

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Gênero e Diversidade na Escola

**RELAÇÕES DE GÊNERO E DIVERSIDADE EM UMA ESCOLA DE ENSINO  
FUNDAMENTAL DE CONTAGEM**

Beatriz Rodrigues

Belo Horizonte  
2016

**Beatriz Rodrigues**

**RELAÇÕES DE GÊNERO E DIVERSIDADE EM UMA ESCOLA DE ENSINO  
FUNDAMENTAL DE CONTAGEM**

Monografia apresentada ao Programa de Pós-graduação em Gênero e Diversidade na Escola da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, da Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Gênero e Diversidade na Escola.

Orientador: Prof. Dr. Frederico Machado Viana.  
Co-orientadora: Isabella Tymburibá

Belo Horizonte  
2016

Beatriz Rodrigues

**Relações de gênero e diversidade em uma escola de Ensino fundamental de Contagem**

Monografia apresentada ao Programa de Pós-graduação em Gênero e Diversidade na Escola da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, da Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Gênero e Diversidade na Escola.

---

Dr. Frederico Viana Machado(Orientador) - UFRGS

---

Isabella Tymburibá (Co-orientadora) - UFMG

---

Dr. Paulo Henrique de Queiroz Nogueira - UFMG

Belo Horizonte, 03 de março de 2016

*Aos meus filhos, por um mundo melhor.*

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus.

Ao meu professor orientador, Dr. Frederico Viana Machado, sua objetividade e clareza me conduziram bem mais além do que eu imaginava poder chegar, gratidão é pouco.

À tutora Isabella Tymburibá, suas pontuações foram fundamentais para o formato deste trabalho.

Ao Fabrísio, meu companheiro, pela paciência e dedicação com nossos filhos.

Ao Flávio, por me tirar do mundo das fantasias, tantas vezes...

Aos professores e funcionários da escola pesquisada, que, apesar do pouco tempo, conseguiram me conceder a entrevista.

Ao NUH/UFMG, meus sinceros agradecimentos pela oferta desta formação que me possibilitou reaprender questões fundamentais tanto na vida pessoal quanto profissional.

As demais agências financiadoras desse curso, o meu muito obrigada.

*Qualquer criança me desperta dois sentimentos: ternura pelo que ela é e respeito pelo que poderá vier a ser.*

*(Louis Pasteur)*

## RESUMO

A instituição escolar tem papel fundamental não só na socialização do conhecimento, mas na construção de valores, crenças, hábitos e preconceitos. E, considerando que sua atuação pode ser tanto construtora de relações igualitárias, quanto reprodutora de desigualdades, a presente pesquisa teve por objetivo realizar uma análise do ambiente escolar acerca das questões relacionadas a gênero, raça e diversidade sexual em uma escola da rede pública de Contagem. A pesquisa de cunho qualitativo foi realizada em duas etapas, na primeira realizou-se uma revisão bibliográfica em livros, publicações científicas, legislações e decretos municipais; e, na segunda, aconteceu o trabalho de campo, onde foi possível fazer observações do ambiente escolar e realizar entrevistas com professores e demais funcionários que consentiram em participar da pesquisa. Todas as informações coletadas foram autorizadas através do termo de Livre Consentimento. Os resultados da pesquisa apontaram que na escola pesquisada há uma forte tendência na reprodução de condutas discriminatórias, seja em relação a raça, gênero ou diversidade sexual. No tocante a questões raciais, para a implementação da Lei 10.639/03(alterada pela Lei 11.645/08), a escola avançou bem, teve um trabalho consistente, no entanto, há ainda resistências e muitas situações de discriminação racial. Da mesma forma acontece com as questões de gênero, o binarismo homem/mulher é reproduzido através das filas, dos brinquedos, das práticas pedagógicas, enfim, a mulher ainda é colocada hierarquicamente como inferior ao homem. Os corpos são controlados, classificados, excluídos. A diversidade sexual é ignorada, e, desta forma, torna-se invisibilizada. Alguns fatores podem estar contribuindo para esta realidade, entre eles, o preconceito que cada um carrega consigo, pouco interesse por formação nesta área e interferência da família. Ressalta-se que, apesar de o município contar com um aparato de políticas públicas voltadas ao tratamento da diversidade, elas não tem sido efetivamente apropriadas pela instituição pesquisada.

**Palavras-chave:** Diversidade. Homofobia. Instituição Escolar. Relações de Gênero. Sexualidade

## ABSTRACT

The school plays a fundamental role not only in the socialization of knowledge, but in the construction of values, beliefs, habits and prejudices. And considering that its performance can be both builder of equal relations, as reproducer of inequalities, the present study aimed to carry out an analysis of the school environment on issues related to gender, race and sexual diversity in a public school of Contagem. The qualitative and quantitative nature of research was conducted in two stages, the first was a literature review of books, scientific publications, laws and municipal ordinances, and in the second, there was the field work, it was possible to make observations of the school environment and conduct interviews with teachers and other employees who agreed to participate. All information gathered was authorized by the Free Consent Term. The research results suggest that there are at school searched a strong trend in the reproduction of discriminatory conduct, whether in respect of race, gender or sexual diversity. Concerning racial issues, for the implementation of Law 10.639 / 03, the school has advanced well, had a consistent work, however, there is still resistance many situations of racial discrimination. Similarly happens with gender issues, the binary man/woman is played through the rows, toys, pedagogical practices, in short, the woman is still hierarchically placed as inferior to men. The bodies are controlled, classified, or deleted. Sexual diversity must not be discussed, and thus, it becomes invisibilized. Some factors may be contributing to this reality, among them, the prejudice that each carries, lack of education, family pressures, religious discourses. It is emphasized that, although the city count on an apparatus of public policies aimed at treatment of diversity, they have not been duly appropriated by the institution.

**Keywords:** Diversity. Homophobia. School Institution . Gender Relations . Sexuality



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1: Percentual de professores homens e mulheres, por turno .....	44
Gráfico 2: Professores das Etapas da Educação Básica segundo o sexo – IBGE – 2007 .....	44
Figura 1: Página 16 do Livro “Na minha escola todo mundo é igual .....	58
Figura 2: Banner utilizado em trabalho sobre diversidade sexual .....	65
Figura 3: Livro didático utilizado nas aulas de Ciências , p. 148– 5º ano .....	68
Figura 4: Livro didático utilizado nas aulas de Ciências, p. 149 – 5º ano .....	69
Figura 5: Livro didático utilizado nas aulas de Ciências, p. 150 – 5º ano .....	71
Figura 6 - Slide que apresenta o setor de diversidade sexual .....	81

**LISTA DE QUADROS**

Quadro 1: Descrição da amostra	18
Quadro 2: Distribuição de estudantes por turno	41

## LISTA DE SIGLAS

CONAE - Conferência Nacional de Educação

DECADI - Departamento de Educação Continuada, Alfabetização de Adultos, Diversidade e Inclusão EJA – Educação de Jovens e Adultos

GTs - Grupo de Trabalhos

LDBN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGBT - Lésbicas, Gays, Bissexuais e transexuais, travestis.

MEC - Ministério da Educação e Cultura

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PEB I - Professor de Educação Básica nível um

PEB II - Professor de Educação Básica nível dois

PNDH 3 - Programa Nacional de Direitos Humanos três

PNL - Plano Nacional de Educação

PNPM - Plano Nacional de Política Para Mulheres

SME - Secretaria Municipal de Educação

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	12
1 SEXUALIDADE, GÊNERO, DIVERSIDADE: UMA ABORDAGEM HISTÓRICA .	20
1.1 A questão da identidade sexual .....	25
1.2 O Racismo .....	28
1.3 Diversidade e relações de gênero: Políticas públicas x contexto escolar	31
2 GÊNERO, RAÇA E DIVERSIDADE SEXUAL: ANÁLISE DO AMBIENTE ESCOLAR .....	41
2.1 A instituição escolar – estrutura.....	41
2.2 Recursos humanos e Corpo docente.....	43
2.2.1 Formação do professor e Educação Continuada .....	45
2.3 Família e comunidade escolar .....	49
2.4 Sala de Intervenção Pedagógica .....	50
2.5 Sala de aula: dia do Brinquedo.....	52
2.6 Educação Física .....	54
2.7 Biblioteca .....	56
2.8 O trabalho pedagógico .....	59
2.8.1 Consciência negra .....	61
2.8.2 O trabalho com sexualidade, diversidade sexual e relações de gênero ...	63
2.8 Relações de preconceito e discriminação dentro do espaço da escola .....	73
3 POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS AO TRABALHO COM DIVERSIDADE SEXUAL, RELAÇÕES DE GÊNERO E RAÇA, NA REDE DE CONTAGEM .....	80
3.1 Programa Negro em Foco.....	81
3.2 Programa Gênese.....	83
3.3 Gênero, Raça e Diversidade Sexual no Plano Municipal de Educação do Município de Contagem/ 2015 .....	86
3.4 Apropriação das políticas públicas do município pela escola.....	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	94
REFERÊNCIAS .....	99

## INTRODUÇÃO

A sociedade brasileira tem um histórico de desigualdade social cujo padrão de desenvolvimento excludente é notório. Antes do século XX, as políticas de desenvolvimento social brasileira, inclusive as voltadas ao campo da educação estavam direcionadas ao desenvolvimento das cidades cuja matriz cultural era voltada às questões políticas e econômicas, gerando, portanto, a marginalização de grupos específicos que não se enquadravam nos padrões culturais da época. Dessa forma as discriminações em relação a raça, etnia, gênero, orientação sexual, entre outras tantas manifestações de ser e estar no mundo, tornam-se ferramentas de poder que colocam à margem e negam, a muitos indivíduos, o direito de cidadania plena.

A escola, enquanto instituição responsável pela transmissão e reprodução do patrimônio cultural da humanidade possui, também, um papel relevante na socialização dos saberes e das práticas relacionadas à diversidade. Tal iniciativa está baseada na garantia dos direitos fundamentais e na promoção da dignidade humana.

Quando se pensa na educação formal enquanto local de socialização do conhecimento e do preparo para a vida cidadã, percebe-se a influencia de seu papel na vida dos educandos. No espaço escolar não se aprende e compartilha apenas conteúdos e saberes escolares, ali é também um lugar de construção de valores, crenças, hábitos e preconceitos. Sendo assim, a atuação do educador pode ser tanto construtora de relações mais igualitárias quanto reprodutora de preconceitos e desigualdades.

A escola, entre tantas outras instituições sociais, tornou-se parte da máquina de produção, reprodução e perpetuação tanto das normas sociais como dos processos discriminatórios voltados àqueles que não se enquadravam ao padrão socialmente estabelecido. Por outro lado, é na escola que muitos jovens podem testar valores e comportamentos divergentes em relação a suas famílias, fazendo do espaço escolar um lugar de experimentação de novos comportamentos.

Nesse viés de discussão entende-se que a escola poderá contribuir para uma nova lógica social, e para tanto, torna-se necessário a desconstrução dos significados impostos aos indivíduos, seus corpos, suas práticas (SILVÉRIO, et. al,

2010). Urge, no espaço escolar, instituir estratégias de enfrentamento e desconstrução das várias facetas do preconceito.

É preciso escapar da lógica que reproduz e orienta estas relações e preconceitos, para criar um espaço sociocultural baseado no respeito à diversidade humana. Portanto, entende-se que, na escola, as questões relacionadas a gênero, sexualidade, raça e diversidade devem não só oportunizar reflexões e debates, mas serem trabalhadas de forma a desmistificar o que ao longo da história foi construído como verdade. Para tal, é preciso investigar e conhecer como se estruturam os discursos e práticas sociais que se objetivam no cotidiano da instituição.

Como Coordenadora Pedagógica, da escola que serve de campo para a presente pesquisa, ouço com frequência a queixa dos professores em relação ao trabalho com temas relacionados à diversidade. Verifica-se uma confusão de conceitos e preconceitos acerca das questões de raça, gênero e sexualidade. A concepção que a maioria dos professores tem a respeito de gênero está baseada no essencialismo biológico. Ou seja, acreditam e fecham a discussão de que masculino e feminino é uma questão biológica, ou seja, pênis/homem/comportamento e da mesma forma, vagina/mulher/comportamento, e assim, os corpos são disciplinados e controlados pela escola de forma que não se apresentem ambiguidades. É o que diz Silvério, et. al. (2010) na escola, a criança que não adere à única forma considerada adequada de se viver a sexualidade é classificada como esquisita.

No tocante às temáticas gênero e diversidade sexual, alguns professores adotam posturas tradicionais e conservadoras e, portanto, nem admitem que se toque no assunto. Outros participam dos debates, mas acham polêmico demais porque envolve valores, preconceitos, dogmas, e sob o argumento de que a comunidade pode intervir negativamente na proposta têm medo de começar um trabalho efetivo a respeito da temática. Alguns arriscam e começam o trabalho, mas de fato são alvo de críticas, inclusive dos próprios colegas professores, são sinceramente desmobilizados e obrigados a parar. Tem-se, ainda, aquele grupo de professores neutros, não se posicionam, e, assim, não trabalham.

Enfim, trata-se de um cenário cujas reações negativas vão de encontro às iniciativas que favoreçam o direito democrático à sexualidade. De acordo com Junqueira (2010) as indiretas intimidatórias, o discurso em torno da naturalização, a cumplicidade dos que calam e o remanejamento dos que insistem em trabalhar

tais questões são fatores que contribuem para a manutenção das inúmeras situações de discriminação e marginalização no espaço escolar. Nesse sentido, o cotidiano escolar torna-se “um espaço de produção, contentação e disputas” que abriga relações de poder, formas de controle, possibilidades de conformismo e resistências (JUNQUEIRA, 2011, p.75).

Em relação às questões raciais a maioria dos professores e funcionários ainda concebem a ideia da existência de mais de uma raça humana e utilizam o discurso de tolerância como mecanismo de aceitação das diferenças. No entanto, esse discurso de tolerância não é insuficiente para enfrentarmos as desigualdades nas escolas, torna-se, necessário, portanto uma revisão nos currículos e nas metodologias de ensino para que sejam identificados e desconstruídos os processos que compõem e perpetuam o discurso da diferença, caso contrário todos os ali envolvidos, tornam-se cúmplices de ocorrências degradantes que acontecem não só com os estudantes, mas professores e demais funcionários que ali trabalham (Silvério et. al. 2010)

Torna-se oportuno comentar que durante o desenvolvimento do trabalho a questão racial ficou menos trabalhada que as temáticas gênero e diversidade sexual. Visto que, a proposta inicial da pesquisa era abordar as relações de gênero e a sexualidade, no entanto, foi fundamental inserir a questão racial, haja vista que num trabalho que busca abordar a diversidade é imprescindível a reflexão e investigação a respeito, também, do racismo. Enfim, trata-se de uma oportunidade de verificar se a escola está se adequando conforme determinação da Lei nº 10639/03.

Há que se refletir que:

Vivemos um momento ímpar no campo do conhecimento. O debate sobre a diversidade epistemológica do mundo encontra maior espaço nas ciências humanas e sociais. É nesse contexto que a educação participa como um campo que articula de maneira tensa a teoria e a prática. Podemos dizer que, embora não seja uma relação linear, os avanços, as novas indagações e os limites da teoria educacional têm repercussões na prática pedagógica, assim como os desafios colocados por essa mesma prática impactam a teoria, indagam conceitos e categorias, questionam interpretações clássicas sobre o fenômeno educativo que ocorre dentro e fora do espaço escolar (GOMES, 2012, p. 99).

Desse modo, trabalhar relações de gênero e diversidade nas escolas requer, no mínimo, conhecer o universo daqueles que irão introduzir uma nova lógica do

redescobrir, redesenhar e desmistificar o que por muito tempo foi dado como verdade absoluta.

É nesse viés que a pesquisa se fundamenta e busca identificar como são tratadas as questões referente gênero, raça e diversidade sexual em uma escola de Ensino Fundamental da rede pública de Contagem, em Minas Gerais.

Assim, o objetivo geral deste trabalho foi fazer uma análise institucional de uma escola de ensino fundamental do município de contagem, enfocando o tratamento da diversidade nas práticas escolares, dando ênfase nas questões de gênero, raça e diversidade sexual. Para tal, faremos um, estudo qualitativo para, especificamente, identificar as principais formas de discriminação e preconceito na escola, identificar os obstáculos que interferem na realização de um trabalho mais consistente sobre diversidade; identificar as políticas públicas do município de Contagem que legitimam o trabalho com raça, gênero e diversidade sexual, bem como as relações institucionais e interinstitucionais que interpelam e são interpeladas pelas relações de Gênero no cotidiano da escola.

A pesquisa será norteada por algumas questões centrais, e que interrogam as instituições relacionadas à escola investigada sobre seus atravessamentos raciais, sexuais e de gênero. Utilizamos como norte, perguntas como: Quais as principais manifestações de discriminação em relação a raça, gênero e diversidade sexual na escola? Como a instituição escolar está tratando das questões relacionadas a gênero, raça e diversidade sexual? Quais as políticas públicas do município de Contagem atendem a escola nas questões de raça, gênero e orientação sexual? Quais fatores interferem no trabalho pedagógico com raça, gênero e orientação sexual?

O presente estudo justifica-se por considerar que, na sociedade pós-estruturalista, emerge pesquisas em campos até então considerados de menor importância, como os negros, as mulheres, os gays, as lésbicas, os(as) trans, e outras minorias sociais que compõem a diversidade.

Estes novos campos de pesquisa é denominado por Louro (1997) como políticas de identidade por onde as mulheres, os negros, as minorias sexuais entre tantos outros grupos protestam e exigem sua participação, assumindo o direito de representatividade, falando de si e por si.



Portanto, o que mais me motivou a esta investigação foram as relações de poder<sup>1</sup> que se estabelecem no interior da escola, o discurso em torno de “ser politicamente correta”, ou seja, através de um discurso associado ao pensamento crítico e progressista, a escola tem adotado estratégias que a colocam em harmonia com os valores morais e, assim, produz e reproduz a heteronormatividade. Junqueira (2010, p.126) deixa claro que tratam-se de “discursos e estratégias que, de toda sorte, deixam transparecer um estado de denegação em relação à sexualidade, à diversidade sexual e às iniquidades geradas pela homofobia”.

Enfim, conhecer e refletir sobre as relações que se estabelecem entre adultos e crianças no contexto escolar, oportuniza uma problematização de como são construídos os papéis sociais dessas crianças, no interior da escola. Quando se pensa em desconstruir crenças e valores, caminha-se para a transcendência, e no espaço escolar urge a busca por novas possibilidades de ser e vivenciar as relações de gênero (LOURO, 1997)

A metodologia aplicada no presente estudo é considerada qualitativa que, segundo Minayo (1994) busca compreender e explicar as relações sociais, que se estabelecem a partir de crenças, valores, atitudes e hábitos.

É também descritiva, porque descreve características de determinada população ou fenômeno, bem como o estabelecimento de relações entre variáveis. Nesse tipo de pesquisa, geralmente, são utilizadas técnicas padronizadas de coleta de dados como questionário, entrevista e observação sistemática. Para Marconi e Lakatos(2010) a pesquisa descritiva delinea o que será abordado através da descrição, registro, análise e interpretação.

Quanto aos meios foram realizadas pesquisa bibliográfica e de campo. A primeira, segundo Lakatos e Marconi (2010, p.71): “abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, de publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, monografias, teses, materiais cartográficos, etc.[...]” A segunda permite o levantamento de informações sobre o fenômeno estudado através de coleta de dados e registro das variáveis relevantes para efeito de análise.

Na primeira etapa foram realizadas leituras, análises e interpretações de livros e publicações científicas disponíveis em rede eletrônica. Por meio dos descritores:

---

<sup>1</sup> Segundo Barros e Ribeiro(2011, p. 460) trata-se de um poder que “vem produzindo homens e mulheres de acordo com as representações e significados de ser masculino e feminino em nossa sociedade.

sexualidade, homofobia, relações de gênero, diversidade na escola, foi possível fazer uma seleção de estudos relevantes ao objetivo proposto nesse estudo.

Esta fase foi fundamentada em um conjunto de pressupostos teóricos, tendo como destaque Louro(1997; 2000; 2004, 2008); Folcalt(1993; 2007); Madureira (2007); Silvério et. al. (2010); Ribeiro & Souza(2008), os quais foram apresentados no referencial teórico, e norteou o entendimento de que tanto as relações de gênero e de raça quanto a heteronormatividade são construções históricas que devem ser problematizadas dentro da escola de modo que sejam criadas enquanto propostas de combate ao sexismo, homofobia e discriminação.

O trabalho de campo foi a segunda etapa da pesquisa, e, realizado no período de novembro a dezembro de 2015, contemplando três fases distintas, sendo a definição da amostra a primeira. Nesta fase, foi realizada conversa informal com a Direção e Coordenação Pedagógica e busca por professores que quisessem participar da pesquisa. Definida a amostra foram entregues a todos os participantes o Termo de Livre Consentimento e Esclarecido (TCLE) informando o objetivo do estudo.

Na segunda fase foram realizadas observação do ambiente escolar, como biblioteca, murais, salas de aula, filas, banheiros e comportamento dos estudantes durante o recreio; e, análise documental por meio do projeto político pedagógico, livros didáticos e cadernos de estudantes. Os dados foram anotados e posteriormente transcritos para compor os resultados da pesquisa.

Na terceira fase foram realizadas entrevistas, no próprio espaço da escola, com exceção dos assessores pedagógicos que foram entrevistados na Secretaria Municipal de Educação.

Torna-se oportuno comentar que ao iniciar a entrevista, foram anotadas algumas informações relevantes referente ao entrevistado, como idade, formação, orientação religiosa, orientação sexual, formação e área de atuação, e, por questões éticas, em nenhum momento o nome do entrevistado foi ou será citado.

Todas as entrevistas foram gravadas em áudio, e, posteriormente transcritas.

<b>Cargo</b>	<b>Área de atuação</b>	<b>Idade</b>	<b>Orientação Religiosa</b>	<b>Cisgênero / Orientação Sexual</b>	<b>Turno</b> M = Manhã T = Tarde
Aux. Administrativo	Disciplinário / serviços gerais	29	Católica	Masculino Heterossexual	T
Aux. Administrativo	Oficineiro no Proj. Mais Educação	22	Católica	Masc. / Homossexual	T
Aux. de biblioteca	Biblioteca	22	Evangélica	Fem. / Heterossexual	M
Aux. de biblioteca	Biblioteca	54	Católica	Masculino Heterossexual	T
Cuidadora	Inclusão	27	Católica	Masculino Heterossexual	M / T
PEB I	Direção	51	Evangélica	Feminino Heterossexual	M / T
PEB I	Coord. Proj. Mais Educação	57	Católica	Feminino Heterossexual	M / T
PEB I	3º ano (1º Ciclo)	45	Evangélica	Feminino Heterossexual	T
PEB I	1º ano (1º Ciclo)	28	Católica	Feminino Heterossexual	T
PEB I	5º ano (2º Ciclo)	45	Católica	Feminino Heterossexual	T
PEB I	Intervenção Pedagógica	53	Evangélica	Feminino Heterossexual	T
PEB II	Ed. Física	40	Católica	Masculino Heterossexual	T
PEB II	Ciências	53	Católica	Feminino Heterossexual	M
PEB II	Ens. Religioso	42	Kardecista	Masculino Homossexual	M
PEB II	Inglês	49	Católica	Feminino Heterossexual	M
PEB II	Assessoria Pedagógica -SME		Católica	Feminino Heterossexual	M / T
PEB II	Assessoria Pedagógica -SME		Católica	Masculino Heterossexual	M / T
Pedagoga	Supervisão Pedagógica	58	Católica	Feminino Heterossexual	N

Quadro 1: Descrição da amostra

Fonte: Dados da pesquisa

Ressalta-se que as siglas PEB I, dizem respeito ao Professor de Educação Básica de nível 1, que, pode ou não ter formação superior, no entanto, todos os professores que se enquadram neste nível possuem graduação na área de educação. Já os PEB II, ou Professor de Educação Básica Nível II, são professores graduados em áreas específicas, no caso, dos entrevistados, Inglês, Ensino Religioso, Biologia e Educação Física. Destes, todos são pós-graduados na área de educação, sendo que, a professora de Inglês, está atualmente terminando o curso de Pós-graduação em Gênero e Diversidade na Escola, assim como, a pesquisadora deste trabalho.

Foi interessante a apropriação de algumas conversas informais, consideradas ricas para os resultados da pesquisa. Enfim, a transcrição de todo esse material transformou-se em uma pista que, ao estabelecer conexão com o objeto de estudo, deu subsídios para responder o problema da pesquisa.

A escrita deste texto encontra-se organizada em três sessões. Na primeira está exposto o apanhado teórico da construção histórica acerca das relações de gênero, raça e diversidade sexual, situando a instituição escolar nesse contexto, e, portanto foi organizado a partir das seguintes categorias: Sexualidade, Gênero e Diversidade Sexual: uma abordagem Histórica; a questão da identidade sexual ; o Racismo; diversidade e relações de gênero: Políticas públicas x contexto escolar.

A segunda sessão já compõe a análise do ambiente escolar e busca descrever questões institucionais e pedagógicas, onde estão inseridos a estrutura física, recursos humanos e corpo docente; formação de professores e educação continuada; família e comunidade escolar, sala de intervenção pedagógica, Sala de aula, Biblioteca; trabalho pedagógico; Consciência Negra e trabalho com sexualidade, diversidade sexual e relações de gênero e, finalmente as relações de preconceito e discriminação na escola pesquisada.

Na terceira sessão serão descritas as políticas públicas voltadas ao trabalho com diversidade sexual, relações de gênero e raça contempladas pela Secretaria Municipal de Educação. E permitirá, também, uma reflexão crítica do modo como a instituição escolar está se apropriando destas políticas.

Enfim, o trabalho será encerrado com as considerações finais, onde será possível, finalmente, tecer minhas considerações a respeito do ambiente escolar e sua relação com as questões de gênero, raça e diversidade sexual, bem como apontar alguns possíveis caminhos para que a escola trilhe um caminho mais coerente com sua real função, promover cidadãos para o exercício pleno de cidadania, sem distinção de raça, credo, sexo, orientação sexual, enfim, que nesse espaço a diversidade seja celebrada.

