



**CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA – UniCEUB**  
**FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO E DA SAÚDE – FACES**  
**PROGRAMA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA**

**ISABEL LORRANE ARAÚJO GOMES MIGUEL**  
**JOYCE JULIANA DIAS DE AVELAR**

**GÊNERO, SEXUALIDADE E DIVERSIDADE NO CONTEXTO**  
**ESCOLAR**

**BRASÍLIA**

**2017**



**ISABEL LORRANE ARAÚJO GOMES MIGUEL**  
**JOYCE JULIANA DIAS DE AVELAR**

**GÊNERO, SEXUALIDADE E DIVERSIDADE NO CONTEXTO  
ESCOLAR**

Relatório final de pesquisa de Iniciação Científica  
apresentado à Assessoria de Pós-Graduação e Pesquisa  
pela Faculdade de Ciências da Educação e da Saúde –  
FACES

Orientação: Profa. Dra. Ana Flávia do Amaral Madureira

**BRASÍLIA**  
**2017**

**Dedicamos essa pesquisa à:**

*Nossa querida orientadora Ana Flávia, por nos inspirar e ser sempre atenciosa, sensível,  
organizada, alegre, gentil e ter um olhar tão minucioso e atento.*

*À instituição e aos/as participantes que colaboraram com a nossa pesquisa, pela  
receptividade e carinho*

*À Kiara, por toda fofura e felicidade que nos proporciona*

*À Henriqueta, pelos abraços tão reconfortantes depois dos dias cheios e por seu olhar tão  
meigo que sempre nos motiva*

*À Luninha, por sua alegria inocente e doce, que sempre nos fazem sorrir*

*Às nossas famílias, por todo suporte e incentivo para realização dessa pesquisa*

*Às nossas amigas, por sempre estarem presentes nos momentos felizes ou difíceis das nossas  
vidas*

*À todas as pessoas que lutam por um mundo melhor, mais justo e democrático.*

*"Uma criança, um professor,  
uma caneta e um livro podem mudar o mundo"*

*Malala Yousafzai*

## **GÊNERO, SEXUALIDADE E DIVERSIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR**

**Isabel Lorrane Araújo Gomes Miguel - UniCEUB, PIC voluntário**  
[isabellorrane9@gmail.com](mailto:isabellorrane9@gmail.com)

**Joyce Juliana Dias de Avelar - UniCEUB, PIC voluntário**  
[joyce\\_raito@hotmail.com](mailto:joyce_raito@hotmail.com)

**Ana Flávia do Amaral Madureira - UniCEUB, professora orientadora**  
[madureira.ana.flavia@gmail.com](mailto:madureira.ana.flavia@gmail.com)

A presente pesquisa teve como objetivo analisar as estratégias educacionais adotadas em uma escola de Ensino Fundamental, de 6<sup>o</sup> ao 9<sup>o</sup> ano, da rede pública de ensino do Distrito Federal no que diz respeito à abordagem das questões de gênero, sexualidade e diversidade. A escola em questão recebeu várias premiações no que se refere à temática da diversidade. Foi utilizada uma metodologia qualitativa de investigação. De forma específica, foram realizadas 10 entrevistas individuais semiestruturadas, de forma integrada à apresentação de imagens previamente selecionadas sobre a temática investigada. Participaram 5 professores/as e 5 profissionais da equipe gestora e pedagógica da instituição que colaborou com a pesquisa. Para a análise e interpretação das informações construídas na pesquisa de campo, utilizou-se a técnica da Análise de Conteúdo. Sendo assim, foram criadas categorias analíticas temáticas para nortear o trabalho interpretativo. Tais categorias foram construídas a partir de temas interessantes e significativos que surgiram nas entrevistas realizadas, considerando os objetivos da pesquisa. As categorias analíticas temáticas construídas foram: 1) O que os/as participantes pensam sobre gênero, sexualidade e diversidade? 2) Projeto Diversidade na Escola: o processo de implementação; 3) Estratégias educacionais no campo de gênero, sexualidade e diversidade; 4) Projeto Diversidade na Escola: principais impactos na comunidade escolar. Os resultados indicaram várias transformações na escola após a implementação do Projeto Diversidade. As principais transformações destacadas pelos/as participantes da pesquisa foram: a diminuição da violência, maior comprometimento e integração dos/as alunos/as com a escola, profissionais e alunos/as mais informados/as e conscientes sobre as opressões no campo das questões de gênero e sexualidade que ocorrem nas escolas. Na escola em questão, após a implementação do Projeto, de acordo com os/as profissionais entrevistados/as, houve um aumento do respeito e do diálogo entre todos/as. O diálogo apareceu como sendo uma das estratégias pedagógicas mais utilizadas e mais eficazes para lidar com situações de discriminação, em diferentes níveis. Além disso, a partir das entrevistas realizadas, foi possível constatar que há uma lacuna na formação profissional no que diz respeito às temáticas de gênero, sexualidade e diversidade. Portanto, a pesquisa indicou a necessidade e urgência de abordar tais temáticas durante a formação, inicial e continuada, dos/as profissionais da educação. Tais profissionais estão em contato cotidiano com os/as alunos/as e, portanto, ocupam uma posição estratégica na formação para a cidadania das novas gerações na sociedade brasileira.

**Palavras-chave:** Gênero. Sexualidade. Diversidade. Educação. Desconstrução de Preconceitos.

## Sumário

<b>1.Introdução</b> .....	7
<b>2.Objetivos</b> .....	11
2.1 Objetivo geral.....	11
2.2 Objetivos específicos.....	11
<b>3. Fundamentação Teórica</b> .....	12
3.1 Psicologia Cultural .....	12
3.2 Identidades .....	13
3.3 Gênero e Sexualidade.....	15
3.4 A escola e as questões de gênero e sexualidade.....	17
3.5 Homofobia nas escolas.....	20
<b>4. Método</b> .....	26
4.1 Participantes .....	27
4.2 Materiais e instrumentos .....	29
4.3 Procedimentos de construção de informações .....	29
4.4 Procedimentos de análise .....	30
<b>5. Resultados e Discussão</b> .....	31
5.1 O que os participantes pensam sobre gênero, sexualidade e diversidade?.....	31
5.2 - Projeto Diversidade na Escola: o processo de implementação .....	41
5.3 Estratégias educacionais no campo das questões de gênero, sexualidade e diversidade.....	52
5.4 - Projeto Diversidade na Escola: principais impactos na comunidade escolar .....	63
<b>6. Considerações Finais</b> .....	72
<b>Referências Bibliográficas</b> .....	74
<b>ANEXOS</b> .....	82

## 1.Introdução

Atualmente, vivemos um momento complexo no Brasil, carregado de contradições e tensões no que se refere às questões de gênero e sexualidade. Por um lado, podemos notar o empoderamento das mulheres e das minorias sexuais, que conquistam cada vez mais espaços e direitos. Por exemplo, no âmbito jurídico temos a Lei Maria da Penha e o reconhecimento civil do casamento homoafetivo nos cartórios brasileiros. Por outro lado, o sexismo e a homofobia, que são violências fortemente interligadas, ainda fazem parte do nosso cotidiano e das nossas relações sociais.

Segundo estatísticas hemerográficas<sup>1</sup> da Secretaria de Direitos Humanos (SDH), em 2013 foram divulgadas nos principais canais midiáticos brasileiros, como, por exemplo, notícias de jornais, revistas e televisão: 317 violações contra a população LGBT, dentre elas encontram-se 251 homicídios. A maioria dos casos divulgados dizem respeito a violações físicas e homicídios, mas, ainda segundo a SDH, mais de 70% das denúncias a ouvidoria são de violências psicológicas e discriminatórias<sup>2</sup>. Por essa razão, sabe-se que os números de opressão homofóbica são ainda maiores do que os noticiados pelos meios de comunicação.

Diante dessa realidade, programas como o Brasil Sem Homofobia de 2004 visam amparar a comunidade LGBT e minimizar os danos resultantes das discriminações que sofrem. Esse programa tem como objetivo promover a cidadania, combater a violência e a discriminação, buscando a igualdade de direitos em relação à essa população. Entretanto, na contramão dessas políticas públicas, alguns setores conservadores da sociedade brasileira, que contam com o apoio de muitas pessoas e tem poder político significativo, se organizam

---

<sup>1</sup> Baseada em notícias vinculadas na imprensa, possibilitando, extrair perfis mais qualitativos das violências (Relatório de Violência Homofóbica no Brasil, 2013).

<sup>2</sup> Tais classificações são do Departamento de Ouvidoria Nacional dos Direitos Humanos.

em uma lógica de silenciamento e exclusão daqueles/as que não se adequam aos seus modelos de moralidade. A exemplo disso, temos a criação do Projeto de Lei do Senado nº 193/2016 que inclui entre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional o "Programa Escola sem Partido".

O Projeto de Lei em questão baseia-se em fundamentos morais de orientação conservadora e enfatiza, em vários trechos, que aquilo que o/a professor/a ensina em sala de aula deve estar de acordo com as convicções e valores da família, especialmente a moral sexual. É importante dizer que o próprio PLS 193/2016 em sua justificativa, define moral como uma “regra inseparável da religião” (p.6). Em seu parágrafo único do art. 2º, é notável a ignorância expressa nesse Projeto de Lei em relação aos estudos de gênero e sexualidade. Por exemplo, há trechos que afirmam que, a “opção sexual” deve estar em harmonia com a “identidade biológica de sexo” e, portanto, deve ser vedado a “ideologia de gênero” nas escolas. Tais afirmações não encontram respaldo nas pesquisas de gênero e sexualidade.

É evidente o caráter religioso e antidemocrático desse Projeto, que caso seja aprovado, será um indicador de um retrocesso em relação às estratégias pedagógicas que visam trabalhar com a diversidade nas escolas. Nesse sentido, de acordo com Madureira (2007), o desafio de equilibrar o respeito às crenças religiosas individuais e o respeito a laicidade do estado democrático brasileiro é um desafio de suma importância. Dessa forma, não nega-se a liberdade religiosa e a sua livre expressão, mas a mesma não deve servir de base para práticas discriminatórias, especialmente em instituições públicas, como a escola.

Estratégias, como essa ancorada no Projeto de Lei mencionado, não visam o respeito à pluralidade e à individualidade dos/das alunos/as, mas é uma tentativa de controlar a educação e coibir os/as educadores/as a abordar temáticas que incluem as questões de gênero,

sexualidade e diversidade em sala de aula. Diante disso, cabe nos questionarmos: quais são os deveres, funções e o papel que a escola desempenha em nossa sociedade?

A instituição escolar ocupa um lugar estratégico e privilegiado em nossa cultura, contribuindo para o desenvolvimento, aprendizagem e criação de valores morais (Manzini, Leite, Cardoso, González & Branco, 2012). O que apresenta implicações importantes na construção de nossas identidades e no modo como percebemos o mundo (Moreira & Câmara, 2008). Dada sua importância, é preciso reconhecer que, historicamente, a escola constituiu-se como um espaço disciplinador e normatizador, refletindo em seu cotidiano as hierarquias sociais e as relações desiguais de poder (Guzzo, 2015; Louro, 1997; Junqueira, 2009a). Para Gusmão (2000), ao projetar modelos e padrões universais sobre os/as alunos/as, a escola fracassa diante do que deveria ser sua principal matéria-prima para a aprendizagem: a diversidade.

Portanto, é de suma importância buscar responder as seguintes questões: (a) existe uma inclusão significativa de discussões no que se refere às questões de gênero, sexualidade e diversidade no ambiente escolar? (b) quais estratégias são, ou podem ser, relevantes para abordar tais temáticas a fim de superar práticas discriminatórias?

Vale salientar que esta pesquisa está vinculada ao projeto de pesquisa guarda-chuva da Profa. Dra. Ana Flávia do Amaral Madureira, intitulado "Identidade s Sociais, Diversidade e Preconceito", que contempla três vertentes de estudo: 1ª vertente - processos identitários; 2ª vertente - bases sociais e psicológicas do preconceito; e 3ª vertente de estudo - diversidade e inclusão nos contextos educativos. Os diversos projetos de pesquisa específicos, vinculados ao projeto guarda-chuva mencionado, apresentam como base teórica a psicologia cultural.

A presente pesquisa está vinculada à 3ª vertente de estudo, que focaliza as concepções, crenças e valores sobre questões relativas à diversidade e à inclusão em

diferentes contextos educativos e, especialmente, no contexto das instituições de ensino. É importante mencionar que as pesquisas sobre os processos identitários e as bases sociais e psicológicas do preconceito apresentam implicações educacionais relevantes na promoção de uma cultura democrática de respeito à diversidade, incluindo a diversidade sexual e de identidades de gênero (Madureira & Branco, 2012).

Em virtude do que foi mencionado, foram analisadas as propostas de uma escola pública de Ensino Fundamental II, que recebeu várias premiações no que se refere à temática da diversidade. Procuramos compreender como é trabalhada as questões de gênero e sexualidade, a partir da perspectiva de profissionais da educação que atuam na escola selecionada. Levando em consideração a resistência para abordar tais assuntos, por parte de determinados setores da sociedade brasileira, é importante entender como as escolas mobilizam os pais, os/as alunos/as e os/as profissionais da educação em prol desses projetos. É relevante, também, se atentar aos possíveis efeitos da implementação dessas propostas no cotidiano escolar.

## **2.Objetivos**

### **2.1 Objetivo geral:**

Analisar as estratégias educacionais adotadas em uma escola de Ensino Fundamental, de 6<sup>o</sup> ao 9<sup>o</sup> ano, da rede pública de ensino do Distrito Federal no que diz respeito à abordagem das questões de gênero, sexualidade e diversidade.

### **2.2 Objetivos específicos:**

Analisar as concepções e crenças dos/as profissionais da educação entrevistados/as sobre as questões de gênero, sexualidade e diversidade.

Compreender os principais impactos da inserção de um projeto que contempla a diversidade no campo das questões de gênero e sexualidade, a partir das perspectivas dos/as profissionais entrevistados/as.

### **3. Fundamentação Teórica**

Nesta seção, apresentaremos a revisão bibliográfica realizada. A discussão teórica que será desenvolvida está organizada, assim, em cinco subseções, sendo elas: 1) Psicologia Cultural, em que será apresentada a perspectiva teórica que embasa a presente pesquisa; 2) Identidades, em que será discutido o conceito de identidades e suas implicações no campo educacional; 3) Gênero e Sexualidade, irá tratar das identidades sexuais e de gênero; 4) Escola e as questões de Gênero e Sexualidade, neste tópico será discutido as relações da escola na constituição das identidades de gênero e sexuais; 5) Homofobia nas escolas, esse tópico irá tratar da masculinidade hegemônica, sexismo e homofobia no contexto escolar.

#### **3.1 Psicologia Cultural**

Na presente pesquisa, o conceito de cultura terá como base a perspectiva teórica da psicologia cultural (Bruner, 1997; Rogoff, 2003; Valsiner, 2012). Em linhas gerais, a psicologia cultural, assim como outras correntes sociogenéticas, apresenta como um dos seus pressupostos centrais a consideração da gênese social do desenvolvimento psicológico individual.

Além disso, consideramos os conceitos de cultura, mediação semiótica e experiência como ferramentas teórico-conceituais estruturantes do nosso olhar teórico (Bruner, 1997; Madureira, 2012; Madureira & Branco, 2012; Valsiner, 2012). Ou seja, consideramos que as experiências humanas sempre ocorrem em contextos culturais estruturados, perpassados por crenças, valores e práticas enraizadas historicamente que canalizam, de diferentes formas, os processos de significação, orientando, portanto, o pensar, o sentir e o agir das pessoas concretas.

Em termos teórico-conceituais, cabe esclarecer que preferimos a utilização do termo canalização cultural ao invés de determinação cultural, pois destacamos o papel ativo das pessoas nos processos de significação em relação ao mundo social em que estão inseridas e em relação a si mesmas (Madureira & Branco, 2005; Madureira, 2007, 2012).

A ênfase no papel ativo das pessoas nos processos de significação é coerente com o modelo de transferência cultural bidirecional. Nesse sentido, conforme é discutido por Valsiner (2012), a cultura está em constante transformação e somos todos/as participantes desse processo, ou seja, não somos seres passivos, mas temos a capacidade de construir e (re)criar a realidade. Esse modelo, contrapõe-se à visão unilateral de transmissão cultural, que considera o sujeito um mero “recipiente” de armazenagem de dados, ou seja, como se o conhecimento fosse simplesmente “transmitido” daquele que sabe para aquele que não sabe.

Dessa forma, podemos pensar que o sistema educacional, muitas vezes, adota uma perspectiva unilateral de transmissão cultural. Assim, opera em uma lógica que anula a participação ativa dos/as alunos/as, isto é, a visão de que a mente do/a aluno/a seria como uma “tábula rasa”, que precisa ser preenchida como um quadro, por aqueles/as que obtém o conhecimento (Bruner, 2000).

Portanto, é a partir da perspectiva teórica da Psicologia Cultural, que analisaremos o tema focalizado na pesquisa: “gênero, sexualidade e diversidade no contexto escolar”. Para tanto, os diálogos interdisciplinares são de fundamental importância.

### **3.2 Identidades**

Muitas vezes, no senso comum, a identidade é compreendida como algo da qual nunca nos despimos, nos acompanha desde o nosso nascimento e é estável. Mas será que

nossa identidade é realmente fixa? Ou seja, nascemos e morremos portando uma mesma identidade?

O conceito de identidade gera muitas controvérsias. Por um lado, há as perspectivas essencialistas, ou seja, perspectivas ancoradas na crença na existência de uma essência imutável, uma identidade cristalina, autêntica e que não se altera com o tempo. Muitas vezes, tal perspectiva se ancora em explicações biológicas para a identidade, como se a mesma estivesse “biologicamente fundamentada”. Um exemplo disso são os discursos biologizantes da identidade de gênero. Por outro lado, há uma perspectiva não essencialista que a considera flexível, contraditória e passível de mudanças ao longo dos tempos (Woodward, 2011; Hall, 2011).

De acordo com Bauman (2005), com a emergência das sociedades líquido-modernas, os sujeitos que antes contavam com o amparo de determinadas instâncias sociais, como, por exemplo, a nação ou a religião, se encontram hoje desamparados tendo que lidar sozinhos com a questão da identidade. Dessa forma, o sentimento de pertença se torna ausente para o indivíduo e, assim, faz-se necessário a busca pelo mesmo. É nesse cenário que se dá a construção das identidades contemporâneas. Nesse sentido, Bauman (2005, p.35) afirma:

O anseio por uma identidade vem do desejo de segurança, ele próprio um sentimento ambíguo. Embora possa parecer estimulante no curto prazo, cheio de promessas e premonições vagas de uma experiência ainda não vivenciada, flutuar sem apoio num espaço pouco definido, num lugar teimosamente, perturbadoramente, ‘nem-um-nem outro’, torna-se a longo prazo uma condição enervante e produtora de ansiedade.

