

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

CENTRO DE CIÊNCIAS NATURAIS E EXATAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

FLÁVIA RUBIANE DURGANTE

**A PRODUÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR PELOS DISCURSOS
DE UM GRUPO DE DOCENTES SOBRE AS RELAÇÕES DE
GÊNERO E SEXUALIDADE EM CHAPECÓ, SANTA
CATARINA**

Santa Maria, RS

2017

FLÁVIA RUBIANE DURGANTE

**A PRODUÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR PELOS DISCURSOS DE UM
GRUPO DE DOCENTES SOBRE AS RELAÇÕES DE GÊNERO E
SEXUALIDADE EM CHAPECÓ, SANTA CATARINA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM-RS), como requisito para obtenção do título de Mestre em Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Benhur Pinós da Costa

Santa Maria, RS, Brasil

2017

Durgante, Flávia Rubiane

A produção do espaço escolar pelos discursos de um grupo de docentes sobre as relações de gênero e sexualidade em Chapecó, Santa Catarina / Flávia Rubiane Durgante.- 2017.

205 p.; 30 cm

Orientador: Benhur Pinós da Costa

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Ciências Naturais e Exatas, Programa de Pós-Graduação em Geografia e Geociências, RS, 2017

1. Geografia Feminista 2. Espaço 3. Espaço escolar 4. Gênero 5. Sexualidade I. da Costa, Benhur Pinós II. Título.

FLÁVIA RUBIANE DURGANTE

**A PRODUÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR PELOS DISCURSOS DE UM GRUPO DE
DOCENTES SOBRE AS RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE EM
CHAPECÓ, SANTA CATARINA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito para obtenção do título de Mestre em Geografia.

COMISSÃO JULGADORA:

Benhur Pinós da Costa, Dr. (UFSM)
(Presidente/Orientador)

Nelson Rego, Dr. (UFRGS)

Joseli Maria Silva, Dra. (UFPG)

Santa Maria, RS

2017

Para todas as mulheres, heterossexuais, homossexuais, lésbicas, bissexuais e transexuais que compartilham a vida e a luta comigo.

AGRADECIMENTOS

Sentar para escrever os agradecimentos de um trabalho como esse, que contou com o apoio de várias mãos é, ao mesmo tempo, motivo de alegria e de preocupação. Alegria, porque agradecimentos também significam que o trabalho chegou a sua conclusão. Preocupação, por não esquecer ninguém. E são tantas as pessoas que merecem meu muito obrigada!

Aos meus mentores espirituais, que tenho certeza que sempre me protegeram, me inspiraram e me deram coragem para que eu não desistisse.

Agradecer a minha mãe e meu pai por tudo que fizeram e fazem por mim todos os dias, desde sempre. Por sempre me incentivarem, por ajudarem financeiramente a fazer todas as viagens necessárias, por todo o amor que sempre me deram. Também agradecer a minha madrastra, meu padrasto, minha irmã e meu irmão por me aceitarem de forma tão amorosa nas suas vidas.

À minha tia Vânia por mais uma vez ter aberto as portas da sua casa para me receber em Santa Maria. Por todos os cafés de manhã cedinho quando eu chegava, pelas caronas, pelas conversas até altas horas, por todo o carinho sempre.

Ao meu primo Gabriel, por sempre me ceder a sua cama, e a minha prima Mariana pela companhia.

À minha tia Vera, meu tio Bira, meu primo Matheus, minha avó Elomir, pelo carinho, apoio e, principalmente, por compreenderem a minha ausência.

À minha amiga, minha irmã por escolha e afinidade, Jaciele Sell. Você sabe que se não fosse por você eu nunca teria feito esse mestrado. Obrigada por me apresentar a uma Geografia que eu não conhecia, obrigada por me dizer que eu podia tentar aquela seleção, obrigada por estar sempre perto, mesmo longe. Obrigada por dividir comigo o teu bem maior, a Joana. E junto contigo agradecer o André, que também tanto incentivou que eu fizesse o projeto na época da seleção.

Ao meu colega, parceiro, Édipo Djavan Dos Reis Goergen. Eu sabia que desde o dia da entrevista da seleção do mestrado, se a gente passasse, a gente seria amigos. Obrigada por toda a ajuda, por todo o socorro, por compartilhar todas as angústias e alegrias dessa caminhada. Em seu nome, agradeço toda a nossa turma por tanta coisa legal que vivemos e aprendemos.

À minha amiga Liége Santin, que viveu comigo os últimos momentos dessa dissertação, mas que segurou tanto a minha mão que é como se tivesse estado perto desde sempre. Obrigada por ter chegado à minha vida, por compartilhar os sonhos, angústias e alegrias.

À minha terapeuta Tânia que me colocou nos trilhos sempre, que me ajudou a não sofrer demais e a ter sempre a força para continuar e terminar essa dissertação.

À minha colega Lilian por ter assumido a barra nas minhas muitas ausências do trabalho. E minha diretora Lísia pela compreensão e incentivo para que eu fizesse esse mestrado.

Aos professores, professoras, meus amigos e amigas que aceitaram ir até a escola pesquisada para ajudar na etapa de formação dessa pesquisa: Jéssica Teixeira, Lucas Guerra, Marina Reidel, Ari Sartori, Ubiratan Vieira, Myrian Aldana, Marson Klein, Liliane Araújo e Adriana Souza. Obrigada pela disposição e por compartilharem o conhecimento de vocês comigo e com os docentes da escola.

À direção, professoras e professores da escola em que essa pesquisa foi desenvolvida. Muito, muito obrigada pela vontade, pela participação, pelas contribuições, por terem aceitado participar. Espero que todos os debates e reflexões feitas tenham aguçado em vocês o desejo de continuar falando sobre esses temas na escola.

Às professoras Ane Carine, Joseli Silva e ao professor Nelso Rego que aceitaram avaliar esse trabalho e que trouxeram contribuições valiosas a ele.

Aos meus amigos e amigas Mariângela Zotti, Thiago Freitas, Thomas Grotto, Valquíria Grotto, Denis Detoni, Ariana Casagrande, Marília Fortes, Natália Signoretti, Liliane Araújo, por toda amizade, apoio e pela compreensão da minha ausência em tantos momentos.

Às minhas amigas do Machismo Chato de Cada dia, nosso grupinho lindo, pela amizade, pela escuta, por todas as palavras de apoio e carinho que sempre recebi de vocês.

Aos colegas do Laboratório de Espacialidades Urbanas com quem tanto aprendi durante esse tempo. Obrigada por toda a troca de experiências e conhecimentos que fizemos.

Ao Túlio Vidor e Rosangela Hunning do Centro de Referência em Direitos Humanos e Igualdade Racial Marcelino Chiarello por abrirem tantas portas e por acreditar nesse trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, aos docentes e técnico-administrativos(as) por me auxiliarem em todas as etapas dessa caminhada.

À Universidade Federal de Santa Maria pelo acolhimento e pela oportunidade de estudar e desenvolver esse trabalho.

E, por último, mas nunca menos importante. Ao meu mestre, meu orientador, Benhur Pinós da Costa. Nenhuma palavra será suficiente para te agradecer por ter aceitado esse desafio: orientar uma jornalista, de outra cidade e Estado. Obrigada por toda a paciência, por toda a

partilha de conhecimento, por todas as conversas, pelas risadas e por ter escutado as angústias. Por ter me levado pela mão, mas também por me deixar seguir sozinha em alguns momentos. À todas e todos com quem cruzei pelo caminho que me trouxe até aqui. Obrigada às muitas portas que se abriram por eu ter realizado essa pesquisa.

Podemos aprender a trabalhar e a falar apesar do medo, da mesma maneira que aprendemos a trabalhar e a falar apesar de cansadas. Fomos educadas para respeitar mais ao medo do que a nossa necessidade de linguagem e definição, mas se esperarmos em silêncio que a coragem chegue, o peso do silêncio vai nos afogar. O fato de estarmos aqui e que eu esteja dizendo essas palavras, já é uma tentativa de quebrar o silêncio e estender uma ponte sob nossas diferenças, porque não são as diferenças que nos imobilizam, mas o silêncio. E restam tantos silêncios para romper. (Audre Lorde)

RESUMO

O presente trabalho de pesquisa traz uma abordagem sobre a construção do espaço escolar através dos discursos de um grupo de professores de uma escola pública do município de Chapecó, Santa Catarina, sobre os temas de gênero e sexualidade. Tem como objetivo principal compreender de que forma as relações de gênero e as sexualidades compõem o espaço escolar e como esse espaço é afetado por essas relações, pois o espaço escolar é permeado pelas relações de gênero e, muitas vezes, são essas relações que estabelecem paradoxos dentro da escola. A pesquisa teve como metodologia a Pesquisa-Ação (THIOLLENT, 1986), com a realização de doze encontros com o grupo de professores e professoras da escola pesquisada. Na metade do tempo, os encontros foram apenas de debates e discussões acerca dos temas; já na segunda parte, os docentes pesquisados foram convidados a participarem de momentos de formação para que pudessem refletir e tirar suas dúvidas, conforme prevê também a metodologia utilizada. Como meio de interpretação dos dados levantados usou-se a Análise do Discurso sob a ótica de Michel Foucault (2009) para analisar o *corpus* coletado, buscando compreender que tipos de discursos eram proferidos na escola sobre gênero e sexualidade. Assim sendo, pode-se concluir que o espaço escolar se constitui, através dos discursos, em dois espaços diferentes e paradoxais: o espaço do Patriarcado, onde estão os discursos preconceituosos e conservadores, e o espaço da Desconstrução, onde estão os discursos progressistas e que desconstróem discursos preconceituosos. Esses dois espaços, existindo conjuntamente fazem com que o espaço da escola se constitua como um espaço paradoxal, relacional e sempre aberto. (MASSEY, 2009, SILVA, 2014).

Palavras – chaves: Geografia Feminista, espaço, espaço escolar, gênero, sexualidade

ABSTRACT

The present study approaches the construction of the scholar space through speeches of a group of professors from a public school in Chapecó City, Santa Catarina State, about gender and sexuality issues. The main purpose of this research is to comprehend how gender relations and sexuality make up the scholar space and the way this space is affected by these relations, since scholar space is surrounded by gender relations and, most of the time, these relations are responsible for establishing paradoxes in the school environment. Research-Action (THIOLLENT,1986) was the methodology used in this study that was provided through twelve meetings with the group of professors from the chosen school. Firstly, those meetings were only debates and discussions regarding the subject, then, later, the involved professors started to participate of training moments aiming to reflect and clear their doubts, in accordance with the methodology used in this research. As a way of interpreting collected data, it has been used the Discourse Analysis method from the view of Michel Foucault (2009) to analyze collected information in order to comprehend what types of speeches about gender and sexuality were made at school. In doing so through speeches, the conclusion is that the school environment is built of two different and paradoxical spaces: the Patriarch space, composed by prejudiced and conservative speeches, and the Deconstruction space, composed by progressive speeches that deconstruct prejudiced speeches. Both spaces, coexisting, make the school environment a paradoxical, relational and open space.(MASSEY, 2009, SILVA, 2014).

Keywords: Feminist geography, space, school space, gender, sexuality

LISTA DE IMAGENS

- IMAGEM 1** - Materiais utilizados na primeira dinâmica.....
- IMAGEM 2** - Encontro na escola.....
- IMAGEM 3** - Encontro com os professores.....
- IMAGEM 4** - Encontro com os professores.....
- IMAGEM 5** - Nono encontro com os professores.....
- IMAGEM 6** - Encontro com os professores.....
- IMAGEM 7** - Palestra na UFFS.....
- IMAGEM 8** - Encontro com estudantes em escola ocupada.....

LISTA DE QUADROS

- QUADRO 1** - Temáticas de cada encontro.....
- QUADRO 2** - Temática: Orientação sexual, homossexualidade e heterossexualidade....
- QUADRO 3** - Temática: Papéis de Gênero.....
- QUADRO 4** - Temática: Papel da Escola.....
- QUADRO 5** - Temática: Preconceitos/Racismo/Homofobia.....
- QUADRO 6** - Temática: Identidade de Gênero/Transexualidade
- QUADRO 7** - Temática: Violência/Violência contra a mulher.....
- QUADRO 8** - Temática: Machismo.....
- QUADRO 9** - Temática: Religião.....
- QUADRO 10** - Temática: Orientação sexual/Homossexualidade/Heterossexualidade....
- QUADRO 11** - Temática: Papéis de Gênero/Masculinidades.....
- QUADRO 12** - Temática: Papel da Escola.....
- QUADRO 13** - Temática: Preconceitos/Racismo/Homofobia.....
- QUADRO 14** - Temática: Identidade de gênero/Transexualidade.....
- QUADRO 15** - Temática: Violência/Violência contra a mulher.....
- QUADRO 16** - Temática: Machismo.....

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO .....	.....
2 GÊNERO, CULTURA DO ESTUPRO E DISCURSO DOCENTE NA CONSTITUIÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR.....	.....
2.1 GÊNERO E CULTURA DO ESTUPRO.....	.....
2.2 ESPAÇO ESCOLAR E GÊNERO.....	.....
2.3 DISCURSOS DOCENTES E ESPAÇO ESCOLAR.....	.....
3 A PESQUISA – AÇÃO E O DISCURSO DOCENTE NA INSTITUIÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR SOB A PERSPECTIVA DE GÊNERO.....	.....
3.1 A PESQUISA-AÇÃO.....	.....
3.1.1 Pesquisa-ação na educação.....	.....
3.1.2 Pesquisa-ação e a cientificidade.....	.....
3.1.3 Etapas da pesquisa-ação.....	.....
3.2 A PESQUISA-AÇÃO NO ESPAÇO ESCOLAR.....	.....
4 OS ENCONTROS.....	.....
4.1 O PRIMEIRO ENCONTRO.....	.....
4.2.1 Plano do encontro.....	.....
4.2.2 O que aconteceu.....	.....
4.2.3 Temáticas do encontro.....	.....
4.3 O SEGUNDO ENCONTRO.....	.....
4.3.1 Plano do Encontro.....	.....
4.3.2 O que aconteceu.....	.....
4.3.3 Temáticas do encontro.....	.....
4.4.O TERCEIRO ENCONTRO.....	.....
4.4.1 Plano do encontro.....	.....
4.4.2 O que aconteceu.....	.....
4.4.3 Temáticas do encontro.....	.....
4.5 O QUARTO ENCONTRO.....	.....
4.5.1 O Plano do Encontro .....	.....
4.5.2 O que aconteceu.....	.....
4.5.3 Temáticas do encontro.....	.....
4.6 O QUINTO ENCONTRO .....	.....
4.6.1 Plano do Encontro.....	.....

4.6.2 O que aconteceu.....	.....
4.6.3 Temáticas do Encontro.....	.....
4.7 O SEXTO ENCONTRO.....	.....
4.7.1 Plano do Encontro.....	.....
4.7.2 O que aconteceu.....	.....
4.7.3 Temáticas do Encontro.....	.....
4.8 O SÉTIMO ENCONTRO.....	.....
4.8.1 Plano do Encontro.....	.....
4.8.2 O que aconteceu.....	.....
4.8.3 Temáticas do Encontro.....	.....
4.9 O OITAVO ENCONTRO.....	.....
4.9.1 O Plano do Encontro.....	.....
4.9.2 O que aconteceu.....	.....
4.9.3 Temáticas do Encontro.....	.....
4.10 O NONO ENCONTRO.....	.....
4.10.1 Plano do Encontro.....	.....
4.10.2 O que aconteceu.....	.....
4.10.3 Temáticas do Encontro.....	.....
4.11 O DÉCIMO ENCONTRO.....	.....
4.11.1 Plano do Encontro.....	.....
4.11.2 O que aconteceu.....	.....
4.11.3 Temáticas do Encontro.....	.....
4.12 O DÉCIMO PRIMEIRO ENCONTRO.....	.....
4.12.1 Plano do Encontro.....	.....
4.12.2 O que aconteceu.....	.....
4.12.3 Temáticas do Encontro.....	.....
4.13 O DÉCIMO SEGUNDO ENCONTRO.....	.....
4.13.1 Plano do Encontro.....	.....
4.13.2 O que aconteceu.....	.....
4.13.3 Temáticas do Encontro.....	.....
5 O DISCURSO DOCENTE NO ESPAÇO ESCOLAR .....	.....
5.1 OS DISCURSOS DA PESQUISA .....	.....
5.2 OS ENUNCIADOS CONSERVADORES.....	.....