## 1 SEXUALIDADE, GÊNERO, DIVERSIDADE: UMA ABORDAGEM HISTÓRICA

A literatura aponta que a sexualidade está presente na vida do indivíduo desde o nascimento e vai sendo constituída pelos processos culturais sofrendo transformações de acordo com os padrões da sexualidade de cada época (MOIZÉS; BUENO, 2012; RIBEIRO; SOUZA, 2008).

Observa-se que na trajetória da civilização os modos de compreender a sexualidade e a alternância de papéis sociais conduz a sociedade numa visão a respeito das formas de enxergar e vivenciar a sexualidade. De acordo com Silva (2013), na Idade Média, por exemplo, o pensamento religioso era predominante, as regras sociais a serem cumpridas eram ditadas pela igreja, e assim também era com a sexualidade, entendida, como algo pecaminoso, passível de punição àqueles que a manifestarem.

Já no século XVIII a sexualidade foi regida a partir de três códigos: o direito canônico, a teologia cristã e a lei civil, as instâncias religiosas quem determinavam as questões acerca da sexualidade. No início o século XIX tanto o sexo quanto as práticas sexuais eram considerados instrumentos cujos saberes e relações de poder atuavam sobre os corpos de forma a produzir normas e modos de viver a sexualidade(SILVA, 2013).

Foi desta forma que a sexualidade foi se constituindo como dispositivo de separação entre práticas sexuais educadas (heterossexuais, monogâmicas, reprodutivas) e normatizadas, daquelas que não se encaixavam nos padrões estabelecidos, que recebiam nomenclaturas médicas e terapêuticas (histeria, homossexualismo, onanista, etc.) e eram colocadas à margem da sociedade. Foi nesse contexto que surgiu a medida de separação entre o normal e anormal (FOLCAULT, 2007)

Neste processo de construção ideológica, o heterossexismo, o sexismo e o machismo são modelos que ditam as normas sociais ligadas ao sexo e a sexualidade, legitimando a violência dirigida a todos “os desviantes sociais”. O primeiro, o heterossexismo é a visão na qual a heterossexualidade é a única sexualidade normal e saudável, pois esta está ligada ao sexo natural, pois o ato sexual é relacionado ao encaixe perfeito dos órgãos de reprodução humana, o pênis e a vagina. Já o sexismo constrói papéis específicos para homens e mulheres, naturalizando-os, afirma o sexismo a dominação do homem sobre a mulher (SILVA, 2013, p. 4)

O fato é que, ao longo da história, foi se construindo uma produção social em torno da sexualidade, cujos discursos médicos, religiosos, jurídicos, filosóficos, e outras instituições sociais foram atribuindo verdades sobre o sexo (FREITAS e CARDOSO, 2015)

Para Moizés e Bueno (2010) a sexualidade, ao mesmo tempo em que é singular, torna-se universal, pois além dos aspectos individuais relaciona-se a questões sociais, psíquicas e culturais carregando consigo uma historicidade, símbolos, práticas e atitudes.

Ribeiro e Souza (2008) citam Foucault (2008) quando este se posiciona brilhantemente acerca do tratamento da sexualidade:

(...) são anos e anos e adestramento em que a sexualidade vem sendo vigiada e normatizada. Nossa herança cultural deixou impregnada em nossos corpos as relações entre o pecado e a carne; sexo e sexualidade restritos a genitalidade. A imposição de limites, de penalidades, de culpa reduziu a sexualidade ao que pode, ao que não pode, ao que é adequado e ao que é inadequado, ao que é normal e ao que é patológico (FOUCAULT, 1993 citado por RIBEIRO e SOUZA 2008, p. 17)

Os aspectos morfofisiológicos da sexualidade são importantes e devem ser considerados, mas é preciso que haja a compreensão de que as predisposições biológicas não são por si só, as responsáveis pelos comportamentos sexuais, haja vista que a identidade de gênero, a orientação sexual e o modo como cada um lida com sua sexualidade ganham sentido por meio do processo de socialização e do aprendizado adquirido culturalmente (MOIZÉS; BUENO, 2012).

Louro (2000), ao situar historicamente a sexualidade mostra que ela não é fixa, tampouco estável, mas modelada a partir de circunstâncias históricas complexas. E como a sociedade emergente presencia uma série de modificações na cultura das sociedades, o desafio na atualidade é lidar com as mudanças em relação ao comportamento humano, principalmente em relação à sexualidade, já que há uma mudança radical nas formas do homem se relacionar com seus corpos.

Em diversos momentos históricos, houve um discurso científico que buscou naturalizar concepções estigmatizantes em relação a variados grupos sociais, cujos elementos descritivos como cor da pele, cabelo, nariz, vagina ou pênis, ganham significados pela cultura e “tornam-se marcas de raça, etnia e gênero”(SILVÉRIO, et. al. 2010, p. 119).

No campo da sexualidade o essencialismo biológico alicerçado no modelo biomédico impediu, ao longo do tempo, o desenvolvimento de uma ciência livre de

preconceitos. Várias foram as teorias desenvolvidas e utilizadas com o objetivo de “provar distinções físicas, psíquicas, comportamentais; para indicar diferentes habilidades sociais, talentos ou aptidões; para justificar os lugares sociais, as possibilidades e os destinos "próprios" de cada gênero” (LOURO, 2000, p. 45)

Estudos sobre masculinidade e feminilidade buscam desmistificar esse essencialismo biológico, principalmente, em relação a compreensão do processo cultural e histórico que situa o indivíduo como homem ou mulher. É desta forma que o conceito de gênero torna-se um instrumento político e analítico que vem recusar as explicações para as desigualdades entre homens e mulheres ancoradas nas diferenças biológicas (MADUREIRA, 2012).

Para Louro (2000, p. 21): “Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos”, *ou* seja, o masculino e o feminino são constituídos a partir das representações culturais.

Os autores Goellner, Guimarães e Macedo (2011) ao abordarem a questão, da produção cultural do corpo, deixam claro que não se trata apenas de uma confirmação biológica, mas, um conjunto de fatores, como expressões, gestos, indumentárias, adornos, prazeres, doenças, produtos que são consumidos, enfim, não são as semelhanças biológicas quem definem o corpo, mas os significados culturais e sociais atribuídos a eles.

É a partir desta maneira de enxergar e entender o corpo que será possível compreendê-lo enquanto fenômeno intrinsecamente relacionado com a natureza e a cultura. “(...) o corpo resulta de uma construção cultural sobre a qual são conferidas diferentes marcas em diferentes tempos, espaços, conjunturas econômicas, grupos sociais, étnicos, geracionais, entre outro” (GOELLNER; GUIMARÃES; MACEDO, 2011, p.15).

Entende-se, portanto, que não são as semelhanças biológicas que definem os corpos, mas sim os signos culturais e sociais a eles atribuídos. Scott (1995) pontua de forma interessante tal premissa:

(...) o termo gênero também é utilizado para designar as relações sociais entre os sexos. Seu uso rejeita explicitamente explicações biológicas, como aquelas que encontram um denominador comum, para as diversas formas de subordinação feminina, nos fatos de que as mulheres tem a capacidade para dar à luz e de que os homens têm a força muscular superior. Em vez disso, o termo gênero torna-se uma forma de indicar construções culturais – a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e mulheres. Trata-se de uma forma de se referir às origens

exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e mulheres. Gênero é, segundo esta definição, uma categoria sócia imposta sobre um corpo sexual (SCOTT, 1995, p. 75).

Nesta perspectiva, entende-se que os limites simbólicos definidores do que é ser feminino ou masculino perpassa às relações de poder que fixam o espaço social considerado adequado à homens e mulheres.

Goellner, Guimarães e Macedo (2011) entendem que as marcas de gênero se inscrevem no corpo e assim ele fica generificado. Cientes disso chega-se ao conceito de que o gênero é uma construção social do sexo, logo, aquilo que no corpo indicaria ser masculino ou feminino, na verdade não pode ser considerado natural.

O conceito de gênero adotado pelas Ciências Sociais tem em seu referencial teórico uma ferramenta de análise e compreensão de um histórico de desigualdades entre as atribuições endereçadas ao homem e à mulher. Compreende-se que se os papéis de ser homem ou de ser mulher foram ensinados e apropriados de forma tão sutil que não se consegue enxergar a produção e reprodução social.

De fato, desde muito cedo os sujeitos vão aprendendo a ocupar e reconhecer seus lugares sociais. São várias as instâncias sociais que, por meio de estratégias sutis, refinadas e naturalizadas vão moldando os modos de viver em sociedade (LOURO 2000).

E na medida em que foram sendo produzidas verdades sobre o lugar de homem e o lugar de mulher na sociedade, as relações de poder foram se associando à dominação masculina, dando origem ao sexismo e à violência contra a mulher. E, é justamente em função da propagação de estudos sobre sexualidade a palavra gênero tornou-se útil na medida em que oferece uma forma de diferenciar a prática sexual dos papéis atribuídos às mulheres e aos homens, ainda que os estudiosos reconheçam as relações entre o sexo e os papéis sexuais (SCOTT, 1995).

No contexto atual, as transformações sociais pelas quais o mundo vem passando geram novos estilos de vida e novas formas de relacionamento. Para Louro(2008) o advento da globalização, as novas tecnologias, o avanço das ciências, entre outros acontecimentos adentraram, num território considerado, antes, imutável, trazendo a possibilidade de transgredir categorias e fronteiras sexuais.



As novas tecnologias trazem, a cada dia, novas possibilidades de ser e estar no mundo, desconstruindo o que historicamente foi dado como verdade absoluta. A possibilidade de congelar embriões e adiar o nascimento de um filho; as intervenções médicas para o processo de transexualização, e o direito civil pela identidade feminina para completar esse processo; as relações amorosas sexuais e práticas virtuais, cada vez mais comuns, a visibilidade das relações afetivas entre pessoas do mesmo sexo, a diversidade de arranjos familiares, são algumas evidências de que o mundo mudou, e com ele novas formas de existência vão surgindo e se legitimando(LOURO, 2000).

Tais considerações levam a refletir, novamente, que a sexualidade não é estática, mas social e política, e, portanto, construída e aprendida ao longo da vida, e no contexto da atualidade ela se manifesta de muitos modos e por todos os sujeitos. Estudos recentes apontam uma “multiplicação de sexualidades, reinvenção dos gêneros e sua definitiva desvinculação do sexo biológico”(SILVÉRIO, et. al. 2010, p. 96) e nos levam a reflexão de que as identidades sexuais possuem, além de história, uma cultura que por tempos esteve em torno masculinidade e feminilidade, da heteroreprodutividade, como norma, mas, na atualidade ainda que vigore a norma heterossexual, bem como a dominação masculina, a cada dia, surgem e ganham visibilidade novas formas de vivenciar a sexualidade que contrariam o que foi posto como regra.

Enfim, os estudos atuais vêm discutindo que não apenas o gênero é uma construção sexual, mas o próprio sexo e o binarismo que separa rigidamente masculino e feminino são também construtos sociais atravessados por hierarquias e conflitos que nos remetem a construção política do mundo.

### **1.1 A questão da identidade sexual**

A identidade social relaciona-se às posições que o indivíduo assume na rede de significações culturais e sociais, bem como ao sentimento de pertencimento a determinado grupo (LOURO 2000). Esse artifício identitário pode ser entendido como coordenadas culturais no processo de construção da subjetividade e, por outro lado, posicionam os indivíduos nos diversos grupos sociais existentes nos contextos culturais.

No campo das identidades sexuais, ou seja, das variadas formas de subjetivar a orientação sexual ressalta-se que por muito tempo perdurou a concepção de que a sexualidade foi dada ao indivíduo naturalmente, como algo inerente ao ser humano, deixa de lado sua dimensão social e política, dando ênfase no corpo e na presunção de que todos vivenciam seus corpos da mesma maneira.

Mas quando se pensa que ao vivenciar a sexualidade estão presentes rituais, convenções, fantasias, linguagem, representações e símbolos, a questão da naturalização da sexualidade cai por terra, e evidencia-se um processo cultural e plural que a define e a controla.

(...) produzimos e transformamos a natureza e a biologia, e, conseqüentemente, as tornamos históricas. Os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição dos gêneros - feminino ou masculino - nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura. As possibilidades da sexualidade - das formas de expressar os desejos e prazeres - também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas. As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações (LOURO, 2000, p. 6) .

A partir deste entendimento torna-se oportuno abordar a terminologia das identidades sexuais, especificamente a heterossexualidade e a homossexualidade, por serem esses considerados de aplicação universal. Louro(2000) ao situar a origem de tais termos, remonta a mudanças recentes e significativas no campo da sexualidade. A definição do termo heterossexualidade veio, de certa forma, definir também a homossexualidade, ou seja, o modo anormal de vivenciar a sexualidade.

Torna-se oportuno comentar que esse entendimento de “modo anormal de vivenciar a sexualidade” está alicerçado na heteronormatividade explicada por Lionço e Diniz(2008) como fundamento da biologia utilizado para naturalizar os corpos e a relação sexual colocando na tônica discussões apenas as questões voltadas a reprodução, fato que aconteceu, inclusive nos livros didáticos de ensino médio e fundamental por longas datas.

Mas, retornando a origem do termo heterossexualidade, Louro(2000) aponta seu surgimento num contexto de reforma sexual na Alemanha, cuja revogação das leis antisodomitas eram propostas através de uma campanha embrionária posteriormente assumida pela disciplina da sexologia que buscava definir uma forma distintiva de sexualidade.

Então a heterossexualidade foi definida como atividade sexual entre pessoas do sexo biológico oposto, sendo considerada sexualidade normal. Antes desse

advento, os indivíduos que mantinham atividade sexual com pessoas do mesmo sexo, eram enquadrados na categoria de sodomia, até então considerado um comportamento desviante temporário, mas com a definição do que é ser heterossexual, esses indivíduos começam a serem vistos como pertencentes a uma espécie própria, ou melhor, um indivíduo desviante cuja essência diferente poderia era diagnosticada.

Nas palavras de Foucault(2007):

A homossexualidade apareceu como uma das figuras da sexualidade quando foi transferida, da prática da sodomia para uma espécie de androginia interior, um hermafroditismo da alma. O sodomita era um reincidente, agora o homossexual é uma espécie(FOUCAULT(2007, p. 51).

Continua o referido autor que, o marco para a definição de tais termos foi final do século XIX e início do século XX, quando as formas do comportamento e as identidades sexuais colocam a heterossexualidade e a homossexualidade como termos opostos. A primeira define o que é considerado normal, já a segunda refere-se aos sujeitos que desviam do que por ora, foi estabelecido como norma.

O homossexual do século XIX torna-se uma personagem: um passado, uma história, uma infância, um caráter, uma forma de vida; também é morfologia, com uma anatomia indiscreta e, talvez, uma fisiologia misteriosa. Nada daquilo que ele é, no fim das contas, escapa à sua sexualidade. Ela está presente nele todo: subjacente a todas as suas condutas, já que ele é o princípio insidioso e infinitamente ativo das mesmas; inscrita sem pudor na sua face e no seu corpo já que é um segredo que se trai sempre. É-lhe consubstancial, não tanto como pecado habitual, porém como natureza singular (FOUCAULT (2007, p. 52)

Em suas palavras nota-se uma crítica em relação a importância dada à sexualidade do sujeito considerado homossexual, pois, parece que sua vida resumia apenas esse comportamento, o resto tornava-se secundário. Tal lógica pode ser entendida quando verifica-se que tratava de uma época em que as ciências da sexualidade estava comprometida com a finalidade de preservação e promoção da força do trabalho e da procriação, para servir a um sistema capitalismo que se desenvolvia. Nesse sentido, o homossexualismo incomodava, já que não tinha como finalidade a procriação.

É nesse viés que foram se estabelecendo as verdades sobre o indivíduo, cujo senso comum foi absorvendo o entendimento a respeito das identidades sexuais, ou

seja, os heterossexuais são os considerados normais, e os homossexuais e os bissexuais como anormais (MADUREIRA; BRANCO, 2007)

Torna-se oportuno que a identidade do indivíduo é forjada a partir da interação entre pessoas e grupos, e a cristalização desta identidade acontece a partir da estrutura social. Para Silva (1995, p.31) “a conscientização do indivíduo (como ser biológico e racional) caracteriza-se pela sua imersão no ambiente; sendo assim, desde o seu nascimento a sua evolução orgânica está submetida aos controles sociais”. Ou seja, a consciência da identidade incide no contexto social em que o indivíduo se encontra.

Interessante o comentário de Anjos(2000) quando este faz uma associação entre posição social da identidade sexual. Para ele a autoidentificação como homossexual está voltada às classes sociais menos favorecidas economicamente, e, nesse caso, há uma identificação da homossexualidade com a feminilidade, situação que pode ser observada com clareza nas profissões de cozinheiro, cabeleireiro, garçons, enfim posições de servir. Já nas classes sociais com um poder aquisitivo melhor, consideradas superiores, embora a homossexualidade também seja identificada como feminilidade, tal condição não é explícita, por haver uma valorização e aceitação social quando encaminhados tais sujeitos para áreas de trabalho mais intelectuais, cujas profissões artísticas justificam o comportamento.

Mas, esse paradigma vem sendo rompido, grupos de homossexuais começam a reivindicar relações igualitárias, e buscam desmistificar a representação da homossexualidade a partir do feminino. E é nesse contexto que surge uma nova imagem do indivíduo homossexual, o gay, representado a partir da masculinidade. É com essa nomenclatura, gay, que os sujeitos ganham um novo significado, para além do gueto, espaço permitido cujas experiências são livres de condenação social(Anjos, 2000).

Mas, se por um lado, há o rompimento da invisibilidade desses sujeitos, por outro, quando rompem com a feminilização os gays acabam por restaurar o processo de oposição masculino/feminino, e desse modo excluem os outros modos de o sujeito viver as masculinidades e as feminilidades(LOURO, 2000)

No entendimento de Molina e Figueiró (2012) as identidades construídas no campo da sexualidade compõem os homens homossexuais, as mulheres lésbicas, homens e mulheres bissexuais, travestis, transgêneros, enfim, uma multiplicidade

de identidades que tem sido, ao longo do tempo, marcadas como desviantes, sendo que, algumas destas podem gozar de privilégios num dado contexto social e cultural. Nos apontamentos de Junqueira (2010):

O fenômeno, ao associar-se a pensamentos e estruturas hierarquizantes relativas a padrões relacionais e identitários de gênero, vai além da hostilidade e da violência contra pessoas que se identificam ou são identificadas como lésbicas, gays, bissexuais, travestis ou transexuais (identidades entendidas como construções sociais e categorias sociopolíticas suscetíveis de contínuas reconfigurações e diferentes regimes de visibilidade e distintas possibilidades de reconhecimento)(JUNQUEIRA, 2010, p. 124)

De fato, enquanto gênero é uma maneira de se identificar ou ser identificado(a) como homem ou como mulher, a orientação sexual diz respeito a atração afetivossexual por alguém de algum gênero, ou seja, uma dimensão não é dependente da outra, não deve haver uma regra de orientação sexual em função do gênero do indivíduo (JESUS, 2012).

Cabe aqui, elucidar que qualquer classificação torna-se complexa, na medida em que, inúmeras são as possibilidades de vivenciar o gênero e a sexualidade. O sujeito pode não se reconhecer nas classificações existentes e ficar impedido de viver sua vida de forma legítima, gerando, portanto, novos campos de marginalização. É como pontuam Pelúcio e Duque (2013, p. 36) “meninos/as experimentam aqueles disponíveis. Tentam fazer com que eles sejam capazes de traduzir a complexidade de suas vivências e, muitas vezes, se frustram” (PELÚCIO; DUQUE, 2013, p. 36).

Enfim, quando o assunto é afetividade, desejo, amor e sexo, a questão da identidade pode surpreender a si mesma, como diz Molina e Figueiró (2012) podem ser criadas novas formas de identificação que não condizem com os discursos dominantes em torno da biologia.

## **1.2 A questão do racismo**

Abordar a questão do racismo remete a história dos Africanos que, ao contrário do que se pensa, não decidiram migrar da África para a Europa, foram os traficantes de escravos que o capturaram e o venderam como “peça”. A primeira expedição com destino à África para capturar negros foi em 1444, quando

Lançarote de Freitas lançou ao mar seis navios para atacar a ilha de Zaar. Tratava-se de uma época em que os negros, eram transportados à ferro para executar um trabalho compulsório nas fazendas, mineração e afazeres domésticos(SILVA, 1995).

Os colonizadores portugueses não tinham interesse em preservar a cultura e a etnia dos povos africanos; pelo contrário, para manter um grande contingente de homens, mulheres e crianças na condição de prisioneiros permanentes, obrigados ao trabalho forçado, foram necessários mecanismos de violência física e psíquica, até então inimagináveis, na tentativa de desumanizar aquelas pessoas e transformá-las em máquinas vivas(CALADO, 2013, p. 36)

No contexto brasileiro a escravidão tem seu início em 1559, quando autorizado pela Coroa Portuguesa africanos de diversas regiões foram trazidos para o Brasil e, através do trabalho compulsório tornaram-se o principal responsável pelo desenvolvimento do país até a promulgação da Lei Áurea em maio de 1888, que sancionou a abolição da escravidão, no entanto, uma nova realidade se faz presente, a desigualdade social e a privação de direitos fundamentais a estes sujeitos povo(CALADO, 2013).

E assim, longe das terras de origem a população africana, tirada à força de suas terras de origem, foi alvo de atrocidades cujos resquícios continuam através das relações hierárquicas estabelecidas e justificadas pelo discurso de raça.

Torna-se oportuno apontar que no apogeu da civilização Greco-romana, Aristóteles considerava o escravo como um ser inferior por natureza, e essa concepção influenciou o pensamento ocidental por anos. foi assim que a sociedade, ao longo do tempo, considerou o negro como um ser sem opção, demarcando-o por meio de sua cor(SILVA, 1995)

Quanto à categoria raça, ela foi aplicada ao homem a partir de critérios europeus, para classificar e hierarquizar os indivíduos mediante a naturalização de aspectos morais, culturais, intelectuais e psicológicos, numa relação inerente aos aspectos biológicos. Essa classificação foi validada pelo racismo científico, quando, através de estudos e experimentos foram desenvolvidos argumentos racialistas para sustentar e afirmar a inferioridade dos povos que não eram europeus (MUNANGA,2004).

Ao negro foi interprojetando uma identidade de renúncia e, dessa forma era evitada a competição com outros grupos étnicos, fazendo os assumir um lugar compacto na estrutura social. E assim foi sendo construída uma identidade negativa, com base em preconceitos e discriminação racial. Desse modo, a discriminação racial pode ser entendida como toda forma de exclusão e restrição tendo por base a cor da pele. Ela pode acontecer de várias formas, e é, sem dúvida nenhuma uma prática racista, no entanto, quando praticada de forma dissimulada torna-se de difícil identificação.

O fato é que este quadro de desigualdades históricas colocou o negro em situação de desvantagem social privando-lhe o acesso aos direitos fundamentais. No Brasil, a invisibilidade das contribuições dos povos africanos na construção da identidade brasileira traz uma série de problemas na medida em que o homem branco ainda tem sido considerado como modelo de identificação (CALADO, 2013).

Não são raras as vezes em que se observa, situações de racismo cometidas na sociedade, mas como não estão declaradas e explícitas, ficam impunes e passam a ser consideradas situações banais. Exemplo claro está na mídia, que alimenta o imaginário social a partir da exposição do branco como ser superior, na medida em que dita, a partir destes, o modelo de beleza, de inteligência, de superioridade, enfim, de pessoas bem sucedidas.

São anos de lutas e reivindicações da população negra que vem buscando debater e reinventar seu lugar na sociedade brasileira. As lutas do Movimento Social Negro, em tempos de redemocratização da sociedade brasileira tem avançado significativamente propondo inclusive a educação das relações étnico-raciais como mecanismo de enfrentamento do racismo e das desigualdades naturalizadas ao longo do tempo (BRITO, 2011).

Então, denunciar a discriminação racial e o preconceito no ambiente escolar não é tarefa simples, é fundamental aos os educadores que ali atuam irem de encontro ao mito da democracia racial, que reconheçam o racismo e rompam com um silenciamento que há tempos vem reproduzindo preconceito e discriminação racial. É nesse sentido que a educação passa a ser considerado um local privilegiado para a construção de uma “identidade positivamente afirmada” (CALADO, 2013, p. 89)

### 1.3 Diversidade e relações de gênero: Políticas públicas x contexto escolar

A escola atua e sempre atuou a serviço de um determinado projeto de sociedade, e, não deve ser vista como algo separado dela. Assim como a família, a religião, a mídia, e uma diversidade de instituições, as relações hierárquicas e os valores ali produzidos tendem a ser cristalizados sem nenhum questionamento, passando a ser considerados obra da natureza.

As práticas, os discursos e os não ditos de cunho discriminatório que ocorrem nas salas de aulas, nos corredores, na sala dos professores, no pátio ou em qualquer dependência da escola não se limitam aos muros que as circundam. Pelo contrário, pois, as consequências e os reflexos desses fenômenos rompem violentamente tais fronteiras e marcam objetiva e subjetivamente a vida e as redes de relações das pessoas envolvidas (SILVÉRIO et. al. 2010, p. 147).

De fato, desde sua origem, a escola distingue os sujeitos que dela fazem parte. Ela separava aqueles que nela entravam e o distinguiam dos outros, ou seja, daqueles que a ela não tinham acesso. Da mesma forma, acontecia em seu interior, a distinção dos que a frequentavam através da classificação, ordenamento e hierarquização. Ela separava adulto de crianças, católico de protestantes, pobres de ricos, meninos de meninas (LOURO, 1997).

Inicialmente a escola surgiu para atender a uma minoria, mas, aos poucos começou a ser requisitada, também, pelos sujeitos em que ela era negada. Estes novos grupos entram e levam transformações na organização, nos prédios, nas regulações, nos currículos fazendo surgir novas demandas educacionais, e, também, a produção das diferenças dos sujeitos.