Woodward (2011) apresenta importantes considerações sobre a constituição das identidades. A autora destaca que as mesmas se afirmam pela marcação simbólica da diferença, pois ao declararmos que por sermos x não podemos ser y, ou seja, a oposição entre “nós e “eles”, estamos negando a existência de qualquer similaridade e, então, admitindo um pertencimento a um determinado grupo. Nesse sentido, essas fronteiras são simbólicas e inscritas na cultura, e são estabelecidas por meios classificatórios. Para a autora, existe outro fator que estabelece as fronteiras da diferença, sendo ele a dimensão corporal, pois o corpo é utilizado como o alicerce especialmente para algumas identidades, como a sexual.

Sendo assim, a diferença pode ser tanto negativa, “por meio da exclusão ou da marginalização” (p.50) como, também, positiva, no que diz respeito à celebração da diversidade (Woodward, 2011). Entretanto, podemos perceber que as identidades se expressam através de duas dimensões: as simbólicas e as sociais, pois há uma associação da identidade com as coisas que a pessoa porta, ou seja, suas roupas e acessórios, e há, também, questões sociais que influenciam na constituição das identidades como, por exemplo, o gênero (Woodward, 2011).

Em virtude do que foi mencionado, a presente pesquisa partirá do pressuposto teórico de que as identidades sociais são construídas culturalmente e, também, situadas em uma época e em um determinado contexto social. Sendo assim, é necessário considerarmos todos esses aspectos para que possamos compreender suas implicações (Hall, 2011).

### **3.3 Gênero e Sexualidade**

Os nossos corpos ganham significados na cultura, a primeira distinção quando nascemos começa pelo nosso sexo. Apoiado nessa diferença biológica, são estabelecidos determinados deveres, funções, valores e comportamentos específicos socialmente esperados

para cada gênero. Nesse sentido, Louro (2008) afirma que a declaração: “É uma menina!” Ou “É um menino!” É uma afirmativa que ultrapassa a mera descrição, pois já é uma decisão sobre o corpo, ou seja, espera-se que se siga determinada direção.

As diferentes características físicas somente ganham sentido no interior da cultura. Portanto, os lugares, papéis e posições que ocupamos socialmente, são referidos, de diferentes formas, aos nossos corpos. Afinal, como afirma Le Breton (2007), “(...) Antes de qualquer coisa, a existência é corporal. (...)” (p. 7). Pois, é no corpo que se torna evidente a construção da relação do sujeito com o mundo (Le Breton, 2007).

Assim como as identidades de gênero, a sexualidade também ganha forma e significado a partir da cultura. Nesse sentido, Weeks (2000) ressalta que a sexualidade não está somente no corpo, na “natureza” e traz a perspectiva de que a mesma mantém relações complexas com as nossas crenças, ideologias, convenções sociais, história, cultura, etc. Para o autor, como o corpo não tem nenhum sentido intrínseco, o melhor modo de entender a sexualidade, é a partir de seu “construto histórico”, ou seja, como que a sexualidade foi compreendida no decorrer da história, pois os seus significados são socialmente construídos e organizados.

Louro (1997) destaca que tanto o gênero como a sexualidade são partes constituintes de nossas identidades e ambas são construções culturalmente contextualizadas, não tendo caráter sólido, permanente, coerente e natural, pois estão sempre em transformação. No entanto, é importante mencionar que as concepções essencialistas sobre a identidade, como se esta fosse uma unidade estável e permanente (Hall, 2006), ainda costumam ser concebidas como verdadeiras no senso comum.

Isso torna-se evidente nas relações cotidianas, pois por meio de classificações e rótulos atribuídos aos sujeitos, tem-se uma pretensão de fixar identidades e hierarquizar

diferenças. Com essas distintas e divergentes representações sobre as identidades, algumas “marcas” ganham visibilidades e passam a ocupar posições hegemônicas, em detrimento de outras posições identitárias. Trata-se, portanto, de um terreno perpassado pelas relações de poder (Louro, 2000; Moreira & Câmara, 2008; Woodward, 2011).

De acordo com Louro (1997), o papel das mais diversas instituições sociais (estado, igreja, escolas, família) e discursos que circulam no cotidiano é, frequentemente, voltado à normatização do sujeito, no sentido de “moldar” e “fabricar” de modo sutil (e, às vezes, nem tanto...), a heteronormatividade e o binarismo de gênero, que passam a ser vistos como um caminho (supostamente) óbvio e natural. Conseqüentemente, as outras formas que desviam desses padrões, são consideradas socialmente como “anormais” (Louro, 1997). As desigualdades e violências, causadas pela reprodução dessas fronteiras rígidas entre grupos considerados legítimos e grupos marginalizados, são justificadas, muitas vezes, por meio do determinismo biológico e reforçadas por discursos pretensamente científicos. Portanto, é preciso desconfiar do que é apresentado como “natural” e ter uma visão crítica em relação ao essencialismo biológico que é usado para validar práticas discriminatórias (Citeli, 2001; Louro, 1997, 2000; Madureira, 2007).

### **3.4 A escola e as questões de gênero e sexualidade**

Embora, normalmente, a sexualidade seja considerada como um assunto estritamente de cunho íntimo e privado, devemos compreender que a mesma também é social e política (Louro, 2000). Portanto, é de fundamental importância analisarmos criticamente o papel das instituições educacionais no processo de fabricação de identidades sexuais e de gênero.

Ancoradas, por um lado, no sistema binário de gênero e, por outro lado, na heteronormatividade, as instituições educacionais acabam silenciando outros modos de

vivenciar as identidades sexuais e de gênero. Já que, mesmo que a escola dissimule uma certa neutralidade para tratar da sexualidade, essas questões se fazem presentes, uma vez que constitui todos os indivíduos que ali estão (Louro, 1997). Esses assuntos costumam ser abordados no contexto escolar com muito receio, extrema cautela e discrição, refugiando-se, frequentemente, no “porto-seguro” do discurso biomédico (Madureira& Branco, 2015).

Tendo isso em vista, é oportuno, portanto, prestar atenção no que é dito e não-dito, pois o silêncio corresponde a um modo de invisibilizar sujeitos que fogem da norma e, assim, manter valores considerados como “bons” e confiáveis (Louro, 1997). Nesse esforço para criar-se e manter-se as identidades “normais”, a escola assume um papel estratégico, pois, por um lado, ela precisa incentivar a sexualidade “normal”, por outro, é necessário contê-la (Louro, 2000).

É importante destacar que essa relação tensa que a escola tem com a sexualidade produz efeitos na maneira como ela é ensinada. Hooks (2000) chama a atenção para o modo como os professores e professoras em sala de aula negam e anulam a dimensão corporal, visando trabalhar somente a mente dos/as estudantes. Essa dicotomia entre corpo e mente é um modo de deixar a sexualidade e o erotismo fora da aprendizagem.

Para Lopes (2008), os discursos que estão presentes nas escolas, de que a sexualidade pertence apenas ao campo privado, tratam os corpos como se os mesmos não tivessem desejos e muito menos prazeres eróticos. Essa perspectiva inclui não só os alunos, mas também os corpos dos professores/as, como se estes não tivessem desejos no campo da sexualidade.

Nessa mesma perspectiva, Britzman (2000) discorre sobre uma certa “ansiedade educacional” para ensinar sobre a sexualidade. Nesse sentido, o conhecimento é concebido como “fatos” que contêm respostas certas ou erradas, de forma muito clara e rígida. Esse

modo de lidar com o tema impede a compreensão do alcance das diferentes possibilidades de vivência da sexualidade humana.

Além desse modo limitante e reducionista para abordar questões relativas ao prazer, à afetividade e à diversidade na esfera da sexualidade, de acordo com Madureira e Branco (2015), as discussões sobre a sexualidade nas escolas, muitas vezes, têm como foco exclusivo os riscos e perigos (aspectos negativos associados às experiências no campo da sexualidade), como, por exemplo, as doenças sexualmente transmissíveis/AIDS e a gravidez precoce. É um caminho mais “seguro” para as instituições educacionais ignorar as questões da afetividade e do prazer, apontando apenas para os perigos do exercício da sexualidade.

Para Louro (2000), as questões de gênero e sexualidade atravessam o contexto escolar. Portanto, tentar lidar com esses assuntos de um modo distante e normatizador não contempla a curiosidade e o interesse dos/as estudantes. As perguntas, os desejos, os receios, as experiências de prazer são submetidas ao universo dos segredos íntimos, de modo que as pessoas deixam de perceber suas múltiplas extensões, inclusive em termos sociais e políticos (Louro, 2000). Nesse sentido, Madureira e Branco (2015) questionam o silenciamento das escolas em relação às dimensões afetivas e prazerosas da sexualidade.

Nessa mesma direção, Britzman (2000) critica os modelos da educação e da medicina que trabalham com o prazer somente na esfera utilitária da reprodução sexual. Ao se preocupar em direcionar para a escolha supostamente apropriada de parceiro/a, a educação sexual, mais uma vez, privilegia os indivíduos e as práticas sexuais percebidas socialmente como "normais". A autora também salienta que em conflito com a experiência do prazer, tem-se, muitas vezes, um sentimento de culpa estabelecido por esse modo tradicional de educação sexual.

Louro (1997, 2000), também, associa os sentimentos de culpa e vergonha às diferentes estratégias de disciplinamento que nos ensinam a censura e o controle. Essas tensões se tornam ainda mais complexas no caso daqueles/as que se percebem deslocados/as dos padrões heteronormativos e do binarismo de gênero. Para a autora, a constante reprodução e vigilância acerca do exercício da heterossexualidade, de acordo com os limites estreitos da heteronormatividade voltada à reprodução, é uma tentativa para que os alunos e alunas não escapem para uma identidade “desviante”.

Desse modo, ao mesmo tempo que se reforça a heterossexualidade nas práticas cotidianas, rejeita-se as outras formas de vivência da sexualidade. Essa rejeição pode tomar diferentes formas. Em uma palavra: homofobia.

### **3.5 Homofobia nas escolas**

São utilizadas diversas estratégias pedagógicas, contínuas, repetitivas e intermináveis que tentam inscrever e direcionar os corpos ao gênero e sexualidade considerados “verdadeiros”. No entanto, a incompletude desses processos torna ainda mais questionável a pretensa naturalidade do binarismo de gênero e da heterossexualidade (Louro, 1997). Isso ressalta o papel ativo de grupos e dos sujeitos na própria construção identitária, em que sempre é possível reinventar-se e contrapor-se ao status quo.

No entanto, os indivíduos que escapam dessas normas encontram diferentes barreiras, uma delas é a de reconhecer-se e assumir-se. Sendo preciso desvincular das sexualidades não-heterossexuais os conceitos preconceituosos de patologias, desvios, promiscuidade, os sentimentos de rejeição e desprezo (Louro, 1997), para se permitir vivenciar seus prazeres homoeróticos sem culpa.

Por obscurecer e negar a homossexualidade, a escola torna-se um dos lugares mais difíceis para estudantes e profissionais da educação “assumirem” sem culpa ou vergonha, uma sexualidade que destoe da sexualidade socialmente tida como “natural” e “inata” a todos/as. O silêncio, a dissimulação, a segregação ou o ato político de romper e transgredir com as regras, são algumas das alternativas que as pessoas encontram para lidar com a marginalização da própria sexualidade, mas esses atos, muitas vezes, tem um preço: a estigmatização (Louro, 1997, 2000).

Cabe destacar que Junqueira (2009a, 2010) e Louro (2000) afirmam que quanto mais se padroniza as identidades heterossexuais, mais se secundariza a homossexualidade, o que acaba por alimentar a homofobia. Um modo comum de produção de identidades masculinas hegemônicas é encaminhando-a na direção da dominação, dureza, competitividade e contenção em relação aos sentimentos, de modo que a afaste da homossexualidade e da feminilidade heterossexual que é, tradicionalmente, vista como: passiva, obediente, cuidadosa e frágil.

Nessa mesma direção, Welzer-Lang (2001) enfatiza que para diferenciar-se do mundo das mulheres e das crianças, o sofrimento e a não-expressão do mesmo são vistos como uma parte do tornar-se homem. Um modo de lidar com o medo e com esse sofrimento é demonstrando o poder sobre o outro e diferenciando-se dele. Assim, a socialização masculina é perpassada por uma violência direcionada para si mesmo e para os outros. A feminilidade e tudo associada a ela, torna-se o pólo de rejeição central na construção desse modo de masculinidade. Como é destacado por Parker (1991), a “efeminação” daquele que deveria cumprir funções associadas à dominação e virilidade, faz com que este seja visto como uma espécie de “fracasso biológico”, tal como supostamente seria a mulher. Há, portanto, uma forte associação entre misoginia e homofobia.

Isso é demonstrado no documentário *The Mask You Live In* de 2015<sup>3</sup>, no qual inúmeros homens, de diferentes idades e classes sociais, falam sobre suas experiências de como é ser um homem. Por meio dessas vivências, o documentário mostra que a concepção do “ser homem”, se ancora nos ideais de uma masculinidade hegemônica. Tal tipo de masculinidade reforça que para ser viril e diferente das mulheres, é necessário não compartilhar as próprias emoções e ser violento. Isso gera um forte sentimento de solidão e a própria violência é utilizada, muitas vezes, como válvula de escape das emoções, que frequentemente, são reprimidas.

A masculinidade hegemônica passa a ser construída de um modo que é necessário sempre reafirmá-la. Então, o ambiente escolar pode se tornar um meio que facilita essa produção e reprodução de diferentes formas de violência sexista e homofóbica. Segundo Louro (2000, p.29):

Consentida e ensinada na escola, a homofobia expressa-se pelo desprezo, pelo afastamento, pela imposição do ridículo. Como se a homossexualidade fosse "contagiosa", cria-se uma grande resistência em demonstrar simpatia para com sujeitos homossexuais: a aproximação pode ser interpretada como uma adesão a tal prática ou identidade.

Quando um aluno ou aluna não se “ajustam” aos padrões de gênero e sexualidade admitidos em sua cultura e se comportam de modo que divergem do que é considerado socialmente adequado, passam a ser alvos de gozações, piadas, gestos, insinuações e

---

<sup>3</sup> Documentário dirigido por Jennifer Siebel Newsom.

expressões desqualificadoras (Louro, 2000; Madureira & Branco, 2015). Essas situações, comuns e cotidianas, são mecanismos poderosos de silenciamento e de dominação simbólica.

A escola passa, infelizmente, a representar um lugar de opressão e violência para muitos/as adolescentes e jovens LGBT, ao lidarem com tratamentos discriminatórios, constrangimentos, ameaças e agressões físicas, muitos sofrem com situações de auto culpabilização e auto-aversão. A internalização da homofobia alimenta uma lógica de ocultamento da homossexualidade e reforça a posição normativa da heterossexualidade. O silêncio em relação às diferentes formas de viver as sexualidades, somada a uma visibilidade distorcida dessas questões, ou seja, a denominação de que algumas sexualidades são perversas e imorais, aumentam o sofrimento psíquico na construção identitária (Junqueira, 2009a).

Um exemplo significativo dessas violências é o *bullying*, que é caracterizado pela ação violenta e repetitiva de abusos, sejam estes físicos e/ou verbais que resultam na exclusão. Sendo o reflexo das relações assimétricas de poder e causando diferentes sentimentos negativos em suas vítimas, como raiva, tristeza, dor e exclusão (Malta et al, 2010; Souza, Silva & Faro, 2015).

Os resultados obtidos na pesquisa nacional sobre *bullying* nas escolas, realizada por Malta et al (2010), indicam que os meninos são os principais alvos do *bullying*, sendo o Distrito Federal a região onde isso ocorre com maior frequência. Já na pesquisa sobre *bullying* e homofobia realizada por Souza et al (2015), foram utilizadas quatro categorias de análise, são estas: alvo, autor, alvo/autor e testemunha. Na categoria de autoria do *bullying*, os meninos protagonizam um maior percentual (18,5%), se comparado às meninas que representaram apenas 7,7% da autoria do *bullying*. Uma das motivações mais recorrentes dessas práticas, que estão também alinhadas ao preconceito, são as ofensas de cunho

homofóbico, perdendo apenas para características físicas e agressões de cunho racial. O *bullying* homofóbico é significativamente mais praticado por meninos (20%), do que entre as meninas (2%).

Os resultados das pesquisas mencionadas, estão em concordância com a discussão desenvolvida por Junqueira (2009a), Louro (2000) Welzer-Lang (2001), dentre outros/as autores/as, que evidenciam a relação entre a homofobia e a construção da identidade masculina hegemônica. Diante disso, há uma urgência de se discutir as questões de gênero e sexualidade na escola. Um ambiente que aceita e valoriza a sua diversidade é um espaço potencial de transformações positivas. A escola, portanto, desempenha um papel crucial na promoção do respeito à diversidade, na direção da construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Mas, ao decidir discutir sobre a sexualidade apenas por um viés biologizante, normalizar a heterossexualidade e ignorar a homofobia e o sexismo, a escola está, infelizmente, reproduzindo desigualdades históricas no campo das questões de gênero e sexualidade. Para Junqueira (2009a), as discriminações vivenciadas pelos/as estudantes que transgridem as expectativas ancoradas na heteronormatividade, restringem direitos básicos de cidadania. A exclusão desses grupos no currículo educacional intensifica a sua invisibilidade, fomentando a intolerância, a naturalização de injustiças e a total desconsideração do sofrimento vivenciado pela população LGBT.

Também não devemos esquecer do enraizamento afetivo do preconceito quando determinadas fronteiras simbólicas rígidas (“barreiras culturais”) são rompidas. A pessoa preconceituosa tem sentimentos que vão desde o desconforto e a insegurança até o ódio homofóbico (Madureira & Branco, 2015). Como Junqueira (2009a, p. 37) afirma:

A homofobia, com sua força desumanizadora, corrói a nossa formação e compromete a construção de uma sociedade democrática e pluralista. Ao desestabilizarmos postulados heteronormativos, poderemos fazer furos na superfície dessa (ir)racionalidade que tem na homofobia uma das suas mais poderosas e cruéis expressões.

É, portanto, fundamental que os professores e as professoras sejam curiosos/as em relação às próprias concepções de sexualidade e a partir de debates críticos sobre o tema, possam perceber as desigualdades sociais que são legitimadas por um determinismo biológico ensinado, muitas vezes, nas escolas. Em um momento de resistência, por parte de setores conservadores da sociedade brasileira, para se abordar tais assuntos, deve haver uma disposição e coragem política, dos/as professores/as e instituições de ensino, para levantar essas questões (Britzman, 2000; Madureira & Branco, 2015).