5.3 OS ENUNCIADOS DA DESCONSTRUÇÃO	
6 OS DISCURSOS DOCENTES E SEUS SIGNIFICADOS NA CONSTRUÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR.....	
6.1 O ESPAÇO DO PATRIARCADO.....	
6.2 O ESPAÇO DA DESCONSTRUÇÃO	
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	
REFERÊNCIAS.....	

1 INTRODUÇÃO

Em um discurso, Angela Davis disse: “Nós que acreditamos na liberdade não podemos descansar até que ela seja alcançada”. E foi esse pensamento que permeou todo o desenvolvimento dessa dissertação, buscando para além de uma obrigação acadêmica na obtenção de um título, se tornasse uma contribuição social, uma reflexão sobre como ainda precisamos, nós mulheres, homossexuais, lésbicas e transexuais, de liberdade dentro dos espaços. Essa é a primeira coisa que você deve saber sobre esse trabalho.

É preciso afirmar isso, pois desde a época que decidi ingressar nessa jornada de cursar um mestrado, numa Universidade Federal, há cerca de 400 km da minha casa, foi com o objetivo de fazer algo que contribuísse, mesmo que de forma pequena, para a minha comunidade e para as pessoas que se envolveriam nesse projeto. Foi assim com a escolha do tema, dos objetivos e da metodologia dessa pesquisa, que voltarei a falar posteriormente.

A segunda questão importante de explicar é que sou uma jornalista, fazendo um mestrado em Geografia, que decidiu, a partir de sua militância política e nos movimentos de mulheres, a estudar gênero e sexualidade. Ao longo do caminho como jornalista, observei diferentes tipos de violência, por isso vale destacar que esta pesquisa nasce de um processo pessoal. E foi também a partir de uma experiência em um projeto sobre gênero, sexualidade e formação de professores, de escolas de ensino médio, que comecei a perceber a importância do espaço escolar na construção de relações sociais igualitárias e no combate ao preconceito.

Nesse projeto participei de grupos focais com professores e professoras de diversas escolas e eram recorrentes as afirmações de que eles não sabiam lidar com as questões de gênero e sexualidade na escola, sendo esses assuntos o maior desafio que eles e elas estavam se deparando na sua atuação profissional. Também era comum nesses grupos focais a análise pelos e pelas participantes que só conseguiriam lidar com esses assuntos após uma desconstrução de seus próprios preconceitos.

Foi com essas experiências que comecei a traçar vários questionamentos: como os professores e professoras tratam as questões de gênero e sexualidades dentro da escola? Quais são seus discursos referentes aos temas? Como é esse espaço da escola para estudantes de diferentes sexualidades e identidades de gênero? Professores e professoras sabem lidar com situações que envolvem questões de gênero e sexualidade? Diante dos discursos, práticas e situações vivenciadas, o espaço escolar se constrói ou é construído de forma igualitária para todas as estudantes e todos os estudantes? Foram essas questões que deram sentido a essa pesquisa.

Mesmo que eu nunca houvesse tido experiências na militância política, desde a época da graduação, sempre acreditei que é na Educação a forma de se obter consciência crítica e com ela eliminar as condições de exploração e repressão da sociedade. É claro que aqui, penso na Educação na concepção de Paulo Freire, uma educação libertadora, que não reforce os meios de dominação e preconceitos existentes.

Porém, muito mais que investigar e ter resultados para discutir no espaço acadêmico, minha militância feminista me fez enxergar nessa pesquisa, uma oportunidade de auxiliar na formação dos professores e professoras do espaço escolar escolhido no que tange a essas questões. Por isso, a escolha pelo método da pesquisa-ação – posteriormente apresentado – e pelos procedimentos metodológicos escolhidos ao longo dos trabalhos de campo.

Os temas ligados a gênero e sexualidades, apesar de mundialmente reconhecidos como categorias de análises válidas e importantes para a Geografia, no Brasil encontra um cenário de resistências e poucos trabalhos com esse enfoque. É a geógrafa, Joseli Maria Silva (2009) que afirma que mesmo com o crescente papel feminino nos espaços e fatos sociais, a geografia continua sendo negligente com a perspectiva de gênero enquanto uma potencialidade de construção da leitura da realidade social.

Um levantamento realizado em nove periódicos melhor qualificados pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), Sistema Qualis, entre 1939 a 2008, demonstrou que apenas cinco artigos eram sobre temas relacionados a mulheres ou gênero, sendo curioso que entre eles existem autorias masculinas (SILVA, 2009). Ou seja, mesmo diante de inúmeras possibilidades de estudos, a tentativa de compreender o espaço e suas transformações através das relações sociais, sob a luz de temas como gênero e sexualidade, ainda estão despontando.

Nesse sentido, também é importante salientar que no país, a Geografia ainda tem poucos pesquisadores e pesquisadoras que se dedicam a estudos com a temática das relações de gênero, sendo mais comum na geografia Norte-Americana e Européia, que tem contribuído para legitimar o tema e dar vitalidade às discussões sobre relações de gênero e espaço (SILVA, 2003).

De acordo com Ornat (2008) uma busca realizada tanto no Portal de Dissertações e Teses da Capes, como na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, coordenando pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), desde o ano de 1987, demonstrou que apenas 33 trabalhos foram encontrados a partir dos termos gay, gênero, homossexual, lésbica, prostituição, queer, sexualidade, transexual, travesti, travestilidade,

todos relacionados à Geografia. Além disso, ainda existe duplicação tanto de informações entre os bancos de dados como entre palavras-chaves.

Para romper com concepções epistemológicas tradicionais da ciência geográfica e adentrar novos âmbitos de pesquisa, surgiu, por exemplo, o ramo das Geografias Feministas e Queer, que trazem novas problematizações, enfoques e métodos novos de pesquisa. Elas vêm para tirar da invisibilidade grupos sociais historicamente apagados nas discussões científicas e que não se incluem na sociedade masculina, eurocêntrica, branca e heterossexual. Temos naturalizado esse padrão ideal que toma a voz destes grupos, conferindo a estes valores e posturas, nos quais eles não se reconhecem, e conferia representações e efeitos de verdade (FONSECA, 2011).

Romper com tais pressupostos dominantes tem sido custoso através dos tempos. Adentrar espaços obscuros e marginais de nossa sociedade, tanto no âmbito teórico quanto no prático, tem também marginalizado seus pesquisadores. Nessa perspectiva das Geografias Feministas, essa pesquisa tem como questão central, compreender de que forma as relações de gênero e as sexualidades compõem o espaço escolar e como esse espaço é afetado por essas relações. O espaço escolar é permeado pelas relações de gênero e, muitas vezes, são essas relações que estabelecem paradoxos dentro da escola.

O período escolar agrega a descoberta da sexualidade constituindo uma fase importante na vida dos indivíduos. Neste período a sexualidade passa a ser aflorada e ‘construída’, e observa-se que dentro destes espaços, os sujeitos não sentem seguros em manifestar sua sexualidade dissidente da heteronormatividade, estigmatizando e colocando à margem os que tentam esta construção. Ao mesmo tempo é nesse espaço que as/os adolescentes passam a maior parte do seu tempo.

A relação entre gênero na escola serve para demonstrar que é um espaço importante, pois as vivências das pessoas são permeadas pelas vivências espaciais. A localização não é meramente, de estar no solo, mas sim, a dinâmica que reflete nos elementos fazendo o fenômeno acontecer nesse local e não no outro. Além disso, apesar dos inúmeros estudos sobre o assunto relacionados à educação e dos debates sobre a desigualdade entre homens e mulheres, homofobia e transfobia é visível que, na realidade, pouco se avançou.

A violência contra a mulher continua em ritmo alarmante, os papéis de gênero continuam sendo opressores, homens homossexuais, mulheres lésbicas, travestis e transexuais continuam sendo vítimas de preconceito e violência. Garcia et al. (2013) aponta que entre os anos de 2001 a 2011 ocorreram no Brasil, mais de 50 mil feminicídios ou do gênero feminino,

o que incidem em torno de 5.000 óbitos por ano, advindas da violência domiciliar e familiar, ocorridas no âmbito domiciliar, sendo executadas por parceiros íntimos.

Andrade (2004) argumenta que a violência impera devido a ineficiência do sistema judiciário, que não se debruça a traçar políticas públicas efetivas, que previnam reincididas, dando voz as vítimas, mediando um diálogo com a sociedade para mudanças na compreensão da violência sexual, desafios, fragilidades e potencialidades, gestão do conflito e transformação no ambiente social e as relações de gênero. Compreendendo a escola como um espaço de interação social, é necessário, que se dialogue com os professores sobre discursos e práticas realizadas em salas de aula e como estas têm contribuído ou não para mudar essa realidade e, por isso, as analisaremos sob o conceito de cultura do estupro.

Vale destacar que no âmbito legal, a violência a mulher é considerada um crime sério, infelizmente as vítimas continuam a ser tratadas de forma incorreta e sem o respeito adequado. O comportamento da sociedade na tolerância com a violência provém de discussões da temática de forma superficial, alimentadas pela mídia e pela lei que permitem a circulação de mensagem ambígua, retrógrada, opiniões preconcebidas, papéis estereotípicos e alegorias sexuais inadequadas. Desta forma, obtém-se um resultado negativo: o baixo índice de denúncias (FIGUEIREDO, 2000).

Estudos realizados por Ferreira (2013); Figueiredo (2014) na cultura do estupro, a violência é relativizada e a culpabilização da vítima, seja porque ela usava uma roupa provocante, seja porque ela estava na hora errada, no lugar errado, que ela tenha a sexualidade ou o gênero considerado errado. E a perpetuação dessa lógica acaba, também, por contribuir com a violência, pois ao invés de estarmos ensinando o respeito pela diversidade, ensinamos e exigimos um determinado comportamento para que a violência sofrida, seja por mulheres, homossexuais, lésbicas, travestis ou transexuais, não seja justificada. Cumpre salientar, que o sistema policial e judicial compactua de forma nefasta, no tratamento das vítimas quando da denúncia, revelando sexismo, discriminação e tratamento diferenciado por gênero (COATES; WADE, 2004).

Para chegar à compreensão de que forma as relações de gênero e as sexualidades compõem o espaço escolar era necessário avaliar o espaço em alguma dimensão entre os elementos constituidores do espaço escolar. Foi assim que essa pesquisa teve como fio condutor a pergunta: quais os discursos de professores e professoras de uma escola pública de ensino médio sobre os temas gênero e sexualidade no seu cotidiano escolar? Tal questão acabou se dividindo em outras subquestões: Esses professores e professoras conhecem

teoricamente os temas gênero e sexualidade? Esses discursos no espaço escolar podem reforçar a cultura do estupro?

Para responder a esses questionamentos, escolhi a pesquisa-ação como método de pesquisa, por entender que esse método me possibilitaria a investigação, a ação e a formação, contemplando a necessidade acadêmica para a finalização do mestrado e a necessidade pessoal de contribuir com os envolvidos na pesquisa – nesse caso os professores e professoras da escola. Foram, ao longo desses dois anos, doze encontros mensais com professores e professoras de uma escola estadual de Chapecó (SC), que fica no centro da cidade, mas recebe estudantes de outros bairros. A escola pesquisada possui o chamado ensino médio inovador ou ensino médio integral, têm 790 estudantes, sendo 292 do ensino médio, e 54 professores e professoras, destes 26 lecionam no ensino médio. Ao longo da pesquisa, professores e professoras saíram da escola, outros/as entraram se agregando ao grupo pesquisado e tornando todo o trabalho – como é esperado na pesquisa-ação – dinâmico.

Para entender um pouco do contexto em que essa escola se encontra, também é preciso entender um pouco da cidade. Chapecó está localizada no Oeste de Santa Catarina, tem cerca de 200 mil habitantes e é considerada um polo agroindustrial do Sul do Brasil e, também, o centro econômico, político e cultural do Oeste do Estado, muitas vezes sendo chamada de a Capital do Oeste. A cidade nesse ano de 2017 completa 100 anos de fundação, é conhecida internacionalmente pela exportação de produtos alimentícios industrializados de natureza animal, em virtude das grandes agroindústrias que operam na cidade.

Mesmo com todas essas características de cidade desenvolvida e de possuir uma riqueza cultural, Chapecó como aponta Arruda e Pires (2013, p. 08) é também uma:

[...] cidade de invisibilidades, de distorção de valores, de incoerências sócio-políticas extremistas e desigualdades latentes. É uma cidade que ainda se recupera do impacto do linchamento¹ nos anos 50 e que mantém viva tradições perigosas, como se a colonização ainda estivesse em processo. Só que ao invés da terra, o objeto de colonização hoje é a própria população.

A cidade, em 2011, também foi envolvida numa polêmica que demonstra o estado de dominação social que a Chapecó vivencia ao longo do tempo: a morte do vereador Marcelino

¹ A história sobre o linchamento pode ser encontrada no livro: ‘O Linchamento que muitos querem esquecer’ da jornalista e historiadora Monica Hass.

Chiarello², do Partido dos Trabalhadores (PT). O vereador, que tinha um perfil atuante na cidade, foi assassinado, conforme o primeiro laudo após a sua morte. Após isso, as perícias foram refeitas e virou um caso de suicídio. Desde então, a família, amigos e companheiros(as) do Partido tentam provar que Marcelino nunca tiraria sua vida.

Compreendendo que a cidade, apesar do tom progressista que as veiculações institucionais comunicam, ainda se mantém muito conservadora, onde a violência não encontra barreiras para fazer prevalecer a dominação, é fácil perceber que isso também se reflete negativamente nas estatísticas de violência de gênero. Chapecó figura como a terceira cidade de Santa Catarina mais violenta para as mulheres, segundo dados³ da Polícia Militar. Neste ano, pelos registros na Delegacia de Proteção à Criança, Adolescente, Mulher e Idoso de Chapecó, 1.380 denúncias de violência contra a mulher foram registradas e 245 medidas protetivas foram solicitadas, mas algumas ainda não deferidas.

Com esses dados, é impossível não pensar na importância do papel da educação para interferir e modificar essa cultura de violência contra a diversidade que compõem a sociedade, seja na questão das identidades de gênero, seja nas sexualidades. Por isso, investigar que discursos sobre esses temas compõem os espaços escolares é também uma forma de entender como esse espaço se constrói, se relaciona e em que rumo essa perspectiva de mudanças culturais para a diminuição da violência e dos preconceitos se encontra. É ter a possibilidade de avaliação e de traçar estratégias para que o espaço escolar seja acolhedor para os ‘diferentes’ e que propicie de fato uma educação voltada para a cidadania e a ética. Como já afirmou Michel Foucault, em ‘A Ordem do Discurso’: “Por mais que aparentemente o discurso seja pouco importante, as interdições que o atingem logo e depressa revelam a sua ligação com o desejo e com o poder”. (2003, p.10)

Para isso, essa dissertação está dividida em cinco capítulos. O primeiro é o capítulo ‘Gênero, Cultura do Estupro e Discurso Docente na constituição do espaço escolar’ é onde se encontram as bases teóricas que conduziram esse trabalho como as noções de gênero, sexualidade, discurso, espaço, espaço escolar e cultura do estupro. O segundo capítulo ‘A pesquisa-ação e o discurso docente na instituição do espaço escolar sob a perspectiva de gênero’ apresenta de forma detalhada a metodologia dessa pesquisa – a pesquisa-ação – e, também, como foram desenvolvidos os doze encontros com os professores e professoras da

²A história da morte do vereador pode ser lida no livro-reportagem “Quem matou Marcelino?”, produzido pelo jornalista Daniel Giovanaz e editado pelo MARUIM.

³Dados publicados pelo jornal Voz do Oeste no dia 21 de junho de 2017.

escola pesquisada. É nesse capítulo também que apresento o grupo docente pesquisado e algumas das dificuldades durante o percurso da pesquisa.

Já no terceiro capítulo ‘O discurso docente no espaço escolar’ apresenta de forma mais profunda as teorias da Análise do Discurso utilizadas, posteriormente, na análise dos dados coletados e, também, compila os enunciados discursivos sobre temas referentes a gênero e sexualidade de maior relevância para essa pesquisa. E é no quarto capítulo ‘Os discursos docentes e seus significados na construção do espaço escolar’ que será analisado e refletido sobre os discursos e como eles compõem, moldam e suas implicações sobre o espaço escolar. Nas considerações finais, faço as últimas reflexões pessoais a respeito de toda a realização dessa pesquisa e dos resultados obtidos, tendo a certeza que não são conclusões definitivas sobre esse trabalho.