No entendimento de Silva e Mello(2011), por décadas o corpo humano foi tratado pelo currículo como fato meramente biológico, cuja importância era o seu funcionamento anatômico, fisiológico e genético, e, sendo ignorados os aspectos sociais, históricos e culturais. Desse modo, a instituição escolar está fundamentada em um currículo desenhado a partir de um padrão educacional, social e cultural que menospreza as diversidades e as formas de viver dos sujeitos a que esse currículo deve atender. Desse modo, o padrão esperado e respeitado é aquele em que o homem se situa enquanto masculino, branco e heterossexual.

Foi estabelecido socialmente um padrão considerado “normal”, fundamentado nos atributos socialmente esperados em relação ao gênero, à sexualidade e à raça.



Trata-se de um padrão que, nos apontamentos de Silvério, et. al. (2010, p. 116) “guia a constituição e manutenção dos valores que compõem a formação social dos preconceitos e discriminações direcionadas aos sujeitos, que, de algum modo “transgridem a ordem da normalidade.

As instituições escolares estruturadas em julgamentos construídos a partir de valores pré-estabelecidos, vão desvalorizando a figura do outro, aquele que é diferente, que não foi moldado. E, então, os indivíduos que não se adéquam ao padrão de normatividade, não seguem a lógica sexo/gênero/sexualidade são colocados à margem também na escola, cujo currículo, não contempla ou tem a intenção de contemplá-los, ainda que estes, sujeitos, marginalizados, são necessários para circunscrever os contornos daqueles que são considerados “normais” (LOURO, 2004)

Da mesma forma as marcas da discriminação racial do passado ainda se encontram presentes em várias instâncias das instituições escolares, no currículo, nas práticas de sala de aula, e, sobretudo na lógica da seleção, onde alunos brancos são considerados com melhor desenvolvimento intelectual, melhor contexto social e, portanto, com melhores possibilidades de aprendizagem, tornando-se, desse modo, o aluno ideal, situação que legitima o fracasso escolar e a evasão dos alunos negros da escola(CALADO, 2013) .

Merecem destaque os livros didáticos e paradidáticos, em relação a representações dos gêneros, dos grupos étnicos e das classes sociais. Investigações teóricas apontam a existência de dois mundos distintos, o masculino ao mundo público e o feminino ao mundo doméstico, enfim, as atividades são, na maioria das vezes voltadas às características de homens ou mulheres separadas binariamente seguindo as hierarquias hegemônicas. Da mesma forma acontece com a representação da família, sendo a típica, branca, constituída por um pai, branco e uma mãe, um filho e uma filha, negando a pluralidade dos arranjos familiares e as atividades exercidas pelos sujeitos (LOURO, 1997)

No contexto da atualidade, as manifestações culturais em defesa da diversidade, juntamente com os movimentos sociais, negro, feminista, das pessoas com deficiência, dos LGBTs, entre outros, colocam em xeque o modelo escolar uniformizador, levantam questionamentos a respeito dos currículos engessados,

dos projetos pedagógicos e interferem na política de educação e na elaboração de leis e diretrizes curriculares nacionais(GOMES, 2012).

Estes movimentos têm direcionado para uma nova perspectiva no tratamento da escola acerca das questões sexuais, de gênero, de raça e oferecem subsídios interessantes para que a escola realize um trabalho significativo na perspectiva de valorização da diversidade.

Em relação ao preconceito e a discriminação racial, vale a pena destacar algumas políticas públicas que têm contribuído não só para a visibilidade e valorização da cultura africana, como na elaboração de diretrizes para um trabalho efetivo no campo educacional

A Lei 9394/1996(LDBN) veio estabelecer que:

Art. 26 – A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1ª – O Conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. § 2ª – Os Conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (BRASIL, 1996).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) ao abordar o tema transversal “Pluralidade Cultural” propõe às escolas a problematização sobre a ausência da imagem de determinados grupos sociais e étnicos nos trabalhos escolares. E nesse processo a escola tem um papel fundamental na medida em que pode contribuir com a mudança de mentalidades e superação de preconceitos. Ademais (...) “combater atitudes discriminatórias são finalidades que envolvem lidar com valores de reconhecimento e respeito mútuo, o que é tarefa para a sociedade como um todo” (PCNs, 1997, p. 21).

Não se pode esquecer que a Constituição Federal de 1998, tem papel relevante na medida em que além de criminalizar o racismo, conforme art. 5º XLII: “a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei” (BRASIL, 1998) prevê a obrigatoriedade de políticas universais que garantam o direito a educação de qualidade para todos os cidadãos.

Mas, no contexto brasileiro, o marco que pode ser considerado histórico em relação às lutas contra o racismo e também como ponto de partida para as

instituições escolares foi a Lei nº 10.639/03 sancionada em 2003, que vem instituir a obrigatoriedade do ensino de História da África e dos africanos no currículo do ensino fundamental e médio, conforme já havia sido legitimada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), mas vai além da inclusão de novos conteúdos, na medida em que exige um repensar nas relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino e condições nas quais serão oferecidas a aprendizagem. Enfim, trata-se de uma proposta que visa resgatar a contribuição histórica dos negros na formação da sociedade brasileira. Em 2008 a redação da referida lei é alterada pela Lei 11.645/08 que vem ampliar a lei anterior inserindo também a História e Cultura Indígena no currículo de ensino.

Em 10 de março de 2004 foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação um documento com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, com uma proposta de ampliar o currículo escolar *para a diversidade cultural, racial, social e econômica Brasileira* (BRASIL, 2004, p. 17)

Cabe ao Estado promover e incentivar políticas de reparações, no que cumpre ao disposto na Constituição Federal, Art. 205, que assinala o dever do Estado de garantir indistintamente, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um, enquanto pessoa, cidadão ou profissional. Sem a intervenção do Estado, os postos à margem, entre eles os afro-brasileiros, dificilmente, e as estatísticas o mostram sem deixar dúvidas, romperão o sistema meritocrático que agrava desigualdades e gera injustiça, ao reger-se por critérios de exclusão, fundados em preconceitos e manutenção de privilégios para os sempre privilegiados (BRASIL, 2004 p. 11).

Esse documento vem propor um deslocamento dos privilégios de um grupo étnico-racial sobre o outro, e que todos se reconheçam a partir de uma perspectiva de direitos, conforme a saber: “(...) implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira” (BRASIL, 2004 p. 11)

Enfim, partindo da perspectiva de que a educação das relações étnico-raciais diz respeito a toda sociedade brasileira, além do Movimento Social Negro, várias instituições públicas e privadas, tem se mobilizado na busca de estratégias locais para implementação da legislação vigente (BRITO, 2011) .

No tocante as relações de gênero Louro (1997) diz que é evidente o sexismo no cotidiano escolar, quando a separação de meninos e meninas acontece de

forma instantânea, quando se dividem grupos de estudos ou competições separando meninos de meninas, quando nas brincadeiras há a ridicularização de um garoto, chamando-o de menininha (LOURO, 1997)

Atualmente, compõem a diversidade da escola, alunos e professores gays, lésbicas, transexuais, bissexuais, enfim, indivíduos que reivindicam direitos de cidadania e práticas sociais que os contemplem como cidadãos. Se a instituição escolar é um dos lugares para se construir práticas sociais, ela também pode desconstruir. Mas é preciso um trabalho que assuma como princípio a diversidade sexual.

Silvério et. al.(2010) pontuam que se a escola não fizer uma revisão no currículo, em seus métodos, de modo que possa identificar e desconstruir os mecanismos que compõem e perpetuam a diferença, todos os envolvidos no processo escolar continuarão cúmplices de situações discriminatórias e preconceituosas envolvendo não apenas os estudantes, mas toda a comunidade escolar. Da mesma forma deve acontecer com os livros didáticos que ao longo do tempo assumiu caráter compulsório de heteronormatividade, resumindo a sexualidade a dimensão biológica e reprodutiva(LIONÇO; DINIZ; 2008) .

Há, também, que se considerar o lugar que a mídia ocupa através da veiculação de enunciados que ditam comportamentos, sentimentos e valores em relação ao corpo. Há quem diga que tais produções midiáticas atuam como dispositivos pedagógicos, uma vez através da escrita, imagens, sons e outras modalidades enunciativas constroem significados que atuam diretamente na formação do sujeito. Tais mecanismos agem produzindo sentidos através de formas específicas de comunicação (SILVA; MELLO, 2011) .

A escola contemporânea deve ser um espaço que oportunize compreender a história da sexualidade, os mecanismos de exclusão e de produção da norma sexual que ao longo do tempo foi produzido e, assim, reconstruir o saber e as formas de ser, preservando e respeitando a individualidade e a diversidade entre os sujeitos (LOURO, 2008).

Também neste percurso algumas políticas públicas têm alicerçado as propostas de educação para a sexualidade, diversidade sexual e relações de gênero. Começamos com a Lei 9394/96 (LDBN) que em seu artigo 3º dispõe que o

respeito à liberdade e o apreço a intolerância devem compor um dos princípios da educação.

Doravante, em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais ao tratar do tema transversal orientação sexual, vem dizer que questões referente a sexualidade devem ser trabalhadas de forma interdisciplinar e não apenas na disciplina de biologia. E, justifica a necessidade desse trabalho na medida em que:

Não é apenas em portas de banheiros, muros e paredes que se inscreve a sexualidade no espaço escolar; ela “invade” a escola por meio das atitudes dos alunos em sala de aula e da convivência social entre eles. Por vezes a escola realiza o pedido, impossível de ser atendido, de que os alunos deixem sua sexualidade fora dela. (PCNs, 1998, p. 78)

Desta forma os PCNs abordam questões acerca do papel e postura do professor e da escola frente a estas temáticas, descreve as referências necessárias para melhor tratamento do assunto, transcorrendo, também, sobre os objetivos gerais a serem alcançados pelos estudantes do Ensino Fundamental (PCNs, 1998).

Segundo Diaz, Chinaglia; Diaz,(2011) o Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 10.172 no ano de 2001, foi um avanço importante, pois além de instituir a adequação dos livros didáticos na abordagem referente as questões de gênero e etnia, estabeleceu a eliminação de textos que discriminam ou reproduzem estereótipos relacionados ao papel da mulher, do negro e do índio. Também, ao estabelecer diretrizes para a formação dos profissionais de educação coloca como princípio a *inclusão das questões relativas à educação dos alunos com necessidades especiais*, e das questões de gênero e de etnia nos programas de formação(BRASIL, 2001, p. 150).

Em 2003 foi publicado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos(PNEDH), revisado em 2006 que fundamentado no Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos vem demonstrar o quão importante são as Nações Unidas para promover os direitos humanos nos países(DIAZ, CHINAGLIA; DIAZ,2011). E, especificamente, para a educação básica o Plano orienta que educar em direitos humanos é: “Estruturar na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, à equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico individual, geracional, de gênero, de orientação sexual”(...)) (BRASIL, 2007, p.41)

Na educação superior o documento coloca o preceito da igualdade, liberdade e justiça como princípios norteadores das ações universitárias, para a garantia da

democratização do acesso por grupos sociais considerados vulneráveis e excluídos, visando o compromisso com a implementação de políticas públicas voltadas para as necessidades desse segmento (BRASIL, 2007). E foi a partir do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos que começaram a surgir propostas de ações de enfrentamento à homofobia e ao sexismo no contexto escolar.

No ano de 2004 foi lançado pelo Governo Federal o Programa Brasil Sem Homofobia, propôs debates em torno de políticas públicas voltadas a promoção dos direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais e Travestis e Transexuais (LGBT). No campo da educação, para a promoção de valores e combate a discriminação por orientação sexual esse programa propõe elaboração de diretrizes para implementação de ações que comprovem o respeito ao cidadão, formação continuada, avaliação de livros didáticos, produção de materiais educativos, divulgação informações científicas acerca da sexualidade, estímulo a pesquisas, enfim, entre outras ações o programa propõe a criação de um subcomitê sobre Educação em Direitos Humanos, onde o movimento LGBT possam acompanhar as diretrizes (BRASIL, 2004b).

Em 2006 foi lançado o Plano Nacional de Política para as Mulheres (PNPM) pela Secretaria Especial de Políticas Públicas para as mulheres, dando ênfase às negras, índias, idosas, lésbicas, ciganas, com deficiência, prostitutas, entre outras. E, no eixo Educação Inclusiva e não sexista, no primeiro objetivo propõe a incorporação da “perspectiva de gênero, raça, etnia e orientação sexual orienta na educação formal e informal”. Mas, em 2008 é publicado II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres cujo Eixo Educação inclusiva, não sexista, não racista, não homofóbica, não lesbofóbica: “respeito à diversidade também se aprende na escola” torna bem mais explícito em relação à educação (BRASIL, 2008b, p. 12)

E foi nesse cenário que para promover a implementação de ações de enfrentamento ao sexismo e homofobia no contexto escolar, o Ministério da Educação (MEC) lançou em 2005/2006 edital Formação de Profissionais da Educação para a Cidadania e Diversidade Sexual e 2006/2007 o edital diversidade Sexual e Igualdade de Gênero nas Escolas. A partir de então através de uma ação conjunta com a Secretaria de Políticas para as Mulheres, e Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial surge em 2006, o Curso Gênero e Diversidade

na Escola, formação à distância realizada em parceria com instituições de ensino superior(DIAZ, CHINAGLIA; DIAZ,2011).

Enfim, existe uma série de políticas públicas que tratam e legitimam o trabalho da escola no combate ao preconceito e a discriminação, principalmente em relação as questões de gênero, sexualidade e raça. E o curso Gênero e Diversidade na Escola vem atender a demanda da escola em relação a formação continuada, possibilitando a capacitação dos professores para um trabalho efetivo que contemplem as ações propostas nas políticas públicas que vem surgindo para a promoção da diversidade.

A Conferência Nacional de Educação Básica, ocorrida no ano de 2008, no eixo temático de Inclusão e Diversidade na Educação Básica, aprovou algumas deliberações a respeito dos livros didáticos e paradidáticos, programas de formação inicial e continuada, diretrizes, legislações e medidas administrativas para a escola, inserção de estudos de gênero e diversidade sexual no currículo (BRASIL, 2008) .

No ano de 2009 o Programa Nacional de Direitos Humanos III (PNDH3) deu ênfase também à educação básica reconhecendo a necessidade do tratamento da orientação sexual e da identidade de gênero também na educação básica.

Em 2010, a Conferência Nacional de Educação (CONAE) ao dizer: (...)incluir, efetivamente, os grupos historicamente excluídos: negros, quilombolas, pessoas com deficiência, povos indígenas, trabalhadores do campo, mulheres, LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais), entre outros(BRASIL, 2010.) vem, de fato, levar ao entendimento do que vem a ser a diversidade e vem dar subsídios para a elaboração do Plano Nacional de Educação.

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 enquanto política nacional para o período de 2014 a 2024, vem propor vinte metas educacionais a serem cumpridas pelo país dentro de um prazo de 20 anos(BRASIL, 2014). Trata-se de um documento legitimado pela Constituição Federal de 1988, regulamentado pelas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN9394/1996) que para combater as várias formas discriminação ocorridas no interior da escola e, principalmente a evasão, em função delas, propõe a ampliação do conhecimento sobre gênero e diversidade sexual.

No seu projeto original, inciso III, art. 2º continha a seguinte redação: “promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”(BRASIL,

2015) essa redação é alterada por “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”.

Tal fato se deve a pressões partidárias e religiosas que alicerçado em argumentos fundamentalistas e preconceituosos nomeia todo um trabalho em defesa dos direitos humanos como “ideologia de gênero”. Mas, em torno destas pressões o Senado Federal manteve o espírito genérico em relação a questão da discriminação.

Primeiro porque o art. 2º da referida Lei, ao dizer que são diretrizes do PNE, superação das desigualdades educacionais, promoção da cidadania e erradicação de todas as formas de discriminação, não especifica quais são estas formas e, portanto, ao considerar que ações sexistas e discriminatórias fazem parte do cotidiano escolar, que levam, inclusive à evasão escolar, o tema deve ser trabalhado e está legitimado.

Segundo, porque, mais adiante, “(...) - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental”, ao referir-se a direitos humanos e diversidade, dá brecha para que também sejam trabalhadas as questões de gênero e orientação sexual, na medida em que a diversidade no contexto escolar também é composta por gays, lésbicas, bissexuais, travestis, entre outros sujeitos, que, historicamente foram colocados à margem da instituição escolar. É como diz Louro (1997, p. 83) “A sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se “despir”(LOURO, 1997, p. 83)

Então, partindo da consideração de que as identidades sexuais não são sólidas, tampouco consentem categorizações urge, no espaço escolar, uma atuação comprometida para o enfrentamento destas dinâmicas discriminatórias, e, nos discursos e práticas pedagógicas há que se desconfiar de tudo o que é considerado natural.

Em tempo, vale a pena citar que, no tocante as relações de gênero a Lei 11.340 de 2006, mais conhecida como Lei Maria da Penha, vem, também legitimar o trabalho no contexto escolar, quando em seu art. 8º diz que:

Art. 8º A política pública que visa coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher far-se-á por meio de um conjunto articulado de ações da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e de ações não governamentais, tendo por diretrizes: (...)V - a promoção e a realização de



campanhas educativas de prevenção da violência doméstica e familiar contra a mulher, voltadas ao público escolar e à sociedade em geral, e a difusão desta Lei e dos instrumentos de proteção aos direitos humanos das mulheres; (...)VIII - a promoção de programas educacionais que disseminem valores éticos de irrestrito respeito à dignidade da pessoa humana com a perspectiva de gênero e de raça ou etnia; (...) IX - o destaque, nos currículos escolares de todos os níveis de ensino, para os conteúdos relativos aos direitos humanos, à equidade de gênero e de raça ou etnia e ao problema da violência doméstica e familiar contra a mulher(BRASIL, 2006)

Enfim, existe um caminho longo a ser percorrido, para que as políticas públicas sejam realmente efetivadas, principalmente porque, em uma sociedade com histórico de desigualdades sociais há uma forte tendência para manutenção desse sistema hierárquico e excludente.

## 2 GÊNERO, RAÇA E DIVERSIDADE SEXUAL: ANÁLISE DO AMBIENTE ESCOLAR

### 2.1 A instituição escolar – estrutura

A Instituição escolar pesquisada está localizada na região do Eldorado, no município de Contagem, estado de Minas Gerais. Trata-se de uma região que surgiu em um período de modernização do município, hoje, com ocupação densa e alta concentração de atividades econômicas; é referência positiva em relação a condições sociais e físicas locais, devido às condições de topografia, saneamento básico, abastecimento de água e esgoto.

A escola foi fundada em 1988, para atender estudantes com deficiência mas, devido a pequena demanda, voltou seu atendimento a estudantes das séries iniciais que apresentavam dificuldades de aprendizagem. Trata-se de um período em que a escola funcionava apenas no turno matutino. No vespertino o espaço pertencia a outra instituição escolar.

No ano de 1990, a pedido da comunidade, a escola passou ser de ensino regular, oferecendo vagas para o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries. Seu nome perdeu o título de ensino especial. Nesta época os alunos com deficiência foram transferidos para outra instituição, onde teriam o ensino especial que precisavam. A partir de 1995, devido a crescente demanda, a escola aumentou o número de séries passando atender até o 8º ano do Ensino Fundamental.

O atendimento nos turnos estão distribuídos de acordo com o quadro 2:

<b>DISTRIBUIÇÃO DE ESTUDANTES POR TURNO</b>			
<b>CICLOS DE FORMAÇÃO</b>	<b>1º CICLO 06 a 08 anos</b>	<b>2º CICLO 09 a 11 anos</b>	<b>3º CICLO 12 ao 14 anos</b>
<b>1º turno</b>	-----	3º ano/ciclo	1º, 2º, 3º ano/ciclo
<b>2º turno</b>	1º, 2º, 3º anos	1º e 2º ano/ciclo	-----
<b>3º turno</b>	Educação de Jovens e Adultos - EJA		

Quadro 2: Distribuição de estudantes por turno  
FONTE: Dados da Pesquisa (2015)

Atualmente a escola trabalha com o Ensino Fundamental com duração de nove anos, e Educação de Jovens e Adultos (EJA). O primeiro tem sua proposta pedagógica voltada a ciclos de formação humana com a seguinte divisão: Primeiro ciclo do 1º ao 3º ano atendendo a crianças de 06 a 08 anos; segundo ciclo 4º ao 6º ano, que atende crianças de 09 a 11 anos; e, terceiro ciclo 7º ao 9º, atendendo estudantes de 12 a 14 anos de idade.

O primeiro turno atende estudantes do 3º ano do 2º ciclo que corresponde ao 6º ano e os 1º, 2º e 3º anos do terceiro ciclo, correspondendo ao 7º, 8º e 9º anos; no segundo turno a escola atende os 1º, 2º e 3º anos do primeiro ciclo, que corresponde aos 1º, 2º e 3º anos e 1º e 2º anos do segundo ciclo, correspondendo aos 4º e 5º anos.

No 3º turno a escola volta seu atendimento para Educação de Jovens e Adultos (EJA), cuja proposta está direcionada aos estudantes que, na idade considerada certa (conforme a proposta de educação por ciclos de formação) para as etapas de ensino, não tiveram condições de frequentar a escola, ou frequentaram e não conseguiram avançar para as próximas séries.

Em ambos os turnos ainda conta com uma boa parcela de alunos com necessidades especiais, tornando-se referência enquanto escola inclusiva, não só pela quantidade considerável desses estudantes, mas, sobretudo pelos trabalhos e projetos desenvolvidos. Ressalta-se que o fato de, anteriormente, ter funcionado, nesse espaço, uma escola de educação especial há uma forte influencia na decisão dos pais de crianças com algum tipo de deficiência, a matriculá-las nessa escola.

Para atender a clientela a escola possui dezoito salas de aula, pouco confortáveis, com uma série de problemas físicos, como goteiras, pouca ventilação e instalações elétricas precárias; uma biblioteca com acervo atualizado, um auditório com capacidade para 80 pessoas, um laboratório de informática com doze computadores que não funcionam adequadamente; uma sala de material esportivo, uma sala de Coordenação pedagógica; uma sala da Direção; uma sala de almoxarifado, uma sala da secretaria, uma sala de jogos, uma sala de intervenção pedagógica, dois banheiros para os estudantes, sendo um para o sexo masculino e outro para o sexo feminino; três banheiros para os professores sendo que, dois deles com nomenclatura masculino e feminino, no entanto, as mulheres do turno da tarde utilizam, também o banheiro masculino, devido a quantidade de homens nesse

turno ser bem reduzida. No espaço de educação física a escola possui uma piscina de vinte e cinco metros e duas quadras, sendo uma delas coberta. Em geral, todo o espaço da escola, apesar de algumas situações precárias, são bem cuidados e limpos.

Há também uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), que atende os estudantes com necessidades educativas especiais, mas fica em uma instituição escolar de educação especial anexo à escola pesquisada, existe um corredor na escola, com uma porta que leva até a outra escola.

Quanto aos recursos tecnológicos disponibilizados aos professores e estudantes, além dos quinze computadores da sala de informática, a escola conta com duas TVs de 30', uma TV de led de 40', dois notebooks um aparelho data show, todos pouco utilizados pelos professores, sob alegação de que estes aparelhos não funcionam adequadamente e por faltar um profissional especializado para auxiliá-los quanto ao uso das novas tecnologias.

Verifica-se, nesse caso que, ainda há uma forte resistência de alguns professores quanto ao uso das novas tecnologias, pois, percebe-se, a partir do discurso que não há colaborador para auxiliar, a falta de habilidade no manuseio, situação confirmada por um profissional que, embora essa não seja sua função, é constantemente chamado pelos professores para ajudá-los a ligar data show, computadores e até mesmo Tvs com DVDs.

Eu até ajudo, apesar de que isso não é função minha não, eu vejo que eles pedem ajuda porque não sabem, daí sobra pra mim né. Toda hora eu tenho que ir lá ligar computador, ligar data show, até DVD, pode? e quando não funciona, eu é que ouço, um mal humor danado. E eles, não tem que saber não?"(Auxiliar Administrativo/ disciplinário - 2º turno)

## **2.2 Recursos humanos e Corpo docente**

Atualmente a escola conta com um total de 105 profissionais, 31 destes inseridos na administração, incluindo aí diretoria, vice-diretores e pedagogas. O restante são professores distribuídos nos três turnos, conforme a seguir. No primeiro turno 18 do sexo feminino e 12 do sexo masculino; no segundo turno são; 32 do sexo feminino e 02 do sexo masculino. Já o terceiro turno possui 05 professores do sexo feminino e 05 do sexo masculino. O gráfico 1 mostra essa proporção em porcentagem.