Uma vez que estivermos atentos/as às formas de produção e reprodução das desigualdades, podemos promover uma educação mais democrática, subvertendo os arranjos tradicionais de gênero e sexualidade na sala de aula, desalojando hierarquias e desmantelando mecanismos heteronormativos e de dominação masculina (Junqueira, 2009a; Louro, 1997).

#### 4. Método

Nesta pesquisa, a preferência pela metodologia qualitativa se deve ao fato de possibilitar uma investigação voltada ao sentido que os sujeitos atribuem às suas ações. Assim, segundo Poupart (2008), a pesquisa qualitativa possibilita a compreensão de questões relevantes a partir dos significados atribuídos pelos atores sociais, além de promover uma compreensão mais aprofundada sobre as experiências vivenciadas por estes.

Segundo González Rey (2005), a pesquisa qualitativa envolve a produção de conhecimentos construídos a partir da interação e processos dialógicos entre o/a pesquisador/a e os/as participantes da pesquisa. Diferenciando-se da herança epistemológica positivista na psicologia, que instrumentaliza o método, reificando as técnicas de pesquisa e desconsiderando o papel ativo dos sujeitos da pesquisa e do/a investigador/a na construção do conhecimento (Madureira & Branco, 2001).

A presente pesquisa foi realizada em uma escola pública de Ensino Fundamental II do Distrito Federal. De forma mais específica, foi utilizada a entrevista individual semiestruturada. Sobre a relevância da comunicação nas pesquisas qualitativas, González Rey (2005, p. 14) enfatiza que: “A comunicação é o espaço privilegiado em que o sujeito se inspira em suas diferentes formas de expressão simbólica, todas as quais serão vias para estudar sua subjetividade e a forma como o universo de suas condições sociais aparece constituído nesse nível”.

A entrevista semiestruturada possibilita um maior envolvimento pessoal e o estabelecimento de um vínculo de confiança entre o/a entrevistador/a e o/a entrevistado/a. Nesse sentido, Madureira e Branco (2001, p. 73) afirmam que:

(...) o estabelecimento de um vínculo de confiança, bem como a utilização de questões amplas, ao invés de questões fechadas com uma possibilidade limitada de respostas, pode colaborar, de forma significativa, na produção de informações relevantes no momento empírico (diálogo com o real).

Cabe mencionar que a escola escolhida é, portanto, uma escola que já inclui essas temáticas de gênero, sexualidade e diversidade no seu projeto pedagógico (PPP). Por meio de um projeto desenvolvido, a escola busca promover um ambiente acolhedor para todos os sujeitos que nela estão inseridos. Isso se dá por meio de práticas pedagógicas que visam discutir temas que, muitas vezes, são tidos como “não pertencentes” ao contexto escolar.

#### **4.1 Participantes**

A pesquisa foi realizada com dez participantes, sendo cinco professores/as de uma escola pública de Ensino Fundamental II do Distrito Federal e cinco profissionais da equipe gestora e da equipe pedagógica da mesma escola. A seleção dos/as participantes foi feita com a ajuda da supervisora educacional da escola e teve como critério de seleção os/as profissionais que tinham maior contato com o Projeto Diversidade, desenvolvido na escola. A supervisora em questão teve um papel de mediadora no acesso das pesquisadoras à escola e, além disso, foi uma das entrevistadas.

Nas tabelas 1 e 2, são apresentados os dados sociodemográficos dos/as participantes, considerando suas idades, crenças religiosas e formação acadêmica. A tabela 1 diz respeito aos/as professores/as e a tabela 2 aos/as profissionais da equipe gestora e pedagógica da escola.

Tabela 1

*Dados sociodemográficos dos/as professores.*

<b>Nomes (Fictícios)</b>	<b>Idade</b>	<b>Religião</b>	<b>Formação</b>
<b>Solange</b>	41	Católica	Geografia
<b>Eduardo</b>	43	Nenhum	História
<b>Letícia</b>	50	Católica	Letras
<b>Sofia</b>	49	Católica	Matemática
<b>Carmen</b>	39	Espírita Kardecista	História

Tabela 2

*Dados sociodemográficos dos/as profissionais da equipe gestora e pedagógica da escola.*

<b>Nomes (Fictícios)</b>	<b>Idade</b>	<b>Religião</b>	<b>Formação</b>
<b>Giovana</b>	34	Católica	Letras
<b>Mariana</b>	49	Católica	Matemática
<b>Leila</b>	40	Católica	História
<b>Murilo</b>	37	Católico	Matemática
<b>Douglas</b>	41	Evangélico	Ciências e Pedagogia

## **4.2 Materiais e instrumentos**

Para o processo de construção das informações na pesquisa de campo, utilizou-se dois roteiros de entrevista: um para os/as professores/as (Anexo A) e outro para os/as profissionais da equipe gestora e pedagógica (Anexo B) com perguntas norteadoras e algumas imagens com a finalidade de instigar a reflexão dos/as entrevistados/as a respeito das questões investigadas. O roteiro de entrevista foi dividido em três blocos. O primeiro refere-se a perguntas mais gerais a respeito do trabalho dos/as entrevistados/as. O segundo e o terceiro bloco foram compostos por questões mais específicas, tendo em vista os objetivos da pesquisa. Foram utilizados gravador de celular, folhas de papel para a impressão dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo C) e para os roteiros de entrevista, e imagens impressas (Anexo D).

## **4.3 Procedimentos de construção de informações**

Foi utilizada uma metodologia de investigação qualitativa mediante a realização de entrevistas individuais semiestruturadas com os/as participantes, de forma integrada à apresentação de diferentes imagens (fotografias de diferentes homens, mulheres e casais). As imagens, enquanto artefatos culturais podem se constituir em recursos metodológicos interessantes na análise e interpretação de diferentes fenômenos de interesse no campo da ciência psicológica, especialmente quando são focalizados temas delicados ou polêmicos (Madureira, 2016). O uso de imagens visa estimular a construção de narrativas e reflexões por parte dos/as profissionais da educação entrevistados/as sobre questões de interesse da pesquisa.

Foram realizadas 10 entrevistas individuais semiestruturadas, que foram gravadas com o consentimento dos/as participantes. A pesquisadora Isabel Lorrane entrevistou 5

professores/as, e a pesquisadora Joyce Avelar entrevistou 5 profissionais da equipe gestora e pedagógica da escola. É importante destacar que foi mantido o sigilo em relação à identidade pessoal dos/as profissionais da educação entrevistados/as e todos/as receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), de acordo com o modelo disponibilizado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário de Brasília- CEP UniCEUB.

#### **4.4 Procedimentos de análise**

Após a realização das entrevistas, as mesmas foram transcritas e interpretadas a partir de categorias analíticas temáticas, construídas após a transcrição das entrevistas. A análise das entrevistas com a equipe gestora e pedagógica (Grupo A) foi realizada pela pesquisadora Joyce Avelar e a análise das entrevistas com os/as professores/as foi realizada pela pesquisadora Isabel Lorrane (Grupo B). Tais categorias foram elaboradas a partir de temas relevantes, considerando a fundamentação teórica, os objetivos da pesquisa e as informações construídas na pesquisa de campo. As categorias analíticas temáticas criadas foram: 1) O que os/as participantes pensam sobre gênero, sexualidade e diversidade, 2) Projeto Diversidade na Escola: O processo de implementação, 3) Estratégias educacionais no campo das questões de gênero, sexualidade e diversidade, 4) Projeto Diversidade na Escola: Principais impactos na comunidade escolar.

Cabe destacar que, além de funcionar como instrumento do pensamento e da ação dos/as pesquisadores/as no trabalho de análise e interpretação das informações construídas na pesquisa de campo, as categorias analíticas permitem organizar os resultados de uma forma que facilita a elaboração, posterior, de análises comparativas sobre os aspectos convergentes e os aspectos divergentes presentes nas entrevistas realizadas.

## **5. Resultados e Discussão**

Nesta seção, serão apresentados e discutidos os resultados mais significativos das entrevistas realizadas a partir de quatro categorias analíticas temáticas construídas, mencionadas anteriormente.

### **5.1 O que os participantes pensam sobre gênero, sexualidade e diversidade?**

#### **Grupo A – Equipe gestora e pedagógica**

A educação, o ensino e a escola não são neutros. De acordo com Brandão (1981), há sempre interesses econômicos e políticos que se projetam sobre a educação. E, em uma sociedade desigual, como a sociedade brasileira, o sistema escolar acaba por reproduzir essas desigualdades sociais. Diante disso, o autor usa a expressão “reinventar a educação” de Paulo Freire, para enfatizar que a educação é uma construção social, sendo assim pode ser desconstruída e reconstruída de modos diversos.

Uma forma de refletir, problematizar criticamente e transformar a realidade escolar é por meio do projeto político pedagógico (PPP), que tem como ponto de partida as necessidades, os conflitos e os problemas enfrentados pela escola (Azevedo & Andrade, 2012). Na construção e na implementação do PPP, a equipe gestora cumpre um papel fundamental no processo de reflexão-ação, pois deve dar formas concretas aos objetivos estabelecidos, fortalecendo vínculos com toda comunidade escolar e coletivamente ir criando uma educação transformadora e comprometida com princípios éticos (Azevedo & Andrade, 2012).

Assim, com base nos objetivos dessa pesquisa é de fundamental importância analisar e compreender o que pensam os profissionais da equipe gestora e pedagógica, bem como os/as professores/as, sobre as questões de gênero, sexualidade e diversidade. O modo como esses/as

profissionais enxergam essas temáticas influencia diretamente no conteúdo e na forma como o PPP será direcionado e significado.

Entre as profissionais entrevistadas, todas concordam que a sociedade espera coisas diferentes entre homens e mulheres, principalmente no âmbito doméstico, como o cuidado da casa e dos filhos. Também concordam que a feminilidade é socialmente atribuída ao controle masculino, submissão e passividade, enquanto da masculinidade espera-se o oposto. O homem é colocado no lugar daquele que pode e a mulher em um espaço limitado de não-poder. Isso fica claro na fala da participante Giovana, que diz: “O homem é o poder”<sup>4</sup>, né, enquanto da mulher se espera, fragilidade, sensibilidade aflorada, trabalhos domésticos, cuidar dos filhos, e (pausa curta) ser subserviente, dependente do homem sentimental e financeiramente, né? ”.

Os/as profissionais entrevistados/as tiveram opiniões semelhantes quando questionados se a sociedade espera coisas diferentes de homens e mulheres. Por exemplo, Murilo afirma que ainda existe preconceito contra a mulher, mas que apesar disso as diferenças de gênero já estão praticamente superadas, pois já estamos no século XXI. O participante Douglas não acha que a sociedade espera coisas diferentes entre homens e mulheres, ele afirma que isso é algo do passado e justifica-se com base nos avanços das mulheres no mercado de trabalho. Sobre a desigualdade social entre homens e mulheres, o participante comenta: “Antigamente era assim, agora nota-se que a mulher tá avançando mais no mercado de trabalho, tá fazendo coisas que antigamente ela não fazia, então a gente vê que realmente já tá igualando (...)”.

São inegáveis as transformações sociais no campo das relações de gênero no Brasil. Hoje em dia há, de fato, uma maior inserção das mulheres no mercado de trabalho, também é notável uma maior autonomia e liberdade para ocupar espaços e executar atividades antes

---

<sup>4</sup> Nas entrevistas do Grupo A, os trechos sublinhados destacam a ênfase na fala dos/das profissionais.

restritas ao universo masculino (Rago,1995/1996). Isso se deve a um processo histórico de reivindicações e luta do feminismo, que contesta politicamente a hierarquização da organização sexual, política e cultural, que é predominantemente branca e masculina, marginalizando as identidades sociais não-hegemônicas (Hall, 2006; Rago, 1995/1996).

Sobre a luta feminista pelo direito ao trabalho no espaço público, é necessário ressaltarmos que este movimento foi protagonizado por mulheres brancas e de classe média, pois, as mulheres negras já trabalhavam. De acordo com Munanga e Gomes (2016), o trabalho forçado do regime escravista, transformou-se em trabalhos braçais, insalubres e pesados no período pós-abolicionista e na atualidade. Isso mostra como os marcadores sociais de gênero e raça estão entrelaçados, assim, as mulheres negras enfrentam uma dupla discriminação e estão mais vulneráveis às violações dos direitos humanos.

Apesar desses cuidados que devemos ter para não homogeneizar a pluralidade das experiências vivenciadas pelas mulheres, de um modo geral, podemos dizer que embora haja avanços femininos na sociedade, as desigualdades sociais de gênero, raça e sexualidade ainda não foram superadas. Em diferentes momentos das entrevistas, as participantes usaram exemplos pessoais para expressar que, socialmente, ainda espera-se que as mulheres sejam subordinadas em relação às suas famílias e aos homens. Por exemplo, a participante Mariana comenta que muitas pessoas elogiam seu marido por “ajudar” nos trabalhos domésticos e na criação dos filhos. A participante Leila, comenta que, muitas vezes, a mulher é a única responsável pelos/as filhos/as: “A educação dos filhos ela é 99% da mãe (...) são poucos pais comparecem na escola pra saber dos filhos. Nós temos casos que a gente tem que caçar o pai e trazer pra ele saber que também é obrigação dele a função de criação dos filhos.”

Como é discutido por Okin (2010), algumas práticas de controle masculino e opressão em relação às mulheres podem permanecer ocultas na esfera privada e doméstica. Alinhada

aos estudos feministas que dizem que “o pessoal é político” (Hall, 2006), a autora ressalta a importância da esfera privada na organização do espaço público. Pois, além do lar ser um lugar onde a cultura é transmitida e conservada entre os familiares, quanto mais se demanda da mulher no espaço doméstico, menos influência e participação se espera dela no ambiente público, político e cultural.

Assim, embora se tenha uma maior integração da mulher no mercado de trabalho, também se exige que a mesma continue responsável por cuidar do espaço doméstico, acarretando em uma dupla/tripla jornada de trabalho. As participantes Giovana e Mariana ressaltam que nesse âmbito as mulheres devem se dedicar muito mais do que os homens, correndo o risco de não serem reconhecidas profissionalmente e ainda ganharem salários inferiores.

Segundo Bourdieu (2002), mesmo que tenham a mesma capacitação, as mulheres são, frequentemente, menos remuneradas que os homens e ocupam cargos menos elevados, além de serem mais atingidas por desemprego e precariedade no trabalho. A exemplo disso, a participante Mariana diz: “(...) Esperam que a mulher vá fazer a tripla jornada, vá morrer de cansada, vai ter que trabalhar dez vezes mais do que o homem pra poder ser... pra poder ser vista como uma boa profissional. Que a mulher seja submissa de alguma forma (...)”.

Na fala dos/das profissionais entrevistados/as, fica claro as tensões criadas nas relações sociais no que se refere às questões de gênero, sexualidade e diversidade. Os/As participantes relataram inúmeros exemplos de violência verbal e simbólica que observaram ocorrendo no contexto escolar contra pessoas que não se encaixam nas normas de gênero e sexualidade estabelecidas socialmente. Essa violência no qual os/as alunos/as que transgridem o binarismo de gênero e a heteronormatividade são submetidos são consequências de uma sociedade machista, heterossexista e homofóbica. Segundo Borrillo

(2009), a homofobia, fortemente interligada ao sexismo, se torna uma guardiã das fronteiras sexuais e de gênero e sua violência se expressa como um modo de denunciar o sujeito desviante e “traidor” da norma.

Assim, chama bastante atenção a opinião particular do participante Murilo que demonstrou muita dificuldade em nomear atitudes homofóbicas que já presenciou no interior da escola. O coordenador em questão disse que o comportamento de alguns alunos, tal como o modo de andar, a voz, um jeito diferente e que “parece ser” [homossexual] são comportamentos alvos de chacota dos outros alunos. No entanto, não quis se aprofundar na questão justificando que os alunos são menores de idade e que não têm a formação sexual concluída ainda.

Murilo acredita que os/as alunos/as ainda não têm maturidade o suficiente para discutir essas questões, pois, além de ser um tema muito constrangedor para os/as professores/as, acarretaria em críticas e chacotas aos alunos homossexuais, já que a sociedade ainda não está preparada para lidar “com isso”. O participante diz: “Assim, essa questão do diretamente, eu acho que eles não vão conseguir, eles não vão aceitar assim de maneira madura, vão mais pra crítica eu acho. Mas a escola pode sim indiretamente né, agir dessa forma que tô te falando, que seria o de respeitar”. Vale dizer que o participante concorda que o racismo deve ser discutido diretamente, mas sua opinião muda quando entra no campo da sexualidade.

De modo geral, os/as outros/as participantes também concordam sobre importância de respeitar a todos/as, independentemente do gênero e da sexualidade. O reconhecimento da diferença e também da relevância em busca da igualdade, contribui para vínculos empáticos e esse sentimento é importante para o enfrentamento e combate a diferentes formas de preconceito (Madureira & Branco, 2015). O respeito é fundamental na promoção de um ensino democrático, no entanto, tal como aponta Junqueira (2009b), é necessário que o

discurso sobre igualdade ultrapasse o campo das boas intenções e seja transformado em ações concretas.

Pode-se dizer que um primeiro passo em direção à visibilidade de sexualidades marginalizadas é a nomeação e o reconhecimento das mesmas. É preciso discutir abertamente sobre as diferentes formas de vivenciar a sexualidade que divergem dos pressupostos heteronormativos, pois, o silêncio é um dos modos de se sustentar a homofobia e a hierarquização das sexualidades. Segundo Junqueira (2009b, 2009c), discutir diversidade no contexto escolar deve ir além de uma celebração da mesma, mas o seu reconhecimento deve ser um fator enriquecedor para ação pedagógica, valorizando a pluralidade e conectando o conhecimento com as diferentes realidades sociais. Para o autor, deve-se subverter os valores hegemônicos e as relações de poder e, assim, criar condições para que a escola seja um ambiente efetivamente educativo, transformador e libertador.

### **Grupo B - Professores/as**

No contexto educacional, trabalhar com questões referentes ao gênero e à sexualidade ainda é uma tarefa árdua. Isso porque os/as educadores/as estão inseridos/as em uma sociedade que é culturalmente e historicamente marcada por discursos biologizantes em relação ao gênero, ou seja, que entendem o gênero como se o mesmo se referisse ao corpo e ao aparato sexual em termos estritamente biológicos. Além disso, a escola ainda é atravessada por discursos hegemônicos de gênero e de construção e manutenção dos estereótipos de gênero.

Muitas vezes, os/as profissionais da educação não refletem de modo crítico sobre as questões de gênero. Isto é, há dificuldade em pensar sobre essas questões como construções sociais, pois, de certo modo, o conceito de gênero ainda está restrito ao meio acadêmico

(Madureira & Branco, 2015). É nesse sentido que se torna fundamental compreender as concepções e crenças dos/as profissionais entrevistados/as no que diz respeito às questões de gênero, sexualidade e diversidade.