Dessa forma, acredito justificar a relevância dessa pesquisa, buscando ao final dela contribuir com as informações sistematizadas referentes aos temas abordados, fornecer elementos de estudos teóricos e práticos sobre as temáticas da Geografia Feminista e Queer, juntamente, com as questões relativas ao espaço escolar, educação, formação de professores e cultura do estupro. O esforço também é para que, ao final desta dissertação, ela ultrapasse os limites da academia, proporcionando não só que mais um trabalho venha agregar na consolidação do ramo das Geografias Feministas e Queer, permitindo cada vez mais a análise do espaço a partir dessas categorias de análises, mas que possa ser uma fonte de inspiração para que mudanças efetivas possam ocorrer no campo da educação.

2 GÊNERO, CULTURA DO ESTUPRO E DISCURSO DOCENTE NA CONSTITUIÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR

2.1 GÊNERO E CULTURA DO ESTUPRO

Desde cedo, mulheres e homens já sabem quais papéis devem cumprir na sociedade. Desde pequenos(as) somos construídos a cumprir as expectativas alheias, baseadas no nosso órgão genital. Para a sociedade, em geral, ter uma vagina significa que seremos calmas, comportadas, que aprenderemos com afinco as tarefas domésticas, que saberemos da melhor forma conduzir um lar. Se, ao invés de uma vagina, haver um pênis, outras expectativas se armam. Não deve haver choro, deve haver força. Não deve ter ligação nenhuma ao que se entende por feminino. O trabalho é fora do lar e quanto mais macho, melhor.

Essa construção, que aos olhos de muitos(as) é visto como algo natural tem impactos em todas as relações sociais, pois é nessa construção social e cultural, feita a partir das diferenças sexuais, responsável pela formação das masculinidades e feminilidades no processo histórico-cultural, que se fomenta a desigualdade entre homens e mulheres.

É essa construção cultural e histórica, feita a partir das diferenças sexuais, que se denominou Gênero. Esse conceito se popularizou na década de 1990, mas sua utilização pelas teorias sociais teve início já na década de 1970, como forma de propor novas maneiras de se pensar, além da biologia, as noções de feminino e masculino. Assim, as discussões acerca do gênero passaram a problematizar a ideia de que corpo e genitália seriam determinantes para o comportamento dos sujeitos. Já dentro dos estudos acadêmicos que se debruçavam sobre as condições das mulheres, o conceito de gênero também passou a ser abraçado pelo movimento feminista, que pensava a relação entre homens e mulheres (LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016).

Louro (1997) afirma que é na ‘segunda onda’ do feminismo, no final da década de 1960, que os olhares se voltam para as construções teóricas, e “no âmbito do debate a partir de então se trava, entre estudiosas e militantes, de um lado, e seus críticos ou suas críticas, de outro, será engendrado e problematizado o conceito de gênero” (LOURO, 1997, p. 15). Dessa forma, o movimento feminista teve um papel fundamental, por colocar ao mesmo tempo a mulher no centro das discussões, como também fez o gênero como categoria a ser problematizada. O gênero passa a ser estudado, o que implica diretamente na compreensão das relações culturais e sociais entre os sexos.

Para uma das autoras, Joan Scott (1989), as relações de gênero são as relações construídas entre homens e mulheres, social e historicamente, e que serve como categoria de análise para a investigação da construção social do masculino e do feminino. Para ela, o gênero é o primeiro modo de significar as relações de poder, pois constitui uma dimensão decisiva da organização da igualdade e da desigualdade. O binarismo, do masculino e feminino, e o processo social das relações de gênero, tornam-se ambos, partes do sentido do próprio poder. Nessa perspectiva – de que o gênero é uma construção social – a cultura cola no corpo e há uma linearidade entre sexo, gênero e desejo, assim como essas mesmas relações culturais vão determinar a apropriação dos espaços.

Os papéis são constituídos culturalmente e mudam tanto com o tempo, quanto com a sociedade. E essa constituição começa desde quando o bebê está na barriga da mãe, pois de acordo com as expectativas da família começa a preparar o enxoval de acordo com o sexo: rosa para meninas, azul para meninos. E assim, de acordo com seus genitais, já começarão a receber as mensagens do que a sociedade espera deles. Diferentes modos de pensar, sentir e atuar (CABRAL; DIAZ, 1998).

Louro (2004) afirma que a declaração ‘é uma menina!’ ou ‘é um menino’ dá início a uma sequência de eventos que vão seguir um determinado rumo ou direção. Mais do que uma afirmativa, as duas declarações são compreendidas como uma definição ou decisão sobre o corpo.

Essa asserção desencadeia todo um processo de ‘fazer’ desse um corpo masculino e feminino. Um processo que é baseado em características físicas que são vistas como diferenças e às quais se atribuem significados culturais. [...] Tal lógica implica que esse ‘dado’ sexo vai determinar o gênero e induzir a uma única forma de desejo. Supostamente não há outra possibilidade senão seguir a ordem prevista. A afirmação ‘é uma menina’ ou ‘é um menino’ inaugura um processo de masculinização ou de feminização com o qual o sujeito se compromete. Para se qualificar como um sujeito legítimo, como um ‘corpo que importa’, no dizer de Butler, o sujeito se virá obrigado a obedecer às normas que regulam sua cultura (LOURO, 2004, p.15-16).

Apesar do sexo biológico, ainda permanecer como um aspecto definidor do gênero e da sexualidade dos sujeitos, Louro (2008) lembra que muita coisa mudou desde o final dos anos 1940 quando a filósofa, Simone de Beauvoir publicou o seu livro ‘O Segundo Sexo’ (1970) e propôs que o gênero não tem nada de natural, nem é dado e que o processo de ser homem e ser mulher vão se constituir no âmbito da cultura. Entender gênero como uma construção social, também é entender que ser homem ou ser mulher não passa necessariamente pelo sexo biológico, ou seja, não equivale a ter um pênis ou uma vagina.

Para Beauvoir não é possível ser mulher de uma mesma forma, então existiria uma instância subjetiva, que é necessária para assumir um gênero. E é nessa parte da teoria dela que a Judith Butler passa a conceber a sua. Em seu livro ‘Problemas de Gênero’ é que Butler (2003) irá avançar nos estudos de gênero, dando início a teoria desconstrucionista, em que o gênero é performático, ou seja, não existe em si, pois se institui através de atuações contínuas, que se por um lado expressam as normas de gênero, também comportam a desconstrução dos papéis, revelando configurações que se encontram fora dos eixos restritivos da bipolaridade do masculino e feminino e da heterossexualidade compulsória.

Na visão de Butler (2010, p. 25) “o gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado [...] tem de designar também o aparato mesmo de produção mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos”. Para a autora, o gênero é um mecanismo, uma função reguladora, em que são naturalizadas as noções de masculinidade e de feminilidades, que acabam desconstruídas na experiência, pois mesmo os corpos estando nomeados e carregando expectativas sociais, esses mesmos corpos escapam dessas expectativas.

Gênero, nesse sentido, não é uma categoria fixa e pré-discursiva; ele se constrói por meio de atos repetidos e estilizados pelo sujeito generificado, constituindo uma complexidade aberta, jamais plenamente exibida em qualquer situação. Utilizando os termos de Butler, o gênero seria um aparato, ou uma matriz de inteligibilidade cultural (SILVA, 2009, p.85).

A ideia da linearidade entre sexo, gênero e desejo também se desconstrói, pois os seres humanos, durante sua vivência compõem variações inúmeras desses elementos, numa complexidade e transformação constante. Os corpos não são mais dóceis com a estrutura social, pois inventam e transgridem as normas impostas, seguindo seus desejos. Butler (2010) em sua teoria mostra como as normas regulatórias forçam a construção de um corpo que siga o modelo da heteronormatividade, ou seja, a heterossexualidade enquanto norma e prática naturalizada. O conceito possui raízes nas ideias de Rich (1980) de heterossexualidade compulsória e descreve situações nas quais orientações sexuais diferentes da heterossexual são marginalizadas.

Mas, para ela, esse seguir o modelo nunca se dá de forma absoluta, tendo os sujeitos, certa autonomia, através de sua história de vida, e consegue reinterpretar e ‘bagunçar’ as imposições que as normas ditam sobre o seu corpo. Como reafirma Silva (2009), os corpos caracterizados como mulheres podem desenvolver identidade de gênero masculina e desejar

tanto corpos masculinos, quanto femininos. Isso desestabiliza a heteronormatividade e subvertem as construções de identidades calcadas nos polos masculino e feminino.

Na teoria Queer, gênero não é pré-estabelecido biologicamente e toda a construção social existe com base em fragmentações de papéis sexuais, não existindo um nexos essencial e natural em ser homem e ser mulher e, sim, uma segmentação utilizada para a segregação dentro de modelos estereotipados, sem esquecer as interseções políticas e culturais em que ela é produzida.

Salih também destaca que os estudos Queer, buscaram desconstruir as classificações existentes “empreendendo uma investigação e uma desconstrução das categorias, afirmando a indeterminação e a instabilidade de todas as identidades sexuadas e ‘generificadas’” (SALIH, 2012, p. 20).

Se alguém “é” uma mulher, isso certamente não é tudo o que alguém é; o termo não logra ser exaustivo, não porque os traços predefinidos de gênero da “pessoa” transcendam a parafernália específica de seu gênero, mas porque o gênero nem sempre se constitui de maneira coerente ou consistente nos diferentes contextos históricos, e porque o gênero estabelece interseções com modalidades raciais, classistas, étnicas, sexuais e regionais de identidades discursivamente constituídas. Resulta que se tornou impossível separar a noção de “gênero” das interseções políticas e culturais em que ela é produzida e mantida (BUTLER, 2003, p. 20).

Sem desmerecer a teoria fundada por Butler e com o entendimento de que os modelos e estereótipos de gênero não ocorrem de forma absoluta para todos(as), é inegável que nossa sociedade ainda se constitui de forma patriarcal, em que pessoas lidas como homens têm privilégios acima de pessoas lidas como mulheres. Segundo Hartmann (1979) *apud* Saffioti (2015), o patriarcado é como um pacto masculino para garantir a opressão das mulheres. “As relações hierárquicas entre os homens, assim como a solidariedade entre eles existente, capacitam a categoria constituída por homens a estabelecer e a manter o controle sobre as mulheres”.

Assim, esses privilégios, que criam desigualdades e abismos sociais, ainda são difíceis de mudar, já que as hierarquias construídas socialmente em função dos papéis de gênero são sustentadas o tempo todo por diversas instituições como famílias, escolas, igrejas, leis, mídia e outras. Linsetall (2016) afirmam que as diferenças que se são percebidas entre corpos femininos e masculinos acabaram se transformando em desigualdades através do processo histórico-cultural que resultou nos estereótipos de feminilidade e masculinidade, que acabam sendo hierarquizados e construídos em polos de valorização e desvalorização. Assim, quando usamos frases como ‘ele corre como uma menina’ é no sentido de desvalorizar aquele modo

de correr, já se usamos a expressão ‘ela trabalha como um homem’ estamos afirmando de forma positiva como aquela mulher trabalha.

Além disso, a construção das desigualdades, do que irá ser valorizado socialmente ou não, não diz respeito apenas aos estereótipos do que é ser homem ou ser mulher, mas também a tudo o que não se enquadra no padrão ‘homem, branco, cristão, burguês e heterossexual’ ou que foge da linearidade entre sexo, gênero e desejo. Tudo o que escapa, que transgride dessas normações, facilmente desqualificados, assim quanto menos dos atributos valorativos um sujeito deixa de possuir, menos qualificado ele estará para a sociedade.

É o que o podemos entender como interseccionalidade, ou seja, as maneiras pelas quais o gênero se cruza com os outros tipos de desigualdades como raça, orientação sexual e classe social. Assim, um sujeito que carrega a sua identidade de gênero mulher, mas é negra, lésbica e pobre, certamente sofrerá a desigualdade e o preconceito em um nível muito mais do que uma mulher branca, heterossexual e de classe média. Da mesma forma que um homem homossexual também irá sofrer preconceitos, por não se encaixar na norma. Essas diferenças é que irão dar particularidades nas vivências sociais e espaciais de cada homem ou de cada mulher.

As contribuições da feminista e socióloga francesa, Colette Guillaumin (1994), possibilitaram entender, por exemplo, como o racismo e o sexismo estão ligados. Para ela, as primeiras evidências desse ‘parentesco’ são o desprezo com que são consideradas as raças não-brancas e as mulheres, a violência física com quem são ameaçadas constantemente e a inferioridade social ocasionada pela divisão do trabalho. “[...] a precariedade econômica que decorre disso, a segregação espacial e temporal que mantém a dominação na qual vivem são fatos” (GUILLAUMIN, 1994, p.228).

É bell hooks (2013) que também irá contribuir com o debate sobre o sexismo que as mulheres negras sofrem e que nem sempre é reconhecida pelos homens negros, ou pelas feministas brancas, por considerarem apenas o racismo como uma opressão significativa, afinal, a liberdade por serem mulheres elas já haviam alcançado, por trabalharem fora.

Reagindo a ideia de que as negras deveriam se envolver no movimento feminista, muitos negros insistiam em que nós já éramos livres, em que o sinal da nossa liberdade era que trabalhávamos fora. É claro que essa linha de pensamento ignora por completo as questões do sexismo e da dominação masculina. Uma vez que a retórica vigente na época insistia na completa vitimização dos homens negros dentro do patriarcado da supremacia branca, poucos negros estavam dispostos abraçar aquela dimensão do pensamento feminista que insistia em que sexismo e o patriarcado institucionalizado realmente forneciam formas de poder aos homens negros, formas de poder que, embora relativas, permaneciam intactas apesar da opressão racista (BELLHOOKS, 2013, p.166).

Assim, falar em gênero, não é apenas falar das diferenças, mas sim também nas desigualdades produzidas em função da construção dessas diferenças. E as desigualdades estão presentes em várias dimensões da vida de uma mulher. Por mais que desde o final do século XIX, as mulheres estejam lutando pelos seus direitos e alcançando conquistas importantes, ainda existe um caminho longo no que diz respeito à efetiva equidade entre homens e mulheres e o fim do preconceito racial, de classe e de religião.

Apesar de terem conquistado a isonomia jurídica – serem iguais aos homens perante a lei – essa igualdade é apenas formal, falta ainda atingir a igualdade material. Um dos exemplos é a desigualdade no mercado de trabalho, já que as mulheres apesar de terem melhor formação acadêmica, ainda recebem os menores salários. Um estudo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2015 e publicada por Lins, Machado e Escoura (2016) demonstrou que independente da área de atuação, as mulheres tendem a receber os menores salários. Na educação, por exemplo, 83% dos profissionais são mulheres, porém recebem em média 27,9% a menos do que é pago para os homens. Na área de Serviços, elas recebem em média 53,4% do salário deles.

A jornada dupla é também realidade para a maioria das mulheres. Após o dia de trabalho, elas precisam dar conta dos afazeres domésticos. Lins, Machado e Escoura (2016) trazem o estudo da Organização Não-Governamental (ONG) PlanInternational Brasil realizado em 2014 que, mesmo entre as crianças, as meninas tendem a assumir muito mais os afazeres domésticos do que os meninos. Entre as crianças entrevistadas, por exemplo, o lavar a louça é atividade realizada por 76,8% das meninas e arrumar a cama é tarefa de 81,4% delas.

Além desses exemplos, outro ponto que é necessário destacar é a violência de gênero, que tem como seu propulsor a desigualdade de gênero. Afinal se num contexto histórico-cultural homens são ensinados, desde sempre, que mulheres são inferiores e devem ser submissas a eles, está ali o terreno fértil para o desencadeamento da violência.

O Mapa da Violência de 2012 – Homicídio de Mulheres – apontou que a cada duas horas, uma mulher é morta no Brasil. Na maioria dos casos, o assassino é o namorado, marido ou ex-companheiro, que mata dentro de casa, após já ter cometido anteriormente ou pelo menos tenha registrado um ato de agressão. Em uma lista de 84 países, o Brasil é o sétimo que mais mata. Em 2010, foram 4.297 casos ou 4,4 assassinatos por 100 mil habitantes (WAISELFISZ, 2012).