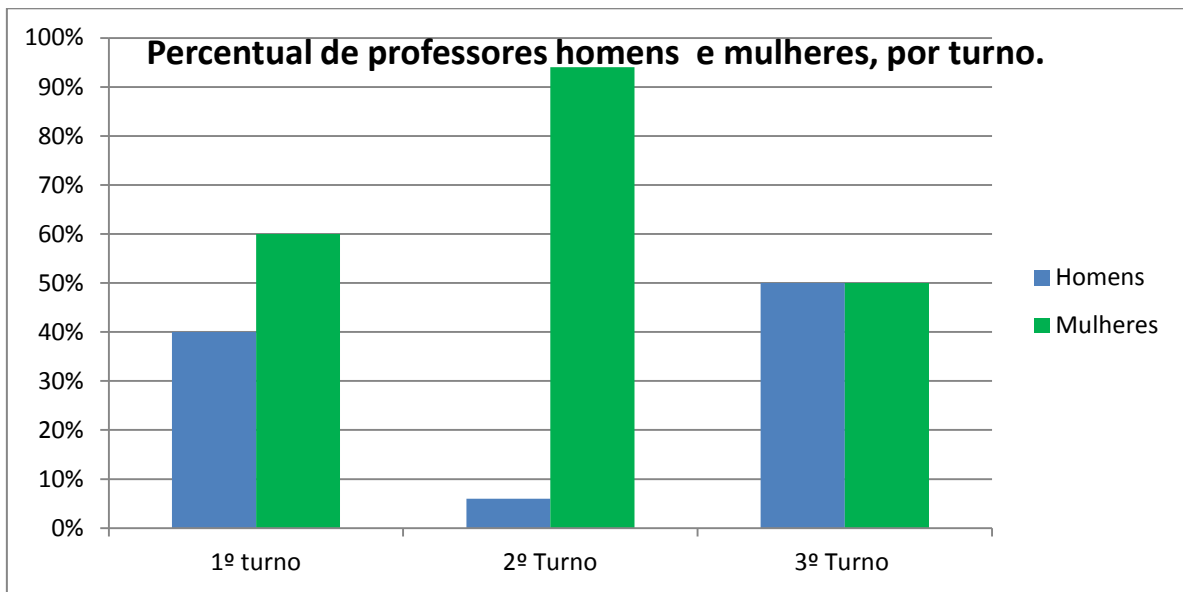


Gráfico 1: Percentual de professores homens e mulheres, por turno  
 FONTE: BRASIL, 2007

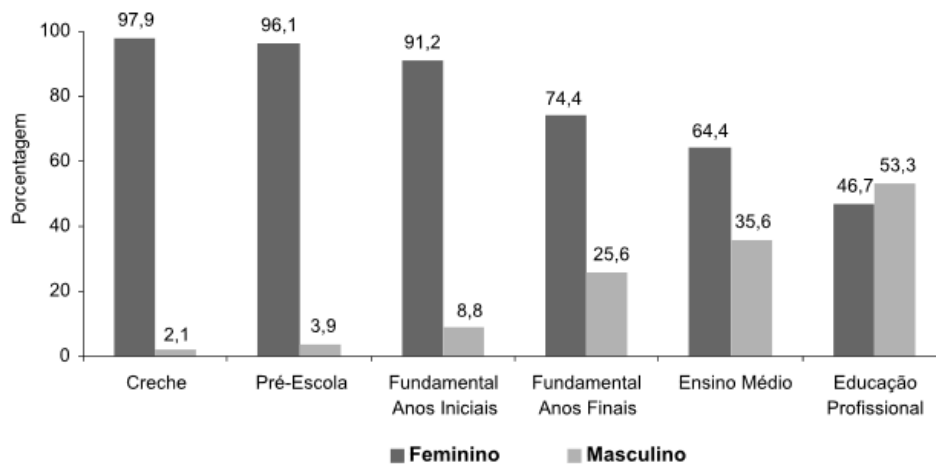


Gráfico 2: Professores das Etapas da Educação Básica segundo o sexo – BRASIL – 2007  
 FONTE: BRASIL, 2007

Conforme demonstrado no o gráfico 1, na escola pesquisada, no terceiro turno o público é composto de adolescentes e adultos e, portanto, os professores já estão equiparados em relação ao sexo, 50% feminino e 50% masculino. No primeiro turno, o atendimento volta-se para os pré-adolescentes e adolescentes, e a proporção de homens via sendo reduzida, representando 40% de professores homens e 60% professoras mulheres; já no 1º turno a clientela da escola é composta de crianças de faixa etária de 06 a no máximo 12 anos, e, nesse caso a distribuição de professores por sexo é gritante, representando um percentual de

94% de professores do sexo feminino e apenas 6% professores do sexo masculino, sendo estes dois, de Educação Física.

Ao relacionar os resultados da pesquisa com os Censo Escolar de Educação Básica de 2007(gráfico 2) verifica-se que a medida em que vai-se caminhando da educação infantil ao Ensino Médio o perfil dos professores, por sexo, vai se modificando e o número de homens no magistério vai aumentando. Da mesma forma acontece na escola pesquisada, os professores do sexo masculino vão entrando em cena à medida que a idade dos estudantes vai avançando, fator que é explicado por Boh e Campos(2013) como feminização do magistério.

Essa feminização do magistério se desenvolveu historicamente sob a alegação de que quando os estudantes são menores, necessitam de maiores cuidados, e estes cuidados foram ao longo do tempo, apontados como características femininas, tais como paciência, delicadeza, cuidado, enfim, associou-se à maternidade como condição natural de desenvolver a educação, situação que, conseqüentemente, levou ao afastamento dos homens do magistério, principalmente, no campo da Educação Infantil e séries Iniciais do Ensino Fundamental(BOH; CAMPOS, 2013) .

### **2.2.1 Formação do professor e Educação Continuada**

Quanto a formação dos professores, segundo dados coletados na secretaria da escola, todos possuem formação superior, grande parte com especialização. Uma boa parcela de professores participa de programas de educação continuada através de cursos de extensão, grupos de trabalho (GTs) e programas de pós-graduação.

De acordo com relato do Assessor Pedagógico da DECADI, o Município de Contagem está à frente em relação a formação continuada de professores.

Contagem é um dos municípios que mais avançou nas discussões da diversidade, talvez no Estado, porque você pega 25 professores, paga para eles fazerem o curso, e ainda libera ele 1 hora para fazer o curso numas temáticas que ninguém quer tratar (PEB II – SME).

Mas, mesmo assim, são comuns os relatos dos professores que se dizem inaptos a trabalharem com esta temática na escola a partir dos seguintes argumentos: *“Creio que a escola e o professorado de modo geral ainda precisa de mais qualificação para tal”*(Peb I / 3º ano- 1º ciclo); *“eu vejo que o professor tem que ter domínio para trabalhar estas questões...”* (Professor de Educação Física – 2º turno); *“Precisamos de mais cursos para não reproduzir a coisa errada”* (Coordenadora do Projeto Mais Educação – 1º e 2º turno).

Embora muitos professores tenham participado dos cursos de formação, uma boa parcela deles o fazem pensando no retorno financeiro, planos de carreira e uso dos tempos pedagógicos. Não é observado, de fato, um interesse em aplicar o que se aprende na prática, pelo menos esse foi o relato de uma pedagoga e uma professora.

Muitos estão sempre estudando, mas quando a gente vê a prática, não tem nada de novo, tem umas coisas que até faz a gente pensar: E os cursos que essa pessoa faz? Como é que pode estar agindo assim em sala de aula? Não saem do tradicional, ainda tratam o aluno como depósito” Então, esses cursos não beneficiam a escola, somente professor (Pedagoga no 2º turno) .

Se por um lado a Pedagoga se queixa da prática do(a) professor(a) , de outro, a professora, se sentindo sozinha, desabafa em relação a falta de incentivo do governo e da própria instituição escolar.

Eu sei muita coisa, você acha que dá para ser aplicado o que a gente aprende nos cursos de formação? Não, a realidade aqui é muito diferente, tem que ser arroz com feijão mesmo, também o governo não incentiva, não nos dá apoio, como é que vamos mudar, se não mudam o modo de tratar o professor? E quando a família vem, quem é que nos defender? A escola? É que não é(...) ( Professora do 3º ano - 1º ciclo)

De fato, foi observado que não existe um incentivo interno da escola para que os professores participem de programas de educação continuada, principalmente quando esta demanda um remanejamento no quadro de horário desse professor. Situação que é confirmada pelo relato da Pedagoga do 2º turno: *“A ausência de professores para fazer substituições reflete nos modos de conduzir os tempos pedagógicos dos professores”* (Pedagoga, 2º Turno).

Tal situação é situação que é confirmada com a assessora pedagógica da DECADI em conversa informal:

*As formações são constantes, nós enviamos email constantemente para as escolas, são muitas as oportunidades de formação, mas a gente sabe que nem a direção nem as pedagogas fazem questão de divulgar, porque é trabalho para elas (Assessora Pedagógica, SME)*

Este ano a Secretaria Municipal de Educação, em parceria com o Instituto Cultiva, lançou um programa de Educação Continuada voltado para capacitar Dirigentes escolares; Pedagogos, Professores, lideranças sociais, conselheiros tutelares, conselheiros de direitos, assistentes sociais, auxiliares de biblioteca e conselheiros escolares e Articuladores comunitários. Cada um destes públicos será contemplado com uma sequência de cursos e encontros formativos baseados em material didático específico.

Nesta proposta, o material didático para a formação de professores já é encaminhado para a escola pronto. Demandando do Pedagogo a organização dos tempos, espaços e condução do processo através de discussões, debates e elaboração de um plano de ação que, posteriormente, será inserido no Projeto Político Pedagógico.

E embora propostas temáticas sejam atuais, como novas configurações familiares, violência no contexto escolar e inclusão escolar, observou-se que não foram inseridos no programa temas sobre raça, gênero e diversidade sexual, pelo menos, até o período da presente pesquisa. Ao questionar os assessores da DECADI sobre a ausência destas temáticas neste programa de formação, obteve-se a seguinte resposta:

*A gente sabe da resistência do pessoal da escola, principalmente o professorado, em participar desta nova proposta de formação, e aí envolve questões políticas que não cabe discutirmos aqui. E a gente sabe, também que tá muito grande a resistência em trabalhar as questões da diversidade na escola, principalmente relacionada a gênero, tem saído muito nas redes sociais a questão da “ideologia de gênero”, e isso tem atrapalhado muito nosso trabalho, porque distorce o sentido da coisa. Então como temos os GTs, consideramos melhor não incluir estas questões, pelo menos por enquanto (Peb II – Assessora Pedagógica na SME).*

Verifica-se que a Secretaria de Educação tem investido em formação continuada para o corpo docente, e as temáticas gênero, raça e diversidade tem sido destaque, no entanto, observa-se uma forte resistência institucional quanto a estas formações.

*As datas e horários das formações não facilitam pra gente e não bate de jeito nenhum com os horários dos professores; não tem como o professor*



sair não, não tem professor para substituir ele; e, depois, o professor só quer fazer curso de for no horário de aula dele(Direção ).

Mas este é apenas um dos desafios, pois, alguns movimentos conservadores atuais que vem abordando equivocadamente sobre uma tal de “ideologia de gênero” foi citado como fator dificultador do processo.

Você sabe, a comunidade tá em cima, tem um grupo de conservadores, composto por políticos, religiosos e pais vigiando a escola, falam sobre “ideologia de gênero”(Funcionária SME)

Torna-se oportuno explicar que essa tal de “ideologia de gênero” faz parte do discurso de um grupo de pessoas religiosas, e políticos, principalmente, vereadores, que vem atuando na tentativa de interromper a consolidação da democracia pedindo a proibição de qualquer trabalho, dentro da escola, que aborde a diversidade, principalmente sobre as temáticas de gênero e diversidade sexual. Foi a partir desse movimento que a palavra gênero foi eliminada do Plano Nacional de Educação – PNE/2015.

Art.1º: O Programa de Formação para a Cidade de Contagem constitui o conjunto de ações intersetoriais visando capacitação dos educadores e dos conselhos da cidade, que sejam integradas e capazes de garantir os direitos fundamentais de aprendizagem do estudante, a partir da concepção de território, entendido como cidade educadora(CONTAGEM, 2014, p.1).

### **2.3 Família e comunidade escolar**

As famílias que compõem a comunidade escolar são de classe média e média baixa, com uma grande parcela de pais com formação acadêmica superior. A maioria reside na região do Eldorado e seu entorno. Consta no Projeto Político Pedagógico que a família preza por uma escola pública de qualidade e, por isso, faz questão de acompanhar de perto o que acontece na escola.

De fato, recentemente, durante a formação foi realizada uma pesquisa para identificar o perfil da família na escola, a intenção era saber o nível de envolvimento da família no acompanhamento escolar do estudante. E, os resultados da pesquisa apontaram que a família daquela escola realmente é, em sua maioria, envolvida com

a escola e de forma satisfatória acompanha a vida escolar do estudante, no entanto, foi observado, também, que na medida em que o estudante vai crescendo, a família vai saindo de cena.

Segundo relato de uma professora do 1º ciclo: “O segundo e terceiro ciclos é que tem sorte, não tem pai nem mãe vigiando o tempo todo o que estamos fazendo” (Peb I / 3º ano / 3º ciclo) . De fato, a família dos estudantes do 1º ciclo, tem o hábito de frequentar a escola, “sem ser convidada”, geralmente, na entrada e na saída, os pais destes entram na escola, perguntam, observam, enfim, estão certos de que a escola existe para atender a comunidade. Essa situação incomoda muito o corpo docente, que, embora saiba que a escola deve ser aberta a todos, perdem a liberdade, por se sentirem vigiados pela comunidade.

Já os pais dos estudantes do 2º e 3º ciclos, embora também sejam presentes na trajetória escolar do estudante, entram na escola apenas quando são convocados, ou necessitam tirar dúvidas ou fazer algum comunicado.

De fato, segundo Carvalho(2004) as relações que se estabelecem entre famílias e escolas podem gerar tensões por não serem categorias homogêneas, algumas famílias são mais participativas, outras não, alguns professores pedem ajuda dos pais, no entanto, ficam ressentidos quando os pais começam a interferir no trabalho pedagógico e na sua autoridade enquanto professor. .

Quanto à orientação religiosa, segundo depoimento da direção, em conversa informal, uma boa parcela das famílias são evangélicas e prezam por uma educação tradicional. Isto nos alerta para o fato de que muitos destes pais podem reproduzir discursos como o de que existe uma “ideologia de gênero” a ser combatida na escola, repercutindo ações de políticos e autoridades religiosas fundamentalistas. Na fala da diretora fica claro a satisfação em relação a isso:

Nós temos aqui alunos de várias religiões, mas uma grande parte de nossos alunos vem de família evangélica e isso é muito bom porque precisamos muito de oração e, Deus é que nos ajuda mesmo (Direção)

Ora, cabe aqui pontuar que na sociedade contemporânea um padrão moral e/ou religioso torna-se um problema na medida em que discrimina e marginaliza os indivíduos que não se adéquam ao padrão estabelecido socialmente tanto pela cultura como pela religião, configurando-se na violação dos direitos fundamentais

(NATIVIDADE; OLIVEIRA, 2009). Além do mais, a escola é, ou deveria ser, de orientação laica.

Muitas vezes sim, principalmente quando suas concepções são baseadas em religião. Muitas vezes nos conceitos religiosos a gente está vendo que hoje muitas pessoas se baseiam na questão da religião como pecado, tudo mais e traz isso para o dia a dia e às vezes fica difícil trabalhar com os meninos com a questão científica (Peb II - Ensino Religioso) .

Esta fala do professor parece um desabafo, mas a crença religiosa é uma realidade. Vem interferindo nos trabalhos pedagógicos na medida em que a cobrança da família, fundamentada nos valores morais e na religião, intimida os professores, principalmente na realização de trabalhos sobre sexualidade, fato comprovado através de depoimento de vários professores.

#### **2.4 Sala de Intervenção Pedagógica**

Existe uma pequena sala para o trabalho de intervenção pedagógica, onde o professor trabalha com pequenos grupos compostos por estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem. Há, nesse ambiente, uma variedade de jogos voltados à alfabetização, coordenação motora, raciocínio lógico, etc. Esses brinquedos estão separados por interesse, ou seja, há um lado com brinquedos que envolvem competição, raciocínio e maiores desafios e outros com brinquedos mais simples, que não exigem grandes desafios, cores mais alegres, ficando evidente a rosa.

Percebe-se aí uma divisão do que atende a meninos e o que atende a meninas, enfim, réplica do mundo real (sexista). Não há nesse espaço, material que possam ser utilizados para trabalhar aspectos como diversidade e gênero, embora, não tenha a necessidade de ser um material específico, haja vista que o simples fato de não fazer a separação deste material torna-se uma forma menos hierarquizante.

Ao refletir sobre este espaço verifica-se que na escola pesquisada os meninos ainda são incentivados a manipular situações mais desafiadoras. Dentre os brinquedos que são sugeridos a eles estão, trilhas com dados, roleta de numerais, tabelas de cálculos mentais, corrida de carrinhos. A matemática é bem sugestionada para os meninos, enquanto que para as meninas são propostas, ainda

que sutilmente, atividades de ditado, sopa de letrinhas, o corpo humano, enfim, não menos importantes do que a matemática, mas a alfabetização e o letramento se fazem presentes mais no universo feminino, enquanto que a matemática tem sido sugerida mais para meninos, pelo menos é o que foi observado.

Mais uma vez o espaço escolar se mostra como um lugar onde se produz identidades hegemônicas de gênero. No entendimento de Kistemann (2012) a matemática e a razão ainda são veiculadas como território masculino. E mais, são várias as tentativas de normalização que trazem consequências mais para as mulheres que silenciam e sujeitam a estes artifícios.

De fato o que o autor pontua está de acordo com aos resultados dessa pesquisa, pois, ao acompanhar o trabalho da professora que faz acompanhamento destes estudantes foi possível observar que as crianças, quando são levadas para esse ambiente, experimentam vários tipos de brinquedos, e, ainda que as brincadeiras aconteçam de forma mista, sem divisão de homens e mulheres, quando há algum conflito, a professora sugere às meninas a escolherem uma outra brincadeira ou jogo, para evitar conflitos. Tal postura evidencia que, embora a professora não faça a divisão inicial de meninos e meninas, no primeiro desafio, a primeira coisa que ela faz é sugerir a separação. Em suas falas, fica evidente a ideia sexista:

Olha procê vê, quando eles se juntam todos, a tendência é dar mais confusão. Tem menina que é agressiva e quando junta com um menino,então, é confusão na certa. Tem uma competição, sabe.... mas as meninas gostam de jogar os jogos considerados mais de meninos, já os meninos não gostam de jogos simples não... eles reclamam, já são machistas, entende? Também eu vou ser sincera, eu trabalho com intervenção na alfabetização e na matemática, eu tento fazer esses meninos a aprender a ler. Eu não fico preocupada com essa coisa de sexualidade e nem de diversidade, eu trato destas coisas naturalmente, acho que um trabalho real é a professora regente que tem de fazer. Mas, eu busco trabalhar com eles de acordo com o interesse de cada um. Se uma aluna gosta da Barbie eu imprimo uma atividade da Barbie, se gosta de fazendinha, eu imprimo uma de animais da fazenda, já se é menino, eu faço igual, hoje em dia eles tão gostando mais do *hotwheels*, *mas ainda gostam dos super heróis, daí eu dou a aula de acordo com a "realidade deles"* (PEB II – Intervenção Pedagógica)

Observa-se através da fala da professora uma crença de que as crianças possuem preferências e estas também passam pelo ser feminino e ser masculino. Quando ela se refere aos jogos de meninas como simples, as coloca em uma categoria inferior, na medida em que o simples passa a ser entendido como de menor esforço, menor capacidade. E, também, ao dizer que trata das coisas

naturalmente, coloca a natureza como responsável pela condição se ser masculino e ser feminino, fato que é confirmado quando a mesma diz “tem menina que é agressiva”, como se essa característica fosse naturalmente masculina.

Também ao dizer “dou aula de acordo com a realidade deles” a professora reproduz em sua prática as hierarquias presentes na sociedade. Portanto, além de uma prática sexista, reproduzindo os estereótipos que formam a base das relações de preconceito e discriminação, a professora se mostra omissa na medida em que ignora haver uma construção social em torno dos sexos, bem como o compromisso das políticas públicas de educação de enfrentar estas questões em suas diretrizes e práticas cotidianas.

## **2.5 Sala de aula: dia do Brinquedo**

De acordo com Maia, Navarro, Maia (2011) os brinquedos também são formas de socialização sexista, as escolhas dos brinquedos e as brincadeiras podem estabelecer relações de gênero, e, no contexto escolar o modo como são conduzidas as brincadeiras dos estudantes, tendem a reforçar o território masculino e o território feminino. Partindo desse princípio foi interessante a observação realizada em uma sala de aula durante no “dia do brinquedo”.

Geralmente, nas sextas-feiras, as professoras do 1º ano reservam um horário para as crianças brincarem livremente, e, para tanto, autorizam que seus alunos levem brinquedos para a escola, nesse dia. Autorizada por uma professora observei a brincadeira dessas crianças durante esse dia e verifiquei que não tinha bonecas, mas panelinhas, maquiagem e esmalte eram o universo das meninas, naquele momento. Quanto aos meninos, carro, moto e bola eram os preferidos. Também, havia as crianças mais criativas que improvisam na sala de aula, e estavam construindo pontes, trens, animais com papel, lápis e outro tipo de material disponível em sala de aula. Nesses casos, as meninas se interessam mais e, costumam deixar de lado seus brinquedos “preferidos” pra entrar no universo da criatividade, da liberdade, enfim, da transcendência, se é que posso dizer dessa forma. Não tinha ali, naquele momento, ninguém para nortear sua escolha sugerindo o brinquedo mais adequado.

Em conversa informal com a professora dessa turma, foi observado que a mesma tem o entendimento de que há a necessidade de desmistificar certos conceitos que a escola vem reproduzindo, acerca do sexismo, homofobia, e racismo, no entanto, apesar de saber que é na prática pedagógica que os professores conseguirão realizar um trabalho efetivo acerca destas questões, não o faz, devido a pressões que vem sofrendo.

Segundo relato dessa professora, quando se dá liberdade, as meninas ficam mais a vontade para brincar com os brinquedos dos meninos e vice-versa, mas, existe uma cobrança interna e externa.

Eu mesma, não vou mentir, no início eu incentivava a troca de brinquedos, deixava os meninos brincarem de casinha, de boneca, e até argumentava sobre os cuidados que o pai tem que ter com a casa, com o bebê, porque a mãe hoje trabalha fora né e a família atual tem necessidade dessa divisão de tarefas (Peb I - 1º ano 1º ciclo).

Neste trecho da conversa a professora demonstra ter consciência e o entendimento de que trabalhar as relações de gênero e a diversidade é uma necessidade, principalmente, devido aos novos arranjos familiares, cuja mãe, indo para mercado de trabalho necessita que os afazeres domésticos sejam divididos. Entretanto, como podemos ver a seguir, ainda no relato desta professora:

Eu tinha um aluno que tinha preferência por bonecas, e sempre ia brincar de casinha com as meninas, mas um dia uma colega professora me alertou: Cuidado!! Deixa a mãe ou o pai ver isso, Daí eu comecei a sugerir para ele se enturmar com os colegas e deixar as bonecas, sei que fiz errado, mas, também, algumas crianças já estavam gozando dele, e eu tinha que fazer alguma coisa. Também, os pais vigiam a escola o tempo todo. E se algum pai ver seu filho brincando de boneca, teremos problemas, a comunidade aqui é muito difícil e, também, tem muitos pais que são evangélicos, aí você já sabe". (pausa) Tem outra coisa, muitos colegas, quando percebem que estou tentando fazer algo nessa direção, ficam incomodados, fazem comentários maldosos, fofocas, e me alertam sobre as consequências, é difícil, a gente até quer trabalhar, mas... (Peb I - 1º ano do 1º ciclo).

A partir do depoimento da professora alguns fatores foram evidenciados como desafios a serem enfrentados na realização de trabalhos sobre a diversidade, a resistência dos professores, o preconceito entre os próprios colegas, a família e orientação religiosa, sendo estes dois últimos mais evidentes. De fato, segundo Miskolci(2010) muitos educadores se mostram desanimados quando se deparam com versões conservadoras e preconceituosas, no entanto, há que se considerar

que, nesse caso, a mudança é um processo histórico e lento, mas que precisa ser enfrentado com vigor nas práticas educacionais.

Ao refletir sobre o depoimento dessa professora, nota-se que ela, em sua prática cotidiana, tenta inserir as questões acerca da diversidade, principalmente sobre relações de gênero, no entanto não o realiza de forma efetiva porque é desmobilizada e sente-se sozinha para lidar com estas questões.

Ressalta-se que o fato da professora não conhecer as políticas públicas do Município a respeito das temáticas, sobretudo as voltadas ao campo educacional, influencia, significativamente, o modo como lida com as adversidades presentes em sua prática cotidiana.

## 2.6 Educação Física

Considerando que a Educação física é um espaço privilegiado para manifestação da sexualidade, e, principalmente por estar voltada a questões corporais, foram de fundamental importância observar o trabalho de um professor de Educação física que atua no 1º e 2º ciclos.

Eu trabalho consciência corporal, a questão da saúde convivência social, assim, não gosto de estimular muitas competições, acho que as crianças dessa faixa etária precisam aprender o respeito e a cooperação (PEB II – Educação Física).

A intenção do professor é trabalhar a consciências corporal da saúde, bem como a convivência saudável entre os estudantes, mas, em sua prática divide os estudantes por sexo, sob a lógica de corporeidade e força. Os meninos são organizados em torno do futebol, futsal e xadrez, enquanto que as meninas vão para o vôlei, queimada.

A não ser aquelas meninas que tem o corpo físico mais forte, daí elas não tem problema, jogam com os meninos sem se machucar. É complicado, não dá para comparar a força de um menino com uma menina. (...) na natação e diferente, eles praticam de igual para igual cooperação (PEB II – Educação Física).

No relato do professor esta separação é fundamental porque considera os meninos bem mais fortes e podem machucar as meninas. Há também as aulas de

natação, nesse caso, não há distinção de meninos e meninas, e esta é a modalidade que o professor mais gosta de trabalhar segundo ele, não há conflitos.

Fica evidente que, para o professor, no esporte, a separação por modalidades não pode ser questionada, já que os meninos são mais fortes que as meninas. O professor reforça a idéia de que os meninos são fisicamente mais capazes do que as meninas, ele reforça o discurso sobre o lugar da mulher, ao mesmo tempo em que redefine o lugar do menino, na escola e na sociedade.

Mas foi observado que alguns estudantes fogem à regra, algumas meninas procuram o xadrez e o futebol, e da mesma forma há meninos interessados no vôlei, mas são poucos, é quase imperceptível. Para Louro( 1997: p. 79): “É provável que para algumas crianças -aquelas que desejam participar de uma atividade controlada pelo outro gênero — as situações que enfatizam fronteiras e limites sejam vividas com muita dificuldade”.

De fato, quando uma criança escolhe uma atividade que não está direcionada ao seu gênero, há situações de preconceito e discriminação por parte dos estudantes.

Muitas vezes as crianças são mais cruéis, assim elas falam direto, falam na cara, chamam o coleguinha de homossexual, você sabe os nomes que eles falam, algumas vezes discriminam as meninas que querem jogar futebol, falam que futebol não é coisa de menina cooperação (PEB II – Educação Física).

Ora, quando o professor divide meninos e meninas por modalidades de esporte, reproduz a hierarquia da diferença entre meninos e meninas, e, portanto, abre margens para situações de preconceito e discriminação.

Outro fato importante a ser destacado é a interferência familiar, também, nas aulas de educação física.