Na fala dos/as professores/as entrevistados/as, podemos notar não só a importância dada ao respeito para com as diferenças presentes no ambiente escolar, como, também, a relevância do/a educador/a no processo de acolhimento, conscientização dos/as estudantes e na promoção de debates sobre o respeito. No que se refere a esse tema, Solange comenta:

*Tudo o que é, em relação à diversidade seja ela sexual, seja ela religiosa, tem que se tratar e implementar o respeito (pausa), né, tem que... A aceitação é um pouco mais difícil de ser tratada, mas o respeito ele é, ele é comum. Todos têm que se respeitar na sua diferença, na sua igualdade. Todo mundo tem que se respeitar, acho que o respeito é primordial, nesse caso.*

A valorização do respeito à diversidade é uma das chaves principais rumo a uma sociedade mais democrática. Há, para isso, a necessidade de medidas institucionais na direção de visibilizar a diversidade sexual e questionar práticas discriminatórias (Junqueira, 2009a). Tais medidas institucionais serão discutidas mais a frente, porém considero relevante destacar que todos/as os/as professores/as entrevistados/as relataram ter uma postura de questionamento e, além disso, descreveram suas próprias estratégias de intervenção.

Vale salientar, porém, que por mais que alguns/mas profissionais da educação estejam conscientes de que seu trabalho se relaciona, e que pode contribuir com questões que dizem respeito aos direitos humanos, eles/as, muitas vezes, acabam por favorecer a difusão do

sexismo, racismo, homofobia dentre outras formas de discriminação. Isso porque, como explica Junqueira (2009a, p.14): “(...) intervenções centradas, única ou principalmente, em boas intenções pedagógicas ou no poder genericamente redentor da educação costumam contribuir para reproduzir o quadro de opressão contra o qual nos batemos”.

Isso nos faz pensar que algumas ações, por mais que sejam realizadas com objetivos “positivos” para aquele/a que a executa, reprimem certos grupos, por trazer consigo um discurso de imposição sobre o outro. O que demonstra a necessidade de discutir esses temas nos Cursos de Licenciatura para, assim, preparar efetivamente os/as futuros/as professores/as para a prática profissional.

De forma geral, podemos perceber na fala dos/as professores/as um consenso no que diz respeito à expectativa social de adequação aos papéis femininos e masculinos culturalmente estabelecidos. Sobre essa discussão o professor Eduardo, idealizador do Projeto Diversidade, comenta:

*Ela [a sociedade] não espera a mesma coisa de homens e mulheres, nada. Eles criaram papéis femininos e criaram papéis masculinos e eles querem, eles esperam por qualquer um desses papéis. Eles não só esperam, eles cobram cada um desses papéis<sup>5</sup>. Mas, eles partem de uma questão essencialista, eles partem de uma questão biológica, de uma construção biológica. E a gente vai entender que não vai ser dessa forma. As pessoas vão se apresentar no mundo de uma outra forma e aí que começam os grandes choques.*

---

<sup>5</sup> Nas entrevistas do grupo B, os trechos sublinhados foram destacados, como trechos relevantes, pela estudante de Graduação em Psicologia que realizou a análise das entrevistas referentes a este grupo (Isabel Lorrane Araújo Gomes Miguel).

Como foi discutido anteriormente, a divisão dicotômica do gênero é estruturalmente social. A partir do aparato biológico, a pessoa é submetida “a um processo de socialização sexual no qual noções culturalmente específicas de masculinidade e feminilidade são modeladas ao longo da vida” (Louro, 2000, p. 96). Ou seja, seus desejos e sentimentos serão moldados a partir de uma lógica binária do gênero que constrói e delimita modos de ser. É nesse sentido que Eduardo complementa: “(...) as pessoas decidem pelas outras o que elas vão ser, o que elas devem gostar e o que elas devem querer. Por isso, elas esperam coisas das meninas e esperam coisas dos meninos, mas são culturais”.

De acordo com Madureira e Branco (2007), o essencialismo biológico é utilizado para legitimar perspectivas preconceituosas e, até mesmo, práticas de discriminação contra quem foge desse padrão. Por esse motivo, é necessário que sejam realizadas intervenções pedagógicas na direção de desconstrução dessa concepção essencialista.

Culturalmente, a masculinidade está associada ao espaço público e o feminino ao espaço privado. Sendo, assim, perpassadas pelas relações de poder em que são definidos espaços sociais que são considerados adequados para homens e que são considerados adequados para mulheres (Madureira & Branco, 2007). Podemos perceber na fala da participante Solange, como essa associação, mesmo nos dias atuais, ainda ocorre. Pois, mesmo que a mulher tenha uma atuação profissional ainda é destinado a ela a responsabilidade pelos trabalhos da casa. A respeito disso a participante diz: “Hoje houve uma inserção da mulher no mercado de trabalho, a mulher já trabalha, mas você percebe que a mulher vive duas funções? Tem duas jornadas? Tem a mulher que trabalha e a mulher que cuida da casa. A mesma mulher com duas funções”.

Nesse sentido, como foi discutido anteriormente, o espaço privado ainda é visto como destinado às mulheres. Nessa lógica cultural, quando os homens negam a “ajuda” na

manutenção desse espaço, isso é visto como normal, mas ao negar-se, a mulher é vista como “descuidada”. Certamente, o termo “ajuda” indica que não seria da responsabilidade deles as funções destinadas à manutenção da casa.

Apesar do consenso entre os/as participantes no que diz respeito às expectativas em relação aos homens e às mulheres, a participante Letícia afirma que isso já não faz parte dos dias atuais, mesmo havendo uma certa resistência por parte de certos setores da sociedade. A professora Letícia diz:

*Já está aceitando, né. Hoje em dia a mulher já trabalha fora, a mulher consegue comprar seu carro, a mulher já dirige. O que não era permitido antigamente, a mulher já consegue, né. Então, a sociedade já está aceitando numa boa (...) Ainda há, né, uma certa resistência, né, de alguns tradicionais aí, né. Mas no geral o homem já consegue lavar uma louça, já consegue fazer uma coisa em casa, a mulher também consegue trabalhar. Ou os dois vão trabalhar, quando voltam já dividem as tarefas domésticas. Não vejo que...não existe mais. Eu acho que não.*

Podemos perceber, então, que para a participante Letícia, as expectativas sociais já não são mais rígidas e “não existe[m] mais”. Isso pode ser um reflexo de uma sociedade que naturaliza a dupla jornada das mulheres.

Na fala da participante Solange, ela discute sobre como as meninas são mais receptivas às discussões sobre diversidade, e como os meninos têm uma maior resistência para tratar desses temas. De certo, o exercício da masculinidade hegemônica vem com um arsenal de comportamentos supostamente “masculinos”. Sendo assim, para ser um “homem

de verdade” é preciso seguir rigorosamente tais comportamentos e negar tudo o que é associado ao feminino e à homossexualidade (Junqueira, 2009a; Welzer-Lang, 2001).

A professora Solange destaca que isso é fruto de uma sociedade estruturalmente machista, em que as crianças estão inseridas e crescem nessa lógica. O professor Eduardo percebe o mesmo e argumenta: “Acho que as meninas são mais revolucionárias ainda que os meninos, sabia? Eu percebo isso pela, pelas atitudes. Elas parecem ter atitudes mais maduras no cotidiano. Assim, em relação a essas questões da diferença”.

Essa resistência é discutida por Borrilo (2009), ao afirmar que existem diversos mecanismos que favorecem a homofobia, sendo um deles “o ciúme inconsciente em relação aos gays, percebidos como livres da coação do ideal masculino e como beneficiários de uma maior liberdade sexual” (p.40). De acordo com o autor em questão, a homossexualidade é compreendida, por muitos homens, como a negação do gênero que lhes é destinado e uma aproximação com a feminilidade. A fim de se distanciar disso, os homens manifestam, frequentemente, a sua hostilidade para com os homossexuais. Para Welzer-Lang (2001), essa hostilidade também é uma forma de fazer com que os “desviantes” se submetam às regras do que é considerado “virilidade”.

## **5.2 - Projeto Diversidade na Escola: o processo de implementação**

### **Grupo A – Equipe gestora e pedagógica**

O desejo de mudança se inicia com uma problemática, um conflito ou necessidade. O descompasso entre o que queremos e a realidade concreta, muitas vezes, nos obriga a tomar uma posição diante dos fatos e buscar uma estratégia que diminua a tensão existente e nos

reposicione. Desse modo, o conflito é extremamente necessário, pois é o que movimenta a história e possibilita transformações.

O Projeto Diversidade na Escola, de certa forma, representa uma ruptura em relação às normas vigentes, pois, além do reconhecimento da diferença e o respeito estarem na base de sua proposta, há uma efetiva luta contra o preconceito e a discriminação. Ao propor mudanças, a escola enfrentou alguns obstáculos em seu processo de implementação, fazendo ressurgir discussões sobre qual é o papel da escola e o que a mesma deve ensinar. A comunidade escolar, as famílias dos/das estudantes, parte da comunidade local, em algum nível, tiveram que lidar com os conflitos de interesse na adesão ou não a esse Projeto.

Percebe-se na fala dos/das profissionais entrevistados/as, que a religião, a defesa da moral e da família, serviram como base de inúmeros argumentos contra o Projeto Diversidade. As temáticas que causaram maior incômodo e contestação, foram: religiões de matriz africana e combate à homofobia. Sendo assim, esses tópicos serão utilizados como eixos norteadores dessa categoria analítica.

Trabalhar com a diversidade religiosa e sexual era interpretado, por algumas famílias, como um incentivo para que seus filhos/as se tornassem “macumbeiros” e/ou “gays”. A participante Mariana, diz: “Então, os pais tiveram muita resistência, principalmente quando falava no tocante as religiões, né? “Quer ensinar o meu filho a ser macumbeiro”, então foi muito difícil muito difícil mesmo, tinha pai que disse que ia tirar o menino da escola. ”

A supervisora Giovana relatou que não houve, por parte das famílias, nenhuma resistência para se trabalhar o respeito multiétnico e multirracial, mas, quando falava-se das religiões afro-brasileiras, então, apareciam contestações. Essa situação demonstra o tipo de racismo existente no Brasil, que aparentemente celebra a diversidade étnico-racial, mas continua sistematicamente violando os direitos da população negra. Segundo a participante

Mariana, a pressão e reclamação dos familiares fizeram com que a disciplina de Ensino Religioso fosse substituída pela de Geometria.

Diferentes religiões eram trabalhadas em sala de aula, no entanto, apenas as afro-brasileiras foram alvo de objeções. Isso expressa a hegemonia das religiões de matriz judaico-cristã, na qual, há uma valorização do eurocentrismo e etnocentrismo, em detrimento e marginalização das religiões não-europeias (Santos, 2005). Além disso, o Brasil é um país que sempre tentou branquear-se, assim, tudo que é associado à negritude é desvalorizado. Podemos dizer, também, que a rejeição para se trabalhar com as religiões de base africana se deve a uma perspectiva preconceituosa que “demoniza” e mistifica essas religiões. De acordo com Cunha (2009), a própria noção de demônios, parte de um pressuposto da bíblia cristã, uma vez que tais noções não fazem parte dos cultos de origem africana.

É fundamental salientar que a Lei 10.639/2003 torna obrigatório o ensino sobre a história e Cultura Afro-Brasileira. Considerando a importância da religiosidade para diferentes tipos de culturas, a invisibilização das religiões de matriz africana reforça a intolerância e o racismo.

Nesse sentido, Cunha (2009) apresenta quatro razões para que a escola trabalhe, minimamente, com o ensino e o esclarecimento da Umbanda e do Candomblé, são estas: 1) informar histórico e culturalmente sobre as influências das religiões africanas na cultura brasileira 2) a religião foi utilizada como um modo de resistência da população negra, ou seja, fazem parte de uma consciência política; 3) o reconhecimento da diversidade cultural criada por estas religiões, pois as mesmas introduzem elementos culturais e influenciam na organização social; 4) pelo combate ao racismo e respeito à liberdade de expressão religiosa.

A religião e a defesa da moral da família, também foram utilizadas como um argumento contra a inclusão das temáticas de gênero e sexualidade. Esse fato foi recorrente

na fala dos/das entrevistados/as, a exemplo disso, a participante Leila comenta que as resistências foram: “Por causa de questões religiosas mesmo, mais a questão religiosa. Pra não abordar a sexualidade, trabalhar sobre o gênero, principalmente gênero, né, que falava sobre os tipos de... as classificações LGBT, né, teve muito problema, os pais compareceram”, para o participante Douglas as resistências ocorreram:

*(...) por causa das outras religiões e até mesmo por causa da questão do gênero, por exemplo, " meu filho é macho não tem que falar coisa da sexualidade, que você pode influenciar no pensamento dele". Então muitas pessoas as vezes pensam que não deixar ninguém chegar perto, não tiver contato, aí ele não vai ser influenciado, quando na verdade, no meu ponto de vista, não é assim que funciona.*

Nesse sentido, cabe mencionar que Natividade e Oliveira (2009) realizaram uma análise da homofobia nos discursos religiosos conservadores. Para os autores, as sexualidades não-hegemônicas são percebidas como uma ameaça aos valores cristãos. Assim, são utilizadas inúmeras estratégias que visam desqualificar moralmente e controlar a diversidade sexual, ao mesmo tempo em que reforçam a heteronormatividade. Uma das táticas desses grupos conservadores é estereotipar a homossexualidade como algo anormal, perigoso, imoral e um pecado condenável. A mesma, seria suscitada por fatores externos, como a influência de “demônios” ou uma família “desestruturada”. O modelo de família estruturada, defendida por esses grupos, ainda é o de um casal heterossexual e com filhos/as.

Nesse sentido, Costa (1999) demonstra como o discurso médico foi estrategicamente utilizado pelo Estado, na criação do modelo de família nuclear burguesa. A higiene social,

ditou os padrões do casamento e, conseqüentemente, os papéis sociais de homens e mulheres. O casal, unidos pelo amor e cuja devoção deveria voltar-se para o Estado e para educação dos/as filhos/as, são vistos como seres opostos e que se complementam. Segundo o autor, por meio de “explicações biológicas”, o discurso médico afirmava que a mulher era frágil, emocional, dócil, submissa, indulgente e etc. O homem, era apresentado como o oposto da mulher, sendo então, forte, racional, autoritário e etc.

Atualmente, a defesa da família tradicional é recorrente nos discursos conservadores cristãos. Por exemplo, o Partido Cristão (PC) se posiciona contra o casamento gay, pois, defende em seus princípios “o modelo de família tradicional, que envolve pai, mãe e filhos”. Para esse partido, “equiparar as uniões entre pessoas do mesmo sexo à família descaracteriza a sua identidade e ameaça a estabilidade da mesma”<sup>6</sup>.

O que está por trás dessas reações de repúdio à diversidade sexual é uma objeção política à visibilidade dessas minorias (Natividade e Oliveira, 2009). Assim, o sujeito heterossexual, acostumado com a não-marcação de sua sexualidade, é obrigado a pensar a si mesmo, ao confrontar-se com a diversidade sexual. Reconhecer que as diferenças não significam inferioridade pode ser extremamente desconfortante para alguns sujeitos, pois desorganiza valores e certezas em relação ao mundo (Eribon 2008, citado por Natividade e Oliveira, 2009).

No entanto, reações de resistência frente à diversidade sexual e a própria homofobia, sinalizam rupturas em relação à heteronormatividade (Natividade & Oliveira, 2009). Esse fato pode ser percebido com a implementação do Projeto Diversidade, que, ao dar visibilidade à comunidade LGBT, de alguma forma, provocou a desestabilização de uma

---

<sup>6</sup> Informação encontrada no site do Partido Cristão. Disponível em: <http://partidocristao.com/principios/>

norma perversa e excludente. Em outras palavras, a homofobia, que antes era camuflada, emergiu em resposta às mudanças que visaram subvertê-la.

Levando em consideração o que foi dito anteriormente, um exemplo significativo foi relatado pela diretora Mariana. A participante contou sobre um grupo religioso que estava se formando na cidade, para se posicionar contra o Projeto Diversidade e pedir para que os pais retirassem o/a filho/a da escola, por conta dos estudos sobre gênero e sexualidade. Essa participante, que também é pregadora na igreja católica, resolveu participar de uma das reuniões desse grupo. Em sua participação, sendo conhecida somente como pregadora, ela pediu a palavra e disse:

*Eu sou pregadora da igreja católica e sou a diretora da escola (...) Sou a diretora... e lá a gente não ensina o menino a ser gay (...) a gente não ensina menino a ser da macumba, a gente não ensina nada disso, não tem nem aula de religião. A gente não ensina a ser gay porque acho que não se ensina isso. Lá a gente só ensina a respeitar, só. A gente só ensina as pessoas a respeitarem o outro, como o outro é.*

Nessa situação, o fato de ser religiosa e também diretora de uma escola que se propõe a discutir a diversidade sexual pode ter sido um elemento importante na criação de vínculos empáticos e na desmistificação de boatos em torno dessa temática. Em outro exemplo apresentado pela participante, duas professoras não queriam ser vistas numa passeata da escola, por causa de uma grande bandeira LGBT na ala de diversidade e por terem participado anteriormente de uma passeata da “cura gay”. Esse exemplo ilustra a dificuldade da própria equipe escolar no processo de implementação do Projeto.

Segundo todos/as os/as profissionais da equipe gestora e pedagógica que foram entrevistados/as, o diálogo foi fundamental na superação das oposições e inseguranças em relação ao Projeto. Também, foram realizados cursos e atividades para maior esclarecimento em relação a como abordar as temáticas de gênero e sexualidade.

Outro ponto que merece destaque é que, antes mesmo Projeto Diversidade, a escola analisada já realizava um bom trabalho no campo da inclusão, pois atendia uma grande quantidade de alunos/as com deficiência. Mesmo assim, a discordância em relação à inclusão de outros grupos minoritários foi a principal dificuldade na implementação do Projeto.

Isso ocorre porque até mesmo aqueles/as que defendem a inclusão, às vezes, têm uma postura seletiva em relação ao grupo que deve ou não deve ser incluído (Seffner, 2009). Essa seletividade é geradora de exclusão, pois há uma fragmentação de sujeitos e grupos. Por exemplo, aceita-se que se fale sobre as relações raciais, mas não da religião afro-brasileira, aceita-se que se fale sobre a mulher, mas não sobre sexismo que a oprime.

Em suma, para que a inclusão se efetive, é necessário que o ambiente escolar reconheça todos/as os/as alunos/as como cidadãos/ãs de direitos. Isso significa possibilitar espaços onde os/as estudantes tenham um ensino que considere suas dimensões culturais, afetivas, sexuais, religiosas, econômicas, físicas e etc. A implementação do Projeto só foi possível, porque além das mudanças de fato terem ocorrido, os/as profissionais se responsabilizaram pela escola, não recuaram diante das contestações e persistiram na criação de “pontes” com a comunidade.