Segundo dados do Centro Feminista de Estudos e Assessoria (CFEMEA), a cada cinco mulheres no mundo, uma será vítima ou sofrerá uma tentativa de estupro até o fim de sua vida. E nesse contexto, é importante ressaltar que, desde 2009, a lei brasileira é uma das mais abrangentes do mundo sobre o conceito do que é estupro, que não é mais considerado apenas quando há penetração vaginal.

Aronovich (2012) cita um estudo feito por Margo Paine com universitários americanos, o qual foi publicado no livro *Body Wars*, em que 30% dos entrevistados responderam que estuprariam se não houvesse consequências legais, 8% revelaram já ter estuprado ou ter tentado estuprar e 83% concordaram com a expressão ‘algumas mulheres parecem que estão pedindo para serem estupradas’.

Uma pesquisa do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), realizada em 2015 demonstrou que 26% dos entrevistados concordam com a afirmação ‘mulheres que usam roupas que mostram o corpo merecem ser atacada’. Outros 58,5% dos entrevistados concordam com a ideia de que se as mulheres soubessem como se comportar, haveria menos estupros. Resultados que, além de deixarem claro que a violência contra a mulher é bastante comum, também demonstram a culpabilização das mulheres nos casos de violência.

E, é essa frequente culpabilização ou desqualificação da vítima de violência que chamamos de ‘cultura do estupro’. Cultura do estupro vem do termo ‘*Rape Culture*’ que foi inicialmente utilizado pelas feministas dos Estados Unidos, na década de 1970. O termo foi desenvolvido para mostrar como a sociedade culpava as próprias vítimas de abuso sexual e normalizava a violência contra a mulher.

O termo ‘cultura do estupro’ tem sido usado com frequência para resumir todas as pequenas manifestações sociais cotidianas que banalizam a violência contra a mulher, como, por exemplo, considerar que assédio na rua é um elogio ou que as imagens de homens apalpando mulheres contra a vontade delas são humorísticas e inofensivas. Segundo Semíramis (2013), a criação do termo ocorreu nos grupos de sensibilização das décadas de 1960 e 1970.

O que chamamos de cultura do estupro é exatamente essa postura de legitimar agressão de conteúdo sexual a mulheres que não se vestem ou se comportam de uma forma predeterminada [...]. Caso não sigam essas regras, são julgadas e constrangidas por meio de assédio e estupro até se enquadrarem em uma das categorias. É um modelo de conduta bastante moralista e inadequado para os dias atuais, pois generaliza mulheres e as trata como subordinadas à vontade e julgamento dos homens. É essa cultura que deve ser combatida e superada para que haja efetivamente igualdade entre homens e mulheres (SEMÍRAMIS, 2013).

Nessa perspectiva Buchwald, Fletcher e Roth (2005) afirmam que a cultura do estupro é um conjunto de crenças que incentiva a agressão sexual masculina e apóia a violência contra as mulheres. Para os autores, a tomada de consciência de que as mulheres, em sua maioria, sofrem violência por parte de pessoas conhecidas é que se irá começar a entender as questões de poder, sexualidade e as relações de gênero que estão em torno da violência sexual. Os autores pontuam que:

Em uma cultura de estupro, tanto homens quanto mulheres assumem que a violência sexual é um fato da vida, tão inevitável como a morte ou impostos. Essa violência, no entanto, não é nem biologicamente nem divinamente ordenada. Muito do que aceitamos como inevitável é, de fato, a expressão de valores e atitudes que podem mudar (BUCHWALD; FLETCHER; ROTH, 2005, p.11).

Nesse processo, historicamente, a sociedade prega que a sexualidade da mulher seja exercida apenas para a satisfação masculina ou para a reprodução. Uma mulher que expresse sua sexualidade ou que, por ventura, tenha comportamentos sexuais mais explícitos ou use roupas consideradas provocantes é de imediato censurada. O corpo dessa mulher é considerado público, não dando a ela autonomia para exercer suas vontades e desejos.

O mais comum é ver a sexualidade da mulher ser relacionada com a reprodução e não com o prazer. Desde pequenas as mulheres são educadas para serem mães, para o cuidado e para dar prazer ao outro. A sexualidade da mulher é negada, reprimida e temida (CABRAL E DIAZ, 1998).

A perpetuação desse sistema acaba, também, por contribuir com a violência contra a mulher, pois ensinamos e exigimos um determinado comportamento feminino para que as mulheres evitem serem vítimas de agressões e não ensinamos os homens a respeitar o corpo e a autonomia da mulher.

Enquanto mulheres somos ensinadas a nos comportar de forma a evitar um estupro: não usar roupas curtas, não andar sozinha em lugares escuros e desconhecidos, não aceitar bebidas. Ou seja, a responsabilidade pelos crimes são direcionadas às vítimas, deixando-as viver num clima de insegurança constante (SEIXAS, 2013).

A continuidade da cultura do estupro é promovida pela sociedade como um todo, conforme descreve Gusmão (2014):

A cultura do estupro não é uma força amorfa que vive fora das pessoas. Ela toma forma e se perpetua em nossas ações. Nós promovemos a cultura do estupro até mesmo nos pequenos gestos - rir de uma piada de estupro, elogios objetificadores, nossa hesitação em convidar um amigo pra sair, nossa disponibilidade para criar desculpas para justificar estupros em nossa sociedade, nossa paralisia frente à crueldade sistêmica, nosso silêncio - e esses momentos aparentemente inofensivos constroem um mundo onde adolescentes de 15 anos são estupradas por seus colegas de classe. Construimos um mundo onde não é chocante quando uma vítima de violência sexual e perseguição comete suicídio (GUSMÃO, 2014).

Se pegarmos o conceito da violência simbólica de Bourdieu (2014) *apud* Lara et al., (2016) que é uma violência suave, invisível, que se exerce pelas vias simbólicas da comunicação e do conhecimento, podemos entender que a cultura do estupro também se define como uma violência simbólica, que através da justificação e da tolerância com a violência, torna-se uma violência material. Essa violência, apesar de agir de modo quase invisível, é a todo o momento propagado, seja nos discursos, nas propagandas, nas piadas, no senso comum, materializando-se e tendo impacto real (LARA ET AL., 2016). Quando uma mulher é agredida e na delegacia os agentes da polícia a questionam o que ela fez ou onde ela estava, isso é a cultura do estupro tomando forma, naturalizando a culpabilização da vítima.

O feminicídio, o estupro e a violência doméstica são os exemplos mais palpáveis das violências que a mulher sofre. Mas são apenas a ponta de um iceberg, cuja parte submersa e que dá sustentação a tudo isso são violências sutis, naturalizadas e reproduzidas no senso comum. [...] Como pessoas defendem que não devemos 'meter a colher' em uma briga de casal e ao mesmo tempo acreditam que devemos 'meter a colher' para punir agressores? Isso é apenas um paradoxo aparente. O mesmo ocorre com a cultura do estupro. Não é que as pessoas defendam com afinco e publicamente que o estupro deva existir e que estupradores são pessoas legais, mas, quando analisamos as nuances do imaginário social coletivo, vemos as contradições surgirem (LARA ET AL, 2016, p.165-166).

Mesmo que o conceito de 'cultura do estupro', em sua origem, esteja intimamente ligado com as violências sofridas pelas mulheres, quero aqui ir além, trabalhando o como um conceito que inclui homossexuais, lésbicas, transexuais e travestis, que tem na sua vivência marcas de violências físicas e psicológicas e que, como a violência contra a mulher, também são tratadas com desprezo ou banalização. Sabendo ainda que, além desses recortes acima citados, ainda existem os de classe e raça.

Na cultura do estupro, a violência contra o diferente, tomado muitas vezes pelo agressor como inferior, é relativizada e há sempre a culpabilização da vítima, seja porque ela

usava uma roupa provocante, seja porque demonstrava afeto em público, seja por não corresponder à linearidade entre sexo – gênero – sexualidade. De acordo com a cultura do estupro vigente, se não fossem as vítimas, não haveria agressão.

É só lembrar, por exemplo, o caso em que pai e filho foram espancados, em julho de 2011, em São João da Boa Vista (216 km de São Paulo), por um homem que achou que eles eram um casal gay. Na agressão, o pai, de 42 anos, teve parte da orelha decepada depois de levar uma mordida de um dos agressores. Ele e o filho, um estudante de 18 anos, estavam abraçados quando foram cercados por sete homens e espancados na madrugada na festa Exposição Agropecuária Industrial e Comercial (EAPIC), que aconteceu na cidade. A justificativa para a violência é porque não gostavam de ver dois homens juntos.⁴

De acordo com o Relatório sobre Violência Homofóbica no Brasil (SDH, 2013), em 2012, foram registradas pelo poder público, 3.084 denúncias de 9.982 violações relacionadas à população LGBT no Brasil – sendo que em uma única denúncia pode haver mais de um tipo de transgressão. O número representa um aumento de 166% em relação ao ano anterior.

Dados publicados pela Agência Patrícia Galvão apontam que entre janeiro de 2013 e 31 de março de 2014, a Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH) monitorou a violência contra as pessoas lésbicas, gays, bissexuais, trans e intersex (LGBTI) na América. Em seu Registro de Violência contabilizou pelo menos o assassinato de 594 pessoas LGBT, ou percebidas assim, e 176 vítimas de ataques graves, embora não letais. Desse total, 55 foram contra mulheres lésbicas, ou percebidas como tais. Além disso, 40% dos assassinatos de travestis no mundo aconteceram no Brasil e, em sua maioria, são crimes de ódio. O Brasil é líder no ranking em assassinatos de transexuais e travestis, só nesse ano, até maio, já foram 61 vítimas.

De acordo com relatórios do Grupo Gay da Bahia, a associação de defesa dos direitos humanos dos homossexuais mais antiga do Brasil, o país mata por homofobia uma pessoa LGBT a cada 25 horas⁵. Isso torna o Brasil campeão mundial de crimes contra minorias sexuais e de gênero, matando-se, aqui, mais pessoas LGBT do que nos 13 países do Oriente Médio e África onde há pena de morte contra homossexuais.

Todos esses dados são indicadores relevantes de que essas violências não são tratadas com a devida gravidade, seja num âmbito jurídico, seja num âmbito de respeito pela vida.

⁴ Fonte: <https://oglobo.globo.com/brasil/pai-filho-sao-confundidos-com-casal-gay-agredidos-por-grupo-em-sao-joao-da-boa-vista-sp-2714592>

⁵ Fonte: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2017-05/dia-de-combate-homofobia-sera-marcado-por-debates-em-salvador>

Pelo contrário, no senso comum, essas violências são facilmente justificadas. E são esses fatores que contribuem na continuidade da cultura do estupro. Uma cultura onde esses crimes não importam.

2.2 ESPAÇO ESCOLAR E GÊNERO

A geógrafa Joseli Maria Silva (2009), em seu artigo ‘Ausências e silêncios do discurso geográfico brasileiro: uma crítica feminista à geografia eurocêntrica’, afirma que o rompimento do binarismo do gênero também refletiu nos conceitos fundamentais da geografia, sendo um deles o espaço, levando-o além de suas concepções androcêntricas. Na década de 1970, movimentos feministas já criticavam a Geografia Universal, reivindicando que as versões científicas trouxessem visibilidade para grupos sociais que ficavam de fora do conhecimento hegemônico como mulheres, negros e negras e pessoas de orientação sexual não heteronormativa (SILVA, 2014).

Com o andar dos estudos da Geografia Feminista, em que as transformações do conceito de gênero refletiram no conceito de espaço foi possível compreender que para perceber a espacialidade de grupos de menor poder é pensar que além da materialidade do espaço, ele também é compreendido por meio de relações de diversas naturezas (MASSEY 2008 apud SILVA, 2015).

Portanto, se todas as experiências vividas pelas pessoas possuem uma dimensão espacial e as pessoas experienciam o mundo com seus corpos e seus corpos estão organizados socialmente pelo gênero, podemos afirmar que compreender as formas como homens e mulheres experienciam a vida e, por consequência, o espaço, é com toda certeza profundamente geográfico (SILVA, 2014, p.98).

Assim, podemos dizer que o espaço é significado pela sociedade e que evolui e se modifica pelo seu movimento, pode se considerar que da mesma forma que o gênero, as relações de gênero também são produtos dessa construção sociocultural. Sendo assim, o espaço também se constrói e é construído pelas relações de gênero. Como também explica Massey (2009), precisamos entender o espaço, na perspectiva de um produto das inter-relações, que é constituído através das interações, e não apenas como um reflexo das estruturas.

[...] segundo, compreendemos o espaço como a esfera da possibilidade da existência da multiplicidade, no sentido da pluralidade contemporânea, como a esfera na qual

distintas trajetórias coexistem; como a esfera, portanto da coexistência da heterogeneidade. Sem espaço, não há multiplicidade; sem multiplicidade, não há espaço. Se espaço é, sem dúvida, o produto de inter-relações, então deve estar baseado na existência de pluralidade. Multiplicidade e espaço são co-constitutivos. Terceiro, reconhecemos o espaço como estando sempre em construção (MASSEY, 2009, p.29).

Se admitirmos que o espaço seja produto das inter-relações e que abarca, num primeiro momento a diversidade de sujeitos e as relações que se estabelecem entre eles, é preciso também salientar que o espaço escolar representa esse conjunto de relações sociais que estão condicionadas pela presença, expressão e comportamentos dos sujeitos que constituem aquele espaço (COSTA, 2016).

Dessa forma, o espaço escolar compõe relações e é por elas simultaneamente instituído, tornando-se um espaço complexo, produtor de significados e também produzido por eles. Um espaço que forma símbolos, marca diferenças, cria padrões e modelos a serem seguidos por todos os sujeitos que compõem aquele espaço e assim constitui pessoas e também suas vivências (SILVA, 2014).

Por isso, quando falamos em espaço escolar, não estamos nos referindo somente aos prédios ou as salas de aula, mas também a todas as relações que transitam e estão estabelecidas naquele espaço, logo as relações de gênero também fazem parte e devem ser consideradas, pois são muitas vezes essas relações que tensionam o espaço e a escola deve criar ações que não hierarquizem os gêneros (SILVA, 2014).

É evidente que o espaço escolar possui um aspecto normatizador, vinculada a uma tradição heteronormativa e a um modelo de hegemonia do masculino burguês e branco, reflexo, produto e produtor de relações sociais patriarcais, cuja configuração material e ideal é machista por organizar uma série de contingências que define o espaço feminino ao doméstico. Da mesma forma, o espaço escolar, como afirma Junqueira (2010), está estruturado a partir de normas, valores e crenças que desvalorizam a figura do 'outro' que não se encaixa nas definições do masculino, branco, heterossexual, burguês, cristão, física e mentalmente 'normal'.

A escola tornou-se um espaço em que rotineiramente circulam preconceitos que colocam em movimento discriminações de classe, cor, raça/etnia, sexo, gênero, orientação sexual, crença, capacidade físico-mental etc. Assim, classismo, racismo, sexismo e homofobia, entre outros fenômenos discriminatórios, fazem parte da cotidianidade escolar como algo cotidianamente cultivado na escola e que produz

efeitos sobre todos. As marcas permanentes que atribuímos às escolas não se referem aos conteúdos programáticos que elas possam nos ter apresentado, mas sim a situações do dia-a-dia vividas no seu interior (LOURO, 1999, p.18-9). As marcas que nos fazem lembrar, dessas instituições têm a ver com as formas como construímos nossas identidades sociais e os processos de edificação de complexas hierarquias (JUNQUEIRA, 2010, p.2).

Nesse sentido, a escola reproduz as hierarquias existentes na sociedade, reproduzindo e reforçando o que vem de fora. Assim, não são somente saberes escolares e conteúdos que são compartilhados, mas uma série de valores, crenças e preconceitos, sejam eles de raça, gênero, sexualidade, classe e idade (SOUZA; LEÃO, 2008). Compreendendo isso, pode-se trazer a análise de Foucault quando fala sobre os processos de exclusão, sendo o mais conhecido deles, o interdito, em que o autor afirma que não se pode falar de tudo, em todos os espaços e em todos os tempos.