Eu estava trabalhando com arco, que é um bambolê, é um material de Ginástica Rítmica, e trabalhando o arco, saltar dentro do arco, rolar o arco, lançar o arco pegar, e eu tive uma reclamação de um pai que falou que o filho dele não devia brincar com esse material, aí eu respondi “O pai, aquele é apenas um material, é um instrumento”, ele pensou que eu estava colocando o menino dele para rebolar com o bambolê, não teve nada a ver isso, é um material que é usado, por exemplo, na Ginástica Rítmica, na Ginástica Olímpica, na Natação agente usa até mesmo para a criança saltar, passar dentro do arco, um obstáculo a ser vencido” (...) depois daquele dia tomei mais cuidado e evitei este tipo de atividade(PEB II – Educação Física).



Esta fala mostra uma fragilidade do professor em lidar com a família, pois, quando esta intervém, ele recua em sua prática e desconstrói um trabalho que poderia ser significativo para a vida destas crianças.

## 2.7 Biblioteca

Quanto à Biblioteca, trata-se de um espaço amplo, arejado e muito bem cuidado, não há um profissional especializado em biblioteconomia na escola, e, portanto, a biblioteca fica sob os cuidados de uma auxiliar de biblioteca, em cada turno.

Seu acervo é variado e bem atualizado, mas, ao verificar bibliografias que tratassem da questão da diversidade, gênero e raça, foram encontrados livros com afirmações da identidade negra, sendo que a maioria deles estão voltadas aos ciclos iniciais de formação, ou até 12 anos de idade. No último semestre a escola adquiriu alguns livros sobre a questão do racismo voltados às séries iniciais, que vêm sendo utilizados pelos professores do primeiro ciclo. Entretanto, livros que tratem das relações de gênero ou diversidade sexual ainda não foram adquiridos.

Em entrevista com as auxiliares de biblioteca, foi perguntado se a Secretaria de Educação envia livros com as temáticas de raça, gênero e diversidade sexual; As respostas estão a seguir:

De vez enquanto eles mandam alguns materiais, mas sobre diversidade, que eu me lembre eles podem ter mandado alguma coisa, mas eu não cheguei a ver aqui na Biblioteca(Auxiliar de biblioteca- 1º turno) ” .

Envia pouca coisa, mais os sobre africanidades, sobre gênero não chega não, tinha na biblioteca um livro que abordava essa questão de gênero a partir de explicações sobre o corpo do homem e o corpo da mulher, mostrando que não havia nada de diferente além do sexo”, quer dizer, tentado mostrar que homem e mulher não é tão diferente assim, mas esse livro sumiu, acho que um professor pegou e não devolveu, não me lembro” (Auxiliar de Biblioteca – 2º turno)

A escola atualmente está com um acervo de 80 livros relacionados a cultura africana, sendo, em sua maioria, voltados a questões de raça, numa abordagem afirmativa. Mas estes livros não estão organizados em uma prateleira de forma visível. Recentemente, uma professora que ministra aulas de inglês para 2º e 3º ciclo, no primeiro turno, e, também, está participando da Pós-graduação em Gênero e Diversidade na Escola pela UFMG, ao realizar um projeto de intervenção sobre

consciência negra, teve o cuidado de separá-los, organizá-los em uma prateleira, catalogando-os para facilitar o acesso do professor a esses livros. Mas esse acervo continua em um local pouco visível e, ainda, não são procurados como deveria, são utilizados apenas em épocas de projetos.

Segundo relato da auxiliar de biblioteca do 2º turno, a maioria destes livros é voltada ao primeiro ciclo, e, de fato, estão sendo bem utilizados, através de leituras constantes na biblioteca e sala de aula.

Quem utiliza estes livros são as professoras do 1º ciclo que realizam leituras constantes com seus alunos, tem cada conto africano lindo, com reis, rainhas e princesas negras. Os outros professores (dos outros ciclos) só o utilizam em época de projetos, isso é o que eu vejo, pelo menos eles não me pedem em outra época. Mas, eu acho que se compararmos com outras bibliotecas, a nossa escola está bem avançada em relação a quantidade de livros para trabalhar a questão das etnias (Auxiliar de Biblioteca - 2º turno) .

Ainda, segundo informações dessa profissional, o acervo total da escola chega a uma média de dez mil livros, sendo que apenas 80 fazem referência a afirmativas negras. Ou seja, ainda que entre os livros lidos estão os voltados para consciência negra, a maioria do acervo da biblioteca são literaturas infantis tradicionais que contém questões que reforçam os aspectos da heteronormatividade, os lugares sociais destinados para homens e mulheres, a família nuclear e, sobretudo, o ideal de homem na sociedade, ou seja, aquele, branco, heterossexual, produtivo, provedor, viril e pai de família. Enfim, o que a literatura, ao longo do tempo escreveu e estabeleceu como ideal, ainda está sendo lido e reproduzido na prática dos professores e leitura dos estudantes, nesse espaço.

Quanto ao público do 2º e 3º ciclo, a procura por livros que abordem a questão da africanidade acontece apenas quando professores e estudantes estão envolvidos em projetos voltados à consciência negra. Entre os professores que tem utilizado estes livros merece destaque a professora de inglês, citada anteriormente e o de Ensino Religioso que, além de ter participado de formação continuada sobre diversidade; se envolve com frequência nos projetos da escola, levando para sala de aula (8º e 9º anos) discussões e debates sobre sexualidade, relações de gênero, consciência negra entre outros temas que envolvam a questão da diversidade.

Ao andar pelas prateleiras, a auxiliar de biblioteca pegou um livro intitulado “Na minha escola todo mundo é igual” escrito por Rosana Ramos, ilustrado por Priscila Sanson e disse se tratar do único que mostrava, aparentemente, uma

relação homoafetiva quando, em uma de suas páginas mostra, de forma sutil, uma relação afetiva entre dois adolescentes do mesmo sexo, conforme demonstra a figura a seguir.



Figura 1: página 16 do livro "Na minha escola todo mundo é igual"  
Fonte: RAMOS, 2008, p. 16

Há na parte esquerda do desenho um verso com os seguintes dizeres: *“Tem um que a gente sabe. Que gosta do outro igual. E daí qual é o problema. O que importa é ser legal”* (RAMOS, 2008, p. 16).

Nas falas da auxiliar de biblioteca do 2º turno fica evidente o preconceito. Ao comentar sobre o livro diz: “Olha aqui os dois garotinhos, tá na cara ..., mas nenhum professor usa ele não”. Se algum pai ver isso, dá amolação”. Através desse comentário, reflete-se que o simples fato de que um menino demonstrar afeto por outro menino é observado de forma diferente, ou seja, trata-se de uma relação homossexual, e, portanto, tem-se que tomar cuidado.

Quanto a questão “homoafetiva” a figura mostra uma relação de afeto entre dois colegas do mesmo gênero, mas, a leitura que a auxiliar da biblioteca fez foi que ali havia uma relação homossexual. Nesse sentido, torna-se necessário uma reflexão de que as relações afetivas entre meninas sempre foram consideradas normais, enquanto que para os homens estas mesma demonstração de afetividade tende a ser vista como homossexualidade.

Ainda me reportando à fala da auxiliar de biblioteca, trago como ponto fundamental para reflexão, a falta de interesse dos professores em utilizar um livro que aborde questões acerca da sexualidade tende a contribuir para a manutenção

das relações de poder em torno da sexualidade . Como pontua Guimarães (2009), a simples atitude de não se posicionar permite que o dispositivo social da sexualidade não tenha dificuldades em exercer sua função com êxito e continue a ditando as regras.

Ademais, os professores ao longo de sua trajetória escolar não tiveram a oportunidade de presenciar a diversidade nos livros didáticos que, conforme Lionço e Diniz(2008) distribuídos para as escolas públicas, sempre estiveram voltados à questão reprodutiva limitando a sexualidade à questões meramente biológica, e, ainda hoje não mencionam explicitamente a diversidade sexual.

No entanto, em meio a tantas políticas públicas, publicações científicas a respeito, inclusive com sugestões para práticas pedagógicas, já é tempo de todo educador compreender que existem diferentes formas de afetividade e nenhuma pode ser ignorada. “A partir de situações cotidianas e temas levantados pelos estudantes, elas devem ser tratadas como dignas e aceitáveis” (MISKOLCI, 2010, p. 84).

## **2.8 O trabalho pedagógico**

Na escola pesquisada, o conhecimento escolar é organizado por disciplinas, cujos conteúdos a serem trabalhados estão na matriz curricular enviada pela Secretaria Municipal de Contagem. O planejamento do conteúdo a ser trabalhado é elaborado pelos professores a partir de diagnóstico prévio da realidade dos estudantes. A Pedagoga acompanha e dá suporte às demandas pedagógicas durante todo o processo.

Quanto à metodologia de ensino adotada pela escola, conforme depoimento da direção e uma das pedagogas, o estudante é colocado como ator de sua aprendizagem, e, portanto, buscam um trabalho pedagógico voltado ao construcionismo, no entanto, quando observadas as práticas de ensino em sala de aula verifica-se que, na verdade, a metodologia adotada pela escola ainda é baseada num ensino tradicional, cuja proposta principal é a de transferência de conhecimentos. Isto é visto nas salas de aulas, com as carteiras todas voltadas para o professor, que fica à frente como o detentor do conhecimento. As atividades

didáticas, em sua maioria, são dadas através de explanação teórica, seguidas de atividades no caderno que são avaliadas como nota.

O sistema de avaliação é processual e os estudantes são avaliados todos os dias, através de participação, envolvimento nas atividades, realização das tarefas propostas, convivência social, organização do trabalho. Mas a avaliação tradicional por meio de prova não deixou de existir. Caso o estudante manifeste alguma dificuldade, seja ela em relação a aprendizagem ou comportamento a família é convocada para que juntos sejam traçadas estratégias que melhorem a situação escolar do estudante.

Há, também, as iniciativas de projetos, trabalhos de campos, e pesquisas que permitem que o estudante vivencie o que está aprendendo de forma interativa, e em algumas situações participe da construção de seu conhecimento. Mas, ainda é pouco para se considerar uma escola cujo aluno é autor de sua aprendizagem.

Quanto aos projetos desenvolvidos na escola, verifica-se que, há sim uma tentativa de seguir a Pedagogia de Projetos, no entanto, a concepção de ensino que a maioria dos professores possuem volta-se à escola tradicional, além do mais, não há sequer um projeto no papel. As grandes mostras de projetos com culminância para a família, não são registradas no papel, não há clareza em relação a justificativa, objetivos, enfim, parece haver uma necessidade de formação nessa área. Também nesses projetos com culminância, o temas gênero não aparece.

Quanto aos temas transversais são tratados de forma interdisciplinar ao longo do ano letivo, não só em sala de aula, como, também em projetos que envolvem culminância e trabalhos de campo. Este ano os temas que ficaram em evidência foram relacionados à violência nas escolas, novas tecnologias, sustentabilidade, e orientação sexual, sendo esta última trabalhada de forma incompleta, já que a abordagem limitou-se mais a questões biológicas do que os aspectos sociais, culturais e políticos que a envolvem, conforme orienta os Parâmetros Curriculares nacionais(PCNs, 2001).

Geralmente os temas transversais são trabalhados pelos professores de forma interdisciplinar, em Língua Portuguesa aparecem nos textos; na matemática através de dados estatísticos ou situações problemas, em ciências e geografia evidenciam-se quando tratados aos fatores naturais e ambientais, enfim, a transversalidade está dentro da sala de aula, mas não na escola como um todo, haja

vista que há os professores que não trabalham sob várias alegações, entre elas: falta de tempo; sobrecarga de trabalho falta de interesse e/ou familiaridade sobre o assunto.

Há vários projetos importantes que são desenvolvidos ao longo do ano e trazem esses temas transversais. Merece destaque: semana literária, realizada, no primeiro trimestre do ano; mostra cultural e científica e olimpíadas, realizadas no segundo trimestre; festa da família que acontece no terceiro e último trimestre. Em todos estes eventos, a participação dos estudantes é bem efetiva e a culminância conta com participação efetiva da família.

### **2.8.1 Consciência negra**

O trabalho referente a consciência negra e o combate ao racismo, nesse ano, foi mais produtivo quando comparado aos anos anteriores. Tal fato pode estar relacionado à formação que alguns professores vêm participando. A Pedagoga, e também autora deste trabalho, juntamente com a professora de inglês fazem a especialização em Gênero e Diversidade na Escola, há um professor de Ensino Religioso que participa de GTs sobre Diversidade, e uma professora que participa de GTs sobre valorização da cultura africana e todos eles estimulam um trabalho pedagógico voltado para a diversidade.

Além dos conteúdos trabalhados em sala de aula, como os negros na história do Brasil, continente e cultura africana, vários trabalhos aconteceram, em datas diferentes, alguns em sala de aula, e pouco mostrados, outros restritos a apenas algumas turmas, e outros com culminância para mostra a toda comunidade escolar.

A seguir estão descritos alguns trabalhos que ficaram em evidências:

- Mostra de cinema com debate: No auditório da escola aconteceu uma mostra de cinema (filme: Vista a minha Pele) e em seguida os estudantes (4º e 5º anos) foram organizados através de roda de conversa para discussão a respeito de preconceito e discriminação racial.
- Na quadra houve apresentação de dança e desfile de moda, cujo tema foi beleza e cultura e negra, para todos os alunos do 2º turno.

- Na culminância da mostra cultural realizada no segundo semestre aconteceu roda de capoeira, oficina de penteados afro, culinária africana, oficinas de brinquedos e jogos africanos, palestras sobre afirmativas negra.

Não se pode deixar de abordar que nos murais da escola também estiveram presente a diversidade sociocultural e racial brasileira com imagens sempre positivas.

Torna-se oportuno comentar que houve mais acontecimentos voltados a questão do racismo e discriminação racial, mas, dentro das informações coletadas, os descritos acima ficaram em evidência. Ressalta-se, também que tais eventos não aconteceram apenas durante o mês de novembro, mas, ao longo do ano letivo. No entanto, durante as entrevistas, verifica-se que ainda é pouco, na medida em que alguns dos entrevistados disseram ter visto apenas no mês de novembro.

No segundo turno, ao entrevistar uma professora de ciências, história e geografia que leciona no 5º ano, a mesma comenta que trabalhou para a efetivação da lei 10.639/03 através do ensino da História da África e dos Afro-brasileiros em sala de aula, nas oficinas de valorização da beleza negra e nos vídeos seguido de debate.

Segundo relato dessa professora, um dia, ao conversar com uma mãe de um estudante sobre questões disciplinares, ouviu da mãe que é negra, que seu filho tem vergonha dela por causa da sua cor. A professora fala com a mãe da seguinte maneira: “Puxa vida!! Nós estamos trabalhando tanto esta questão em sala de aula. Eu falei tanto que “independente se é raça negra ou se é raça branca, é tudo igual” (Peb I – 5º ano – 2º Ciclo).

Nessa fala, observa-se que há uma falta de formação e informação da professora, em relação as questões tratadas atualmente, pois, a mesma ainda se apropria daquele conceito de raça que foi utilizado pela ciência natural ao longo dos séculos para classificar e discriminar as diferenças humanas.

Por outro lado, existe uma força de vontade para ver as coisas acontecendo de modo diferente, a fala da mãe sensibilizou a professora, e fez com que se empenhasse mais nas propostas de trabalho contra o racismo. A professora reclama que, embora tivesse proposta interdisciplinar, seu trabalho não teve envolvimento de outros professores. Esta fala condiz ao depoimento da Coordenadora do Projeto

Mais Educação: tem professores que falam estar fora da época da consciência negra, e não tem tempo para isso” (Coordenadora -Projeto Mais Educação)

Nota-se que em relação a questões raciais a escola está avançando, no entanto, ainda há muito a ser trabalhado para que o preconceito e a discriminação racial sejam banidos da escola. Há que se formar professores de forma que estes não entendam a questão dos negros como um assunto a ser tratado apenas no dia da Consciência Negra, mas, sobretudo, como uma necessidade não só de reparação social, mas de promover uma cultura diversa.

### **2.8.2 O trabalho com sexualidade, diversidade sexual e relações de gênero**

Em relação a sexualidade, diversidade sexual e relações de gênero a escola caminha devagar, no primeiro turno, apenas dois professores estão engajados com a proposta, uma professora de ciências e um professor de ensino religioso que fazem parcerias com postos de saúde e conseguem palestras, panfletos, camisinhas enfim, buscam alternativas de materiais para realizar um trabalho mais concreto e efetivo.

Em 2015, esses dois professores trabalharam a temática sexualidade com foco em “direito de se informar” e levaram para sala de aula, palestras sobre sexualidade e DSTs, vídeos, documentários, debates e sabatina. Questões sobre diversidade sexual foram trabalhadas de forma sutil, já que, a comunidade escolar “vigia” o que está sendo realizado.

Em relação à resistência da família, segundo relato da professora de ciências os professores são receosos sobre essa questão, por que:

A escola tenta fazer um trabalho para que os alunos consigam ver com naturalidade essas diversidades, mas a gente encontra resistência por parte de famílias, os pais, a família reclama(...) , o maior entrave a gente encontra na família”(PEB II – Ciências) .

Torna-se relevante ressaltar que, no primeiro turno, dentre os professores do sexo masculino, quatro são homossexuais e, apenas dois deles assumiram publicamente sua orientação sexual. Conforme relata um auxiliar administrativo:

Eu sou homossexual, mas não espalho isso na escola não, eu fico na minha, não tenho preconceito, mas não preciso anunciar, né!! Eu sei que



na escola tem mais 04 professores gays, , mas dois deles não assume pra ninguém, os outros dois sim. Mas é o professor de ensino religioso que não tem vergonha e fala mesmo. (Auxiliar administrativo – Projeto mais Educação)

De fato, escola ainda é um espaço muito difícil para alguém assumir sua condição de homossexual, principalmente porque a sexualidade ainda é tratada como lugar desconhecido. Ademais, ainda são muitos os sujeitos que consideram a homossexualidade “uma escolha de ordem privada e, portanto, deve ser vivida com discrição” (JUNQUEIRA, 2010, p. 131).

Dos quatro professores citados pelo auxiliar administrativo, dois não tocam no assunto, e, dos dois que são assumidos apenas um(o professor de ensino religioso) se mobiliza para mudar a trajetória de preconceito e discriminação desses indivíduos na escola, os outros, encontram-se dentro do “armário”<sup>2</sup>. De fato, o referido professor, homossexual assumido, leciona ensino religioso e gosta de trabalhar a transversalidade focando, em suas propostas de trabalho, as temáticas, gênero e diversidade sexual.

No turno da manhã nós temos um professor que trabalha esse tipo de conteúdo, gênero, diversidade sexual e até mesmo raça. Os meninos se interessam, os alunos se interessam pelas aulas, participam. É sucesso aqui na escola, mas esse professor já teve problemas com pais” (Auxiliar administrativo - Projeto Mais Educação, homossexual – 2º turno)

Esse depoimento do auxiliar administrativo e oficineiro do Projeto Mais Educação condiz às informações coletadas ao longo das entrevistas, que, realmente o professor é lembrado por uma boa parcela de professores, quando se toca no assunto da sexualidade.

De fato, o professor de Ensino Religioso é bem engajado e busca realizar um trabalho sério. Em suas aulas, sempre vê oportunidades para abordar as temáticas da diversidade, é muito querido pelos estudantes, que o procuram sempre para tirar dúvidas, reclamar de situações de preconceitos, enfim, os alunos o têm como referência no ensino da sexualidade e orientação sexual.

---

<sup>2</sup> “Armário”, expressão utilizada por Junqueira(2013, p. para descrever o “ processo de ocultação da posição de dissonância ou de dissidência em relação à matriz heterossexual(...).



Figura 2: Banner utilizado pelo professor em trabalho sobre diversidade sexual  
 FONTE: Dados da Pesquisa

Esse professor quando entrevistado, pontua as dificuldades enfrentadas, entre elas, a cobrança da família. Em relato não gravado o professor desabafa: “eu ser gay já incomoda a família, e, um gay dar aula de sexualidade e orientação sexual dá polêmica na certa” (Professor de Ensino Religioso – 1º turno) .

A fim de que seu trabalho tenha mais credibilidade da família, no ano de 2015 o professor buscou parceria com a Secretaria de Saúde de Contagem, através de palestras sobre doenças sexualmente transmissíveis, violência contra mulher; e distribuição de panfletos informativos.

Esse ano a agente trabalhou, para evitar isso (problemas com a família) agente buscou o posto de saúde, a questão da orientação. E discute a questão da utilidade, respeito às diferenças. Agente trabalha tudo junto para não focar em um só, e assim respeita todas as diferenças(...). Nós trabalhamos, esse ano, mais focados na questão da violência contra a mulher, e sobre gênero na escola. Eu trabalhei com o 9º ano, a questão da Marcha das Vadias e porque elas são necessárias, depois com o 6º ano, a outra professora trabalhou o respeito às diferenças de gênero e que existe diferença de gênero na escola. O machismo foi trabalhando no oitavo ano. Eu trabalhei a questão das doenças sexualmente transmissíveis que principalmente atacam a mulher, direto a sexualidade. (Peb II - Ensino Religioso).

Vê-se que o professor aborda questões fundamentais para problematizar os conceitos gênero e diversidade sexual quando, foca o machismo, a violência

contra a mulher e o direito a sexualidade, e atende o que está prescrito nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) que prioriza a promoção da saúde sexual e da prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e menciona a escola como espaço próprio para a identificação e questionamento de posturas e práticas discriminatórias.

No entanto, em relação aos convidados, fica uma interrogação, se os mesmos tratarem a sexualidade e as relações de gênero a partir de preceitos normalizantes e dogmáticos, apesar de serem aceitos e defendidos pela comunidade, podem neutralizar a proposta do professor e não haver transformação (MAIA; NAVARRO; MAIA, 2011).

Em relação a resistência da família vários foram os depoimentos que a colocaram como fator dificultador do trabalho. Ao entrevistar uma professora de Ciências que faz parceria com o professor de Ensino religioso nos trabalhos sobre sexualidade e diversidade, a mesma comenta que no ano de 2014, uma colega sua, também professora de ciências ao trabalhar a sexualidade com os estudantes do 7º ano foi denunciada pelos pai de uma estudante, junto aos órgãos competentes.

Eram perguntas que os alunos faziam, eram aulas expositivas sobre sexo, corpo humano, e o pai não queria que a filha participasse dessas aulas, depois eles, os alunos retornavam para gente com perguntas, e os pais não queriam que agente respondesse, esse pai, especificamente não queria que a gente respondesse essas perguntas (Professora de Ciências – 1º Turno).

Quanto ao desfecho dessa situação, ninguém, na escola sabia informar ao certo o que aconteceu com a professora. Mas, em visita ao Departamento de Educação Continuada, Alfabetização de Adultos, Diversidade e Inclusão (DECADI) ao entrevistar um dos assessores pedagógicos o mesmo diz que, de fato, houve a denúncia do pai junto à Secretaria da Educação. A DECADI foi acionada e dois assessores foram para dentro da escola dar suporte à professora. Reuniram-se, na escola, a professora, os pais da estudante e os assessores para explicar à família a proposta de trabalho da escola e da professora.

Nós fomos lá na escola, foi feito uma reunião com professora, pedagoga e os pais da menina. Não foi fácil não... mas conseguimos, pelo menos eles ficaram mais calmos, e ficou tudo bem com a professora, mas a aluna não teve jeito, foi para outra escola” (Assessor Pedagógico- SME)

Há que se concordar que as questões referentes a gênero e diversidade sexual são muito complexas e de fato gera conflitos, haja vista que a família é diversa e assim também suas concepções acerca das questões que envolvem sexualidade, desse modo, entende-se que, é na escola que estas questões devem ser trabalhadas de forma a desmistificar o que ao longo do tempo foi dado como “normal”.

Também, a professora deu bobeira, deixou a estudante levar para casa uns papezinhos com perguntas do tipo, sexo anal dá prazer? E olha só no que deu. Tem coisas que a família não tem que saber, não deve envolver, mesmo (Assessora Pedagógica – SME).

De fato, segundo os PCNs(1997) o tratamento da sexualidade na escola deve ser diferenciado do tratamento dado pela família, pois cada família possui valores diferentes, e estes, seja conservadores, liberais ou progressistas, influenciados ou não por religião, influenciam significativamente na sexualidade da criança que vai para a escola com uma série de questões a serem trabalhadas. Nesse sentido, cabe ao professor manejo adequado para o tratamento das questões acerca da sexualidade, levando em consideração as várias configurações familiares. .

Desse modo, para trabalhar questões polêmicas sobre gênero é pertinente e necessário, no entanto, conhecimento adequado e formação continuada, tendo em vista a formação precária ou até mesmo inexistente na formação acadêmica da maioria dos professores, que não tiveram a oportunidades de terem aulas ou disciplinas específicas nessa área(MAIA, NAVARRO, MAIA, 2011).

Segundo a professora de Ciências, após o ocorrido com sua colega, os professores ficaram preocupados e alguns, aproveitaram esse argumento e não querem se envolver, de jeito nenhum, nas propostas de projetos relacionados à sexualidade. Este é um ponto que merece reflexão na medida em que o não envolvimento significa não se posicionar e segundo Guimarães (2009, p. 561): “A simples atitude de não querer se posicionar diante deste tema já implica numa perigosa estratégia social ao qual o sujeito é levado a realizar(...)”.

Verifica-se, através do relato destes professores que, o professor de educação religiosa é o mais envolvido com a temática gênero e diversidade sexual, e embora esbarre em alguns entraves, como intervenção da família e crítica dos próprios colegas professores, não se intimida, continua o trabalho de formiguinha que vislumbra um mundo democrático, de fato.

Quanto ao segundo turno, questões referente a sexualidade são trabalhadas a partir do 5º ano, apenas nas aulas de ciências, mas, numa perspectiva mais biológica e reprodutiva, do que de orientação sexual, conforme a página de um livro de ciências utilizado pela professora do 5º ano.