## **Grupo B – Professores/as**

O Projeto pedagógico “Diversidade na Escola” foi desenvolvido há alguns anos pelo professor de história Eduardo [nome fictício]. O Projeto tem a iniciativa de abordar temáticas, que são historicamente dissociadas do ambiente escolar, por meio de métodos pedagógicos diversos. Como, por exemplo, aulas sobre os temas na matéria de Parte Diversificada (PD), exposição de trabalhos realizados pelos/as alunos/as nos corredores da instituição e a realização de atividades que visam o empoderamento dos/as diversos/as estudantes.

Tais iniciativas dão visibilidade para temas socialmente ignorados como, por exemplo, as questões de gênero, de sexualidade e de diversidade em um sentido mais amplo. A invisibilidade dessas temáticas na escola é, muitas vezes, ancorada em uma explicação de que as mesmas irão direcionar as escolhas dos/as estudantes.

Para o professor Eduardo, não cabe a escola interferir na sexualidade de seus/suas estudantes, já que a mesma é uma questão particular do sujeito. Porém, faz parte do Projeto Diversidade na Escola orientar os/as alunos/as a respeito das diferenças e das diversas formas de ser. Não se trata de impor uma verdade no que diz respeito a sexualidade, mas de “(...) apresentar um discurso alternativo que pode ampliar os repertórios de sentido dos/as alunos/as e professores/as na compreensão dos desejos” (Lopes, 2008, p. 142).

De acordo com Lopes (2008), essa conduta pode gerar reflexões sobre como não é possível separarmos corpo de cognição. Ou seja, reflexões que vão contra a perspectiva de que a escola é um ambiente onde as pessoas não têm sexo e nem desejo e que o aprendizado seria algo desvinculado dos mesmos.

Ao serem perguntados/as a respeito das resistências no processo de implementação do Projeto, os/as professores/as não expressaram uma posição consensual. Por um lado, os/as

profissionais que trabalhavam na escola na época em que o Projeto Diversidade na Escola estava sendo desenvolvido afirmam que houve, sim, resistências. Por outro lado, há professores/as que não notaram essas resistências, e que afirmaram que o Projeto foi “bem recebido”. Diante disso, a professora Letícia afirmou que o fato do Projeto ter sido bem recebido diz respeito a “uma certa mudança de comportamento”. Isto é, para a participante, a realidade social já não é a mesma de alguns anos atrás.

Quanto às resistências percebidas no processo de implementação do Projeto Diversidade, pode-se perceber que as mesmas se dão pelos/as próprios/as professores/as. Isso fica claro na fala do professor Eduardo:

*Sempre há (...). Mas, como nós temos marcos legais, é, o currículo do movimento permite que a gente faça isso e nós somos teimosos. Isso só serviu para que a gente implantasse mesmo, implementasse e trabalhasse a questão da diversidade e visibilizasse a diversidade. Tem sido uma luta, é uma luta, mas hoje menor. No sentido de que, no início era muito tenso, o início é uma situação de fronteira (...). Então, sempre há resistência. Professores religiosos, professores mais velhos.*

É nesse sentido que Lopes (2008) afirma que não são todos/as os/as professores/as que se sentem confortáveis em discutir tais questões em sala de aula. Muitos/as justificam esse desconforto afirmando que questões referentes à sexualidade e ao gênero são do plano do privado. Além disso, alguns/mas temem os rótulos que poderiam receber, ou de terem seu desejo sexual exposto, por discutirem essas temáticas.

Em conformidade com essa perspectiva, Gomes (2008) discute a resistência, principalmente por parte dos professores/as, em abordar a História da África e da Cultura Afro-Brasileira nas salas de aula, mesmo com a sanção da lei 10.639/3, em 2003. A autora afirma que essa resistência é fruto do imaginário social e do mito da democracia racial. Uma vez que, ainda há quem acredite que o Brasil é um país onde todos os tipos de discriminação e preconceito com determinados grupos já foi superado, e que a inclusão racial e cultural é uma realidade.

De certo, essa concepção pode nos parecer um pouco assustadora, pois os educadores/as são pessoas que lidam, o tempo todo, com a diversidade e com a rejeição da mesma. Portanto, como é possível que alguns/mas profissionais da educação sejam tão alheios/as e pouco sensíveis ao sofrimento de muitos/as de seus/suas alunos/as?

Essa lógica, como já foi dito, é perpassada pelo entendimento de que o papel do/a professor/a limita-se, apenas, a transmitir o conhecimento. Como se a dimensão do corpo e das relações estabelecidas em sala de aula não fossem significativas.

Para a professora Solange, a resistência por parte dos/as professores/as ainda é maior do que por parte dos/as alunos/as. Entretanto, a professora argumenta que, mesmo assim, ainda há alunos/as que são resistentes. De um modo geral, esse fato também apareceu na fala de outros/as entrevistados/as. O professor Eduardo argumenta que, se por um lado, alguns/mas alunos/as são relutantes, por outro os/as jovens são mais abertos e inquietos. Isso, para o professor, colaborou na implementação do Projeto.

Acerca dos motivos da resistência, a professora Solange diz: “Porque eles são preconceituosos, porque vêm de famílias preconceituosas, de famílias que vêm de uma sociedade preconceituosa. (...) você quebrar o preconceito é difícil. Então, é um trabalho árduo, mas não é impossível. E a gente já vê frutos, principalmente aqui na escola”

É inegável que os preconceitos, mesmo que de forma sutil, estejam enraizados na nossa cultura. A partir de atitudes que desqualificam a diferença, estabelecemos fronteiras simbólicas rígidas (“barreiras culturais”), que são atravessadas pelas relações de poder, entre o “eu” e o “outro” (Madureira, 2007). Sob o mesmo ponto de vista que Solange, ao falar quais são os principais motivos para as resistências que o Projeto enfrenta, o participante Eduardo comenta:

*Racismo é estrutural, homofobia é estrutural, é, a LGBT fobia é estrutural, as questões de violência contra a mulher é uma questão de..., o machismo é estrutural, a misoginia é estrutural. Então, foram essas estruturas. Eles [os professores] faziam parte dessas estruturas. Então, esse aí foi, é o que pegou, nesse sentido. E como era um Projeto que não era só apenas um Projeto educacional, mas um Projeto que lutava contra essas estruturas.*

O sistema de crenças e de valores que uma pessoa tem deve-se ao contexto da qual a mesma está inserida. Sendo assim, os preconceitos, fazem parte das crenças da pessoa, não surgem “do nada”. Isso significa que há, sim, uma lógica estrutural e hierárquica que sustenta a homofobia, o racismo, o machismo, etc. De acordo com o idealizador do Projeto, Eduardo, a igreja, a família e a escola, fazem parte da estrutura social.

Algumas dessas crenças inscrevem nos corpos significados socialmente construídos. A construção social do corpo, através da qual nomeamos e o significamos, dá-se em um contexto histórico e social de uma determinada cultura. Sendo assim, nossos corpos são

atravessados por valores culturais, pois fora do âmbito da cultura não seria possível significá-los (Louro, 2007).

É importante, entretanto, ressaltarmos que essas objeções que vão contra a execução do Projeto “Diversidade na Escola” não se manifestaram apenas no início, mas ainda há dificuldades para serem trabalhadas, com os pais, com os/as alunos e com os/as professores.

### **5.3 Estratégias educacionais no campo das questões de gênero, sexualidade e diversidade**

#### **Grupo A – Equipe gestora e pedagógica**

Transformar aqueles vistos como diferentes em iguais é um ato de poder e de negação das diferenças (Gusmão, 2000), a busca pela homogeneidade que ocorre no interior das escolas fere os princípios de uma sociedade democrática. Na contramão desses ideais normalizadores, a busca pela inclusão ganha força quase que de forma unânime nos discursos pedagógicos (Seffner, 2009). No entanto, falar de inclusão é falar também de exclusão, é lembrar que a educação nem sempre é para todos/as e que há grupos marginalizados que permanecem ausentes do contexto escolar.

Assim, é importante problematizar qual tipo de inclusão estamos falando. Para Junqueira (2009b), é necessário que essa inclusão não seja periférica, na qual ocorre uma mera assimilação do “diferente”. Nesse mesmo sentido, Seffner (2009) faz uma separação conceitual entre acesso e inclusão, sendo o acesso limitado à presença do sujeito excluído no espaço escolar, sem que a escola repense a si mesma e se transforme. Para o autor, a inclusão seria o reconhecimento efetivo da diferença, tal como uma reelaboração do contexto

educacional de modo que se acolha esses/as alunos/as e pense sobre suas especificidades, suas questões, necessidades, problemas e etc.

Sendo assim, nessa categoria analítica, abordar a inclusão na escola investigada será abordar necessariamente as estratégias educacionais utilizadas para contemplar as questões de gênero, sexualidade e diversidade. A escola em questão é vencedora de dois prêmios nacionais por seu Projeto Diversidade, analisar suas estratégias é um modo de pensar em ações efetivas para a inclusão e o enfrentamento de práticas discriminatórias e excludentes. Para tal análise, será utilizado como base um relatório escrito pelo coordenador do Projeto e os trechos mais significativos das entrevistas com a equipe gestora e pedagógica da escola.

Quando questionados/as sobre os objetivos da escola, a maioria dos/das participantes respondeu que é a de formar um/a cidadão/ã consciente de seus direitos e deveres. Sendo assim, o respeito à diversidade é imprescindível na garantia da cidadania (Junqueira, 2009b) e o estigma e a discriminação são obstáculos para a construção da mesma (Seffner, 2009). Educar para e pela cidadania é democratizar o ensino em termos de acesso e permanência (Gadotti, 2006). Para Seffner (2009), permanecer na escola e sentir-se acolhido é a verdadeira inclusão. No caso dos grupos excluídos e minoritários, como negros/as, população LGBT e deficientes, isso torna-se um verdadeiro desafio.

Segundo Cortina (1997 citado por Gadotti, 2006), há diferentes dimensões de uma cidadania plena, dentre elas, destaco três que aparecem de maneira muito clara nas estratégias educacionais no campo das questões de gênero, sexualidade e diversidade adotadas pela escola: cidadania social, cidadania intercultural, cidadania civil. De modo geral, podemos dizer que a cidadania social destaca a justiça como uma exigência ética para o convívio social. Enquanto que a cidadania intercultural afirma a interculturalidade frente ao etnocentrismo e a cidadania civil afirma valores cívicos como liberdade, igualdade, respeito,

solidariedade e diálogo. Essas dimensões de cidadania aparecem de maneira articulada e se completam em diferentes momentos no contexto escolar.

A promoção de uma cidadania social é percebida pelo esforço em conscientizar os estudantes da legislação e dos seus direitos. Os exemplos mais significativos disso correspondem ao desenvolvimento de atividades a respeito da Lei Maria da Penha (Lei Nº 11.340/2006) e atividades a respeito da lei 10.639/2003 que estabelece a inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. É importante ressaltar que essas temáticas atingem diretamente o cotidiano dos/das alunos/as da escola que, muitas vezes, enfrentam contextos de violência doméstica, abusos sexuais e de racismo. Sem contar que a conscientização de direitos, de processos excludentes e de opressões, é um primeiro passo para transformar a realidade social em que vivemos. Além disso, é uma ferramenta de empoderamento político.

Para contribuir com a construção de uma cidadania intercultural e civil, é preciso favorecer uma educação intercultural em uma perspectiva crítica e emancipatória. Desse modo, torna-se fundamental desconstruir preconceitos e discriminações que são naturalizados e invisibilizados no cotidiano. Para isso, é necessário questionar o etnocentrismo presente no currículo das escolas e valorizar a diferença como um modo de romper com o caráter monocultural da cultura escolar (Candau, 2008a).

Esse processo de desnaturalização das desigualdades é desenvolvido na escola investigada por meio de constantes diálogos, debates, palestras, filmes no Cine Diversidade, roda-de-conversa LGBT da periferia, e etc. De acordo com as entrevistas realizadas com os profissionais da equipe gestora e pedagógica, essas discussões fazem parte do cotidiano da escola. Segundo o relatório do criador do Projeto, os principais conceitos discutidos são: gênero (identidade e expressão de gênero), sexo biológico, orientação sexual, preconceito, Direitos Humanos, patriarcado, misoginia, sexualidade, transgêneros, homofobia e etc. A

coordenadora Leila alerta sobre o perigo do que ela chama de “o tal do normal” e ressalta a importância da identificação do preconceito, ela diz:

*(...) às vezes a pessoa sofre e não sabe que está sendo coagido em alguma coisa, acha que é normal. As pessoas que são subjugadas por alguma coisa, começam a acreditar que aquilo é normal. Que é normal ser tratado mal, é normal a mulher apanhar, é normal o homem ganhar mais, é normal tratar diferente uma pessoa que tem uma opção sexual diferenciada. Com esse alcance geral, global, de que não é normal, as pessoas começam a abrir os olhos.*

Nota-se na fala da participante que o não-reconhecimento de que aquilo que se sofre é uma violência é um modo de naturalizar a própria opressão vivenciada. Assim, Candau (2008a) afirma a importância de possibilitar processos de empoderamento, principalmente dos grupos historicamente marginalizados. Isso seria um modo de horizontalizar relações de poder e favorecer que o sujeito seja protagonista da sua própria realidade. Para a autora, o empoderamento tem uma dimensão coletiva, uma vez em que se faz necessário o resgate de identidades culturais, o reconhecimento e a valorização das narrativas e raízes histórias que devem fazer parte do processo educacional.

O trabalho de empoderamento realizado nessa escola se expressa de diversos modos e em diversos níveis. A supervisora Giovana conta sobre a criação de uma página no Facebook que visa a valorização estética e o fortalecimento da autoestima por meio de publicações de fotografias dos/das próprios/as estudantes negros/as. Segundo Foster (2012), trabalhar com imagens que dê visibilidade para a pluralidade étnico-racial é um mecanismo de superação do racismo e que se contrapõe a um imaginário depreciativo sobre as pessoas negras.

No que se refere às questões de gênero, um fator em comum na fala de todos/as entrevistados/as é que essa escola não colabora no desenvolvimento de habilidades e interesses diferentes entre meninos e meninas. O apontamento de que isso ainda ocorre em outras escolas, pode sugerir que esses/as profissionais estão atentos/as aos mecanismos que reforçam a dicotomia meninos *versus* meninas. Não reproduzir essas práticas, que são comuns e tradicionais nas escolas, é um incentivo para que os/as alunos/as se sintam livres para trabalharem juntos e se misturarem. Possibilitar essa liberdade e se posicionar contra o binarismo de gênero é também uma forma de empoderamento e conscientização. Isso fica bastante claro na fala da supervisora Giovana, que diz:

*Nós trabalhamos aqui na escola, é, de maneira a valorizar a equidade, então nós não achamos que exista atividades pra meninas, atividades pra meninos, atividades a serem diferenciadas, não mesmo. Inclusive na educação física a gente não tenta separar “ó, o vôlei vai ser uma atividade pras meninas, o futsal pros meninos”, não! Se quiser misturar, se quiser trabalhar juntos... então as atividades aqui primam pela equidade e vai do gosto de cada um.*

Uma outra estratégia fundamental foi a sistematização do Projeto e o trabalho de sensibilização realizada com os/as professores/as em relação a essas temáticas. Para Seffner (2009), o/a professor/a precisa ser convencido que a inclusão é boa, que a diversidade é uma riqueza, pois o/a professor/a é visto, muitas vezes, como uma referência pelos/as alunos/as e como alguém com que eles/as possam dialogar.

Sobre essa dimensão do diálogo, cabe dizer que este foi mencionado por todos/as profissionais como a principal estratégia educacional no campo das questões de gênero, sexualidade e diversidade. Além disso, na dimensão da linguagem verbal, os/as profissionais

entrevistados/as mostraram extremo cuidado com a utilização das palavras, mesmo que, por vezes, alguns tenham tido dificuldades conceituais em relação às questões de gênero e orientação sexual.

Esse cuidado com as palavras pode indicar tanto a necessidade de uma formação mais qualificada em relação à diversidade de gênero e sexual, como também pode indicar uma consciência dos/as profissionais em relação à importância das palavras, isso pode ser expresso na fala da diretora Mariana, que questiona: “Que palavras que a gente ainda utiliza e que ainda representa uma opressão, ainda representa uma humilhação? E a gente vem tentando trabalhar, porque a gente tá aprendendo também.”.

De acordo com Hooks (2013), o diálogo é um dos meios mais simples de cruzar fronteiras e também de intervenções úteis. Esse diálogo voltado para a igualdade, para o respeito a todos/as é um encontro geracional e que permite a troca de experiências e aprendizagem mútua entre os/as profissionais e os/as alunos/as. Estratégias como a da roda-de-conversa, a fácil acessibilidade à equipe gestora que tem a direção como um local de “portas abertas”, a inclusão de alunos deficientes, tal como os diversos trabalhos relacionados a essas temáticas, dentre outras estratégias, faz com que essa escola se torne um espaço de encontro das igualdades e das diferenças, na direção do reconhecimento de si e do outro.

Cabe destacar que Hooks (2013) usa a palavra “engajar” para descrever a prática libertadora na educação. Sendo assim, podemos dizer que engajar-se no Projeto Diversidade é um comprometimento ético e político com os direitos humanos e com uma educação verdadeiramente inclusiva e democrática. É lutar para que a escola seja um espaço libertador e de transformação e não domesticador e excludente (Guzzo, 2015).

## **Grupo B - Professores/as**

A luta por uma sociedade democrática está intimamente ligada às mudanças educacionais. Isso porque, como afirma Candau (2008b), é impossível pensar em educação sem levar em conta os processos culturais, pois a mesma está imersa e intrinsecamente ligada à cultura. Por outro lado, se torna necessário também articular estes dois “universos” quando pensarmos em processos culturais, já que eles estão “profundamente entrelaçados”. É nessa direção, que o idealizador do Projeto Diversidade afirma que o principal objetivo da educação é “mudar o mundo”, sendo a escola um veículo primordial para essa mudança.

Como a escola é historicamente um lugar de aprendizagem, desenvolvimento e de produção e reprodução dos valores morais, faz sentido que a mesma seja o principal meio para mudanças sociais significativas. A respeito disso, Junqueira (2009a, p. 36) afirma:

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

Sendo assim, é necessário desenvolver medidas institucionais e práticas pedagógicas para visibilizar as diversas formas de vivenciar a sexualidade e as identidades de gênero para, assim, erradicar as manifestações de preconceito e discriminação (Junqueira,2009a). Mas como aproveitar o espaço da sala de aula para promover um ambiente de valorização em relação à diversidade? Nesta seção, estamos discutindo as estratégias que os/as profissionais

da educação, que foram entrevistados/as, utilizam para promover este ambiente e as medidas que são tomadas em situações de *bullying*.