Se o espaço escolar reproduz preconceitos difundidos na sociedade como um todo, então esse mesmo espaço está interditando, excluindo as diferenças de gênero, raça e sexualidade. Nessa lógica, o espaço escolar como espaço interdito, como afirmam Ornat (2012) e Silva (2011) constroem ou ignoram todas as expressões da diversidade. Como afirma Costa (2016) é nesse processo que a escola vai hierarquizando os gêneros e sexualidades existentes no espaço, preservando as formas hegemônicas de representação do masculino e da heterossexualidade.

A reprodução hegemônica de discursos imaginários sobre os atributos, as estéticas e as formas de comportamento sobre os gêneros e as sexualidades separam-se radicalmente da diversidade de possibilidades de representações e manipulações simbólicas diversas trazidas pelos sujeitos todos que se encontram na escola. Ocorre um abafamento institucional que cria um espaço discursivo e simbólico que escapa e reprime as coisas mesmas, ou seja, a realidade diversa dos sujeitos escolares (COSTA, 2016, p.211).

Todavia, mesmo com as interdições, dentro desse espaço escolar também existem as expressões transgressivas, tanto de feminilidades quanto de masculinidades, que geram conflitos, pois são situações de mudança nas posições de poder, causando um mal-estar nessa estrutura heteronormativa do espaço escolar. Essas fugas e resistências dos aspectos normatizadores da escola, fazem desse espaço, um espaço longe de ser homogêneo ou de paz absoluta (WENETZ; STIGGER, 2006).

Valentine (1993) afirma que o próprio preconceito e o estigma associados à homossexualidade, por exemplo, podem impulsionar a utilização de estratégias de negociação

de diferentes identidades sexuais em diferentes contextos espaço-temporal. Assim como contribui Ferreira (2011) coloca que as identidades sociais e o espaço tem uma relação mútua na forma de se constituir e se reproduzir. “[...] que nos leva à constatação de que o espaço reflete as relações de poder e os discursos hegemônicos, e de que a desigualdade se pode perpetuar através das formas pelas quais o espaço é organizado, vivenciado, representado e criado” (FERREIRA 2011.p.43).

Essas transgressões implicam em formar posições marginais e centrais nesse espaço que passam a se configurar como um espaço relacional. Esse conceito de espaço relacional é trazido pela geógrafa feminista Gillian Rose (1993), que afirma que o padrão de gênero é mantido pela força dos sujeitos que apresentam maior poder e maior força de mobilização para se manterem na posição de poder. Como explica Silva (2007, p.122):

Para ela, não há uma universalidade da conquista pelo poder. Há a transgressão do poder instituído que desenvolve táticas desconstrucionistas à ordem estabelecida. Ela nega a ordem de 'nós' e os 'outros' e cria as categorias centro e margem. É na concepção de uma construção social do sujeito que Rose (1993) fundamenta a sua tese do espaço paradoxal e abre as possibilidades de transformação e resistência dos sujeitos dentro da estrutura de dominação masculina. Atos humanos não são reproduzidos e dependem de uma série de elementos que influenciam na performance, como tempo, espaço e contexto grupal. Nesse sentido, a performance de gênero permite a criação do novo porque nunca se repete o padrão idealizado. Isso é a subversão do ideal de gênero e também a sua própria condição de sobrevivência.

É Silva que também vai trazer para o debate da Geografia brasileira o conceito de Espaço Paradoxal, baseada na discussão da teoria de Gillian Rose (1993), como um espaço de luta:

O espaço paradoxal é complexo, envolve variadas articulações e dimensões e se constitui em uma interessante construção metodológica na geografia. Qualquer mulher não pode ser vista constituindo apenas um gênero, mas, também, a sexualidade, a raça, a religião e a classe social. Todos esses elementos são experienciados simultaneamente, podendo, portanto, subverter a ordem de forças entre 'nós' e os 'outros' devido à sua plurilocalidade no território. Qualquer posição é imaginada não apenas por ser localizada por múltiplos espaços sociais, mas também por ambos os pólos de cada dimensão. É importante conceber que há pluralidades de masculinidades tanto quanto existem de feminilidades e que não se configuram como blocos homogêneos, pelo contrário, são construídos por significações repetidas na ação, e toda ação é passível de variação. A realidade sócio-espacial assim construída é um campo contratual, através do qual é redesenhada, redefinida e, também, transformada. Através da contemplação dos elementos materiais e simbólicos que constituem as relações entre gênero e espaço pode-se ir além do espaço da reprodução, instituindo, assim, o espaço da transformação (SILVA, 2007, p.123-124).

Dessa forma e, tomando a escola como um espaço relacional e paradoxal, em que há processos que desconstróem a submissão no espaço e das relações sociais que são impostas pelo patriarcado, acaba gerando conflitos e tentativas de retomadas das posições conservadoras dentro da escola, pelos agentes do poder escolar. Nisso, estão colocados os professores que se vem a todo o momento tendo que lidar com esses conflitos.

É nessa perspectiva que Louro (2004) afirma que o assunto merece atenção dos educadores, pois não se trata apenas de assumir que as relações de gênero se multiplicaram, mas a complexidade está na instabilidade e na contínua transformação.

O grande desafio não é apenas assumir que as posições de gênero e sexuais se multiplicaram e, então que é impossível lidar com elas apoiadas em esquemas binários; mas também admitir que as fronteiras vêm sendo constantemente atravessadas e – o que é ainda mais complicado – que o lugar social no qual alguns sujeitos vivem é exatamente a fronteira. [...] Escolas, currículos, educadores, educadoras, não conseguem se situar fora dessa história. Mostram-se, quase sempre, perplexos, desafiados por questões para as quais pareciam ter, até pouco tempo atrás, respostas seguras e estáveis. Agora, as certezas escapam, os modelos mostram-se inúteis, as fórmulas são inoperantes. Mas é impossível estancar as questões. Não há como ignorar as ‘novas’ práticas, os ‘novos’ sujeitos, suas contestações ao estabelecido. A vocação normalizadora da Educação vê-se ameaçada. O anseio pelo cânone e pelas metas confiáveis é abalado. A tradição imediatista e prática leva a perguntar: o que fazer? A aparente urgência das questões não permite que se antecipe qualquer resposta; antes é preciso conhecer as condições que possibilitaram a emergência desses sujeitos e dessas práticas (LOURO, 2004, p.28-29).

Ou seja, faz-se necessário, com urgência, voltar os olhos para esses ‘novos’ sujeitos e suas respectivas ‘novas’ práticas que transitam e compõem o espaço escolar. Para tanto, encará-los como sujeitos dignos de respeito se exigem romper com as práticas ‘educadoras’ e conservadoras de educação para permitir a autonomia desses sujeitos, principalmente na exaltação do exercício das concepções e identidades de gênero e sexualidades.

E voltar esse olhar, significa também compreender que no espaço escolar estão presentes corpos, gêneros e sexualidades, e que esses assuntos não são apenas incumbência do espaço privado, mas abrange o espaço escolar. Miskolci (2005, p. 17-18) salienta que:

[...] a instituição escolar tende a inviabilizar a sexualidade em um jogo de pressupostos, inferências não apresentadas e silêncios. Pressupõe-se, por exemplo, que a sexualidade é assunto privado ou, ao mesmo tempo, restrito ao lado de fora da escola. Na verdade, a sexualidade está na escola porque faz parte dos sujeitos o tempo todo e não tem como ser alocada no espaço ou em algum período de tempo. Ninguém se despe da sexualidade ou a deixa em casa como um acessório do qual pode se despojar. Na escola, também se infere que todos se interessam ou se interessarão por pessoas do sexo oposto e que suas práticas sexuais seguirão um padrão reprodutivo.

A relação entre gênero, espaço e espaço escolar é para demonstrar que o espaço importa, pois as vivências das pessoas são permeadas pelas vivências espaciais. A localização não é meramente a de um indivíduo ao solo, mas sim, algo que reflete nos elementos que fazem um fenômeno acontecer nesse local e não no outro. Como afirma Massey (2009, p.92):

[...] o espaço é uma dimensão implícita que molda nossas cosmologias estruturantes. Ele modula nossos entendimentos do mundo, nossas atitudes frente aos outros, nossa política. Afeta o modo como entendemos a globalização, como abordamos as cidades e desenvolvemos e praticamos um sentido de lugar. Se o tempo é a dimensão da mudança, então o espaço é a dimensão do social: da coexistência contemporânea de outros.

O espaço escolar, que normalmente é um disciplinador de corpos, também se constrói através das relações, tornando-se um espaço relacional e paradoxal. Ou seja, o gênero consegue dar sentido a organização e percepção do conhecimento geográfico, pois tanto o tempo, como o espaço, importam na constituição dos fenômenos, já que todas as nossas experiências têm relação com o tempo e o espaço. E se homens e mulheres têm suas especificidades, então suas geografias são diferentes e devem ser levadas em consideração.

2.3 DISCURSOS DOCENTES E ESPAÇO ESCOLAR

Como vimos anteriormente, o espaço escolar se constitui e é constituído por relações, pelo desenvolvimento de regras e hierarquias que constroem identidades e subjetividades, que a todo o momento tencionam aquele espaço.

Para além de ser constituído pelas diversas identidades e pelas relações que se estabelecem entre elas, como seus conflitos e hierarquizações, o espaço escolar é também composto de discursos, falas carregadas de significados sobre diversos assuntos. Entre eles, o gênero e a sexualidade. Aqui entendemos discurso como a mensagem que não é apenas uma transmissão de informações em que o emissor e o receptor atuam de forma separada. Na sua reflexão Orlandi salienta que:

[...] o que propomos é pensar o discurso. Desse modo diremos que não se trata de transmissão de informação apenas, pois, no funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos e não meramente transmissão de informações (ORLANDI, 2009, p.21).

Dessa forma, nenhum texto é neutro, nada do que é dito é dito por acaso. O indivíduo passa a ser um sujeito e como sujeito ele diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem em sua fala. “O fato de que há um já-dito que sustenta a possibilidade mesma de todo o dizer, é fundamental para se compreender o funcionamento do discurso, a sua relação com os sujeitos e com a ideologia”. (ORLANDI, 2009 p 32).

Michel Foucault é um autor que trabalha o discurso na perspectiva da existência das coisas ditas, isso significa trabalhar de forma sistemática com o próprio discurso. Fischer (2001, p. 198-199) afirma que para Foucault: “nada há por trás das cortinas, nem sob o chão que pisamos. Há enunciados e relações que o próprio discurso põe em funcionamento”.

Para Foucault, tudo é prática e tudo está imerso em relações de poder e saber, que se envolvem mutuamente como, por exemplo, os enunciados e as visibilidades, os textos e as instituições. Para ele, falar e ver são práticas sociais amarradas às relações de poder, que as preveem e as atualizam (FISCHER, 2001). Assim como é o discurso docente que compõem um espaço – o espaço escolar – imbricado por relações de poder.

Sendo assim, se o espaço se constitui de diversas relações, inclusive de poder, então os discursos também são espaciais. E Foucault, na *Ordem do Discurso* (1996), chama a atenção para a interdição dos discursos, pois se sabe que não se tem o direito de dizer tudo, qualquer coisa, em qualquer circunstância. Indo mais além, também não se tem o direito de dizer qualquer coisa, em qualquer espaço. Por exemplo, um sujeito, quando ocupa um cargo institucional, faz uso dos enunciados de determinado campo discursivo segundo os interesses daquela trama momentânea, assim discursos produzidos por professoras e professores sobre temas como gênero e sexualidade – objetos dessa dissertação – também estão constituídas por essas relações de poder e espaço (GIACOMONI; VARGAS, 2010).

O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao mesmo tempo difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? (FOUCAULT, 1996, p. 44-45).

Souza e Diniz (2010) lembram que na obra ‘*A Arqueologia do Saber*’ (1987), Foucault afirma que os discursos não são um conjunto de signos que remetem a conteúdos que estariam em um mundo exterior ao próprio discurso, mas que os discursos formam os objetos de que falam, são feitos de signos, mas fazem mais do que utilizar os signos para designar as coisas, e é esse mais que os tornam irreduzíveis à língua e ao ato de fala. “Assim, na medida em que

as práticas discursivas são instituidoras de dos objetos dos que falam, moldam nossas formas de constituir o mundo” (SOUZA E DINIZ, 2010, p.123).

Para Foucault (2005), a sexualidade, por exemplo, é um dispositivo histórico de poder da modernidade, que se constituiu por práticas discursivas e não discursivas, que acabaram por produzir a concepção de um sujeito de uma sexualidade apenas, ou seja, são saberes e poderes que buscam a normatização, o controle e o estabelecimento de verdades sobre o sujeito e a relação com seu corpo e seu desejo. São esses mesmos mecanismos que produziram os discursos que normatizam a sexualidade de mulheres, homens, etc.

Apesar de Judith Butler em ‘Problemas de Gênero’ (2003) fazer uma crítica a essa ideia trazida por Foucault de que estamos sempre obedecendo a um conjunto de regras, pois para ela, o olhar fixado apenas nas regras, acaba reafirmando as mesmas, esquecendo que os sujeitos se constroem performaticamente através de sua ação; o eu é uma prática e, sobretudo, uma prática discursiva (PERELSON, 2004), a autora, em ‘Corpos que pesam – sobre os limites discursivos do sexo’ (1999, p.153) também afirma que: “a diferença sexual não é, nunca, simplesmente, uma função de diferenças materiais que não seja, de alguma forma, simultaneamente marcadas e formadas por práticas discursivas”.

Para o espaço escolar, Costa (2016) defende a necessidade de a escola ser um espaço formado por diferentes ‘presenças’ que entram em disputa e estão em constante jogo de poder.

Essas presenças representam um conjunto de discursos provenientes dos diversos ‘atores’ escolares, efetivamente estabelecidas na força de seus discursos provenientes de outras esferas discursivas, ideológicas e de poder (as normativas de instituições legais que regem a burocracia escolar) (COSTA, 2016, p. 206).

Para o autor, a reprodução dos discursos imaginários e hegemônicos dos atributos, estéticas e comportamentos sobre os gêneros e sobre as sexualidades que compõem o espaço escolar se desassocia da diversidade trazida por todos os sujeitos que estão de fato naquele espaço. “Ocorre um abafamento institucional que cria um espaço discursivo e simbólico que escapa e reprime as coisas mesmas, ou seja, a realidade diversa dos sujeitos escolares” (COSTA, 2016, p.211).

O discurso docente, além de ser carregado de uma autoridade – pois a escola é o aparelho ideológico do Estado que atinge com maior amplitude e frequência os sujeitos – também é carregado das histórias pessoais de cada um, dos seus conjuntos de crenças e definições sobre quem é ele (ela) e quem são os outros (COSTA, 2016). Ao pensarmos nos discursos docentes sobre gênero e sexualidade, é ainda mais complicado, pois esses temas

trazem consigo a ‘aura’ de serem assuntos de cunho privado e que o espaço escolar não é lugar para esses debates. Porém, a própria diversidade de sujeitos e identidades que compõem esse espaço e que, volta e meia, entram em conflito, forçam que os docentes ao menos se preocupem em pensar e\ou dialogar sobre esses temas.

Entendendo que o discurso docente tem uma autoridade, é preciso nos questionar se, quando se referem a gênero e sexualidade, aquilo que os docentes têm dito ou não dito tem servido para desestabilizar preconceitos e transformar opiniões que possam favorecer as violências de gênero e sexualidade. Afinal, se queremos que a escola – que mesmo no conflito das diversas identidades – seja um espaço que estimule a reflexão e o desenvolvimento de bons comportamentos, aquilo que é dito ou não dito dentro e fora da sala de aula tem importância.

A escola é um local onde convivem os mais diversos tipos de pensamento e, por isso mesmo, a prática discriminatória é muito comum. [2011] E a escola tem importância fundamental em tal processo, dada a sua capacidade de influir fortemente na formação de crianças e adolescentes (FACCO, 2011 p.19).

Esse ‘conjunto de regras’ aos quais nossos atos de fala estão submetidos são determinados no tempo e no espaço, mas também podem ser transgredidos no tempo e espaço. Para esta pesquisa, o espaço discursivo delimitado por mim, ou seja, o que os professores e professoras do ensino médio da escola pesquisada falam sobre gênero e sexualidade, tem um objetivo central de entender os enunciados que tem sido construído naquele espaço escolar sobre essas temáticas e se esses enunciados podem contribuir com a perpetuação ou com a desestabilização da cultura do estupro.