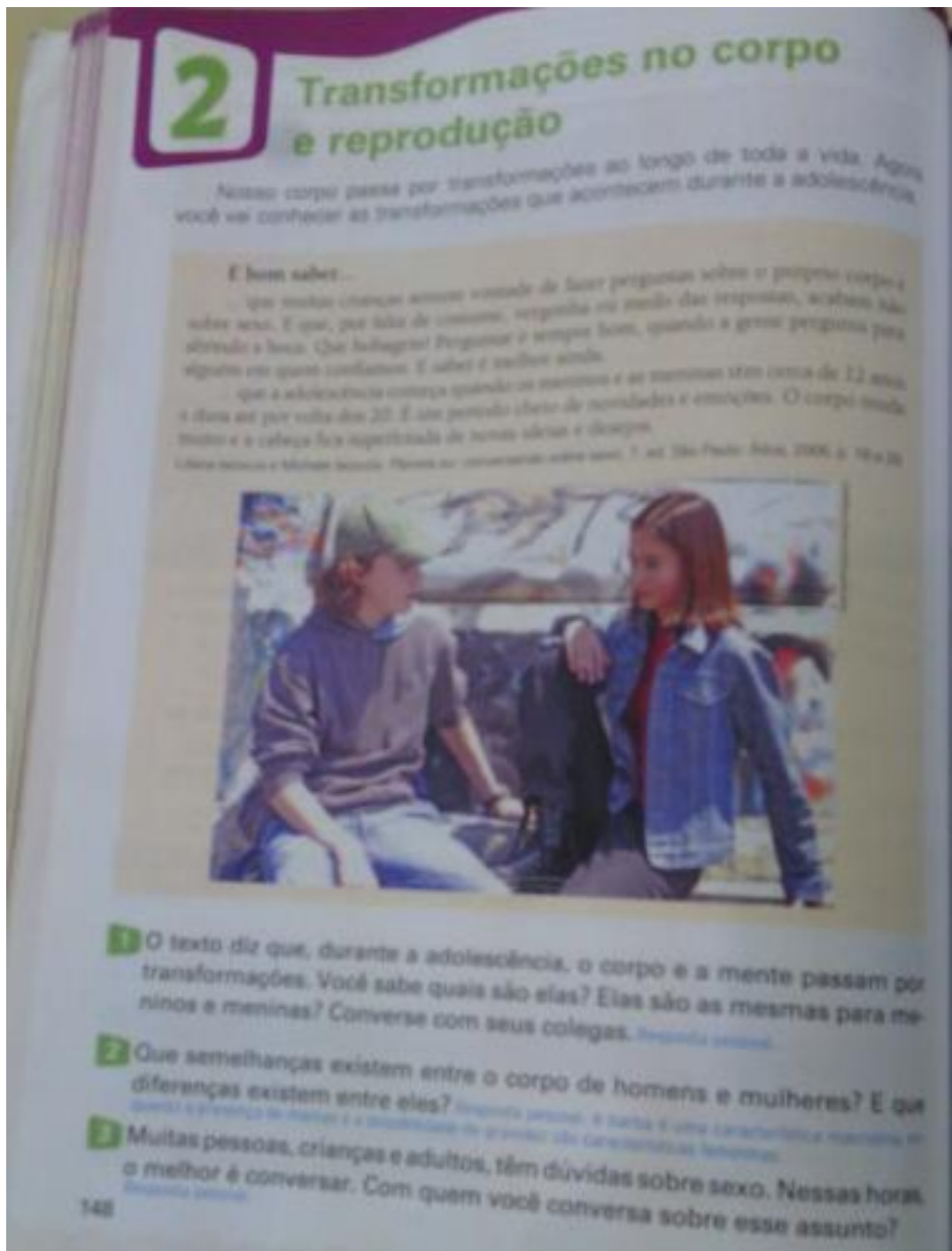


Figura 3: Livro didático de Ciências – 5º ano  
Fonte: MOTTA, 2011, p. 148



Figura 4: Livro didático de Ciências – 5º ano  
Fonte: MOTTA, 2011, p. 149

Verifica-se que embora esses livros ainda continuem muito voltados a questões relacionadas a reprodução e autocuidado, como higiene e prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, atualmente abrem espaço para discussões mais amplas, ainda que implicitamente, como observado na figura que mostra dois adolescentes conversando e algumas questões para serem trabalhadas em sala de aula. As perguntas voltam-se a questão da transformação do corpo, as semelhanças

e diferenças dos corpos de meninas e meninos, e dúvidas sobre o sexo. São perguntas interessantes que merecem ser problematizadas dando tranquilamente para questionar as questões de gênero e diversidade sexual, no entanto, a professora não aprofunda, diz que os estudantes não possuem maturidade, tal depoimento está confirmado em suas falas em conversa informal: *“Eles não tem maturidade, sai piadinha pra todo lado, meu Deus do Céu, e eu nem comecei ainda”* (Peb II, 5º ANO). Uma outra questão interessante pode ser, também, observada na página posterior:

Na figura 4 está exposta a página que explica as fases da vida, infância, adolescência, fase adulta e velhice. E o que chamou a atenção foi a figura ao lado, com representações de cada fase, por pessoas negras, fato que representa um avanço quando comparado a literaturas passadas, onde não havia negros, senão, ao lado do homem branco, realizando trabalhos e atividades inferiores. Tal reflexão condiz ao entendimento de Moreira(2014), conforme a seguir.

As formas óbvias que o senso comum normatizador formula para perpetuar seu padrão comportamental podem ser encontradas em exemplos e/ou ilustrações presentes no livro didático onde a mulher é representada sempre como dona-de-casa ou em profissões estereotipadas (professora, enfermeira, cozinheira, etc. sempre área da educação ou saúde e ainda assim, em subáreas dentro destas) ou nas representações de famílias visivelmente “estáveis”, parcimoniosas, onde há uma mãe, um pai, filhos e filhas, algum animal de estimação e uma casa luxuosa. Não é preciso dizer que são todos brancos, bem vestidos, bem humorados e financeiramente estáveis (MOREIRA, 2014).

Vê-se que, embora os livros didáticos venham, de forma tímida, buscando se adequar à atualidade das discussões sobre raça, gênero e sexualidade, por ser, ainda, muito sutil, torna-se difícil de ser percebido, correndo o risco de o próprio professor não perceber, enfatizar e trabalhar essa mudança.

Voltando à questão da sexualidade, ao entrevistar a professora do 5º ano, que trabalhou em sala de aula, o tema da sexualidade, dando ênfase apenas aos órgãos reprodutores, a mesma desabafa.

A mãe veio me procurar, indignada, porque eu estava incentivando as crianças a ficarem interessada em pênis e vagina. Eu procurei a Pedagoga e falei: “Olha aqui, fulana, vê se eu aguento, por causa disso eu já estou tendo problemas, imagina se eu falar sobre gênero e homossexualidade” ? Ah não, não aguento isso não, meu Deus, meu Deus? Que dia você pode atender a mãe comigo? Não quero ficar nem um minuto sozinha com essa mãe” (PEB I – 5º ano, 2º ciclo)



Figura 5: Página do Livro didático de Ciências trabalhada pela professora – 5º ano  
Fonte: MOTTA, 2011, p. 150



A professora faz um desabafo em relação às pressões externas, nesse caso, a família, que, ainda muito conservadora não dá conta de digerir questões relacionadas à sexualidade, nem mesmo as de ordem reprodutiva.

Marquei uma reunião com a mãe para ter que justificar meu trabalho, pode? essas crianças sabem mais que a gente, os pais tão por fora, eles é que tão precisando de aula de sexualidade”(Peb I - 5º ano, 2º Ciclo)

A professora relata o argumento da mãe:

A mãe chegou agressiva na escola e falou desse jeito: que ficou preocupada, que no salão perto da casa dela esse era o comentário geral. Todo mundo falando que as meninas estavam dando importância pra coisas que não eram para a idade delas. A mãe disse bem claramente: “do jeito que o mundo anda, tão falando que mulher não é mulher”( Peb I - 5º ano do 2º Ciclo)

Fica explícito que a família, conservadora, ainda não dá conta de que a escola trate das questões acerca da sexualidade, até mesmo as questões relacionadas a reprodução geram conflito. A professora comenta que o desfecho desta história se deu através de reunião com a mãe, quando a pedagoga tentou tranquilizá-la:

Aí a Pedagoga foi falando que escola é o melhor lugar para que as crianças aprendam e se orientem, e, se não o fizer, as crianças irão tirar as dúvidas em outros espaços. Aproveitou a oportunidade para conversar com a mãe sobre relações de gênero, tentou explicar sobre o lugar de homem e lugar de mulher na sociedade e, mostrou que a proposta da escola é prevenir a violência contra a mulher, e a homofobia. A mãe não quis conversa, começou a ficar nervosa. A conversa foi encerrada, de forma frustrante. (PROFESSORA DO 5º ANO – 2º TURNO)

De fato, existe uma forte pressão exercida pela família quando são abordados temas referentes a gênero e sexualidade. Portanto, torna-se oportuno comentar o quanto a escola é frágil e necessita das políticas públicas que possam legitimar o trabalho referente a estas questões.

À escola cabe trabalhar dentro de um currículo básico comum, a partir de um tratamento pedagógico adequado, que compense as diferenças culturais, étnicas, de gênero, de orientação sexual e familiar. Nesse caso a contribuição da família pouco pode contribuir, porque ela é, também, diversa e, portanto, sempre haverá atravessamentos. “O envolvimento dos pais na educação escolar é necessária somente se concebemos a escola como dependente da contribuição da família (...) em prol da aprendizagem do currículo escolar” (CARVALHO, 2004, p. 55).

## 2.9 Relações de Preconceito e discriminação dentro do espaço da escola

O trabalho de campo possibilitou uma reflexão a respeito das relações de preconceito e discriminação dentro do espaço escolar. Na instituição escolar pesquisada, como em qualquer outra instituição, estudam lésbicas, gays, negros e transgêneros, a diferença é o modo como estes sujeitos são vistos e tratados no cotidiano.

Em relação aos estudantes negros, embora a escola esteja desenvolvendo um trabalho pedagógico satisfatório em relação as afirmativas e combate ao preconceito, a discriminação racial ainda é bem evidente, e acontece tanto por parte dos professores e funcionários, como por parte dos próprios estudantes. Por parte dos professores são constantes os comentários sutis, entre eles: “aquela moreninha”, “ele é de cor”, “a condição social dele já o condena”, “essas crianças, tem dificuldades em aprender”, enfim, são muitas as formas sutis de discriminar estes estudantes.

Vale a pena refletir sobre a fala de uma professora: “Ela é inteligente igual aos outros” tem conseguido acompanhar a turma normalmente” (Peb I - 3º ano, 2º turno). E por que não seria? Por ser negro? A professora, sem perceber está se apropriando de um discurso baseado no entendimento de que os brancos tem melhor desenvolvimento intelectual.

Trata-se de uma prática discriminatória, um exemplo de racismo perverso, que imprime à população negra estigmas inapagáveis (SOUZA, 2015). Nas instituições escolares as marcas da discriminação racial estão por todos os lados, no currículo, nas práticas de sala de aula, e, sobretudo na lógica da seleção, onde alunos brancos são considerados com melhor desenvolvimento intelectual, melhor contexto social e, portanto, com melhores possibilidades de aprendizagem, tornando-se, desse modo, o aluno ideal.

A esse respeito, Calado (2013) pontua que:

(...) a pessoa negra, para ser aceita por esse modelo de sociedade, é impelida a aproximar-se do ideal de branqueamento, sendo estimulada a identificar-se com o branco; processo esse inconsciente e, muitas vezes, estimulado pela falta de modelos identitários positivos, já que o negro é recorrentemente inferiorizado (CALADO, 2013, p.76).

São muitas as mensagens de humilhação que causam perplexidade no sujeito negro, que em meio as angústias abandonam a escola, legitimando assim o fracasso escolar e a evasão dos estudantes negros da escola (SOUZA, 2015).

Não é por ser negro, mas a condição social deles não favorece. Olha aí...  
(*Peb I - 5º ano do 1º ciclo*)

Sobre essa “condição social” a professora não consegue compreender que foi imposta a ele é reflexo dos modos como a sociedade tratou o sujeito negro, ao longo do tempo. E, se esse discurso em torno da condição social, vem legitimar os discursos discriminatórios, enfim, a professora de forma inconsciente compactua com a opressão exercida por um grupo sobre o outro (SILVA, 1995).

Torna-se fundamental abordar um caso intrigante numa época em que quase toda a escola estava envolvida com um projeto de valorização da cultura africana. Apareceu no mural, bem próximo a porta da Coordenação Pedagógica um desenho do “saci pererê”. A pedagoga da escola foi até o mural e, intrigada com aquele desenho, procurou saber qual professor(a) estava trabalhando com folclore, mas não houve resposta, nenhuma turma havia trabalhado com aquele personagem. Então, a pedagoga se reuniu com o grupo de professores que coordenava e relatou o caso, orientando sobre a importância de quando abordar questões folclóricas nas propostas de trabalho com afirmativas negras, estes deverão ter como proposta desmistificar os marcadores do racismo. Sem dúvida aquela postura foi uma reação negativa de alguém que estava se sentindo incomodado com as propostas que estavam sendo desenvolvidas.

Se de um lado há um grupo considerável de professores que vem se mobilizando para o enfrentamento deste fenômeno que é o racismo, de outro, há manifestações perversas de resistência que demandam maiores discussões e reflexões sobre as práticas e condutas escolares no tratamento das questões raciais em seu cotidiano.

Dois funcionários do quadro administrativo que, ajudam a monitorar o recreio, participaram da entrevista e contribuíram significativamente com informações relevantes sobre suas observações a respeito das posturas discriminatórias tanto por parte dos professores quanto dos estudantes.

O relato a seguir foi dado pela cuidadora, profissional encarregada de acompanhar crianças com necessidades especiais durante o recreio. Ela diz que existe preconceito inclusive por parte das próprias crianças que quando vão fazer amizade as brancas são as mais escolhidas.

Percebo nos olhares, porque eles não vão falar, lógico, mas no olhar, o jeito de expressar, de expressão (Auxiliar administrativo - Cuidadora).

A criança desde muito cedo vai associando a cor da pele, os traços fenóticos, enfim, as características pessoais com as desigualdades econômicas e sociais, principalmente raciais, e, dessa forma, vão introjetando que o negro é inferior ao branco (CALADO, 2013)

A gente vê também que as crianças brancas as vezes não tem preconceito, e algumas crianças negras ficam ressentidas, elas mesmas se excluem (Auxiliar administrativo - Cuidadora) .

A cuidadora faz referência aos estigmas que estas crianças carregam. Silva(1995) ao discorrer sobre esse fato pontua que as crianças de grupos étnicos variados percebem as atitudes que as desqualificam e a partir de então vão se apropriando destes estigmas.

De vez em quando dá um probleminha, um chama o outro de macaco, as meninas riem do cabelo das meninas, ficam jogando o cabelo, eles podem até ter amizade, mas quando sai alguma briga, o preconceito é mostrado na hora, uns apelidando os outros (Auxiliar administrativo - Disciplinário) .

Segundo Calado (2013) o preconceito racial entre as crianças acontece também, através de xingamentos e gozações, cujas crianças negras são comumente apelidadas de “macaco”.São as características fenotípicas interpretadas pelas crianças como estereótipos que a criança vai interiorizando e construindo uma imagem distorcida de si mesma.

Estes apelidos, segundo Silva (1995, p. 75) “tornam-se indicadores no seu baixo status na hierarquia da estrutura social, e desempenham papel determinante na construção da identidade”. E esses indicadores fazem parte dos atributos que os brancos consideram como defeito, e, portanto, as pessoas que os possuem passam a ser inferiorizadas e desqualificadas.

As irreparáveis injustiças cometidas contra os negros, ao longo do tempo, ainda refletem no comportamento dessas crianças, que tendem a reproduzir a

discriminação racial. Refletimos, portanto que, essas injustiças não podem ser apagadas, mas reconhecidas pela escola para que a partir de então sejam criadas novas formas de convivência onde as oportunidades sejam iguais para todos, sem distinção.

No tocante as relações de gênero, é muito comum, no cotidiano escolar, meninos e meninas possuírem lugares distintos, as filhas são organizada pela divisão de meninos e meninas, sendo, inclusive, advertidos aqueles estudantes que não acatarem esta regra. Ao perguntar uma professora o porquê da fila dividida entre meninos e meninas ela responde, claramente:

Tem que ter organização, e facilita muito pra gente(...) é só uma fila. Se a gente não faz assim eles se espalham e a gente perde o controle. (...) eu dou ocorrência”(PEB I – 3º ano / 1º ciclo)

E assim, a escola vai controlando os corpos, trabalhando na manutenção do binarismo homem /mulher e, conseqüentemente, reproduzindo a hierarquia entre homens e mulheres.

Dois entrevistados sinalizaram que o uso do banheiro funciona também como marcadores de gênero.

As meninas de vez em quando entra no banheiro dos meninos. Curiosas, né!!! Elas tão mais pra frente que os meninos. Eu encaminho pra Coordenação e ela é que resolve, geralmente dá ocorrência. (Auxiliar administrativo – disciplinário)

Tinha um aluno no turno da manhã que gostava de usar o banheiro das meninas. Mas ele não tinha maldade não, ele só não gostava do banheiro dos homens, dizia que o das mulheres era mais limpo. Alguns diziam que ele era gay, mas eu não sei se era não. (...)Ele era encaminhado à direção direto, por causa disso.(Auxiliar Administrativo – Cuidadora)

Esses relatos mostram que, se a menina vai ao banheiro do menino ela é “pra frente”, e se o menino vai no banheiro da menina, ele é “gay”, são ambos considerados desviantes e passíveis de punição. Silveira et. al. (2010) explica que nesta lógica, quando um menino ou uma menina não expressa sua sexualidade de forma esperada, gera mal estar em um grupo aparentemente hegemônico.

Quando a gente vê que tem uma criança com um comportamento diferente, que fica mais com as meninas, é mais delicado... a gente comenta com a pedagoga, porque, eles começam a sofrer bullying(Auxiliar administrativo – Disciplinário)

Nos corredores da escola, a gente anda, a gente vê aquelas brincadeiras de mau gosto dos alunos com alunos e, até mesmo com os professores, é uma forma desrespeitosa mesmo o que eles fazem. “Oh, bichinha. Oh, viado”, esse é o, mas famoso. “Oh viado, vem cá”, tipo chamando o outro. Eles falam “Não, eu só estou brincando. “a escola precisa incentivar, mostrar que isso não é uma doença, igual à sociedade vê que é doença. Explicar, incentivar várias outras pessoas que são gays, lésbicas a mostrar o que são, que não é nada. Eu sou homossexual e agradeço por estar compartilhando essas informações de falar sobre o assunto (Oficineiro do Projeto Mais Educação).

De fato, esse relato condiz com o posicionamento de Silvério et. al. (2010, p. 11): “um menino feminino ou uma menina masculina sofrem preconceitos expressos em xingamentos e perseguições cotidianas” . E se a escola ignora ou não faz nada para reverter esse tipo de situação, estará contribuindo para a imposição das normas que regulam os corpos, ditam as identidades sexuais “adequadas” , e, conseqüentemente, provocam dores e traumas em muitos de seus estudantes.

Quanto a homofobia a escola, silencia, diz não haver preconceito, e portanto, não faz esforços para um trabalho efetivo, a não ser o professor de ensino religioso, que se mostra mais engajado. Nas falas dos vários educadores entrevistados, o preconceito se torna explícito:

A escola possui Lésbicas, Gays, o que agente mais vê é os meninos, eles declarando. No nono ano eu tenho uma aluna que se declarou Lésbica, no oitavo ano agente tem alguns alunos que se declaram, tranquilamente. Tem um menino que, por exemplo, falam que ele é Gay só que ele não... A gente vê que ele só convive com as meninas, ele se identifica com meninas(...) na Educação Física, por exemplo, quando vai dividir, as vezes, ele só gosta de fazer esportes com as meninas, mas aqui na escola é tranquilo, ninguém força ele a fazer outra coisa, ele é tranquilo(Peb II – Ciências ).

Estes estudantes são recebidos na escola com reserva, alguns professores comentam, outros lidam normalmente (Professora de Inglês – 1º turno) .

Tem também alguns professores gays, uns a gente acha que é, outros embora discretos, são assumidos, mas eles ficam na deles, não te nada haver não(Peb II – Ciências )

Ao refletir sobre as falas das professoras, reporto-me a Anjos (2000) quando este diz que há uma invisibilidade dos homossexuais, a sociedade o estigmatiza. Ademais, as expressões “ninguém força”, “reservam”, “ficam na deles” nos faz refletir

que há um discurso em torno da tolerância, onde os sujeitos homossexuais não podem adquirir visibilidade pública. É como afirma Junqueira (2010) e, sem visibilidade pública estes indivíduos não são reconhecidos socialmente, não possuem seus direitos contemplados e, portanto, não merecem atenção do Estado.

Não é fácil, mas agente tem que se adequar e eu percebi que se você não se adéqua aquela situação, a situação atual, que está ai, ela está ai, não adianta fugir disso(Peb II – Ciências)

Nesta escola eu não vejo preconceito, pois a grande maioria é... ninguém pode abrir a boca né, Nunca vi uma concentração tão grande!!” (Peb I - Coordenadora do Projeto Mais Educação – 1º e 2º turnos) .

Para mim não tem problema ser gay, o problema é que o, o grande número de alunos que tem são constituídos de família que tem e pai, mãe e assim, eles não aceitam, e os pais deles não aceitam põem o menino meio a margem(Auxiliar administrativo/ disciplinário- 2º turno)

Este último relato, a fala do disciplinário leva ao entendimento que a família ideal, aquela que tem pai e mãe, não aceita a homossexualidade e, educa seus filhos para não aceitar os indivíduos que fogem a “regra”.

A comunidade pertencente a escola é preconceituosa principalmente em relação a relações de gênero e diversidade sexual. Segundo do professor de ensino religioso, que é homossexual, há polêmicas não só em relação ao trabalho que ele realiza, mas, também pelo fato dele ser homossexual.

Uma mãe ficou muito preocupada, me perguntou se eu era gay, e eu respondi que sim, ela não gostou achando que por eu ser homossexual iria influenciar a opção sexual de seu filho, eu quase respondi: “ então seu filho vai ser “gordo”, (a mãe era bem gorda)” mas fiquei calado. Outra vez um pai disse que não queria um homossexual dando aula para o filho dele. Ai eu falei assim, mas eu não escolho aluno então você não tem direito escolher professor, você está em uma escola pública, depois eu pensei: se fosse a uma escola particular eu seria mandado embora. Então a questão da escola pública, do concurso público então você tem que pensar como eu sou de escola pública e efetivo da escola pública é tranquilo (Peb II - Ensino Religioso).

Embora a escola seja, ou deveria ser de orientação laica, a influência religiosa está presente e interfere significativamente no modo como são conduzidas as situações:

Ano passado, a diretora da escola ao advertir duas alunas que se beijaram, falou que na religião dela ela abominava, essas alunas me procuraram e eu fui conversar com a direção. Eu cheguei perto dela e falei assim: nossa religião, nossa igreja, ainda bem que a escola é Laica, não é mesmo? Falei em tom brincadeira, acho que ela entendeu... a religião a gente não traz pra escola (Peb II – Ensino Religioso).

Vê se que algumas palavras: “lidar normalmente”, “com reserva”, “tem que se adequar”, “família”, entre tantas outras fazem parte discursos dos professores e sinaliza a discriminação. Enfim, foram muitos relatos, que sutis ou não, indicaram a existência de práticas, discursos e reações discriminatórias tanto em relação a gênero quanto a questões raciais, indicando, portanto a necessidade de qualificação dos educadores que ali atuam de modo que estes possam rever conceitos e despirem-se de seus preconceitos. Além do mais, as políticas públicas do município são consistentes, mas não estão sendo apropriadas.



### **3 POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS AO TRABALHO COM DIVERSIDADE SEXUAL, RELAÇÕES DE GÊNERO E RAÇA, NA REDE DE CONTAGEM**

A fim de conhecer as políticas públicas do município no campo da educação foram realizadas entrevistas com dois funcionários da Secretaria Municipal de Educação, e, considerando que o curto período da pesquisa foram contempladas parte destas políticas.

Pra você saber o que significa Contagem as lutas, os movimentos, você teria que vir para cá, e acompanhar por alguns dias... é muita informação... muita coisa boa(Peb II – Assessor Pedagógico lotado na SME) .

Segundo um dos entrevistados, o município de Contagem é referência em trabalhos afirmativos acerca das questões que envolvem gênero, raça e diversidade sexual. Tal afirmativa pode ser confirmada através de depoimento a seguir:

Nossa cidade, talvez, no Estado, é a que mais investe em políticas públicas em relação a diversidade, principalmente de raça e gênero e diversidade sexual(Peb II – Assessor Pedagógico lotado na SME).

No tocante as afirmativas raciais torna-se oportuno apontar que o município é sede de um movimento vivo da Tradição Negra no Brasil, onde identidades, manifestos religiosos e tradição desse povo tem sido preservadas pelas comunidades tradicionais, sendo as mais evidentes compostas pelos Arturos, Ciríacos e a comunidade de Nossa Senhora do Rosário.

Com uma perspectiva e transformação social e valorização da diversidade a Secretaria Municipal de Educação de Contagem através do Departamento de Educação Continuada, Alfabetização de Adultos, Diversidade e Inclusão (DECADI), vem trabalhando com ações afirmativas e possui dois programas bem consolidados. O Programa Gênese, voltado as questões de gênero, sexualidade e educação e o Programa Negro em Foco, que, voltado à promoção de pedagogia antirracista. Busca a implementação da Lei 10. 639/2003 complementada pela Lei 11.645/2008.

Estes programas têm como proposta, a formação continuada de educadores, a articulação com movimentos sociais, ampliação do acervo das bibliotecas das escolas e estabelecer ações intersetoriais com outras secretarias da administração

municipal merecendo destaque a Coordenadora de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e a Coordenadora de Política para as mulheres as principais.