Em primeiro lugar, é de fundamental importância pontuar que, a formação do/a professor/a se torna um meio estratégico e primordial para trabalhar essas questões dentro de sala de aula. Com exceção do professor Eduardo, todos/as participantes não tiveram contato algum com essas questões na sua formação profissional.

As autoras Madureira e Branco (2015) afirmam que a discussão acadêmica em relação às questões de gênero vem se expandindo nos últimos tempos, porém ainda há um entendimento, por parte dos/as profissionais que atuam no contexto escolar, que essas questões não têm implicações históricas e culturais. Isso é um reflexo de uma lacuna significativa nos Cursos de Licenciatura. Nesse sentido, com o propósito de enriquecer a formação destes/as profissionais, as autoras destacam a importância da realização de discussões que explorem exemplos concretos relacionados ao cotidiano escolar.

Um ponto interessante que foi ressaltado nas entrevistas e que não foi pontuada como uma estratégia do Projeto Diversidade, mas que é relevante comentar, é a respeito da autonomia dos/as estudantes. De modo geral, ao serem perguntados sobre os objetivos da educação, os/as professores/as afirmaram que é promover um ambiente em que se torne possível o desenvolvimento da capacidade reflexiva. Para Eduardo, os objetivos da educação seriam a busca pela autonomia e a afetividade. O professor deu muita ênfase na questão da autonomia, pois o mesmo considera que é com a autonomia que as pessoas podem ser efetivamente incluídas na sociedade. A respeito disso, Eduardo comenta:

*Então, assim, eu acho que a autonomia é uma questão muito importante para a educação. Outra questão que eu acho, um outro objetivo seria a afetividade. Acho que a gente deveria ter uma educação afetiva. A gente não precisa ter medo dessa afetividade. Que é uma educação que traga para as pessoas esperança, que traga para as pessoas não só meritocrata, mas que elas possam de fato experimentar a educação, experimentar o convívio com o outro, experimentar a sociabilização. Então a educação, ela precisa ser bem afetiva e solidária, porque ninguém vai se educar sozinho.*

A professora Carmen relata a urgência para se trabalhar os valores dentro da sala de aula. Ou seja, a escola, além de trabalhar com o aprendizado de conteúdos específicos, deve voltar o olhar para discussões que possam promover a reflexão sobre a importância do respeito em relação à diversidade. De certo, é necessário que se articule os conteúdos específicos com a questão da diversidade e do respeito. Em contraponto com a fala da professora Carmen, Eduardo diz:

*É claro que depende do tipo interferência do educador. Quem é o educador que tá interferindo, né? Porque, muitas vezes, se o educador for uma pessoa bem tendenciosa, para um lado ou para o outro, pode ser para qualquer lado. Vou fazer uma linha neutra. Se ele for tendencioso, ele pode utilizar a sua experiência tendenciosa para aquilo.*

De acordo com Junqueira (2009b), para avançarmos nas discussões sobre direitos humanos, é necessário investir na formação dos/as profissionais da educação, na produção acadêmica e em materiais didáticos. Além disso, é indispensável “suplantar os limites postos por discursos ancorados em concepções restritas de gênero ou que abordam os temas da sexualidade de maneira negativa, ou seja, apenas a partir do viés da prevenção de aids, DSTs ou gravidezes adolescentes” (Junqueira, 2009b, p.165)

Em conformidade com Junqueira (2009b), o professor Eduardo destaca a relevância de trabalhar a questão do *bullying* nomeando todos os tipos de *bullying*. Então, para ele, se torna importante sair da discussão mais superficial de um *bullying* geral, para trabalhar racismo, homofobia, machismo, sexismo. Ele afirma que a escola em que atua sempre busca discutir essas “categorias” específicas e nomeá-las em casos de violência. A respeito de uma discussão mais ampla no que diz respeito à diversidade, Eduardo comenta:

*É, hoje, por exemplo, é uma sociedade racista. Se você não trabalhar essas questões de raça, entender que essa sociedade é racializada, como é o contexto histórico disso na história. É, É, você não vai conseguir perceber como essa estrutura racista ela foi construída e como combater essa estrutura racista. A mesma coisa quando você pensa em sexualidade. Que tipo de, é (pausa curta) não só pensar a sexualidade a partir de DST's. Não só pensar sexualidade a partir do biológico, machos e fêmeas, ou a partir da reprodução. Mas, a gente tem que pensar na subjetividade disso.*

Houve um consenso entre os/as professores/as entrevistados/as em relação à importância do diálogo. Os/as professores/as afirmaram que o diálogo é a melhor forma do/da educador/a intervir. Eduardo comenta:

*Você não consegue extirpar, mas você consegue, por exemplo, abrir diálogo sobre isso. Então, essa inquietação, que talvez antes fosse mais incisiva, hoje ela é revertida, é, em mais diálogo. Aquele diálogo que vai encher o saco. Mas, é preciso dialogar, mesmo dentro desse sentido.*

Além do diálogo, é necessário trabalhar com a conscientização/sensibilização dos/as alunos/as dentro de sala de aula. A professora Carmen afirma que costuma trazer músicas que abordem um cenário de luta contra a discriminação que as pessoas vivem até nos dias atuais. Além das músicas, a professora discute “as políticas que no passado não foram voltadas para uma cidadania plena”. Sobre o seu trabalho em sala de aula, a professora comenta:

*Quando eu vou falar do indígena, eu tô trabalhando ali conteúdos relativos aos indígenas. Quando eu tô trabalhando sobre a mulher, eu tô trabalhando conteúdos relativos à mulher. Quando eu tô trabalhando o negro, a questão racial, eu tô trabalhando a escravidão. Então eu uso muito desses vieses (...), de textos, de músicas. Mas, a parte (...) que eu vejo que eles gostam (...) e que você vê que alguma coisa aconteceu, alguma mudança, é quando você vê alguma produção, alguma rima, uma frase, a conduta do aluno com o outro (...).*

Essa forma de abordar o conteúdo torna, de certo modo, a discussão mais dinâmica e interessante para os/as alunos/as. Além de ser uma das propostas do Projeto, traz para o cotidiano dos/as estudantes formas mais criativas de abordar os conteúdos, de modo que o conteúdo faça sentido para os/as alunos/as.

#### **5.4 - Projeto Diversidade na Escola: principais impactos na comunidade escolar**

##### **Grupo A – Equipe gestora e pedagógica**

A escola que colaborou com essa pesquisa, se situa em uma das periferias mais violentas do Distrito Federal. Além disso, é uma escola “sem comunidade”, ou seja, os/as estudantes são de diferentes cidades das redondezas. Esse fator torna a escola ainda mais diversa, mas, também, pode ser um catalisador de conflitos. Antes da implementação do Projeto, a escola tinha visibilidade somente por conta de sua violência, diante disso, foi necessário reinventar-se e “manejar” a diversidade, de um modo que favorecesse as relações de respeito entre todos/as.

A violência no Brasil é estruturante, faz parte da nossa história, das nossas relações e do nosso cotidiano. De certa forma, ela está presente para todos/as, no entanto, é vivenciada e percebida sob condições diferenciadas (Mello, 2014). Marcadores sociais, como os de classe, raça, gênero e sexualidade, podem ser determinantes no modo como as diferentes formas de violência irão se apresentar e se constituir.

Sendo os principais autores e vítimas de violências extremas, os adolescentes e jovens do gênero masculino, dos 14 aos 25 anos, que estão mais suscetíveis às mesmas, principalmente os que se encontram em uma situação social de exclusão e com poucas oportunidades. Para eles, a violência é, muitas vezes, percebida como o único modo legítimo

de resolução de conflitos. Além disso, nos códigos da rua, ela pode ser valorizada e vista como coragem, como um fator que faz parte do “ser homem” (Rolim, 2014).

Em um estudo sobre condutas infracionais graves e violentas de adolescentes e jovens adultos, o sociólogo Rolim (2014), compara trajetórias de jovens que cumpriam pena na Fase (Fundação de Atendimento Socioeducativo) do Rio Grande do Sul, com a de seus amigos da infância que não se envolveram com o crime. Percebeu-se que uma das principais diferenças entre esses grupos foi a de evasão escolar, que fazia parte da história de todos os jovens que entraram para a vida do crime. O momento da evasão escolar é central na trajetória desses adolescentes e jovens, pois muitos deles acabam substituindo a escola pelo tráfico. Este, por sua vez, garante um sentimento de pertencimento e os lucros, gerados por ele, dão acesso à sociedade de consumo. Mas, a vivência do tráfico é sempre pautada no presente, enquanto que a da escola, são feitas promessas na construção de um futuro melhor. Nesse caso, a escola, que desempenha um papel central na construção de novos horizontes e possibilidades para esses adolescentes e jovens, fracassou ao não conseguir inclui-los de fato.

Sendo assim, um dos maiores desafios da escola está em possibilitar a criação de sentidos e significados por parte dos/as alunos/as em relação ao cotidiano escolar, ou seja, na dimensão do presente e não somente do futuro. Para isso, as estratégias pedagógicas devem ser direcionadas, especialmente, para as pessoas que aprendem, não apenas para os conteúdos e para as técnicas. Não é possível pensar o processo de ensino-aprendizagem sem as relações sociais no qual ele implica, pois é um processo dialógico atravessado por concepções, crenças, histórias e vivências dos/as professores e dos/as alunos/as (Tacca, 2008).

A escola que não se compromete com a realidade dos/as alunos/as acaba reproduzindo ainda mais a exclusão, por meio de uma violência simbólica e institucionalizada (Guzzo, 2015). Para Seffner (2009), o mero acesso à educação pode ser bastante perverso, pois os

grupos tradicionalmente excluídos não se percebem nas questões trabalhadas em sala de aula e, após serem expulsos do sistema, são culpabilizados pela própria situação.

Tais questões se relacionam com situações enfrentadas pela escola analisada.

Todos/as os/as participantes da equipe gestora comentaram que antes a escola era muito violenta e perigosa. A participante Leila, que demonstrou grande sensibilidade em relação à realidade enfrentada pelos/as alunos/as, afirmou que aqueles/as que mais sofrem violência, são também os que mais a praticam, além de serem mais vulneráveis socialmente. Para a participante, os/as alunos/as levam todos os tipos de problemas para a escola:

*Desde abuso... abuso, vamos falar, o abuso sexual, o abuso de autoridade, né, a violência doméstica, o que eles presenciam, o que eles sofrem. O lugar onde eles moram é de vulnerabilidade, tráfico de drogas, os alunos praticam tráfico dentro da escola, é, todo tipo de violência que os alunos, que as pessoas são sujeitas, né, no nosso país. (...)*

*Eles sofrem todos os tipos de preconceitos ali, eles têm todos os tipos... o diverso tá bem forte no cotidiano deles. O diverso por ser negro, o diverso por ser pobre, o diverso por ser marginalizado, o diverso por ser deficiente, o diverso por ser homem homossexual, o diverso por ser mulher homossexual, são vários os tipos de designações (...). Então a gente fica batendo na mesma tecla, eles têm que saber que aquele não é o conteúdo de sala de aula, mas é um conteúdo da vida.*

Trazer o cotidiano dos/as alunos/as para sala de aula é fundamental para tornar esse ambiente interessante e implica-los/as no próprio processo de ensino e aprendizagem. Diante do reconhecimento dos problemas e da vulnerabilidade dos/as estudantes, a escola decidiu falar sobre essas realidades e romper com a lógica excludente do silenciamento. Discutir

essas questões é enfatizar a importância de falar sobre elas, criando um ambiente favorável para conscientização em relação à própria opressão que é vivenciada.

Segundo as entrevistadas, após a implementação do Projeto, os/as alunos/as estão mais ativos/as e mais participativos/as. A relação que estabelecem com a escola, é uma relação de confiança e de respeito mútuo. Além disso, há um sentimento de pertencimento e de acolhimento. Para supervisora Giovana, diante do momento de repressão que estamos vivenciando no nosso país, os/as alunos/as não se envergonham em defender as temáticas trabalhadas pela escola. Alguns exemplos apresentados pelas participantes evidenciam os impactos do Projeto: alunos/as que, após a discussão da Lei Maria da Penha, identificaram que a violência doméstica ocorria em casa; alunas negras que pararam de alisar o cabelo<sup>7</sup>; alunos/as que se sentem livres para assumir a própria sexualidade não-hegemônica; alunos/as que eram conhecidos pela agressividade e que agora resolvem conflitos por meio do diálogo e não da violência.

O Projeto Diversidade influenciou positivamente em termos pedagógicos, financeiros e oportunizou um reconhecimento social para a escola. Além disso, um fator que esteve presente em todas as entrevistas com a equipe gestora foi a diminuição dos diversos tipos de violência que ocorriam na escola. Situações de preconceito e discriminação, brigas, destruição do espaço físico, dentre outros problemas, diminuíram de frequência significativamente.

Antes, as resistências e preconceitos dos familiares foram obstáculos na implementação do Projeto. No entanto, tais resistências diminuíram e os/as participantes

---

<sup>7</sup> No dia da realização das entrevistas, havia um grande banner com uma foto de uma aluna negra e com uma poesia escrita por ela sobre o processo de aceitação do próprio cabelo.

afirmaram, que o Projeto é aceito por todos/as. Quando surgem conflitos desse tipo, são facilmente resolvidos por meio de esclarecimentos em relação ao Projeto.

Além das consequências já citadas, o respeito, a aceitação do outro e até de si mesmo, o empoderamento, a autoestima, as relações amistosas e todos os processos de ressignificação em relação a grupos estigmatizados, são exemplos dos ganhos promovidos por esse Projeto. A escola mostrou ser possível criar um ambiente harmônico de convivência, no qual a primazia do diálogo possibilitou transformações efetivas no cotidiano escolar.

*(...) o ambiente escolar tá mais agradável de se viver, de se conviver, violência diminuiu, respeito aumentou. Situações machistas, palavras machistas, palavras sexistas, homofóbicas, racistas diminuíram consideravelmente, e a mediação de conflitos, aumentou também, né. Então fora isso, a conquista de dois prêmios nacionais, a possibilidade de um prêmio internacional, destaque na mídia, participação em diversos eventos, então, melhoria da autoestima dos alunos, dos professores, dos servidores. Isso tudo contribui bastante pra que o ambiente escolar seja melhor né, isso foi o que o Projeto de Diversidade fez.*

Cabe mencionar que nas paredes da escola há diferentes frases e imagens positivas que enaltecem o respeito às pessoas e dão visibilidade aos/às próprios/as alunos/as da escola. Assim, podemos pensar que o ambiente físico é também um espaço pedagógico que, muitas vezes, sinaliza o modo como a escola é enxergada e se é ou não valorizada. Portanto, destacamos a seguinte frase que estava escrita na parede da escola:

Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, ou por sua origem, ou sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se elas aprendem a odiar, podem ser ensinadas a amar, pois o amor chega mais naturalmente ao coração humano do que o seu oposto (Nelson Mandela).

### **Grupo B- Professores/as**

Como foi mencionado, o Projeto Diversidade na Escola foi pensado com o propósito de provocar mudanças e desestabilizar concepções que contribuem para a manutenção de preconceitos e discriminações. A fim de entendermos melhor o Projeto e suas implicações no ambiente escolar, discutimos diversos aspectos do Projeto, nas subseções anteriores, como a implementação, as estratégias pedagógicas e, agora, é necessário discutirmos seus impactos na escola. Para isso, serão abordadas as mudanças percebidas, bem como o que precisa ser aprimorado.

De um modo geral, para os/as participantes, a mudança mais perceptível no cotidiano escolar foi o envolvimento dos/as estudantes com o Projeto, a mudança nas relações dos/as alunos/as, a diminuição da violência no ambiente escolar e o exercício do respeito para com o outro. Os/as alunos/as, também, se mostraram mais abertos com as temáticas que envolviam a diversidade na sala de aula. Não havendo, assim, tanta resistência como no início.

Para o professor Eduardo, a mudança das relações entre os/as próprios/as alunos/as ficou perceptível quando o mesmo voltou para a escola depois de ter se afastado por um período.

*Olha, eu já vi esses meninos e essas meninas mais separadinhos, assim, naquela escola. Como eu passei dois anos e voltei, eu vi que muitas coisas mudaram, assim, eu acho que eles estão mais próximos. Nós temos mais alunos..., os alunos estão mais encorajados, as meninas também. Eles estão se preocupando muito pouco com determinadas, com determinados modelos que geram modelos pré-estabelecidos. Mas, claro que alguns ficam presos a modelos pré-estabelecidos, mas eu acho que esses modelos já estão caindo por terra. Eles já não tão se preocupando tanto. Eles já estão todos juntos e misturados.*

Entretanto, o professor ressalta que, mesmo que tenha ocorrido mudanças significativas nas relações, ainda há aqueles/as que são mais relutantes com a desconstrução dos “modelos pré-estabelecidos”.

No que se refere às relações estabelecidas pelos/as alunos/as, a professora Solange comenta que há, também, a inclusão de alunos/as com deficiência (que fazem parte da EJA interventivo) com os que não portam nenhum tipo de deficiência. Tal inclusão pôde ser observada na pesquisa de campo. Pois, os/as alunos/as do EJA interventivo não ficam restritos às salas de recursos, circundam o ambiente escolar, participam das atividades e constroem vínculos com outros/as alunos/as e com os próprios profissionais da escola.

De acordo com Maciel (2000), a inclusão escolar não é o primeiro passo para a desconstrução da marginalização de pessoas com deficiência, já que a exclusão ocorre antes mesmo da escolarização. Porém, como a escola, muitas vezes, reproduz esses valores sociais, se faz necessário desenvolver medidas rumo à inclusão de todos/as. Para a autora, é necessário, para uma sociedade inclusiva, que as pessoas com deficiência tenham suas necessidades atendidas. De um modo geral, seria necessário, para isso, a sensibilização de

grupos e instituições que, de algum modo, estão comprometidos com a inclusão de pessoas com necessidades especiais; capacitação de profissionais para atender tais pessoas e a elaboração de projetos.

Em conformidade com Maciel (2000), a escola em questão proporciona um ambiente amplo para o desenvolvimento e para a inclusão de pessoas com deficiência. Não só ambiente físico favorável, como também, ambiente social, na sensibilização das pessoas, já que trabalham questões de diversidade em um sentido amplo. Sendo assim, Maciel (2000) afirma que “A reestruturação das instituições não deve ser apenas uma tarefa técnica, pois depende, acima de tudo, de mudanças de atitudes, de compromisso e disposição dos indivíduos” (p. 54).

Além do que foi dito sobre as mudanças da escola depois da implementação do projeto, consideramos relevante, também, apresentar as percepções dos/as professores/as do que precisa ser aprimorado no Projeto Diversidade. Todos/as professores entrevistados/as concordam que ainda há muitos aspectos a serem aperfeiçoados, no entanto, cada um traz argumentos diferentes sobre o que deve ser mudado ou melhorado.