Voltando para Foucault, de acordo com Fischer (2001, p. 222), é através da investigação dos discursos, podemos nos defrontar com nossa história ou nosso passado. “Aceitando pensar de outra forma. Assim, libertamo-nos do presente e nos instalamos quase num futuro, numa perspectiva de transformação de nós mesmos. Nós e nossa vida, essa real possibilidade de sermos, quem sabe um dia, obras de arte”.

O que muitas vezes acontece é que dentro do espaço escolar, os docentes sentem dificuldades em lidar com essas questões e, por isso, preferem não interferir. Com isso, acabam tornando a escola um reproduzidor das desigualdades (LINS ET ALL, 2016). Silva (2014) também chama a atenção que o gênero como componente do espaço escolar tem provocado questionamentos sobre a capacidade docente de trabalhar pela equidade de gênero, visto que esses profissionais da educação não esquecem seus valores morais e posições

ideológicas ao entrarem no espaço escolar e podem trazer consigo seus preconceitos e elementos que reforcem as desigualdades de gênero.

Outro fator que pode apontar para a dificuldade do espaço escolar tratar de assuntos como gênero e diversidade sexual são por ainda haver predominância, nesta área, de discursos carregados por ideias cristalizadas e essencialistas para pensar as identidades. Souza e Dinis (2010) apontam que mesmo os estudos na área da educação, muitas vezes, quando voltam sua atenção para esses temas, fazem por uma perspectiva das teorias pedagógicas, psicológicas, sociológicas e/ou biológicas essencialistas, que acabam levando para conclusões simplistas e normatizadoras dos sujeitos do processo educacional.

Além disso, pela própria dinâmica conflituosa entre o campo dos estudos em educação e as práticas do trabalho pedagógico, tende-se abordar esses temas menos pela perspectiva política do que pela sua dimensão comportamental, na qual uma posição de orientação / tratamento para as condutas desviantes – bem como de harmonização das relações na família, na escola, na sociedade – é beneficiada em detrimento daquele que, acreditamos, deveria ser o problema fundamental: uma análise das dinâmicas de poder /saber que perpassam essa construção (SOUZA E DINIS, 2010, p. 2010).

Facco (2011) também chama a atenção que os processos de discriminação por muitas vezes são sutis que dificultam sua identificação, pois estão nas entrelinhas dos discursos, nas rotinas, nos costumes, que vão se perpetuando nas relações sociais. Assim, de forma silenciosa, esses processos de discriminação parecem naturais e se não houver uma compreensão de que os discursos são forjados pela própria história e pelas relações de poder, é muito difícil que algo se transforme.

Em regra, o espaço escolar segue a lógica de um modelo de hegemonia masculina e de submissão do feminino, pois como lembram Dinis e Cavalcanti (2008) essas categorias normatizantes de feminino e masculino são ainda resquícios de muitos anos de uma educação sexista, que separava meninos e meninas em escolas diferentes. Monserrat Moreno (1999) apud Dinis e Cavalcanti (2008) analisa que para um observador mais ingênuo, o fato da escola ter se tornado mista significaria que aquele espaço teria abolido a discriminação sexista, porém é justamente o contrário: “é justamente no ensino misto que aparecem mais claramente os processos de discriminação e exclusão entre os gêneros, visto que agora estão juntas pessoas de diferentes categorias de gêneros que não podem apresentar o mesmo comportamento” (DINIS E CAVALCANTI, 2008, p.101).

Como exemplo disso são muitas às vezes em que meninas têm interrompido um dia de aula para obrigá-las a trocar de roupa ou para mandá-la para casa porque o shorts que ela usa é curto ou a alça do sutiã está aparecendo. Além disso, as regras dentro das escolas, no quesito vestuário, são sempre direcionadas às roupas femininas, com a proibição de decotes, minissaias, entre outros. Para os meninos, quando existem regras, a maioria se refere à proibição do uso de bonés.

Assim, ao invés de ensinar o respeito, as proibições quanto à vestimenta feminina apenas reforçam que assediar é da natureza masculina e que as mulheres são responsáveis pela violência que sofrem. Além de que quando o uso de algumas roupas é associado a uma disponibilidade sexual, estamos incentivando o pensamento machista que julga as mulheres e sua sexualidade por causa da roupa, ensinam as mulheres a ter vergonha e esconderem seus corpos, pois se ela for abusada, estava ‘pedindo’.

Os relacionamentos afetivos dentro da escola também são tratados de forma diferenciada entre meninos e meninas. Geralmente, no caso de um namoro na escola é sempre a menina levada até a direção ou chamada atenção para seu comportamento. Como se a responsabilidade fosse apenas dela, isentando o menino de qualquer participação naquele relacionamento.

Indo além, Ferreira (2011) lembra que comportamentos afetivos dentro do espaço escolar são comuns, facilmente presenciados por qualquer pessoa que visite ou trabalhe numa escola com jovens estudantes na faixa etária entre 13/14 anos. Para a autora, se esses relacionamentos afetivos acontecerem entre jovens do mesmo sexo a realidade será bem diferente e bem mais negativa do que para jovens que se relacionam com o sexo oposto.

Lidar com o diferente sugere despir-se de suas próprias convicções, crenças arraigadas e conceitos cristalizados. Longe de desconsiderar o lugar social do professor, estamos apontando na direção de colorir esses horizontes com cores menos determinadas e mais fluídicas. Nos discursos mais inflamados pela democracia no ensino, o aluno nos parece uma massa uniforme, que tem as mesmas necessidades, anseios e, conseqüentemente, uma identidade única. (SANTOS 2011 p.39).

Outro aspecto que deve ser levado em conta é que, nos últimos tempos, a dificuldade ou a negação de se tratar desses temas no espaço escolar também ganhou mais um aliado, vindo do campo política, já que forças políticas conservadoras e fundamentalistas começaram a atacar e retirar os temas gênero, diversidade e orientação sexual de todos os planos estaduais e municipais de educação pelo Brasil afora.

As justificativas giram em torno da necessidade de se defender a família, os valores morais e cristãos, argumentos de cunho religioso e também políticos. Para os idealizadores da chamada ideologia de gênero e também da famosa iniciativa da Escola Sem Partido⁶, qualquer discurso que venha divergir da lógica dominante do homem, branco, heterossexual e cristão, é visto como ideológico e também tentar neutralizar esse pensamento hegemônico. Por trás de iniciativas como a Escola Sem Partido está a ideologia da neutralidade do conhecimento, a redução do papel da escola e a concepção de que só ciência/ conhecimento é válida.

Os argumentos dos defensores dessa ideia também passam pela autoridade que os professores possuem dentro da escola e, por isso, se seria ético se valer dessa posição para ‘fazer’ a cabeça dos estudantes. bell hooks (2013) reflete sobre essa crescente conservadora e do discurso de uma volta ao passado, onde teoricamente, os valores morais e a melhor educação estavam assegurados, mas o que refletem na realidade um desejo de manutenção dos sistemas de manutenção como o racismo, o sexismo, a exploração de classe e o imperialismo.

A Nova Direita e os Neoconservadores costumam explicar essas mudanças como uma tentativa de impor ordem ao caos, de voltar a um passado (idealizado). Na noção de família citada nessas discussões, os papéis sexistas são proclamados como tradições estabilizadoras. Não surpreende que essa visão de vida familiar seja associada a uma noção de segurança que implica que estamos sempre mais seguros junto a gente do nosso próprio grupo, raça, classe, religião e assim por diante. Por mais que as estatísticas de violência doméstica, homicídio, estupro e maus-tratos a crianças indiquem que a família patriarcal idealizada está longe de ser um “espaço” seguro, que as vítimas de violência têm maior probabilidade de ser atacadas por pessoas semelhantes a elas que por estranhos misteriosos e diferentes, esses mitos conservadores se perpetuam. Está claro que uma das principais razões por que não sofremos uma revolução de valores é que a cultura de dominação necessariamente promove os vícios da mentira e da negação (HOOKS, 2013, p.44).

A autora também conta uma de suas experiências e lembra que nenhuma educação é politicamente neutra, que qualquer forma de ensinar é uma decisão política e que os professores e professoras precisam enfrentar o modo como a política da dominação se reproduz no contexto educacional:

⁶Projeto de Lei (PL 193/2016), de autoria do senador Magno Malta (PR-ES), que inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional o programa Escola sem Partido. O programa, que tem ganhado defensores e críticos nos últimos tempos, existe desde 2004 e foi criado por membros da sociedade civil. Segundo Miguel Nagib, advogado e coordenador da organização, a ideia surgiu como uma reação contra práticas no ensino brasileiro que eles consideram ilegais. A proposta do movimento é de que seja afixado na parede das salas de aula de todas as escolas do país um cartaz, onde estarão escritos os deveres do professor.

[...] mostrando que o professor branco do departamento de literatura inglesa, que só fala das obras escritas por grandes homens brancos está tomando uma decisão política, tivemos de enfrentar e vencer a vontade avassaladora de muitos presentes de negar a política do racismo, do sexismo, do heterossexismo, etc. que determina o que ensinamos e como ensinamos (HOOKS, 2013, p.53).

A tentativa de censurar os debates sobre esses temas no espaço escolar, também passa por uma visão reducionista de que a escola é um local apenas de repasse do conhecimento formal, tirando o papel de problematizar as verdades pré-construídas e desenvolver o pensamento crítico. E os docentes, que muitas vezes estão sob pressão para dar conta dos conteúdos propostos pelo planejamento curricular, acabam abafando as questões que causam tensão e conflito entre os sujeitos.

O currículo tradicional é constituído por uma série de “saberes” que se dizem naturais, mas na verdade o que temos é um “saber” hegemônico, exaustivamente inculcado nas pessoas pelo poder constituído. Este filtra e define qual é o limite do saber. O que é “verdadeiro” e o que é “falso”. [...] O currículo, no entanto, pode ser contornado, no dia a dia, pelos educadores em suas salas de aula. Estes não podem recusar seu papel social no processo de humanização na constituição dos sujeitos (FACCO 2011, p.28).

Como Santos (2011) argumenta, os temas etnia, gênero, sexualidade, ideologia, visão de mundo, enfim, por serem categorias que são utilizadas como marcadores sociais da subjetividade devem estar mescladas na sociedade e, por consequência, na escola, buscando a constituição de relações permeáveis entre as instituições e os atores que delas participam

A responsabilidade docente, por uma educação igualitária, libertária e transformadora, é também tema das obras do educador brasileiro Paulo Freire. Na sua obra ‘Pedagogia da Autonomia’ (2015), Freire já afirma que não existe uma neutralidade, que todos estamos e somos orientados por uma base ideológica, só basta saber se essa base é inclusiva e excludente.

É também Freire, na mesma obra, que vai questionar a ideia de que a escola e o papel dos professores é apenas o ensino dos conteúdos e da transferência dos saberes, concluindo que seria de fundamental importância se pensar todos os processos e fatos que acontecem no espaço escolar, o que poderíamos facilmente incluir aqui as questões de gênero e sexualidade.

Creio que uma das razões que explicam este descaso em torno do que ocorre no espaço-tempo da escola, que não seja a atividade ensinante, vem sendo uma compreensão estreita do que é educação e do que é aprender. [...] Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço (FREIRE, 2015, p. 44 - 45).

Na ‘Pedagogia do Oprimido’ (2002), Freire afirma que para que a educação fosse neutra seria necessário que não houvesse nenhuma discordância entre as pessoas em relação a modos de vida individual e social, política e valores. E fala ainda que o que devemos esperar da educação não é a neutralidade, mas sim o respeito. O respeito em todos os níveis, de e para todos(as) os(as) envolvidos(as) com a educação.

Afinal, se entendermos que a educação é muito mais do que a transferência de saberes, que ensinar e aprender são mais do que formar e ser formado em conteúdos que futuramente possam ser utilizados no mercado de trabalho ou nas universidades, mas que a escola tem um poder de transformação dos sujeitos, então é preciso que professores e professoras assumam esse papel dentro do espaço escolar. Como, de forma magistral, colocou Freire (2002, p.126): “se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode”.

Freire (2015, p.126), ainda sobre a neutralidade no ensino irá dizer que é talvez a maneira mais hipócrita de esconder a opção do educador ou seu medo de acusar a injustiça. “Lavar as mãos em face da opressão é reforçar o poder do opressor, é optar por ele. Como posso ser neutro diante da situação, não importa qual seja ela, em que o corpo das mulheres e dos homens vira puro objeto de espólio e descaso?”.

É por isso que nesse trabalho procurei investigar em que discursos e que linhas de pensamento os professores e professoras de alunos e alunas do ensino médio tem se apoiado para tratar de assuntos relacionados a gênero e sexualidade e de que forma as diferenças e as disputas por espaço desses diferentes sujeitos dentro da escola tem sido tratadas. Levando em conta a dificuldade que teria em investigar que tipos de discursos estão presentes do espaço escolar, por parte dos(as) educadores(as), optei pela metodologia da pesquisa-ação, que permitiria maior contato e aproximação para que ao longo de um ano – doze encontros na escola – tivesse dados relevantes, o que é objeto do próximo capítulo.

3 A PESQUISA – AÇÃO E O DISCURSO DOCENTE NA INSTITUIÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR SOB A PERSPECTIVA DE GÊNERO

3.1 A PESQUISA-AÇÃO

Para o desenvolvimento desta pesquisa a metodologia utilizada foi a pesquisa-ação que, segundo Thiollent (1986, p.14), consiste em uma “pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo”. Na pesquisa-ação, tanto os pesquisadores, quanto os participantes que estão representando a situação ou problema, se envolvem de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1986).

De acordo com Engel (2000, p.182), um dos pioneiros da pesquisa-ação foi o psicólogo alemão, Kurt Lewin em que dentro da sociologia, na década de 1960, a pesquisa-ação ganhou terreno, pois ela trazia a ideia de que o cientista social deveria assumir as consequências dos resultados de suas pesquisas e colocá-los em prática, saindo assim do seu isolamento e interferindo rumo aos acontecimentos.

Segundo Frank (1981 *apud* GOYETTE 1988) o nome pesquisa-ação ou *action research* foi utilizado pela primeira vez por Kurt Lewin durante a II Guerra Mundial (entre 1940-1945), num trabalho efetuado para mudar os hábitos alimentícios a pedido dos poderes públicos americanos, em razão da escassez de alguns alimentos.

A pesquisa-ação tem como objetivos a investigação e a construção do conhecimento, que fazem parte do componente ‘pesquisa’, e de formação e transformação social que se refere a ‘ação’. A pesquisa-ação, de acordo com estudos, tem na investigação, na ação e na formação seus principais alvos. É um processo metodológico que junto com o diálogo consegue perceber os problemas concretos de uma dada realidade social e fazer com que as pessoas que vivem esses problemas possam atuar na busca pela resolução ou por uma maior conscientização sobre suas possíveis origens e soluções. Dessa forma, participantes e investigadores aprendem uma prática nova em busca de uma transformação social (VASCONCELOS, 2006).

Sendo assim, para uma pesquisa que se propõe além da coleta de dados e investigação sobre determinado problema, a pesquisa-ação como metodologia, consegue avançar no sentido de fornecer subsídios para a transformação da realidade ou para a conscientização de que aquela realidade precisa ser modificada. A população estudada deixa de ser agente

‘passivo’ de uma investigação científica para se tornar um agente potencialmente transformador do espaço onde se encontra.

É no processo da pesquisa-ação que todas as pessoas envolvidas ficam em constante formação. Primeiro, através da reflexão sobre a ação, depois, através dos relacionamentos que travam e das estratégias que desenvolvem para atingir os objetivos em comum. Assim, enquanto os envolvidos refletem sobre os problemas e na busca de suas soluções, acabam por não só transformar a sua realidade, mas passam a transformar a si mesmos, seus valores, suas atitudes e suas relações interpessoais, fazendo com que a transformação social parta de uma transformação individual (VASCONCELOS, 2006).

3.1.1 Pesquisa-ação na educação

Como essa pesquisa se deu dentro de um espaço escolar, é importante discutir como a pesquisa-ação acontece na área da educação e de que forma ela pode auxiliar nos objetivos da investigação e da transformação da realidade. É notório – observável na antipatia por parte de professores e professoras com pesquisadores – que a maioria das pesquisas realizadas dentro de espaços escolares se limita a apontar os erros e problemas daquele espaço, sem pontuar soluções. Quando muito, propõem alternativas e soluções apenas no aspecto teórico, muitas vezes nem chegam ao conhecimento dos pesquisados e pesquisadas. É nessa lógica que pontua Campos (1984, p. 65):

Todas essas experiências constituem-se em respostas à insatisfação cada vez mais manifestada pela escola com as pesquisas que a utilizam como objeto ou espaço de investigação. Como diz Tonucci, a pesquisa ‘já denunciou todos os erros da escola’. Segundo ele, os erros da escola dão vida a novas pesquisas sobre esses erros e assim por diante. A participação da escola na pesquisa permite superar esse círculo vicioso, pois a experiência mostra que só os resultados de trabalhos realizados com a escola têm possibilidade de modificar a prática concretamente seguida por ela.