Figura 06 - Slide que apresenta o setor de diversidade sexual concedido à pesquisadora através de e-mail

FONTE: Dados da Pesquisa

Esperamos que professoras, professores, dirigentes, escolares, gestores e demais profissionais da educação fortaleçam o papel que exercem de promotores/as da cultura do respeito, da garantia dos direitos humanos, da equidade étnico-racial, e gênero e da valorização da diversidade (CUNHA 2013, p. 4)

### 3.1 O Programa Negro em Foco

No ano de 2006, visando consolidar estratégias para garantir a implementação da Lei 10.639/2003 complementada pela Lei 11.645/2008, o município de Contagem institucionalizou o Programa “Negro em Foco” que através de uma pedagogia anti-racista vem trabalhando no desenvolvimento de políticas públicas de Promoção da Igualdade Racial.

Visando a implementação do Plano Municipal de Política de Promoção da Igualdade Racial programa instituiu, em 2005, Grupos de Trabalhos (GTs) onde são oferecidas formações aos educadores tornando-se um, também um espaço

para articuladas as estratégias para implementação da Lei 10.639/2003 complementada pela Lei 11.645/2008.

A partir de 2015 a Secretaria Municipal de Educação realizou parceria com a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais(PUC-MG) e todos os Gts foram certificados pela universidade. Para o referido ano foram previstos nove encontros presenciais com uma média de 200 profissionais da educação, que serão distribuídos em oito turmas, que serão acompanhadas pela professora Rosa Margarida Carvalho, especialista em Estudos Africanos e Afro-brasileiros pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC/MG.

Tais grupos de estudos deram origem a uma série de trabalhos de intervenção nas escolas da rede, e tem surgido muita coisa bacana. Os professores estão atuantes, procuram ajuda na secretaria e conta com o apoio dela quando necessitam de materialidade, recursos, e suporte pedagógico.

A escola pesquisada, através de uma participante do GT, solicitou ajuda e foi contemplada com palestras sobre afirmativas negra, grupo de capoeira, penteados afro, apresentação de um grupo de tambor, entre outras atividades. Este trabalho, como foi descrito anteriormente, não foi realizado somente no dia da consciência negra, mas ao longo do ano letivo.

Mas, a proposta é desafiadora, pois, como envolve questões que foram construídas socialmente, pode gerar polêmicas, ser passível de erros, e até mal entendidos. Em entrevista com a Assessora Pedagógica da SME, a mesma relata um caso interessante:

Os professores que participam dos GTs, para terminar o curso tem que apresentar uma formação devem apresentar uma proposta de intervenção na escola, e a gente acompanha estes trabalhos. A Coordenadora do Negro em Foco, um dia falou que ficou muito chateada quando foi visitar uma escola e viu um tanto de bonequinhos negras com os cabelos cheio de Bombril (PEB II, Assessora Pedagógica – SME) .

Tal situação mostra ser fundamental o acompanhamento da assessoria pedagógica nestes projetos de intervenção para que não se corra o risco de trabalhos, embora, bem intencionados, estejam reforçando alguns estereótipos negativos, que ao longo do tempo foram construídos em torno das características físicas das pessoas negras.

Em 2015, Programa Negro em Foco, também desenvolveu ações intersetoriais, entre elas, destacam-se:

- GT: Temáticas Transversais (9 encontros de 4 horas):
- Semana de União dos Povos Latino-Americana (23 a 26/03/15) – 600 estudantes e professores.
- Semana de Combate ao Racismo – participação de 1100 estudantes e professores/as.
- Mês da Consciência Negra – participação de 240 estudantes e professores.
- 1º Seminário Metropolitano de Promoção da Igualdade Racial e Imigração – participação 150 pessoas – PUC/Contagem.
- Representação no Fórum Mineiro de Promoção da Igualdade Racial
- Representação no Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial
- Participação na Conferência Unificada de Direitos Humanos.
- Construção do PME (Plano Municipal de Educação) meta e estratégia para o trabalho da temática de promoção da igualdade racial.(AÇÕES DA DECADI – DIVERSIDADE, 2015)<sup>3</sup>

Embora o programa esteja de fato realizando um trabalho significativo e tenha contemplado a escola com muitas destas iniciativas, nem todas as informações descritas acima foram divulgadas na escola pesquisada, apontando, portanto, uma necessidade de melhor articulação entre os setores.

### **3.2 Programa Gênese**

O Programa Gênese foi institucionalizado no ano de 2007, e entre seus objetivos para garantir uma escola democrática e inclusiva buscam construir e implementar de políticas públicas voltadas à educação no que diz respeito a valorização da diversidade, combate ao sexismo e a homofobia.

Através deste programa muitas ações foram desenvolvidas, no mesmo ano da institucionalização do Programa Gênese ocorreu cursos de formação para professores e envio do Kits Gênese contendo 11 volumes sobre a temática para todas as escolas da rede. Também, através de parceria com a Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG) foi ofertado para os educadores, curso de Pós-graduação em Práticas Educativas em Inclusão de Gênero e Sexualidade.

---

<sup>3</sup> Informações coletadas em documento arquivado em pasta na DECADI.

No ano de 2008, visando atender as diretrizes do Programa Brasil sem Homofobia, as Secretarias Municipais de Educação dos municípios de Contagem e de Belo Horizonte fizeram parceria com o Projeto Educação sem homofobia, coordenado e desenvolvido pelo Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania LGBT da Universidade Federal de Minas Gerais (Nuh/UFMG). O Nuh/UFMG, visando questionar as práticas que reproduzem e legitimam as hierarquias sexuais dentro da escola, ofertou cursos de formação de educadores para a Promoção da Cultura e Reconhecimento da Diversidade Sexual com carga horária de 80 horas, sendo 60 presenciais e 20 de vivências.

O primeiro curso ocorreu no período de abril a novembro de 2008, contando com 240 educadores das redes de Contagem e Belo Horizonte. Ressalta-se que esta parceria acontece até os dias de hoje e este curso de Pós-Graduação em Gênero e Diversidade Sexual na Escola realizado pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que deu origem à presente pesquisa, é resultado, também, desta parceria.

Em 2010, a Secretaria de Educação de Contagem por meio da Resolução nº 008/2010 de 17 de agosto de 2010 estabeleceu parâmetros para a escola incluir o nome social de travestis e transexuais nos registros internos da escola.

Em 2011, foi organizado o primeiro Grupo de Trabalho (GT), com o objetivo de abrir espaços para diálogo, formação e troca de experiências entre os educadores que haviam participado de alguma formação. Nos primeiros encontros esses educadores tiveram a oportunidade de debater sobre as possibilidades e desafios enfrentados para a efetivação das propostas de trabalho elaboradas durante os cursos de formação. A partir destes debates foi evidenciada a necessidade de um documento para referenciar o trabalho de professores em relação a sexualidade, gênero e Diversidade sexual.

A partir de então, nos próprios GTs, através de estudos, troca de experiências e produção coletiva foi elaborada a redação das Diretrizes para o trabalho com as temáticas de gênero, sexualidade, diversidade Sexual na rede municipal de Contagem, publicada pela primeira vez em 2013.

A ideia de Diretrizes vem destacar que essas questões já estão presentes no universo escolar e, na maior parte das vezes, vem sendo abordadas com preconceitos e produzindo violência e exclusão, indicando possibilidades para que essa abordagem sexista, homofóbica e preconceituosa seja superada (CONTAGEM, 2013, p. 7).

Outro fator importante é o fato de as Diretrizes instituírem o comprometimento das unidades escolares em envolver as famílias nas formações, principalmente em relação a gênero, sexualidade e diversidade sexual de formas que, juntas, família e escola atuem como parceiras nos projetos desenvolvidos na escola.

E, desta forma, as diretrizes vem norteando a elaboração/ alteração do Projeto Político Pedagógico, das Propostas pedagógicas, do trabalho com o material didático e a formação continuada dos educadores. Para tanto, os GTs continuam acontecendo e, até a presente data, tem colaborado significativamente com o trabalho sobre estas questões nas escolas, estando inclusive incentivando a elaboração de trabalhos de intervenção nas escolas a partir discussões e reflexões ali realizadas.

Cabe aqui mencionar que, enquanto Coordenadora Pedagógica na instituição escolar pesquisada, em nenhum momento recebi da escola convite para participar destes grupos de trabalhos, e, minha iniciativa em participar desta especialização, ainda que, financiada pela Secretaria Municipal de Educação de Contagem, foi independente, através de pesquisa no site da universidade.

Mas, através de entrevista com um dos assessores pedagógicos foi alegado que as ofertas dos GTs, como de todas as outras propostas de formação sempre são encaminhadas à escola com bastante antecedência, ficando sob responsabilidade da direção a divulgação interna.

Verifiquei que realmente, é precária a divulgação das formações, principalmente, devido a falta de profissionais educadores para substituição destes professores que saem para formação conforme foi mencionado anteriormente. Ressalto, também, que há professores na escola pesquisada que participam das formações sendo que a maioria deles ficam sabendo da oferta através de outros professores, de outras escolas.

Portanto, torna-se fundamental pontuar que, embora haja iniciativas consistentes em relação a formação continuada para educadores, estas não estão chegando efetivamente em todas as escolas, e, portanto, não contemplam efetivamente o grupo de professores, pelo menos esta foi a percepção, na escola pesquisada.

### 3.3 Gênero, Raça e Diversidade Sexual no Plano Municipal de Educação do Município de Contagem/ 2015

O Plano Municipal de Educação de Contagem, Projeto de Lei 020/ 2015, foi aprovado em junho de 2015 por vereadores de Contagem, após retirada as menções sobre gênero e diversidade sexual na escola (REZENDE, 2014).

O Plano tem por objetivo pautar estratégias e metas voltadas à educação do município até 2024. Tinha inicialmente na meta 8 a proposta de:

Potencializar as ações educativas e inclusivas das escolas de Educação Básica de Contagem ampliando o debate sobre gênero, sexualidade, diversidade sexual e étnico-racial, diversidade religiosa, povos indígenas, quilombolas, ciganos e juventudes no campo da ética, cidadania e dos direitos humanos (CONTAGEM, 2015)

Mas, em decorrência de uma série de polêmicas e protestos a referida meta sofre alteração e é aprovada com a seguinte redação: “Potencializar as ações educativas e inclusivas das escolas de Educação Básica de Contagem, não permitindo nenhuma forma de exclusão ou segregação” (CONTAGEM, 2015).

E assim aconteceu com uma serie de itens da meta 08, todas as redações que continham a palavra gênero e diversidade sexual sofreram alterações, representando um grande prejuízo à sociedade, uma vez que ao abordar “nenhuma forma de exclusão ou segregação” sem demarcar o público, acaba por levar ao entendimento de que mulheres, negros e grupo LGBT entre tantas outras minorias sociais, não necessitam de ações afirmativas para combater a discriminação, e corre-se o risco de, mais uma vez, estes sujeitos serem invisibilizados. Mas, por outro lado, se a lei não especifica esse público, não está proibindo a escola a trabalhar questões de gênero e diversidade sexual.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) deixa claro que discussões das relações de gênero no contexto escolar permite questionamentos acerca dos papéis estabelecidos a homens e mulheres na sociedade, a valorização de cada um, bem como a flexibilização destes papéis.

Nesse sentido, realizar trabalhos sobre gênero e diversidade sexual no contexto escolar deve ser um compromisso dos educadores com a sociedade, que, tem a forte tendência de discriminar, marginalizar e assim, excluir.

No tocante à abordagem sobre o racismo, o Plano Municipal de Educação de Contagem, merecem destaque em seu item 7.23 que versa sobre a garantia de inserir nos currículos escolares a história e as culturas afro-brasileiras e indígenas, de forma a atender a Lei nº 10.639/2003 alterada pela 11.645/2008.

Mais adiante, a meta 08 do mesmo documento vai abordar sobre as ações educativas e inclusivas da rede de educação básica do município e os seguintes itens são abordados:

8.16) adotar a política de cotas raciais e outras ações afirmativas para o ingresso de estudantes negros(as) em cursos técnicos e superiores nas instituições públicas do município; 8.17) contribuir para o desenvolvimento de práticas reflexivas, participativas e interdisciplinares que possibilitem ao educando e ao educador o entendimento de nossa estrutura social desigual; 8.18) integrar as redes públicas (municipal, estadual e federal) e privada em atividades de combate ao racismo, da promoção da igualdade racial e da diversidade religiosa, bem como em atividades de formação continuada para professores(as) e pedagogos(as); para os trabalhadores (as) em educação; 8.19) viabilizar com as redes de ensino privada, estadual e federal do município, a inclusão do feriado municipal do dia 20 de novembro – Dia da Consciência Negra – nos calendários escolares a partir do ano letivo de 2016. 8.20) estimular a criação de grupos multiculturais para a integração dos(as) jovens negros(as), pardos(as) e brancos(as) em atividades como dança, teatro, *hip-hop*, cinema e bandas musicais; (...) 8.25) garantir e estimular, em comunidades quilombolas e outros grupos tradicionais, ações afirmativas, além das tradições folclóricas, como programas de iniciação e formação científica e tecnológica (CONTAGEM, 2015), p. 20)

Como podemos observar, muitas são as possibilidades e direcionamento da Secretaria Municipal de Educação em relação ao trabalho com gênero, raça e diversidade sexual, no entanto, merece reflexão o fato de o Município contar com recursos, ter dois programas bem consolidados (Negro em Foco e Gênese), e, ainda assim, ceder a pressões externas, como foi, no caso da retirada da expressão gênero, no Plano Municipal de Educação.

Existe, de fato, uma tensão nos processos de negociação de políticas públicas voltadas a relações sociais de gênero. Segundo Viana (2012) é a partir deste processo de negociação que são definidas a eliminação e/ou consolidação de programas, projetos, reformas, planos e ações praticados pelo estado e movimentos sociais que reivindicam por novas políticas públicas. Eles “nas suas respectivas pluralidades, articulam-se e/ou disputam acirradamente interesses sociais que se fazem presentes nesse processo (VIANA, 2012, p. 130)



### 3.4 Apropriação das políticas públicas do município pela escola

A pesquisa possibilitou uma reflexão acerca das relações entre as políticas públicas de educação e o cotidiano escolar, bem como apontou algumas insuficiências e limitações que demandam atenção.

É grande a parcela de professores que desconhecem os aparatos legais a respeito do tratamento da diversidade na escola, principalmente sobre as políticas públicas de educação do próprio município.

Eu sei que Contagem tem cursos de formação para trabalhar gênero, mas não vem para a escola e a gente não fica sabendo (Peb I - 3º ano, 1º Ciclo).

Nós estamos sozinhos, a família tem muita força... depois tiram até a gente da escola (Peb I – 5º ano 2º ciclo)

Ninguém nunca convidou e vai convidar a gente prum curso de formação, eles valorizam só os professores (Auxiliar administrativo- disciplinário)

Eu não vejo nada, nunca vi ninguém da Seduc aqui defendendo a gente (Peb I 1º ano – 1º Ciclo)

A questão de gênero é um pouco mais complexa a questão da diversidade sexual também, acho que muitas vezes o professor não tem conhecimento, ou tem medo, ou se vê assim, ele não sabe se, qual é o papel dele realmente (Peb II - Educação Física)

Tais depoimentos nos leva a crer que muitos dos educadores não tem se apropriado das políticas públicas de educação disponíveis e, se sentindo sozinhos e desamparados, não realizam o trabalho. Ora, em entrevista com a Assessora pedagógica da SME, ela deixa claro que:

Nós estamos aqui para isso, a gente ajuda no que for preciso, tem leis que amparam a escola, nos podemos ministrar palestras para os pais, abordando a violência contra a mulher, a violência da sociedade através da homofobia, mas eles os professores não tem interesse (Assessora pedagógica - SME)

Nesse sentido, refletimos que se Secretaria de Educação oferece esse suporte e os professores não estão se apropriando dele, algumas situações devem ser pontuadas. Ou há um problema sério na comunicação entre Secretaria de Educação e a escola, ou este pode ser apenas um argumento para justificar o silenciamento, e por que não dizer a omissão da escola, frente as demandas contemporâneas.

Após várias observações foi possível perceber que, em relação às estratégias para o enfrentamento das adversidades quando trabalhadas questões de gênero e diversidade sexual, sobretudo em relação a oposição da família, a escola não avançou, pois, não há interesse de que a família participe, de fato, da Proposta Pedagógica da Escola.

Vai lá, chama a família pra participar, pra você ver a dor de cabeça que vai dar (Peb II – 2º ciclo)

Segundo Carvalho (2012) a escola entende que o envolvimento e participação da família na educação dos filhos acontece a partir de reuniões de pais e mestres, comunicação através de bilhetes, acompanhamento nas atividades para casa, nas avaliações, enfim, quando se trata do monitoramento da família em relação ao desenvolvimento escolar do estudante, a escola se sente entusiasmada. Por outro lado, se o estudante apresenta dificuldades, e se seus resultados não forem satisfatórios; e, sobretudo, se houver conflito entre o currículo escolar e a educação doméstica, haverá problemas na relação família e escola.

Ao considerar que as familiares não são homogêneas, de fato, sua interação com a escola pode gerar tensões e conflitos. Observa-se que, se de um lado, os(as) professores(as) almejam auxílio dos pais, de outro, ficam incomodados quando a família intervém no seu trabalho pedagógico, e na sua autoridade profissional.

De fato, durante a pesquisa, foi observado que a família, na referida escola, é bem participante, e tem a tendência de interferir nas propostas de trabalho da escola, e quando o assunto é sexualidade e gênero, estas intervenções acabam por travar o trabalho dos professores. E, assim, os professores sentem-se intimidados, e desmobilizados a iniciar e/ou dar continuidade em temáticas que demandam além de tratamento pedagógico adequado, apoio institucional.

Mas, no tocante ao suporte dado da Secretaria Municipal de Educação, em entrevista com uma assessora pedagógica da SME, a mesma confirma que pouquíssimas escolas procuram o setor:

(... )dar esse suporte e é esse o nosso trabalho, entendeu, agente fazer esse suporte e às vezes a escola enfrenta sozinha, não procura agente, eu não sei (Assessora Pedagógica – SME)

A Assessora cita o exemplo de uma escola de educação infantil, que, estava realizando um trabalho sobre brinquedos, e teve que mediar os conflitos.

Os pais não aceitaram e chegaram com essa ideia de que estava ensinando os meninos a serem gays porque estavam deixando brincar com todos os tipos de brinquedos, as professoras deixam os brinquedos a vontade, aí um menino passou uma base na unha e isso, nossa, deu um monte de problemas, eles falavam que a “humanidade”<sup>4</sup> estava interferindo na escola, estavam entrando para dentro da escola e vigiando os professores a gente teve que fazer um trabalho (Assessora Pedagógica – DECADI) .

Na referida escola a Assessora Pedagógica foi chamada para mediar os conflitos e, além de orientar os educadores, fez reuniões e ministrou palestras para os pais. No trabalho com professores depõe a Assessora Pedagógica:

(...) passei com os slides mostrando as leis, fazendo esse estudo para ter esse suporte se caso os pais chegarem na escola reclamando que estão falando de gênero e não pode falar”, então tem toda essa legislação. É legitimar o trabalho, tem as nossas diretrizes, tem tudo isso de suporte. (...) e fiz uma palestra para a comunidade e aí eu coloquei o tema da palestra Diversidade da Família Brasileira, e o que aconteceu, juntaram os pastores, a presença dos outros pais e foram vigiar, vigiar o que eu estava falando. (Peb II – Assessora Pedagógica na SME).

Mais uma vez as questões familiares e religiosas são postas como fatores desencadeadores que interferem negativamente no processo. Mas o que os educadores necessitam saber e considerar é que o universo religioso cujos discursos doutrinários que caminham em torno do pecado, buscam a qualquer preço, e em nome de Deus, se opor a tudo que ameaça as regras estabelecidas pela igreja. “A cosmologia cristã fornece, para tais porta-vozes de perspectivas conservadoras, um idioma e um repertório de justificativas que são acionados em defesa deste modelo particular de representação do gênero e da sexualidade” (NATIVIDADE; OLIVEIRA, 2009, p. 128). E assim os religiosos vão legitimando seus discursos, agindo como porta vozes dos valores universais e contribuindo para a manutenção das relações de poder que marginaliza, exclui e mata.

Mas, retomando os relatos sobre as experiências das escolas, a assessora relata uma experiência que teve em uma escola da rede, quando uma professora de Literatura solicitou ajuda para mediar os conflitos que a escola estava tendo com a

---

<sup>4</sup> Penso que a expressão “humanidade” utilizada pelo entrevistado pode estar relacionada a “coisas do mundo”, ou “mundanas” como é muito comum no discurso religioso evangélico.

família. Ela relata que, na referida escola vários professores trabalharam relações de gênero e diversidade sexual, no entanto, uma professora de Literatura desenvolveu um trabalho bem consistente com os estudantes, indicava livros sobre tais questões para os estudantes lerem com a família e assim realizava com os pais, um trabalho indireto. Sua intenção era sensibilizar os pais para que futuramente eles mesmos participassem dos projetos da escola. Nesse caso, a procura pela Secretaria Municipal de Educação não era para pedir ajuda para mediar conflitos, mas subsídios teóricos e políticos para legitimar o trabalho que estava sendo realizado.

Um fato interessante foi a estratégia utilizada por esta escola, ao realizar o trabalho, para não ter problemas com a família. A escola, em nenhum momento utilizou a expressão “gênero”, abordou diferenças hierárquicas entre homens e mulheres, falando sobre machismo, sexismo, violência contra a mulher e homofobia tendo a participação da família.

É, tem muita escola que não fala gênero de jeito nenhum. Tiraram a palavra da meta 8, daí, tá todo mundo vigiando. Então a gente não coloca a palavra, mas trabalha. (..) tem diretora que até treme quando escuta a palavra gênero”( Peb II – Assessora Pedagógica na SME)

Através dessa fala, vê-se que até a direção da escola se sente intimidada com a postura da família frente a estas questões, tal intimidação nos leva a crer que nem mesmo ela se apropria das políticas públicas de educação disponíveis para a rede.

Torna-se oportuno sinalizar, também, que em relação a materialidade disponibilizada pela Secretaria Municipal de Educação, há divergências:

Temos materiais riquíssimos, e todos foram enviados para todas as escolas, mas, não sei o que acontece, esse material some, não é visto, ninguém sabe sobre eles, participo dos Grupos de Trabalhos sobre Gênero e Diversidade e, constantemente, ouço os professores falarem que não tem nada na escola (Peb II – Assessora Pedagógica na SME) .

Ao se referir à escola pesquisada, a assessora da Decadi abre um armário e mostra o quanto de material foram encaminhados para a escola, trata-se de um acervo riquíssimo, incluindo ali livros de Judith Butler, Michel Foucault, Guacira

Lopes Louro, entre tantos outros autores que tratam da temática, além de cartilhas, livretos e materiais didáticos para serem trabalhados com os estudantes.

As informações da funcionária não batem com o depoimento das auxiliares de biblioteca da escola pesquisada que dizem não receber nenhum tipo de material relacionado a questões de gênero e diversidade sexual. Mas, essa resposta é compreendida mais adiante, quando a assessora pedagógica completa:

Eu mesma já trabalhei na escola que você está pesquisando e, lá, sei que esse material está trancado em um armário, que ninguém tem a chave, estanho né?” (Peb II – Assessora Pedagógica na SME)

É preocupante, na escola pesquisada apesar de haver iniciativas consideráveis em relação às questões afirmativas de raça, existe um “não querer fazer” frente as questões de gênero e diversidade sexual, nesse caso as justificativas circulam em torno da família e crença religiosa. Preocupante também, é o fato do município possuir políticas públicas bem consistentes e a escola não se apropriar delas para legitimar sua prática e avançar em seu trabalho de modo a celebrar a diversidade.

Ressalto que as iniciativas existentes parte do trabalho de alguns poucos professores que, são mais atuantes, uma é a professora de inglês, que também está participando desta pós-graduação em GDE e foi uma das responsáveis pelo sucesso das ações afirmativa na escola durante o ano de 2015. O outro é o professor de ensino religioso, homossexual, atuante em movimentos LGBT, pode ser considerado o único que pensa, planeja e propõe falar e discutir gênero e diversidade sexual. Enfrenta desafios, mas, continua sua luta, solitária, na escola.

Algumas observações são fundamentais frente as dificuldades da apropriação das políticas públicas que a instituição escolar enfrenta. O fato de a palavra gênero ter sido retirada da meta oito do Plano Municipal de Educação de 2015, aponta certa fragilidade, na medida em que o município também cedeu às pressões da família e da religião. Nesse caso, a escola se sente enfraquecida, em debater tais questões, que acabam ficando a cargo dos profissionais mais engajados com as temáticas.

Também é preciso considerar que embora a Secretaria Municipal de Educação disponibiliza formação continuadas e Grupos de Trabalhos, estes não estão chegando de forma suficiente ao cotidiano escolar, e, portanto, pouco interferem para que os processos pedagógicos se transformem, de fato.

Foi, percebido, também, que não há na rede, programas ou processos que façam uma análise da instituição. A escola parece uma instituição independente, com relações hierárquicas rígidas, e demarcadoras de territórios. E, portanto, as relações de preconceito, discriminação em torno das questões raciais, sexuais e de gênero acontecem também, por parte dos próprios funcionários e professores, incluindo aí direção e coordenação pedagógica.

Para encerrar, pontuo que Contagem, recentemente, recebeu da Organização das Nações Unidas o selo de Cidade Aprendizagem<sup>5</sup>, Este mérito foi possível em grande parte pelo Programa de Formação Continuada com proposta de intersectorialidade, onde vários órgãos articulados seriam treinados e formados para atuarem junto à comunidade dos estudantes em situação de vulnerabilidade. Mas, como já foi mencionado, anteriormente, é uma pena, em um projeto desta proporção, que fez do município o primeiro a receber o título de Cidade Aprendizagem, não ter inserido em suas propostas abordagens em torno das questões referente a gênero, raça e sexualidade.

Ressalta-se que Departamento de Diversidade da Secretaria Municipal de Educação ainda que possua propostas bem consistentes e pessoas totalmente comprometidas com o trabalho encontram desafios para adentrar nas escolas de forma mais eficiente devido a uma série de fatores, aventa-se como hipótese a secundarização do setor, falta de recursos humanos e financeiros e pressões externas para não provocar polêmicas.