A professora Sofia afirma que a escola não tem recursos materiais o suficiente para o Projeto, pois, muitas vezes, os/as próprios/as professores/as têm que colaborar com recursos materiais. Sofia alega, também, que é preciso mais criatividade para inovar, para isso, é necessário ouvir os/as alunos/as a fim de saber o que é atrativo para os/as mesmos/as.

Já para o professor Eduardo, o projeto precisa separar todas as categorias e não tratar da diversidade de um modo tão amplo. É preciso nomear as diferenças e entendê-las como diferentes entre si, mas não excludentes, já que elas se complementam. Sobre isso, Eduardo afirma: “Precisamos pensar o projeto diversidade como um projeto de gênero, como um projeto voltado a questão de raça e precisamos pensar como um projeto de inclusão da

própria escola, por ser uma escola inclusiva. Todas essas categorias fazem parte da diversidade. Mas, precisamos ter projetos diferentes”.

A professora Leticia afirma que seria necessário um tipo de “reunião” semanal com os/as professores/as, isto é, um espaço de debate e reflexões, para que eles/as se engajem mais no Projeto e vejam a importância de discutir essas temáticas.

*Há coordenação, mas o que não há é uma certa reunião, podia sentar uma vez por semana (...). Porque a cada dia vão surgindo, né, novos grupos, novas pessoas com pensamentos diferentes. Tanto é, que no quadro dos professores alguns a gente nota até uma certa resistência, assim, (...) a gente percebe que tem pessoas que não gostam de debater o tema, entendeu? Podia ter mais debates.*

Como foi discutido anteriormente, outro fator que apareceu nas entrevistas foi a falta de preparo dos/das profissionais da educação para discutir as questões referentes a gênero, sexualidade e diversidade. Os/as participantes identificam uma “falha” no currículo dos Cursos de Graduação em Licenciatura, pois essas temáticas não são abordadas, e fica a critério do/a professor/a buscar estudar essas temáticas fora da Licenciatura.

Isso nos faz pensar sobre a necessidade de aprimorar a formação dos/as professores, já que os/as mesmos/as estão em contato, no cotidiano escolar, com cidadãos/ãs que são complexos pela sua diversidade e singularidade. Ao não nos atentarmos para essas questões, estamos reproduzindo um sistema em que a educação funciona, infelizmente, como uma mera transferência de conhecimentos e acabamos por ignorar os valores que são construídos e ensinados na escola.

## 6. Considerações Finais

Os papéis de gênero e a sexualidade na sociedade, muitas vezes, ainda são vivenciados de modo rígido. De modo geral, os/as participantes de ambos os grupos (A e B) têm um posicionamento crítico em relação às concepções dicotômicas e estereotipadas acerca dos papéis de gênero. Entretanto, enquanto que para a maioria desses/as profissionais essas desigualdades, entre homens e mulheres, têm contornos mais nítidos nas relações cotidianas, para alguns/mas, tais desigualdades já estão quase superadas.

No processo de implementação do Projeto Diversidade, podemos notar de acordo com os/as participantes, que as resistências na adesão ao Projeto se deram, principalmente, por três razões: valores morais, questões religiosas e inseguranças para discutir a temática de gênero e sexualidade. As objeções em relação ao Projeto não se restringiram a um grupo específico, mas vieram de toda comunidade, como os/as profissionais da educação, alunos/as, famílias, grupos religiosos, moradores da redondeza, etc.

Podemos dizer que dois fatores fundamentais para que essas resistências fossem superadas foram tanto o diálogo estabelecido entre a escola e a comunidade, como também as transformações mais imediatas relacionadas à implementação do projeto. A convicção dos/as profissionais da equipe gestora e pedagógica e dos/as professores/as da escola em relação ao poder do Projeto na promoção de mudanças foi essencial tanto para a sua construção, quanto para a sua efetiva implementação.

Percebe-se, em ambos os grupos entrevistados, que os/as profissionais que investiram/investem em uma formação continuada no campo das questões de gênero, sexualidade e diversidade têm uma facilidade maior para se expressarem e estão mais cientes sobre as tensões que ocorrem nas relações de gênero e sexualidade. Essa consciência é

fundamental para que reflitam sobre as próprias ações e não reproduzam as desigualdades de gênero e sexualidade no ambiente escolar. Isso demonstra a urgência de implementar essas discussões durante a formação dos/as professores/as, pois os conceitos científicos funcionam como instrumentos psicológicos que podem potencializar, efetivamente, a nossa capacidade analítica e reflexiva.

## Referências Bibliográficas

- Azevedo, M. A., & Andrade, M. d. (2012). Projeto Político-Pedagógico e o papel da equipe gestora: dilemas e possibilidades. *Revista Interações*, n.21, p. 204-218.
- Bauman, Z. (2005). *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Borrillo, D. (2009). A homofobia. Em Lionço, T. & Diniz, D. (Orgs), *Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio* (pp. 15-46). Brasília: LetrasLivres / Editora da Universidade de Brasília.
- Bourdieu, P. (2005). *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Brandão, C.R. (1981). *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense.
- Brasil.(2003).Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-brasileira", e dá outras providências.Brasília (DF). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm) Acesso em: 21 ago. 2017.
- Brasil. (2006). Presidência da República. Lei 11.340 de 7 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. Diário Oficial da União 2006. Disponível

em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2006/lei/111340.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/lei/111340.htm). Acesso em: 21 ago. 2017

Brasil.(2015). Senado Federal. Projeto de Lei nº 193 de 2016. Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, o “Programa Escola sem Partido”. Brasília (DF). Disponível

em: <https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaomateria?id=125666>. Acesso em: 10 de ago de 2017.

Britzman, D. (2000). Curiosidade, sexualidade e currículo. Em G. L. Louro (Org.), *O corpo educado: pedagogias da sexualidade* (pp. 83 - 111). Belo Horizonte: Autêntica.

Bruner, J. (1997). *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Bruner, J. (2000). *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70.

Candau, V. M. (2008a). Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, 13(37), 45-56

Candau, V.M. (2008b). Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. Em A.F. Moreira & V.M. Candau (Orgs.), *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas* (pp. 13- 37). Petrópolis-RJ: Vozes.

Citeli, M.T. (2001). Fazendo Diferenças: Teorias sobre Gênero, Corpo e Comportamento. *Estudos Feministas*, p. 131-145.

Conselho Nacional de Combate à Discriminação. (2004). *Brasil Sem Homofobia: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual*. Brasília: Ministério da Saúde.

Costa, J. F. (1999). *Ordem médica e norma familiar*. Rio de Janeiro: Graal.

- Cunha, H.J. (2009). Candomblés: como abordar esta cultura na escola. *Revista Espaço Acadêmico*, n 102, p. 97 – 103.
- Foster, E.D. (2012). Questão racial na escola: reflexões em torno de processos sutis de reprodução e de superação do racismo em memórias, imagens e narrativas. *Revista Aleph*, n. 18, p. 89 - 106.
- Gadotti, M. (2006) *Escola Cidadã*. 11. ed. São Paulo: Cortez (Coleção Questões da Nossa Época, v. 24).
- Gomes, N. L. (2008). A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. Em A. F. Moreira & V. M. Candau (Orgs.), *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas* (pp. 67-89). Petrópolis: Vozes.
- Gusmão, N. M. (2000). Desafios da diversidade na escola. *Revista Mediações*, Londrina, v.5, n2, p.9-28.
- Guzzo, R.S.L. (2015). A escola amordaçada e o compromisso do psicólogo com este contexto. Em A.M. Martinez (Org.), *Psicologia Escolar e compromisso social* (pp.13-27). 3.ed. Campinas: Alínea.
- Hall, S. (2006). *A Identidade Cultural na Pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Hall, S. (2011). Quem precisa de identidade? Em T.T da Silva (Org.), *Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais* (pp. 103-130). Petrópolis: Vozes
- Hooks, B. (2000). Eros, Erotismo e o processo pedagógico. Em G. L. Louro (Org.), *O corpo educado: pedagogias da sexualidade* (pp. 113-150). Belo Horizonte: Autêntica.
- Hooks, B. (2013). *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes.

- Junqueira, R. D. (2009a). Homofobia nas escolas: Um problema de todos. Em: R. D. Junqueira (Org.), *Diversidade sexual na educação: Problematizações sobre a homofobia nas escolas* (pp. 13-51). Brasília, DF: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Ministério da Educação.
- Junqueira, R. D. (2009b). Educação e Homofobia: o reconhecimento da diversidade sexual para além do multiculturalismo liberal. Em R. D. Junqueira (Org.), *Diversidade sexual na educação: Problematizações sobre a homofobia nas escolas* (pp. 367-443). Brasília, DF: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Ministério da Educação.
- Junqueira, R.D. (2009c) Políticas de Educação para a Diversidade Sexual: Escola como lugar de direitos. Em Lionço, T. & Diniz, D. (Orgs). *Homofobia e Educação: Um desafio ao silêncio*. Brasília: Letras Livres.
- Junqueira, R. D. (2010). Currículo Heteronormativo e cotidiano escolar homofóbico. *Espaço do Currículo*, v.2, n.2, p. 208 - 230.
- Le Breton, D. (2007). *A sociologia do corpo*. Petrópolis – RJ: Vozes.
- Lopes, L.P.M. (2008). Sexualidades em sala de aula: discurso, desejo e teoria queer. Em A.F. Moreira & V.M. Candau (Orgs.), *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas* (125-148). Petrópolis-RJ: Vozes.
- Louro, G. L. (1997). *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Louro, G. L. (2000). Pedagogias da sexualidade. Em G.L. Louro (Org.), *O corpo educado: pedagogias da sexualidade* (pp. 9-34). Belo Horizonte: Autêntica.

- Maciel, M. R. C. (2000). Portadores de deficiência: a questão da inclusão social. *São Paulo em Perspectiva*, 14(2), 51-56. <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-88392000000200008>
- Madureira, A. F. A. (2007). *Gênero, sexualidade e diversidade na escola: a construção de uma cultura democrática*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília. Disponível em:  
[http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/1610/1/Tese\\_AnaFlaviaAmaralMadureira.pdf](http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/1610/1/Tese_AnaFlaviaAmaralMadureira.pdf). Acesso em: 21 ago. 2017
- Madureira, A. F. A. (2012). Belonging to gender: Social identities, symbolic boundaries and images. In J. Valsiner (Ed.), *The Oxford Handbook of Culture and Psychology* (pp. 582-601). New York: Oxford University Press.
- Madureira, A. F. A. & Branco, A. U. (2012). As raízes histórico-culturais e afetivas do preconceito e a construção de uma cultura democrática na escola. Em A. U. Branco & M. C. S. L. Oliveira (Orgs.), *Diversidade e cultura da paz na escola: contribuições da perspectiva sociocultural* (pp. 125-155). Porto Alegre: Mediação.
- Madureira, A. F. A. & Branco, A. U. (2015). Gênero, sexualidade e diversidade na escola a partir da perspectiva de professores/as. *Temas em Psicologia (Ribeirão Preto)*, 23(3), 577-591. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v23n3/v23n3a05.pdf> .Acesso em: 21 ago. 2017
- Madureira, A. F. A., & Branco, A. U. (2005). Construindo com o outro: uma perspectiva sociocultural construtivista do desenvolvimento humano. In M. A. Dessen & A. L. Costa Júnior (Orgs.). *A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras* (pp. 90-109). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Madureira, A.F. & Branco, A.M. (2007). Identidades Sexuais Não- hegemônicas: Processos Identitários e Estratégias para Lidar com o Preconceito. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*,

- 23(1), 81-90. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v23n1/a10v23n1.pdf> .Acesso em: 21 ago. 2017
- Malta, D.C.; Silva, M.A.I.; Mello, F.C.M.; Monteiro, R.A.; Sardinha, L.M.V.; Crespo, C. Carvalho, M.G.O.; Silva, M.M.A.; e Porto, D.L. (2010). Bullying nas escolas brasileiras: resultados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE), 2009. *Ciênc. saúde coletiva, Rio de Janeiro* , v. 15, supl. 2, p. 3065-3076.
- Manzini, R. G. P.; Leite, L. M. N.; Cardoso, B. C. C.; González, A. M. B & Branco, A. M. C. A. U. (2012). A questão do *bullying*: prevenção da violência e promoção da cultura da paz. Em A. M. C. A. U. Branco & M. C. S. L. Oliveira (Orgs.), *Diversidade e cultura da paz na escola: contribuições da perspectiva sociocultural* (pp. 311-327). Porto Alegre: Mediação.
- Mello, S. L. (2014). A violência urbana e a exclusão dos jovens. Em B. B. Sawaia (Org.), *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social* (pp. 131-142). Petrópolis – RJ: Vozes.
- Moreira, A. F. B. & Câmara, M. J. (2008). Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. Em A. F. Moreira & V. M. Candau (Orgs.), *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas* (pp. 38-66). Petrópolis - RJ: Vozes.
- Munanga, K. & Gomes, N. L. (2016). *O negro no Brasil de hoje*. São Paulo: Global
- Natividade, M. & de Oliveira, L. (2009). Sexualidades ameaçadoras: religião e homofobia(s) em discursos evangélicos conservadores. *Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana*, Sin mes, 121-161.
- Newsom, J. S. (Diretora). (2015). *The mask you live in* [Documentário].

- Okin, S. M. O multiculturalismo é ruim para as mulheres? *Revista Brasileira de Ciência Política*, n.4, Brasília, julho-dezembro de 2010, p. 355-374.
- Parker, R. (1991). *Corpos, prazeres e paixões: a cultura sexual no Brasil contemporâneo*. São Paulo: Best Seller.
- Rago, M.(1995/1996). "Adeus ao feminismo? Feminismo e pós-modernidade no Brasil". *Cadernos AEL*, n. 3/4, p. 12-43
- Relatório sobre violência homofóbica no Brasil: ano 2013. (2013). Disponível em: <http://www.sdh.gov.br/assuntos/lgbt/dados-estatisticos/Relatorio2013.pdf> Acesso em: 20 ago. 2017
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York: University Press.
- Rolim, M. (2014). *A formação de jovens violentos: para uma etiologia da disponibilidade violenta*. Tese de doutorado, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/102225>. Acesso em: 14 ago. 2017.
- Santos, E. P. (2005). A educação e as religiões de matriz africana: motivos da intolerância. Em: *Anais da 28ª Reunião da ANPED*. GT Afro-Brasileiros e Educação, p. 01-17. Disponível em: <[28reuniao.anped.org.br/textos/gt21/gt21241int.doc](http://28reuniao.anped.org.br/textos/gt21/gt21241int.doc)>. Acesso em: 12 ago. 2017
- Seffner, F. (2009). Equívocos e Armadilhas na Articulação entre Diversidade Sexual e Políticas de Inclusão Escolar. Em R. D. Junqueira (Org.), *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas* (pp. p. 124 - 139). Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO.

- Souza, J. M. de; SILVA, J. P. da; FARO, A. Bullying e homofobia: aproximações teóricas e empíricas. *Psicologia Escolar e Educacional*, Maringá, v. 19, n. 2, p. 289-298. 2015.
- Tacca, M. C. V. R. Estratégias Pedagógicas: Conceituação e desdobramentos com o foco nas relações professor-aluno. Em M. C. V. R. Tacca (Org.), *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. (p. 45-68) Campinas, SP: Alínea, 2008.
- Valsiner, J. (2012). *Fundamentos da Psicologia Cultural: mundos da mente, mundos da vida*. Tradução de Ana Cecília de Sousa Bastos. Porto Alegre: Artmed.
- Weeks, J. (2000). O corpo e a sexualidade. Em G. L. Louro (Org.), *O corpo educado: pedagogias da sexualidade* (pp.35-82). Belo Horizonte: Autêntica.
- Welzer-Lang, D. (2001). A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. *Estudos Feministas* 9(2), 460-482.
- Woodward, K. (2011). Identidade e diferença: uma introdução conceitual. Em T. T. Silva (Org.), *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais* (pp. 7-72). Petrópolis: Vozes.

**ANEXOS**

## ANEXO A

### **Roteiro de Entrevista: Para os(as) professores(as) da Escola.**

Pesquisadora Assistente: Isabel Lorrane Araújo Gomes Miguel

#### **Primeiro Bloco**

1. Gostaria que você falasse sobre o seu trabalho, em termos gerais.
2. Agora fale um pouco sobre a sua formação profissional. Como você avalia, atualmente, a sua formação enquanto professor(a)?
3. E sobre a sua história profissional, sobre o que você considera interessante ou significativo na sua trajetória enquanto professor(a)?

#### **Segundo Bloco**

4. Na sua opinião, quais seriam os principais objetivos da educação?
5. Na atualidade, qual a percepção da nossa sociedade em relação aos(as) professores(as)? Na sua opinião, quais devem ser os principais objetivos dos(as) professores(as) no seu trabalho cotidiano em sala de aula?
6. Houve alguma resistência na implementação do projeto por parte da equipe de professores(as)? (Se sim, quais os principais motivos dessa resistência?)
7. O projeto sofreu ou ainda sofre resistência por parte dos alunos? (Se sim, como você lidou com essa situação?)
8. Você percebe diferenças no comportamento dos(as) seus(as) alunos(as) quando eles(as) estão desenvolvendo atividades em grupos mistos (formados por meninos e meninas)?
9. E quando os(as) alunos(as) estão separados por sexo?

10. Você já presenciou alguma situação, no recreio, em que um/a dos/as alunos/as foi alvo de gozação por parte dos/as colegas por não apresentar comportamentos considerados

“culturalmente” adequados em relação ao sexo? (Se sim, como foi? Você fez algo, ou não?

Por quê?)

11. Você já presenciou alguma situação de bullying nesta escola? (Se sim, como foi a

situação? Como você se sentiu? Você fez algo, ou não? Por quê?)

12. Você acha que a escola deve trabalhar questões referentes à diversidade sexual, ou não?

Por quê?

### **Terceiro bloco**

13. Você acha que a nossa sociedade espera coisas diferentes de homens e de mulheres, ou não? Por quê?

14. Você acha que a escola colabora no desenvolvimento de habilidades e interesses diferentes em meninos e meninas, ou não? Por quê?

15. Na sua opinião, o que precisa ser aprimorado no projeto de diversidade? Por quê?

16. Você gostaria de acrescentar alguma coisa?

## ANEXO B

### **Roteiro de entrevista: profissionais da equipe gestora e da equipe pedagógica da Escola.**

Pesquisadora assistente: Joyce Juliana Dias de Avelar

#### **Primeiro bloco**

1. Gostaria que você falasse sobre o seu trabalho, em termos gerais.
2. Agora fale um pouco sobre a sua formação profissional. Como você a avalia?
3. E sobre a sua história profissional, sobre o que você considera interessante ou significativo na sua trajetória?