Quando decidi realizar essa pesquisa queria, justamente, ultrapassar essa barreira e promover ações que pudessem despertar a consciência e a mudança de práticas, caso observada a necessidade, quanto aos temas de gênero e sexualidade da escola. É na pesquisa-ação educacional que se consegue desenvolver uma estratégia para o desenvolvimento de professores, professoras, pesquisadoras e pesquisadores de forma que eles possam se utilizar das pesquisas para aprimorar seu ensino e, também, o aprendizado de seus estudantes (TRIPP, 2005).

Para Engel (2000), a pesquisa-ação dentro da escola consegue unir a teoria com a prática, desenvolvendo-se como uma resposta às necessidades da sala de aula. A pesquisa-ação passou a contribuir com os professores no intuito de solucionar seus problemas, envolvendo-os na pesquisa. Também possibilita avaliar de forma empírica o resultado de suas crenças e de suas práticas em sala de aula. Ante disso, a prática e a teoria não eram percebidas de forma integrada na vida de um professor.

Entretanto, alguns autores chamam a atenção para que as pesquisas dentro dessa metodologia não caiam no erro de colocar a teoria em segundo plano. Para Miranda (2004, p.21) a transformação social não deve implicar na perda da mediação teórica na apreensão dessa realidade a ser transformada:

Nesse sentido, é importante discutir a tendência que hoje se verifica de estabelecer o primado da ação sobre a reflexão, da prática sobre a teoria, da experiência sobre o pensamento, tendência de que resultam pelo menos dois graves reducionismos: o praticismo e a instrumentalização da teoria.

Outro ponto importante a destacar é que a pesquisa-ação na educação busca resolver problemas amplos do espaço escolar e, não questões pontuais dentro da sala de aula. Nesse ponto, Miranda e Resende (2006, p.517) afirmam que:

[...] uma incorreta compreensão da pesquisa-ação pode gerar a falsa noção de que essa atuação deva orientar-se para a solução de problemas isolados na sala de aula ou escola. Ou seja, as ideias de ação, mudança, intervenção podem ficar condicionadas às exigências normativas e adaptativas da resolução de problemas imediatos.

Entendo que gênero e sexualidade perpassam todas as esferas desse espaço, pois atinge a comunidade escolar como um todo, pois se fazem presentes na vida de todos os sujeitos que lá convivem. Estudantes, professoras e professores são constituídos por um corpo, por uma identidade de gênero e por sua sexualidade, assim, essas características estão presentes no espaço escolar de forma que não há como os sujeitos se separarem delas. E não só estão presentes naquele espaço, como a escola, enquanto instituição, também é influente no processo de constituição dessas características (LOURO, 2008).

Além disso, a escolha pela pesquisa-ação se deu pelo seu compromisso político e ideológico. Como mencionado anteriormente, minha militância feminista sempre me colocou frente a frente com os debates sobre gênero e sexualidade e, em função disso, a escolha do tema de pesquisa não poderia ser outro.

A pesquisa-ação tem uma proximidade histórica com os movimentos sociais como explica Katarina Ley (1979 *apud* GOYETTELESSARD-HERBERT, 1988), em que a pesquisa-ação acabou se associando às lutas sociais por conseguir desenvolvê-las, pois não podiam mais prescindir de conhecimentos amplos e completos. Assim, diversos movimentos de trabalhadores passam a realizar atividades de investigação de forma que lhes sejam úteis para suas ações em curso.

Os movimentos sociais possuem como objetivo principal conscientizar o povo de uma situação para que possam a partir daí transformá-la tanto de forma individual, como coletiva. Assim, os movimentos sociais deram grandes contribuições à pesquisa-ação, e sob esta perspectiva, a pesquisa-ação está intimamente ligada a um compromisso político-ideológico (VASCONCELOS, 2006).

E é justamente por sua aproximação com os movimentos sociais e políticos que a pesquisa-ação sofre críticas dentro das universidades, pois faltaria a essa metodologia critérios neutros e objetivos na investigação científica. Tentaremos a seguir problematizar essas críticas a partir dos debates realizados pelas epistemologias feministas.

3.1.2 Pesquisa-ação e a cientificidade

As epistemologias feministas são as responsáveis por vários debates epistemológicos ao longo das mais recentes décadas, entre elas as críticas à produção de um conhecimento assentado sobre ideais de objetividade e neutralidade. Nas epistemologias feministas, cada vez mais se discute a necessidade de uma reflexividade e do papel do investigador ou investigadora assumir sua posição e sua experiência pessoal, compreendendo que a ciência não está separada dos aspectos pessoais e políticos.

Desde logo, e como salienta Rose (1993), também o conhecimento geográfico pretende a exaustividade - assumindo, pelo menos em princípio, que o mundo pode ser totalmente conhecido e compreendido (*ibid.*: 6-7). Um projeto de conhecimento que é o reflexo de uma perspectiva que considera a sua posição como objetiva e universal, sem considerar as relações de poder envolvidas nem a sua própria posição, a qual é tomada como “não-problemática” para o processo de conhecimento (*ibid.*). Sendo que, na geografia contemporânea, a autora continua a identificar a existência de um “Mesmo/Nós” não problematizado, o qual depende de um “Outro” invisível/ausente, como é o caso de um “Outro” feminino - entre “outros” ausentes, dado que, segundo Rose, nas relações entre conhecimento e poder na geografia, também as dimensões de classe, etnicidade/“raça” e sexualidade devem ser consideradas (RODRIGUES, 2014, p.02).

De acordo com Haraway (1988), as epistemologias feministas devem buscar uma melhor representação da realidade, criticando e desconstruindo as relações de poder existentes no campo científico. Para ela, o conhecimento racional está debruçado sobre a posicionalidade e parcialidade e, não, na universalidade.

Estou argumentando a favor de políticas e epistemologias de alocação, posicionamento e situação nas quais parcialidade e não universalidade é a condição de ser ouvido nas propostas a fazer de conhecimento racional. São propostas a respeito da vida das pessoas; a visão desde um corpo, sempre um corpo complexo, contraditório, estruturante e estruturado, versus a visão de cima, de lugar nenhum, do simplismo. Só o truque de deus é proibido. Aqui está um critério para decidir a questão da ciência no militarismo, este sonho ciência/tecnologia da linguagem perfeita, da comunicação perfeita, da ordem final. O feminismo ama outra ciência: a ciência e a política da interpretação, da tradução, do gaguejar e do parcialmente compreendido. O feminismo tem a ver com as ciências dos sujeitos múltiplos com (pelo menos) visão dupla. O feminismo tem a ver com uma visão crítica, conseqüente com um posicionamento crítico num espaço social não homogêneo e marcado pelo gênero (HARAWAY, 1988, p.579).

Ciente dessas discussões e acreditando que a ciência é uma construção social em permanente processo de construção/desconstrução, a metodologia da pesquisa-ação traz consigo também essa problematização de enxergar a investigação científica de forma neutra e que busca conhecer uma verdade universal. Sempre foram os critérios rígidos de objetividade, neutralidade e imparcialidade do investigador, assim como o uso de dados quantificáveis e variáveis que podem ser observáveis que definiram as exigências da cientificidade, esses, porém, não conciliam com as estratégias utilizadas pela pesquisa-ação. Todos esses critérios citados, embora pertençam ao espírito científico, não são os únicos e não se aplicam com a mesma necessidade em todas as áreas da ciência (THIOLLENT, 1986; ANDER-EGG, 1990).

O pensamento positivista postulou o conhecimento científico como objetivo e neutro quando passou a utilizar-se dos métodos das ciências naturais como critério da verdade como elucidada Miranda e Resende (2006, p. 513):

O pensamento positivista foi um momento radical dessa elaboração. Assentou-se no suposto da ruptura entre sujeito e o objeto, possibilitando a apropriação dos modelos e métodos das ciências naturais como garantia e critério da verdade do conhecer. A verdade do objeto estava assegurada pela fiel e comprovada apreensão empírica, pela possibilidade de repetição, refutação, experimentação, descrição do objeto em sua representação, forma de manifestação imediata ou aparência. Tanto mais verdadeiro seria o seu conhecimento quanto mais fossem fiéis sua descrição e representação, de maneira que qualquer sujeito poderia comprovar a sua verdade, desde que garantidos os mesmos procedimentos e regras, de conhecer. [...] Não se distinguiram, nessa perspectiva, os momentos de pesquisa e de exposição do objeto.

O que vemos ainda é uma ciência amarrada a conceitos reduzidos da verdade, como se ela já estivesse determinada e fosse ser apenas descoberta pelos investigadores. Porém, o conceito de verdade não é fixo, nem determinado e, se dá a partir de uma posição de poder que apenas justifica o conhecimento aceitável. Ser cientista, investigador hoje, é se comprometer com a humanidade, por isso, a constituição da ciência não se origina da mera medição estatística, mas sim da compreensão das realidades (BORDA, 1991).

E é com a preocupação das críticas que, muitas vezes, a pesquisa-ação recebe da academia que Tripp (2005; p.463) ressalta:

Embora a proposta não deixe de ter suas críticas, eu não deixo de ver a pesquisa-ação como uma variedade de investigação-ação, na qual se empregam técnicas de pesquisa de qualidade suficiente para enfrentar a crítica dos pares da universidade, para informar o planejamento e a avaliação das melhoras obtidas.

Assim, a pesquisa-ação possui algumas etapas que devem fazer parte do trabalho de pesquisa para que se garantam resultados efetivos dentro de uma pesquisa acadêmica.

3.1.3 Etapas da pesquisa-ação

O mais importante de destacar quando falamos das etapas de uma pesquisa que se utiliza da metodologia pesquisa-ação é que elas variam conforme o pesquisador e o espaço onde ela será aplicada. Não há uma fórmula pronta para a pesquisa-ação, o que existem são diretrizes que o pesquisador deve seguir durante o planejamento das suas ações, conforme explica Serrano (1990 *apud* VASCONCELOS, 2006, p.236).

Os diferentes modelos de investigação em pesquisa-ação representam uma linha norteadora que tende a indicar as vias consideradas mais adequadas para alcançar os objetivos propostos. É importante ressaltar também que a natureza cíclica do enfoque de K. Lewin reforça a necessidade de flexibilidade nos planos de ação em razão da complexidade das situações sociais concretas. Kemmis e McTaggart (1992) consideram que seria impossível, na prática, prever tudo o que deve ser feito.

Para Tripp (2005), o processo utilizado na pesquisa-ação também varia conforme os objetivos e as circunstâncias, tendo o pesquisador a autonomia de reavaliar suas ações e métodos durante a pesquisa. As primeiras etapas se referem ao planejamento, implementação, descrição e avaliação das mudanças para a melhora da prática.

Na minha pesquisa, essas etapas foram sendo realizadas na escolha da escola para realizar a pesquisa, nas idas até a escola para apresentar o projeto e propor o cronograma de atividades – planejamento –, depois, começando de fato os encontros com os professores –

implementação – e a avaliação que sempre foi feita de forma contínua, logo após cada encontro, em que procurei analisar se houve dificuldades ou temas que poderiam ser discutidos e não foram e, dessa forma, conseguir realinhar o trabalho. O tipo de processo utilizado sempre dependeu dos objetivos e circunstâncias. O que importa é que o tipo de investigação-ação seja adequado para os objetivos e situações (TRIPP, 2005).

Mesmo que seja difícil estabelecer etapas fixas de uma investigação de pesquisa-ação, o autor acima citado estabelece algumas diretrizes que tomamos como base para essa pesquisa de dissertação. Algumas delas, como a questão da pesquisa ser contínua e não ocasional, a documentação do progresso da pesquisa, ser participativa e os procedimentos metodológicos devem ser sempre submissos a prática.

Além disso, outras diretrizes importantes citadas por Jacob (1985) estão também incluídas nessa pesquisa, como trabalhar com grupos reais dentro do seu contexto habitual; perseguir uma mudança efetiva nos grupos – os investigadores estão comprometidos no processo – participam e atuam – não são só observadores; a pesquisa se realiza em pequena escala e esclarecer reciprocamente a teoria e a prática.

3.2 A PESQUISA-AÇÃO NO ESPAÇO ESCOLAR

A pesquisa dessa dissertação foi realizada em uma escola pública, na cidade de Chapecó – Santa Catarina (SC). A escolha dessa escola se deu por dois motivos: o primeiro por indicação da Gerência Regional de Educação (Gered), por ser uma escola com o ensino médio integral, em que os professores e professoras tinham uma tarde por semana para planejamento e esse tempo poderia ser usado para a pesquisa. O segundo, por disposição da direção da escola em receber o projeto e participar da pesquisa.

Ainda antes de entrar na escola, fiz contato – por indicações de uma professora da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), onde trabalho – com uma professora da escola da área de Literatura que tinha afinidade com a temática de gênero e já havia solicitado que a Universidade fosse até a escola para desenvolver algum trabalho nessa área. Foi essa professora que marcou o primeiro encontro entre eu e a direção da escola. Antes do primeiro encontro efetivo da pesquisa, logo após ter conversado rapidamente com a direção da escola, onde expliquei de forma simplificada o projeto, participei de uma reunião com os professores e as professoras, para expor o projeto e saber se eles e elas estavam dispostos a participar da pesquisa. Foi um encontro rápido, de cerca de 10 minutos, onde apresentei o projeto, seus objetivos e questionei se eles estavam dispostos a participar. Todos(as) os(as) professores(as),

que davam aula no ensino médio aceitaram fazer parte da pesquisa. Também ficaram acertados detalhes como a gravação de todos os encontros e registros fotográficos que foram feitos em determinadas ocasiões.

Posteriormente, combinamos que utilizaríamos uma tarde por mês, geralmente a terceira quinta-feira do mês, durante doze meses. Tentamos articular que ocorressem dois encontros por mês, para que as discussões não ficassem tão espaçadas, porém, segundo os próprios professores e professoras e direção, eles não teriam tempo disponível, em função das outras demandas da escola. Também definimos que participariam apenas os professores e professoras vinculados ao ensino médio, por serem aqueles que dispunham do tempo de planejamento de aulas que seria utilizado na pesquisa, diferente de professores e professoras do Ensino Fundamental que não possuem o mesmo tempo disponível. Assim, participariam tanto as/os do quadro permanente, quanto as/os admitidos em caráter temporário (ACT's).

A princípio não havia percebido que quando os encontros chegassem ao final do ano de 2015, os professores e professoras admitidos em caráter temporário sairiam da escola e outros entrariam. A decisão da participação deles não foi uma escolha minha, mas sim da direção que os convidou a fazer parte do grupo. Tanto que fui pega de surpresa no sexto encontro com a chegada deles.

Não acredito que tenha sido um problema, mas é certo que muitas discussões foram retomadas ou não evoluíram por conta dessa troca de sujeitos. Por outro lado, esse é um acontecimento que faz parte do espaço escolar, então não é possível suprimi-lo numa pesquisa que pretende olhar para a dinâmica do espaço escolar.

A ideia inicial era também fazer a pesquisa-ação com uma turma de alunos do ensino médio, nos mesmos moldes e no mesmo tempo que os encontros com os professores e professoras. Realizei uma atividade com os alunos e alunas, porém com o andar da pesquisa ficou evidente que não teria tempo hábil para analisar dados de docentes e estudantes e, ainda, cruzar as informações, principalmente, pelo volume de dados de doze encontros com os professores e professoras e o tempo disponível para o desenvolvimento dessa pesquisa. Dessa forma, passei a me dedicar apenas aos professores e professoras para a realização da dissertação.

Para cumprir os objetivos desta pesquisa de dissertação e, seguindo a linha metodológica da pesquisa-ação, dividi os doze meses de encontros em duas fases. A primeira constou da elaboração dos seis primeiros meses, em que planejei atividades que suscitassem debates para que as professoras e professores pudessem expressar suas opiniões sobre os assuntos tratados. Todas as atividades contemplaram abordagens sobre gênero e sexualidade.