---

<sup>5</sup> "Cidade Aprendizagem" todos os espaços, equipamentos e pessoas de um município contribuem para ensinar e educar. Conceito dado pelo Diretor da Unesco Hamburgo, Raúl Valdés, durante a cerimônia de entrega do título em 10/11/2015, disponível em: <http://www.contagem.mg.gov.br/?materia=305007>)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa analisou questões relacionadas a gênero, raça e diversidade sexual, em uma escola de ensino fundamental da rede municipal de Contagem-MG, considerando suas interações cotidianas, atravessamentos institucionais e interinstitucionais. Para sustentar a análise, as considerações e pontuações realizadas no decorrer do trabalho, a pesquisa bibliográfica foi fundamental. Foi através dela que as “verdades” sobre gênero, raça e diversidade sexual, que em mim habitavam, foram questionadas e estão sendo desconstruídas, cotidianamente. É um exercício constante, envolve entrega, abrir mão de uma história pessoal, das minhas percepções subjetivas e de crenças construídas ao longo de minha formação enquanto sujeito social. Enfim, acredito que enfrentar e politizar as questões naturalizadas no cotidiano da escola implica, também, abrir mão de certos privilégios dos quais me benefico através das relações sociais e profissionais.

Após compreender que Gênero é uma categoria social, e não um dado da natureza, que não há mais de uma raça humana, e sim mecanismos sociais que, através das relações de poder, escravizaram determinados grupos; e que a sexualidade não é estável, tampouco, categorizável, parti para o trabalho de campo e teço minhas considerações.

Ao analisar o ambiente da escola, percebi que trata-se de uma instituição escolar com estrutura física precária, mas com recursos pedagógicos satisfatórios, na medida em que contemplam as necessidades pedagógicas básicas dos estudantes. Também o corpo docente é composto por educadores com formação superior, sendo que boa parte destes possuem pós-graduação lato e/ou stricto sensu.

A clientela da escola é composta por crianças e jovens de classe média e média baixa, cuja família, acompanha satisfatoriamente sua trajetória escolar. Através dos relatos coletados durante as entrevistas verificou-se que a família visita a escola constantemente, dá sugestões, cobra e vigia o que está sendo ensinado. Também foi mencionado que grande parte da comunidade escolar é de orientação religiosa evangélica e, portanto, ainda que a escola seja de orientação laica, a

religião tem sido um fator intimidatório que faz recuar as ações pedagógicas que envolvem a desconstrução mitos, valores e crenças.

Ao investigar as relações de gênero, no espaço escolar, verificou-se que a escola através da prática pedagógica, dos discursos de professores e funcionários sinaliza o que se espera do comportamento de um menino e de uma menina, que são vistos como polos opostos. E assim, estabelecendo o que pode e o que não pode, a instituição escolar classifica e divide àqueles que não atendem às expectativas impostas e, portanto, abre margem para situações de preconceito e discriminação.

Não há livros, não há brinquedos, e não há material didático disponível sobre estas temáticas, ou ao menos não foram encontrados na escola e não estão sendo utilizados. O que há são meninos e meninas tendo suas vidas controladas por ditames normativos, que os classifica e, conseqüentemente os excluem.

Em entrevista com membros da secretaria de educação foi confirmado que a escola recebe livros, cartilhas, cartazes, entre outros materiais didáticos voltados a sexualidade, gênero e diversidade sexual, no entanto, a ausência destes livros na escola indica resistências dos professores e funcionários em explorar o potencial didático em torno da sexualidade, ficando com um trabalho restritos às questões utilitaristas como reprodução humana, higiene e prevenção de doenças sexualmente transmissíveis.

As questões acerca da diversidade sexual, pouco são abordadas, há uma invisibilidade, um não querer falar e fazer. Há um binarismo classificatório em torno masculino e feminino que coloca a heterossexualidade como padrão. Embora tenham sido observadas posturas homofóbicas, mais evidentes foram as normas, em torno do heterossexismo, que circulam nas relações que se estabelecem no interior da escola, e, conseqüentemente levam a homofobia. Este pode ter sido um dos motivos que as questões sobre gênero e orientação sexual tenham aparecido como mais conflituosas, e, portanto, ocupado maior espaço na escrita deste trabalho.

Mas também há, nesse ambiente, iniciativas importantes de serem mencionadas, principalmente a do professor de Ensino Religioso que, homossexual assumido, enfrenta preconceito homofóbico, carências de recursos, resistências da



família, críticas dos colegas de trabalho e, mesmo assim, não desiste, segue seu trabalho, quase que solitário, vai caminhando, quer transformar essa realidade.

As políticas públicas direcionadas ao campo da educação, no município, são muitas, trouxeram avanços significativos, dois programas ficaram em evidências: o Gênese e o Negro em Foco. O Programa Gênese, apesar de ter uma proposta consistente, pouco tem atingido o cotidiano escolar. Embora apresente diretrizes consistentes voltadas à inserção das temáticas gênero e diversidade sexual no Projeto Político Pedagógico das escolas, na elaboração de material didático e na formação continuada para toda a comunidade escolar, não conseguiu manter no Plano Municipal de Educação a palavra gênero, mostrando, portanto, uma fragilidade significativa frente às pressões externas, tais como família e grupos religiosos que compõem a comunidade escolar.

Já o programa Negro em Foco, pareceu mais consistente, pois, no interior da escola foi observada uma série de iniciativas voltadas para as questões raciais. O acervo da biblioteca está aumentando, há vários livros voltados às afirmativas raciais, enquanto que, especificamente sobre relações de gênero e diversidade sexual, tinha apenas um. Também aconteceram projetos interdisciplinares voltados a valorização da cultura africana e afirmativas negras, tais como palestras, valorização da beleza negra, música e dança. Também teve mostra de filmes curta metragens e debates em torno do preconceito e discriminação racial. Houve resistência, mas o retorno positivo do trabalho foi muito maior.

Ressaltamos que além dos GTs, há, na rede municipal de educação de Contagem, um programa de formação continuada que deu ao município o selo de “Cidade Aprendizagem”, cuja proposta envolve a intersetorialidade nos campos da educação, saúde, assistência social, segurança pública, entre outras. O programa busca capacitar profissionais para que sejam capazes de identificar estudantes em situação de vulnerabilidade social e construir estratégias de enfrentamento destas vulnerabilidades. No entanto, não há nesse programa de formação menções específicas que tratem das temáticas de gênero, raça e diversidade sexual.

Desse modo, entende-se que há uma fragilidade nas políticas públicas, principalmente as relacionadas a gênero e diversidade sexual, na medida em que elas, de fato, não têm chegado às escolas de forma efetiva. A instituição escolar ainda se vê sozinha para lidar com tais questões e, assim, não o realiza ou realiza

precariamente, correndo o risco de continuar reproduzindo relações hierárquicas e discriminatórias.

Ressalto que, pelo curto período deste estudo, não foi possível maior aprofundamento dos temas discutidos por considerá-los complexos e difíceis de serem compreendidos em apenas um estudo, como este. Apresentei, portanto, algumas reflexões em relação a escola, seu espaço, suas práticas, e, principalmente, sua postura no tocante as relações de gênero, raça e diversidade sexual, sinalizando que a escola, continua sendo um espaço de construção das diferenças e que, sozinha não possui força para desconstruir valores e crenças consolidados pela cultura imposta socialmente. E, assim, apresento, timidamente, algumas sugestões que podem contribuir para que a escola mude sua realidade.

Incluir as temáticas relações de gênero, raça e diversidade sexual na proposta pedagógica da escola torna-se fundamental, na medida em que direciona o trabalho pedagógico em relação a estas temáticas e contribui para a conscientização dos educadores da importância de problematizar tais questões. Também promover debates e discussões que contemplem uma educação laica pode ser o caminho para que a religião não influencie no trabalho pedagógico da escola.

A escola pode, ao invés de ensinar o que foi estabelecido como norma, dar liberdade de pensar, questionar e abrir possibilidades ao estudante para que este descubra novos modos de enxergar o mundo e as expressões que nele manifestam.

Urge, portanto, um trabalho de intervenção que se proponha um redimensionamento dos conceitos, das condutas e práticas daquela comunidade escolar, professores, funcionários, família, enfim de todos que de uma forma ou de outra se envolvem com as ações pedagógicas da escola.

Mas, para tanto é fundamental capacitar toda a equipe pedagógica de modo que a escola abra mão daquilo que vem sendo utilizado como politicamente correto e problematize as desigualdades e as injustiças sociais que ocorrem em nossa sociedade é preciso pensar a escola como lócus de transformação, caso contrário ela continuará naturalizando a diferença e reproduzindo as desigualdades.

No tocante às políticas públicas os resultados da pesquisa indicam que há um trabalho sendo desenvolvido, mas que demanda melhor interação entre a secretaria municipal de educação e a escola, nesse caso, visitas periódicas de assessoria pedagógica da secretaria tanto para dar suporte ao trabalho do professor, quanto

para monitorar as ações desenvolvidas, podem ser um grande passo para que as políticas públicas saiam do papel e contemplem efetivamente as escolas.

Em relação as limitações da pesquisa ressalto que o curto espaço de tempo não permitiu abarcar um número maior de entrevistados e inserir nesse grupo os estudantes, também não foi possível observações dos cadernos e materiais didáticos dos mesmos. Faltaram também maiores investigações nos documentos internos tanto da secretaria de educação, como da própria escola.

E, apesar da pouca intimidade da pesquisadora com pesquisas qualitativas, este trabalho mostra-se importante, por contemplar informações relevantes sobre o modo como a escola está conduzindo as temáticas gênero, raça e diversidade sexual, apontando, sobretudo, os fatores que contribuem para a manutenção das relações de preconceito e discriminação. Sinaliza, também a necessidade de novas investigações, tais como as políticas públicas e sua efetivação no contexto escolar, a influência dos grupos de trabalhos na práticas pedagógica; consequências da influencia religiosa no contexto escolar.

## REFERÊNCIAS

ANJOS, Gabriele dos. Identidade sexual e identidade de gênero: subversões e permanências. **Sociologias**, Porto Alegre , n. 4, p. 274-305, dez. 2000 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-45222000000200011&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222000000200011&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 19 out. 2015. [http://dx. doi.org/ 10.1590 /S1517-45222000000200011](http://dx.doi.org/10.1590/S1517-45222000000200011).

BARROS, Suzana da Conceição de; RIBEIRO, Paula Regina Costa. Masculinidades, androcentrismo e heteronormatividade em experiências escolares. In Silva, Fabiane Ferreira da.; MELLO, Elena Maria Billig. (orgs) *Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais na educação* [recurso eletrônico] Uruguiana, RS: UNIPAMPA, 2011. 182 p.: il..ISBN 978-85-63337-25-2 Disponível em: [http://porteiros.r.unipampa.edu. br/portais/sisbi/](http://porteiros.r.unipampa.edu.br/portais/sisbi/). Acesso em 12 nov. 2015.

BÖHM, Bianca Camacho de Almeida; CAMPOS, Míria Izabel. Atuação de professores homens na educação básica: um estado da arte sobre a produção acadêmica. **Horizontes – Revista de Educação**, Dourados-MS, n. 1, v. 1, p. 59-72, jan./jul 2013. Disponível em: [http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index .php/horizontes/article/viewFile/2044/1436](http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/viewFile/2044/1436). Acesso em 14 jun. 2015.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Combate à Discriminação/Ministério da Saúde (Brasil). *Brasil Sem Homofobia: Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e Promoção da Cidadania*. Brasília : Ministério da Saúde, 2004a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conferência Nacional da Educação Básica. Brasília. Ministério da Educação, 2008a.

BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana na Educação Básica. 2004b.

BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico] : Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. –Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. Lei Maria da Penha: Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006, que dispõe sobre mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2006.

BRASIL. Plano Nacional de Educação – Brasília: Senado Federal, UNESCO, 2001.

BRASIL. I Plano Nacional de Políticas para as Mulheres. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. 2008 b.236 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural orientação sexual/ Ministério da Educação Secretaria da Educação Fundamental. 3 ed- Brasília, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITO, Alessandra Ferreira de. Gênero na Escola: A Educação de meninos x meninas. Enero 2011- ISSN: 1988-7833. [www.eumed.net/rev/cccss/2016/01/genero-escola.html](http://www.eumed.net/rev/cccss/2016/01/genero-escola.html). Acesso e jan. 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : pluralidade cultural, orientação sexual / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997

CALADO, Maria da Glória. Escola e enfrentamento do racismo: as experiências das professoras ganhadoras do Prêmio Educar para a igualdade racial: Maria da Glória Calado: Orientação Maria Cecília Cortez Cristiano de Souza. São Paulo: s.n. 2013. Disponível em [www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48\\_134/tde-25032014-133053](http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48_134/tde-25032014-133053). Aceso em 12 jun. 2015.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Modos de educação, gênero e relações escola-família. **Cad. Pesqui.**, São Paulo , v. 34, n. 121, p. 41-58, Apr. 2004 . Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742004000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742004000100003&lng=en&nrm=iso)>. access on 05 Feb. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742004000100003>.

CESAR, Maria Rita de Assis. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma "Epistemologia". **Educ. rev.**, Curitiba , n. 35, p. 37-51, 2009 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-406020090003000004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-406020090003000004&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 05 Jul. 2015.

CONTAGEM. LEI nº 4737, de 24 de junho de 2015. Plano Municipal de Educação.

CONTAGEM. Secretaria Municipal De Direitos E Cidadania Coordenadoria De Promoção Da Igualdade Racial. Diálogos Regionais: Igualdade Racial e Cidadania. Disponível em [http://www.contagem.mg.gov.br/arquivos/comunicacao/minutas\\_dialogos\\_regionais.pdf](http://www.contagem.mg.gov.br/arquivos/comunicacao/minutas_dialogos_regionais.pdf). Acesso em.

CONTAGEM. Secretaria Municipal de Educação de Contagem, DECADI. Departamento de Educação Continuada, Alfabetização de Adultos, Diversidade e Inclusão. Diretrizes para o trabalho com as temáticas de gênero, sexualidade, diversidade Sexual na rede municipal de Contagem. 1ª Ed. Contagem: 2013.

CONTAGEM. DECRETO nº 525, de 19 de junho de 2015. Dispõe sobre o Programa de Formação de Docentes da Rede Municipal de Contagem no período de julho/2015 a junho/2016 e dá outras providências.

CUNHA, Juvenal F. do Departamento de Alfabetização, Diversidade e Inclusão (DECADI). Secretaria Municipal de Educação de Contagem. Diversidade de raça e gênero: política de educação em diversidade da rede Municipal de ensino de Contagem. nov. 2013. Disponível em [http://www.decadi.org/diversidade/diversidade\\_01.htm](http://www.decadi.org/diversidade/diversidade_01.htm). Acesso em 19 dez. 2015.

DÍAZ, Margarita; CHINAGLIA, Magda; DÍAZ, Juan. Estudo qualitativo sobre a homofobia no ambiente escolar em 11 capitais brasileiras. *Reprolatina – Soluções Inovadoras em Saúde Sexual e Reprodutiva*, revista do programa de pós-graduação em ciências da ufrn | dossiês | 59volume 11 | número 2 | 2010. 2011. Disponível em: <<http://www.reprolatina.org.br>>, 12 jun. 2015.

FOUCAULT, MICHAEL. *A História da Sexualidade*, V. 1: A vontade de saber. 10ª Ed. Rio de Janeiro: GRAAL, 1993.

FOUCAULT, Michael. *História da sexualidade: o cuidado de si*. São Paulo: Graal, 2007.

FREITAS, Rafaela Vasconcelos Freitas; CARDOSO, Leonel. A produção das sexualidades e a homofobia: o que tem a escola a ver com isso? FOUCAULT, 2003.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, p. 98-109, 2012.

GOELLNER, Silvana Vilodre. GUIMARÃES, Aline Rodrigues. MACEDO, Christiane Garcia Macedo. Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais: reflexões a partir de uma experiência em sala de aula. In SILVA, Fabiene Ferreira da; Mello Elena Maria Billig . Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais na educação. Uruguaiana, RS: UNIPAMPA. 2011. Disponível em [http://porteiros.r.unipampa.edu.br/portais/sisbi/files/2013/07\\_\\_\\_/Corpos-2011.pdf](http://porteiros.r.unipampa.edu.br/portais/sisbi/files/2013/07___/Corpos-2011.pdf). Acesso em 12 jun. 2015.

GUIMARAES, Anderson Fontes Passos. O desafio histórico de "tornar-se um homem homossexual": um exercício de construção de identidades. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto , v. 17, n. 2, p. 553-567, 2009 . Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X200900200023&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X200900200023&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 05 jan. 2016.

JESUS, Jaqueline Gomes de. Orientações sobre identidade de gênero : conceitos e termos / Jaqueline Gomes de Jesus. Brasília, 2012. 42p. : il. (algumas color.) Disponível em [https://www.sertao.ufg.br/up/16/o/ORIENTA%C3%87%C3%95ES\\_POPULA%C3%87%C3%83O\\_TRANS.pdf?1334065989](https://www.sertao.ufg.br/up/16/o/ORIENTA%C3%87%C3%95ES_POPULA%C3%87%C3%83O_TRANS.pdf?1334065989). Acesso em 02 nov. 2015.

KISTEMANN JR., Marco Aurélio. Relações de Gênero, Educação Matemática e discurso: enunciados sobre mulheres, homens e matemática. **Bolema**, Rio Claro , v. 26, n. 42a, p. 381-386, Apr. 2012 . Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-636X2012000100018&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-636X2012000100018&lng=en&nrm=iso)>. access on 02 Jan. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-636X2012000100018>.

LIONÇO, Tatiana; Diniz, Debora. Homofobia, silêncio e naturalização: por uma narrativa da diversidade sexual. *Rev. psicol. polít*;8(16):307-324, dez. 2008. Disponível em <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?Isc Script=iah/iah.xis&sr c=google& base= LILACS&lang= p&nextAction= lnk&expr Search=676547&indexSearch=ID>. Acesso em 12 jun. 2015.

LOURO, Guacira Lopes (org.) O Corpo Educado. 2ª Ed. Pedagogias da sexualidade. Autêntica, Belo Horizonte: 2000.

LOURO, Guacira Lopes, Gênero, sexualidade e educação. Petrópolis, RJ. Uma perspectiva pós-estruturalista / : Vozes, 1997.

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

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, Campinas , v. 19, n. 2, p. 17-23, Aug. 2008 . Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-73072008000200003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072008000200003&lng=en&nrm=iso)>. access on 27 Jan. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072008000200003>.

MADUREIRA, Ana Flávia do Amaral. Gênero, sexualidade e diversidade na escola: A construção de uma cultura democrática. (tese de doutorado) Universidade de Brasília. Brasília: 2012. Disponível em <http://www.inclusive.org.br/?p=7973>. Acesso em 12 jun. 2015.

MADUREIRA, Ana Flávia do Amaral; BRANCO, Angela Maria Cristina Uchôa de Abreu. Identidades sexuais não-hegemônicas: processos identitários e estratégias para lidar com o preconceito. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília , v. 23, n. 1, p. 81-90, Mar. 2007 . Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-37722007000100010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722007000100010&lng=en&nrm=iso)>. access on 19 Oct. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722007000100010>.

MAIA, Ana Claudia Bortolozzi; NAVARRO, Carolina; MAIA, Ari Fernando. Relações entre gênero e escola no discurso de professoras do ensino fundamental. **Psicol. educ.**, São Paulo , n. 32, p. 25-46, jun. 2011 . Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752011000100003&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752011000100003&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 03 fev. 2016.

MARCONI E LAKATOS, Maria de Andrade e Eva Maria **Técnicas de Pesquisa** 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MELLO, Elena Maria Billig.(ORGS) Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais na educação [recurso eletrônico]. Uruguaiana, RS: UNIPAMPA, 2011.



Disponível em: <http://porteiras.r.unipampa.edu.br/portais/sisbi/files/2013/07/Corpos-2011.pdf>. Acesso em 06 de jun. 2015.

MINAYO, M. C. S. (Org.) Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis-RJ:Vozes, 1994

MISKOLCI, Richard. Marcas da Diferença no Ensino Escolar. São Carlos: EdUFSCar, 2010. MOLINA, Luana; FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. Professores homossexuais: suas vivências frente à comunidade escolar. Rev. Ibero-americana de Estudos em Educação. Capa > v. 7, n. 2 (2012). Disponível em <http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/5392/4316>. Acesso em 12 jan. 2015.

MOIZES, Julieta Seixas; BUENO, Sonia Maria Villela. Compreensão sobre sexualidade e sexo nas escolas segundo professores do ensino fundamental. **Rev. esc. enferm. USP**, São Paulo, v. 44, n. 1, Mar. 2010. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0080-62342010000100029&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342010000100029&lng=en&nrm=iso)>. access on 26 fev 2015.

MUNANGA, K. (2004). Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. Cadernos PENESB. UFF, Rio de Janeiro, n. 5, pp. 15-34.

NATIVIDADE, M.; OLIVEIRA, L. Sexualidades ameaçadoras: religião e homofobia(s) em discursos evangélicos conservadores. *Sexualidad, Salud y Sociedad*, n. 2, 2009, p.121-161. <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/SexualidadSaludySociedad/article/view/32/153>. Acesso em 12 dez. 2015.

RAMOS, R. Na minha escola todo mundo é igual. São Paulo: Cortez, 2009.

RIBEIRO, Cláudia Maria; SOUZA, Ila Maria Silva de. Educação inclusiva: Tecendo gênero e diversidade sexual nas redes de proteção. Lavras: UFLA, 2008. 318 p.

SCOTT, Joan Wallach. "Gênero: uma categoria útil de análise histórica". Educação & Realidade. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99.

SILVA, Ana Franciele de Oliveira. Binarismo sexual na escola e o controle dos corpos. Colóquio do Museu Pedagógico -- ISSN 2175-5493, Vol. 10, No 1 (2013). Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/cmp/article/view/3194>. Acesso em 06 de ago. 2015.

SILVA, Consuelo Dores. Negro, qual é o seu nome? Belo Horizonte: Mazza. 1995.

SILVA, Fabiane Ferreira da; MELLO, Elena Maria Billig (orgs.). Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais na educação [recurso eletrônico] / – Uruguaiana, RS: UNIPAMPA, 2011.

SILVÉRIO, et. al. As relações étnico-raciais e a educação. in RICHARD MISKOLCI. Marcas da Diferença no ensino escolar. São Carlos: EduFSCar, 2010.

SOUZA, Luciana Maria de. Construção Histórica da idéia de raça e etnia. Texto do Curso de pós graduação em Gênero e Diversidade na Escola –Fafich, Módulo 2. Belo Horizonte: UFMG, 2015.

SPITZNER, Regina Henriqueta Lago. Sexualidade e Adolescência: Reflexões acerca da Educação Sexual na escola. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

**APÊNDICE 1****TERMO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado(a) Senhor(a):

Esta pesquisa faz parte de um estudo que busca identificar as relações de gênero e diversidade em uma escola de ensino fundamental de contagem: um estudo qualitativo. Através deste estudo, pretende-se colaborar com a formação de professores e funcionários de instituições escolares bem como fundamentar a construção de estratégias que viabilizem uma nova cultura escolar, baseada na promoção da diversidade. Sua participação é fundamental para a realização deste trabalho. Não envolve risco, entretanto você poderá se recusar a participar ou deixar de responder a qualquer pergunta que por qualquer motivo não lhe seja conveniente. Isto não lhe acarretará nenhum prejuízo pessoal.

Os dados fornecidos por você serão confidenciais e os nomes dos participantes não serão identificados em nenhum momento. As informações coletadas serão utilizadas para trabalho de conclusão de curso e eventualmente, na publicação em livros, periódicos ou divulgação em eventos científicos.

Em caso de concordância com as considerações expostas, solicitamos que assine este “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” no local indicado abaixo.

**Beatriz Rodrigues**  
Pesquisadora  
FAFICH- UFMG

---

Eu, \_\_\_\_\_, assino o termo de consentimento, após esclarecimento e concordância com os objetivos e condições da realização da pesquisa “Relações de gênero e diversidade em uma escola de ensino fundamental de Contagem: um estudo qualitativo”, permitindo, também, que os resultados gerais deste estudo sejam divulgados sem a menção dos nomes dos pesquisados.

Contagem, \_\_\_\_ de dezembro de 2015.

Assinatura do(a) pesquisado(a)

## APÊNDICE 2

### ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA

1. Perfil da amostra
  - a) Sexo:
  - b) Idade:
  - c) Orientação religiosa
  - d) Orientação sexual
  - e) Formação
  - f) Área de atuação:
2. Tratamento da escola em relação as relações de gênero, raça e diversidade sexual.
3. A escola possui estudantes Lésbicas, gays, bissexuais, travestis ou transexuais?
  - a) Como estes estudantes são recebidos na escola?
  - b) Como são vistos pela comunidade escolar?
  - c) E pelos professores?
4. Quais as políticas públicas municipais voltadas à diversidade, especificamente para as questões de gênero, raça e orientação sexual?
  - a) A escola é contemplada com tais políticas?
5. Quais fatores impedem a efetividade do trabalho pedagógico em relação a raça, gênero e diversidade sexual?
6. Quais concepções e crenças dos professores corroboram para a reprodução das desigualdades e da discriminação no interior da escola?
7. Quais as principais formas de discriminação no interior da escola.
8. Quais os principais desafios que possivelmente deverão ser enfrentados em caso de abordagem sobre relações de gênero, raça e diversidade sexual com seus alunos.
9. É comum, no cotidiano de sala de aula, perguntas e manifestações a respeito da diversidade sexual. Como você lida com isso?
10. Em sua prática de sala de aula, quando você percebe crianças que não se comportam da forma culturalmente aprendida como adequada, em relação ao seu sexo, o que faz?
11. Há, na escola divisão de estudantes tendo por base o sexo, como por exemplo: competições meninos x meninas; filas, brinquedos, etc.
12. Você alguma vez, se sentiu injustiçadx e/ou discriminado, dentro da escola? Por que?
13. Quais manifestações de preconceito e discriminação são mais comuns no recreio?
14. E escola segue uma um trabalho baseado na orientação laica?
15. Como é o acompanhamento da família na vida escolar do estudante?
16. A família interfere no modo como são conduzidas as práticas pedagógicas?
17. Há conflitos na relação família e escola?