#### **Segundo bloco**

4. Em sua opinião, qual o papel da escola nos dias atuais? Na sua opinião, quais devem ser os principais objetivos da escola?
5. Quais foram os principais fatores que impulsionaram a criação de um projeto pedagógico sobre diversidade?
6. O projeto sofreu ou ainda sofre resistências por parte das famílias ou da própria equipe de professores e gestores da escola? (Se sim, quais os principais motivos dessa resistência?)
7. Como era tratada a questão da diversidade dos alunos antes e depois do projeto?
8. Quais são as principais contribuições desse projeto?

9. Imagine a seguinte situação: Um/a aluno/a te procura indignado e diz “... não acho correto ensinar sobre sexualidade na sala de aula, pois, os meus pais dizem que isso é pecado e que não devo me misturar com alunos que são “mulherzinhas”. Qual seria a sua reação? Você diria algo para o aluno? (Se sim, o que?)

10. Você já presenciou alguma situação, no recreio, em que um/a dos/as alunos/as foi alvo de gozação por parte dos/as colegas por não apresentar comportamentos considerados “culturalmente” adequados em relação ao seu sexo? (Se sim, como foi?)

11. Você já presenciou alguma situação de bullying nessa escola? Se sim, me fale sobre a situação e como você se sentiu em relação a ela.

### **Terceiro Bloco**

12. Você acha que a nossa sociedade espera coisas diferentes de homens e mulheres, ou não? Por quê?

13. Você acha que a escola colabora no desenvolvimento de habilidades e interesses diferentes em meninos e meninas, ou não? Por quê?

14. Na sua opinião, o que precisa ser aprimorado no projeto de diversidade do? Por quê?

15. Você gostaria de acrescentar alguma coisa?

## ANEXO C

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

#### Gênero, sexualidade e diversidade no contexto escolar

**Instituição das pesquisadoras: Centro Universitário de Brasília - UniCEUB**

**Pesquisadora responsável: Profa. Dra. Ana Flávia do Amaral Madureira**

**Pesquisadora assistente: Isabel Lorrane Araújo Gomes Miguel**

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa acima citado. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo.

O nome deste documento que você está lendo é Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Antes de decidir se deseja participar (de livre e espontânea vontade) você deverá ler e compreender todo o conteúdo. Ao final, caso decida participar, você será solicitado a assiná-lo e receberá uma cópia do mesmo.

Antes de assinar faça perguntas sobre tudo o que não tiver entendido bem. A equipe deste estudo responderá às suas perguntas a qualquer momento (antes, durante e após o estudo).

#### **Natureza e objetivos do estudo**

- O objetivo específico desse estudo é analisar as estratégias educacionais adotadas em uma escola de Ensino Fundamental, de 6º ao 9º ano, da rede pública de ensino do Distrito Federal no que diz respeito à abordagem das questões de gênero, sexualidade e diversidade.
- Você está sendo convidado a participar exatamente por corresponder ao perfil delimitado para essa pesquisa.

#### **Procedimentos do estudo**

- Sua participação consiste em responder uma entrevista individual sobre o tema focalizado na pesquisa.
- O procedimento consiste na realização de uma entrevista individual semiestruturada, com a apresentação de imagens previamente selecionadas.
- Não haverá nenhuma outra forma de envolvimento ou comprometimento neste estudo.
- A entrevista será gravada em áudio, com o consentimento do participante, para facilitar o posterior trabalho de análise.
- A pesquisa será realizada em uma escola pública de Ensino Fundamental II do Distrito Federal.

#### **Riscos e benefícios**

- Este estudo possui baixos riscos, que são inerentes ao procedimento de entrevista. Medidas preventivas, durante a entrevista, serão tomadas para minimizar qualquer risco ou incômodo. Por exemplo, será esclarecido que não há respostas certas ou erradas em relação às perguntas que serão apresentadas e que é esperado que o(a) participante responda de acordo com as suas opiniões pessoais.

- Caso esse procedimento possa gerar algum tipo de constrangimento você não precisa realizá-lo.
- Sua participação poderá ajudar na construção de uma compreensão mais aprofundada sobre o tema em questão.

### **Participação, recusa e direito de se retirar do estudo**

- Sua participação é voluntária. Você não terá nenhum prejuízo se não quiser participar. Você poderá se retirar desta pesquisa a qualquer momento, bastando, para isso, entrar em contato com uma das pesquisadoras responsáveis.
- Conforme previsto pelas normas brasileiras de pesquisa com a participação de seres humanos você não receberá nenhum tipo de compensação financeira pela sua participação neste estudo.

### **Confidencialidade**

- Seus dados serão manuseados somente pelas pesquisadoras e não será permitido o acesso a outras pessoas.
- O material com as suas informações (gravação em áudio da entrevista) ficará guardado sob a responsabilidade da pesquisadora assistente, Isabel Lorrane Araújo Gomes Miguel, com a garantia de manutenção do sigilo e confidencialidade e será destruído após a pesquisa.
- Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros ou revistas científicas, entretanto, ele mostrará apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome, instituição a qual pertence ou qualquer informação que esteja relacionada com sua privacidade.

Se houver alguma consideração ou dúvida referente aos aspectos éticos da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário de Brasília – CEP/Uniceub, que aprovou esta pesquisa, pelo telefone 3966.1511 ou pelo e-mail [cep.uniceub@uniceub.br](mailto:cep.uniceub@uniceub.br). Também entre em contato para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo.

Eu, \_\_\_\_\_ RG \_\_\_\_\_, após receber uma explicação completa dos objetivos do estudo e dos procedimentos envolvidos concordo voluntariamente em fazer parte deste estudo.

Este Termo de Consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pela pesquisadora assistente, e a outra será fornecida ao senhor(a).

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Participante

\_\_\_\_\_  
Pesquisadora Responsável: Ana Flávia do Amaral Madureira  
Celular: (61) 99658-7755 – E-mail: [madureira.ana.flavia@gmail.com](mailto:madureira.ana.flavia@gmail.com)

---

Pesquisadora Assistente: Isabel Lorrane Araújo Gomes Miguel  
Celular: (61) 99147-9138 – E-mail: [isabellorrane9@gmail.com](mailto:isabellorrane9@gmail.com)

**Endereço dos(as) responsável(eis) pela pesquisa:**

Instituição: Centro Universitário de Brasília – UniCEUB

Endereço: SEPN 707/907, Campus do UniCEUB

Bairro: Asa Norte

Cidade: Brasília – DF

CEP: 70790-075

Telefones p/contato: (61) 3966-1200

## **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

**Gênero, sexualidade e diversidade no contexto escolar**  
**Instituição das pesquisadoras: Centro Universitário de Brasília - UniCEUB**  
**Pesquisadora responsável: Profa. Dra. Ana Flávia do Amaral Madureira**  
**Pesquisadora assistente: Joyce Juliana Dias de Avelar**

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa acima citado. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo.

O nome deste documento que você está lendo é Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Antes de decidir se deseja participar (de livre e espontânea vontade) você deverá ler e compreender todo o conteúdo. Ao final, caso decida participar, você será solicitado a assiná-lo e receberá uma cópia do mesmo.

Antes de assinar faça perguntas sobre tudo o que não tiver entendido bem. A equipe deste estudo responderá às suas perguntas a qualquer momento (antes, durante e após o estudo).

### **Natureza e objetivos do estudo**

- O objetivo específico desse estudo é analisar as estratégias educacionais adotadas em uma escola de Ensino Fundamental, de 6º ao 9º ano, da rede pública de ensino do Distrito Federal no que diz respeito à abordagem das questões de gênero, sexualidade e diversidade.
- Você está sendo convidado a participar exatamente por corresponder ao perfil delimitado para essa pesquisa.

### **Procedimentos do estudo**

- Sua participação consiste em responder uma entrevista individual sobre o tema focalizado na pesquisa.
- O procedimento consiste na realização de uma entrevista individual semiestruturada, com a apresentação de imagens previamente selecionadas.
- Não haverá nenhuma outra forma de envolvimento ou comprometimento neste estudo.
- A entrevista será gravada em áudio, com o consentimento do participante, para facilitar o posterior trabalho de análise.
- A pesquisa será realizada em uma escola pública de Ensino Fundamental II do Distrito Federal.

### **Riscos e benefícios**

- Este estudo possui baixos riscos, que são inerentes ao procedimento de entrevista. Medidas preventivas, durante a entrevista, serão tomadas para minimizar qualquer risco ou incômodo. Por exemplo, será esclarecido que não há respostas certas ou erradas em relação às perguntas que serão apresentadas e que é esperado que o(a) participante responda de acordo com as suas opiniões pessoais.
- Caso esse procedimento possa gerar algum tipo de constrangimento você não precisa realizá-lo.

- Sua participação poderá ajudar na construção de uma compreensão mais aprofundada sobre o tema em questão.

### **Participação, recusa e direito de se retirar do estudo**

- Sua participação é voluntária. Você não terá nenhum prejuízo se não quiser participar. Você poderá se retirar desta pesquisa a qualquer momento, bastando, para isso, entrar em contato com uma das pesquisadoras responsáveis.
- Conforme previsto pelas normas brasileiras de pesquisa com a participação de seres humanos você não receberá nenhum tipo de compensação financeira pela sua participação neste estudo.

### **Confidencialidade**

- Seus dados serão manuseados somente pelas pesquisadoras e não será permitido o acesso a outras pessoas.
- O material com as suas informações (gravação em áudio da entrevista) ficará guardado sob a responsabilidade da pesquisadora assistente, Joyce Juliana Dias de Avelar, com a garantia de manutenção do sigilo e confidencialidade e será destruído após a pesquisa.
- Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros ou revistas científicas, entretanto, ele mostrará apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome, instituição a qual pertence ou qualquer informação que esteja relacionada com sua privacidade.

Se houver alguma consideração ou dúvida referente aos aspectos éticos da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário de Brasília – CEP/Uniceub, que aprovou esta pesquisa, pelo telefone 3966.1511 ou pelo e-mail [cep.uniceub@uniceub.br](mailto:cep.uniceub@uniceub.br). Também entre em contato para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo.

Eu, \_\_\_\_\_ RG \_\_\_\_\_, após receber uma explicação completa dos objetivos do estudo e dos procedimentos envolvidos concordo voluntariamente em fazer parte deste estudo.

Este Termo de Consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pela pesquisadora assistente, e a outra será fornecida ao senhor(a).

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Participante

\_\_\_\_\_  
Pesquisadora Responsável: Ana Flávia do Amaral Madureira  
Celular: (61) 99658-7755 – E-mail: [madureira.ana.flavia@gmail.com](mailto:madureira.ana.flavia@gmail.com)

---

Pesquisadora Assistente: Joyce Juliana Dias de Avelar  
Celular: (61)98446-1208 – E-mail: [Joyce\\_raito@hotmail.com](mailto:Joyce_raito@hotmail.com)

**Endereço dos(as) responsável(eis) pela pesquisa:**

Instituição: Centro Universitário de Brasília – UniCEUB

Endereço: SEPN 707/907, Campus do UniCEUB

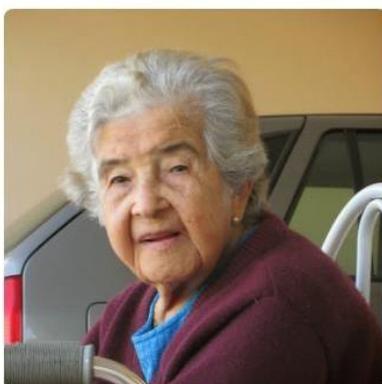
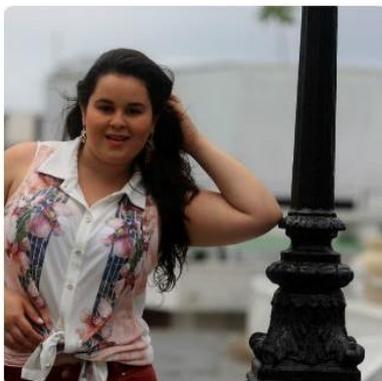
Bairro: Asa Norte

Cidade: Brasília – DF

CEP: 70790-075

Telefones p/contato: (61) 3966-1200

## ANEXO D



Quem você gostaria de ser? Por quê?  
Quem você não gostaria de ser? Por quê?



Quem você gostaria de ser? Por quê?  
Quem você não gostaria de ser? Por quê?



Você gosta dessa imagem, ou não? Por quê?  
Na sua opinião, qual casal é mais feliz? Por quê?

## Anexo E

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE  
BRASÍLIA - UNICEUB



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Gênero, sexualidade e diversidade no contexto escolar.

**Pesquisador:** Ana Flávia do Amaral Madureira

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 00242316.9.0000.0023

**Instituição Proponente:** Centro Universitário de Brasília - UNICEUB

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 1.779.886

#### Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto que envolve a utilização de uma metodologia qualitativa de investigação, mediante a realização de entrevistas individuais semiestruturadas com os/as participantes, profissionais da educação, que atuam em uma escola pública do Ensino Fundamental II, localizada no Distrito Federal. Serão realizadas dez entrevistas individuais semiestruturadas. A realização das entrevistas ocorrerá de forma integrada à apresentação de diferentes imagens (fotografias, desenhos, etc.), previamente selecionadas, sobre as temáticas focalizadas no projeto de pesquisa.

#### Objetivo da Pesquisa:

Analisar as estratégias educacionais adotadas em uma escola de Ensino Fundamental, de 6º ao 9º ano, da rede pública de ensino do Distrito Federal no que diz respeito à abordagem das questões de gênero, sexualidade e diversidade.

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo os pesquisadores a pesquisa possui baixo risco. Tais riscos são inerentes ao procedimento de entrevista. Medidas preventivas durante a entrevista serão tomadas para minimizar qualquer risco ou incômodo, como por exemplo, será apresentada a orientação de que não existem respostas certas ou respostas erradas e que é esperado que o/a participante

**Endereço:** SEPN 707/907 - Bloco 6, sala 6.110, 1º andar

**Bairro:** Setor Universitário **CEP:** 70.790-075

**UF:** DF **Município:** BRASÍLIA

**Telefone:** (61)3966-1511

**E-mail:** cep.uniceub@uniceub.br

**CENTRO UNIVERSITÁRIO DE  
BRASÍLIA - UNICEUB**



Continuação do Parecer: 1.779.866

responda de acordo com as suas opiniões pessoais. Mesmo assim, caso esse procedimento possa gerar algum tipo de constrangimento aos/às participantes, ao/as mesmos/as serão avisados de que não precisam realizá-lo. Entre os benefícios espera-se que ao participar das pesquisas vinculadas ao projeto de pesquisa em questão, os/as participantes colaborarão com o desenvolvimento de uma compreensão mais aprofundada sobre o tema focalizado na pesquisa.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

As estratégias do projeto são bem definidas com método bem elaborado e liderança compatível com a experiência da pesquisadora principal. O cronogramas e o orçamento também são factíveis com a execução do mesmo e a pesquisa tem todos os requisitos para gerar importantes resultados na área da psicologia.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os termos apresentados estão de acordo com a legislação vigente.

**Recomendações:**

O CEP-UniCEUB ressalta a necessidade de desenvolvimento da pesquisa, de acordo com o protocolo avaliado e aprovado, bem como, atenção às diretrizes éticas nacionais quanto aos incisos XI.1 e XI.2 da Resolução nº 466/12 CNS/MS concernentes às responsabilidades do pesquisador no desenvolvimento do projeto:

XI.1 - A responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais.

XI.2 - Cabe ao pesquisador:

- c) desenvolver o projeto conforme delineado;
- d) elaborar e apresentar os relatórios parciais e final;
- e) apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento;
- f) manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa;
- g) encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto; e
- h) justificar fundamentadamente, perante o CEP ou a CONEP, interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

Observação: O envio de relatórios deverá ocorrer pela Plataforma Brasil, por meio de notificação de

<b>Endereço:</b> SEPN 707/907 - Bloco 6, sala 6.110, 1º andar	
<b>Bairro:</b> Setor Universitário	<b>CEP:</b> 70.790-075
<b>UF:</b> DF	<b>Município:</b> BRASÍLIA
<b>Telefone:</b> (61)3966-1511	<b>E-mail:</b> cep.uniceub@uniceub.br

**CENTRO UNIVERSITÁRIO DE  
BRASÍLIA - UNICEUB**



Continuação do Parecer: 1.779.866

evento. O modelo do relatório encontra-se disponível na página do UniCEUB [http://www.uniceub.br/instituicao/pesquisa/ins030\\_pesquisacomitebio.aspx](http://www.uniceub.br/instituicao/pesquisa/ins030_pesquisacomitebio.aspx), em Relatório de Finalização e Acompanhamento de Pesquisa.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O projeto se encontra apto a ser iniciado.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Protocolo previamente avaliado por este CEP, com parecer N° 1.779.140/2016, tendo sido homologado na 16ª Reunião Ordinária do CEP-UniCEUB, em 07 outubro de 2016.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Outros	Roteiro2.docx	26/09/2016 12:24:20	Marilia de Queiroz Dias Jacome	Aceito
Outros	Roteiro1.docx	26/09/2016 12:24:03	Marilia de Queiroz Dias Jacome	Aceito
Outros	TCLE2.doc	26/09/2016 12:20:53	Marilia de Queiroz Dias Jacome	Aceito
Outros	TCLE1.doc	26/09/2016 12:20:36	Marilia de Queiroz Dias Jacome	Aceito
Outros	Imagens.docx	26/09/2016 12:19:04	Marilia de Queiroz Dias Jacome	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_795079.pdf	22/09/2016 15:47:24		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Aprimorado.docx	22/09/2016 15:46:34	JOYCE JULIANA DIAS DE AVELAR	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Isabel.doc	22/09/2016 15:45:13	ISABEL LORRANE ARAUJO GOMES MIGUEL	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_aceite.docx	22/09/2016 12:39:05	JOYCE JULIANA DIAS DE AVELAR	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.doc	22/09/2016 12:36:39	JOYCE JULIANA DIAS DE AVELAR	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.docx	22/09/2016 12:31:32	JOYCE JULIANA DIAS DE AVELAR	Aceito

Endereço: SEPN 707/907 - Bloco 6, sala 6.110, 1º andar  
 Bairro: Setor Universitário CEP: 70.790-075  
 UF: DF Município: BRASÍLIA  
 Telefone: (61)3966-1511 E-mail: cep.uniceub@uniceub.br

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE  
BRASÍLIA - UNICEUB



Continuação do Parecer: 1.779.866

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

BRASILIA, 18 de Outubro de 2016

---

**Assinado por:**

**Marília de Queiroz Dias Jacome**  
(Coordenador)

**Endereço:** SEPN 707/907 - Bloco 6, sala 6.110, 1º andar

**Bairro:** Setor Universitário **CEP:** 70.790-075

**UF:** DF **Município:** BRASÍLIA

**Telefone:** (61)3966-1511

**E-mail:** cep.uniceub@uniceub.br