Após os seis primeiros meses, na segunda fase, profissionais da educação que trabalham com gênero e diversidade na escola foram convidados a realizar formações – aulas ou rodas de conversa – com as professoras e professores com o objetivo de dirimir dúvidas, construir o entendimento de conceitos, ajudando eles e elas a estarem mais preparados para lidar com essas questões no espaço escolar. Etapa essencial da pesquisa-ação que busca, de forma integrada, soluções para os problemas investigados.

Para um melhor entendimento sobre como cada encontro aconteceu resolvi descrever cada um deles em três partes. A primeira se refere ao plano do encontro, ou seja, o que eu havia pensado e programado para desenvolver com os(as) pesquisados(as). A segunda parte é a descrição do que realmente aconteceu em cada encontro, mostrando como a pesquisa-ação é dinâmica e pode mudar os rumos daquilo que foi planejado. E, por fim, a terceira parte que é o mote dos encontros, ou seja, a conclusão de quais os temas ou assuntos foram os mais discutidos e tratados em cada encontro. Destacando que cada encontro, cada discussão realizada traz diversos temas que se entrelaçam o tempo todo, mas por questões metodológicas para resultados mais pontuais, abordarei apenas os assuntos que mais tiveram repercussão e reflexão. Essa terceira parte é a que, efetivamente, dará subsídios para a posterior análise dos resultados.

3.2.1 O grupo docente

Conforme já mencionado, o grupo docente que participou da pesquisa mudou exatamente depois de seis meses de encontros. No total, ao longo dos doze encontros, participaram vinte professores e professoras.

Desses vinte, quatorze mulheres e seis homens. Quando questionados sobre a sua orientação sexual, apenas uma professora participante se declarou homossexual, o restante todos(as) declararam-se heterossexuais. Na questão da faixa etária do grupo, as idades variaram entre 30 a 56 anos. Já quando questionados sobre sua religião, a maioria afirmou seguir a religião católica. Um evangélico, um protestante e três professores afirmaram não ter nenhuma religião.

Também questionei sobre o tempo que cada um(a) exerce a profissão de professor e professora, nas respostas esse tempo varia de quatro anos até mais de 34 anos, o que mostra que pelo menos em tempo de profissão o grupo era bem heterogêneo, tendo professores(as) com uma longa trajetória na docência e outros(as) apenas iniciando.

Em linhas gerais, esse foi o perfil do grupo que foi pesquisado e que participou da pesquisa. Nenhum(a) deles(as) foi identificado(a) por questões de privacidade, nas transcrições o que apenas foi identificado é se a fala em questão era de um homem ou de uma mulher.

4 OS ENCONTROS

4.1 O PRIMEIRO ENCONTRO

4.1.1 Plano do encontro

O primeiro encontro aconteceria no dia 02 de julho de 2015, com a presença de onze professoras e professores. Para esse primeiro encontro planejei atividades que buscassem entender qual era o entendimento dos professores e professoras sobre os papéis de gênero, ou seja, descobrir se os participantes e as participantes entendiam ou não gênero como uma construção social que uma dada cultura estabelece ou elege em relação a homens e mulheres (FINCO, 2005). E, ainda, como eles trabalhavam com os estereótipos de gênero, ou seja, as masculinidades e feminilidades.

Para isso, selecionei diversos tipos de figuras que representavam coisas ligadas a esses estereótipos como, por exemplo, roupas com cores consideradas femininas e cores consideradas masculinas, raças de cachorros de porte grande e porte pequeno, objetos de decoração, etc. Também levei quatro pequenas caixas, sendo duas vermelhas e duas pretas.

Eu dividiria as professoras e professores em dois grupos e entregaria as figuras e uma caixa vermelha e uma preta para que eles escolhessem uma caixa que representasse o feminino e a outra o masculino. E que escolhessem as figuras que se encaixavam nas caixas e separassem. Para fazer a separação, eles deveriam discutir no grupo sobre as imagens, refletindo sobre as seguintes questões: O que leva vocês escolherem cada uma das imagens para compor as caixas? Alguma imagem poderia ser usada tanto para homem, quanto para a mulher? Qual e Por quê? Para vocês quem determina o que é do homem e o que é da mulher? Vocês tiveram dificuldades no grupo para definir as imagens? Quais?

Logo após essa dinâmica, passei um vídeo de cinco minutos chamado: 'Era uma vez uma outra Maria⁷'.

⁷ O vídeo pode ser acessado no endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=-ezAQj3G4EY>.

O vídeo trata das dificuldades enfrentadas por Maria com os papéis de gênero como, por exemplo, não poder assistir futebol com o pai e o irmão porque tem que ajudar a mãe a lavar a louça. No vídeo, os papéis de gênero são retratados a partir de um lápis e de uma borracha, que no decorrer da história apaga e reescreve Maria no seu lugar ‘adequado’, seguindo os padrões do feminino e do masculino.

Após o vídeo, solicitaria que eles respondessem aos seguintes questionamentos por escrito, sendo que não precisariam se identificar, mas deveriam entregar as respostas.

- 1) O que incomoda Maria nas primeiras cenas do filme?
- 2) Quem é o ‘lápis’ que corrige Maria?
- 3) Você concorda que as atitudes que Maria tem precisam ser corrigidas? Por quê?
- 4) Na escola você já precisou corrigir atitudes de alguma ‘Maria’? O que aconteceu?
- 5) Quando falamos de comportamentos de meninos e meninas dentro da escola quais os principais fatos que exigem de você um posicionamento? E qual o posicionamento que você tem em cada um desses fatos citados?
- 6) Quando falamos de gênero e sexualidade na escola quais são suas dúvidas e questionamentos sobre o tema?

O objetivo da segunda atividade era que o vídeo despertasse alguma reflexão e que escrevendo os professores e professoras pudessem falar o que pensam sobre os papéis de gênero e se lidam e como lidam com esses papéis no espaço escolar. Também quis saber quais eram as dúvidas das professoras e professores sobre os temas gênero e sexualidade para poder direcionar e contemplar suas dúvidas nos debates nos demais encontros.

Nesse ponto é importante destacar que foi uma surpresa para eu ver que a última pergunta sobre que dúvidas eles teriam sobre os temas gênero e sexualidade teve metade das respostas em branco ou respondidas com ‘não tenho dúvidas’. Para mim seria a forma de ver o que eles necessitavam saber sobre os temas, para pensar os próximos encontros. Os demais citaram principalmente a dificuldade de trabalhar os temas em sala de aula com os (as) estudantes.

Abaixo foto dos materiais utilizados na primeira dinâmica:

IMAGEM 1 - Materiais utilizados na primeira dinâmica



Fonte: registro da autora (2016).

Para cego ver: uma imagem que mostra duas caixas de papel. Uma de cor vermelha com bolinhas brancas e a outra de cor preta com bolinhas brancas.

4.1.2 O que aconteceu

Esse encontro ocorreu conforme o planejado. Acredito que, principalmente, por ser o primeiro e ainda não existir nenhuma intimidade entre eu, pesquisadora, e os(as) docentes que estavam participando foi possível seguir a risca o plano desenvolvido para o encontro.

Na dinâmica das caixas, muitos questionaram a inexistência de uma terceira caixa – que representaria o gênero não definido. Várias vezes fui solicitada para responder o que era determinada figura ou onde ela deveria ser colocada. A ideia era que intuitivamente eles separassem as figuras, por isso dei respostas evasivas e não direcionei o trabalho. Nas discussões entre os grupos foi possível detectar algumas falas que apontavam para os papéis de gênero estabelecidos socialmente e, também, a ligação de determinados objetos com a orientação sexual dos indivíduos. Falas como ‘Isso é coisa de menina’, ‘Homem não tem capacidade de escolher uma coisa dessas de renda’, ‘Mas essa cor é masculina’ ou ‘É, só se é uma sapatona’ apareceram nas discussões nos grupos.

A escolha das caixas que representavam o masculino e feminino também foram escolhidas nos dois grupos de acordo com a cor: tanto em um, quanto em outro grupo, a caixa vermelha representou o feminino e a preta o masculino.

Após a exibição do filme, eles(as) responderam individualmente os questionamentos. Como alguns haviam demorado bastante para responder as questões e ainda havia tempo até o final do encontro, questionei se havia sido difícil responder e sobre o que era mais difícil

escrever sobre o filme ou as suas vivências. Várias respostas vieram no sentido de não ter entendido o vídeo, o que para mim também foi uma surpresa por se tratar de uma animação bem simples sobre modelos de educação para meninos e meninas. Também falaram um pouco sobre suas experiências tanto em sala de aula, quanto em outros momentos de sua formação profissional, com temas sobre gênero, sobre as definições do que é ser homem e ser mulher, além dos papéis desempenhados pelos dois.

4.1.3 Temáticas do encontro

Foi possível observar que nesse encontro as discussões se centraram nos temas da: homossexualidade e orientação sexual, quando os grupos discutiam se determinado objeto tornaria alguém ‘mais homem ou menos homem’, no sentido de manter ou não a sexualidade heterossexual. Também os papéis de gênero e a funções sociais de homens e mulheres também entraram na discussão, principalmente, após o vídeo já que se tratava de mostrar que determinadas funções ou atividades ainda são vistas com exclusividade de apenas um dos gêneros.

4.2 O SEGUNDO ENCONTRO

4.2.1 Plano do Encontro

Para o segundo encontro, planejei trabalhar com os professores e professoras depoimentos de estudantes sobre temas que incluíam assuntos como violência de gênero, transfobia e homofobia dentro do espaço escolar. O objetivo principal da atividade foi que os professores e professoras lessem os depoimentos e discutissem como eles lidariam com situações parecidas ou que contassem sobre suas experiências. Queria que eles discutissem como seria suas atitudes frente aquelas situações e refletissem sobre determinados posicionamentos da escola.

Alguns depoimentos foram retirados do trabalho ‘Escola, Homofobia e Interdição Espacial’, de Márcio Ornat, Adelaine Ellis Carbonar dos Santos e William Hanke, do Grupo de Estudos Territoriais da Universidade Estadual de Ponta Grossa (GETE). Outros depoimentos foram criados como forma de contemplar assuntos que não estavam no trabalho citado, seguindo uma estratégia de que os professores e professoras tivessem acesso a diversos tipos de abordagens naquele momento.

Dividi a sala novamente em grupos e entreguei para cada grupo uma folha contendo cinco a seis depoimentos sobre diversos temas relacionados a gênero e sexualidade. Cada grupo deveria ler, escolher um depoimento que mais chamou a atenção e responder as seguintes questões enquanto discutiam no grupo:

- 1) Qual o depoimento chamou mais atenção? Por quê?
- 2) A escola possui regras quanto ao vestuário dos alunos e alunas? Quais são? O que você pensa sobre isso? Essas regras devem ser mudadas?
- 3) A escola tem o papel de combater o preconceito? Por quê?
- 4) Quais as dificuldades que vocês enfrentam nas questões de gênero e sexualidade?

Os depoimentos que levei para as discussões foram:

1) “Na escola era terrível, eu tive até que parar de estudar porque o preconceito era terrível. O pessoal esperava eu sair da escola para me pegar na saída para me bater. Me batiam porque eu era homossexual. Dai eu terminei o primeiro grau. Daí eu não consegui terminar mais. Não consegui ir para o segundo porque era muito preconceito”. (E.) – Depoimento real.

2) “Fui para a escola com uma saia. Um dos meninos de uma outra turma na hora do recreio puxou minha saia e passou a mão nas minhas pernas. Quando fui reclamar na direção, a diretora brigou comigo e me mandou para casa e disse que eu não voltasse para a escola com saia novamente”. (C.F.) – Depoimento fictício.

3) “Caiu a ficha mais ou menos com uns oito anos de idade. Eu vi que eu era diferente porque eu comecei a apanhar na escola. Não é que eu vi, eles me obrigaram a ver. Porque para mim eu era uma pessoa normal, eu era um ser humano. Ai com oito anos eu já comecei apanhar, apanhei até a oitava série. Apanhei apanhado mesmo . Eu nunca tentei bater, porque eu sempre fui da paz, eu só chorava. Eu tinha a resposta que uma menina teria. Se uma menina apanha na escola, o que ela faz, ela chora. Eu chorava. Pros olhos das pessoas

era um pia chorando, mas para o meu coração era uma menina” (A.)
– Depoimento Real.

4) *“Um dia começaram a rir de mim por causa do meu jeito de andar. Me chamam de viadinho, de bichinha. Nenhum professor diz nada, já vi alguns até rindo junto. Não dou bola mais mas, as vezes, fico triste” (R. A.)* – Depoimento fictício.

5) *“Minha mãe me levou várias vezes no psiquiatra, achava que eu tinha desvio mental, desvio de comportamento. Tanto na escola a professora achava que eu tinha desvio de comportamento. Achava que era doente, coisa horrível. As pessoas achavam que a gente era uma aberração, como acham até hoje. Uma ignorância. E isso me deixava mais agredida. Eu fui expulsa da escola, pois meus colegas me agrediram, agrediram minha sexualidade, eu fui obrigada a pegar uma carteira e joguei em cima de três alunos, quase matei eles, do terceiro andar de uma escola publica onde eu estudava. Ai eu fui expulsa. Eu sofria muito preconceito” (H.)* – Depoimento real.

6) *“Na escola a coisa foi assim, as pessoas já vão te tirando, já vão te excluindo. Os próprios diretores, professores e colegas. Ai quando eu comecei no Ginásio eu fui no R. F. Dai naquela época era misturado o científico e o ginásio. Ai eles sempre me chamavam de viadinho, de bichinha, dessas coisas. Ai os mais velhos do científico me judiavam demais. Era aquela perseguição, não podia entrar no banheiro, porque eles já queriam fazer coisas absurdas com a gente lá dentro do banheiro, então eu sempre me preservei muito, justamente por ser discriminada por ser a bicha da historia. Então já pra não ser perseguida eu não ia ao banheiro. Na sala de aula eu sempre estava isolada, sempre ou na última ou na primeira carteira, ai na hora do recreio sempre sozinha, nunca estava com meus amigos”(I.)* – Depoimento real.

7) *“Eu não sei porque vir de saia curta ou blusinha mais decotada incomoda tanto na escola. Os meninos podem usar bermuda e tem uns, que depois da aula de educação física, por causa do calor, erguem a camiseta, quase tiram ela por causa do calor e ninguém fala nada. Agora, se a alça do sutiã tiver aparecendo são capazes de me mandar embora pra trocar de roupa”.* (J.S.) – Depoimento fictício.

8) *“Os professores não apoiavam nada, (...) as crianças riam de mim, mas eu não estava nem ai. Mas eu sofria violência bastante. Tipo assim, se hoje em dia eu faço programa, 60% é porque eu não pude estudar como eu queria. Porque eu não queria fazer programa, eu queria trabalhar. Tipo assim, teve fases na minha vida, quando mais nova, que eu estava feliz na prostituição, mas hoje eu não estou. Eu não estou feliz, eu queria ter trabalhado. Mas porque que eu não estudei? Entre me preocupar em tirar notas boas, ou matar a última aula pra não apanhar na saída, eu matava a última aula. Eu não sei se eu já te contei, mas uma vez eu apanhei na frente de uma professora. Eu apanhei e a professora perguntou: porque que vocês tão batendo no (nome masculino)? Ai ele falou: porque ele é viado! E ela não falou nada. E até hoje eu fico de cara. Mas porque que ela não falou nada? Não falou: não bata nele! Ou: Deixe que seja viado! Pois graça que as pessoas tem rostos diferentes, ou várias cores. Não sei. Sei que ela ficou bem quieta e eu apanhei gostoso. Foi a primeira vez que eu chorei perto das outras crianças, primeira e última, graças a Deus. Aí eu não aguentei, chorei perto de todo mundo. Isso eu estava na oitava série, eu tinha quatorze pra quinze anos. E chorei igual criança, de soluçar. (...). Mas se pudesse voltar no tempo, se eu tivesse outras chances, eu teria aproveitado melhor. Eu queria ter estudado, ainda mais agora, teve o Fórum, que teve algumas amigas minhas que fizeram o curso técnico, o Fórum que veio o cara de Londrina, e estava uma mulher que fez o curso técnico, e hoje ela é enfermeira padrão, e hoje ela dá aula. Ai nossa, fiquei até com depressão quando vi aquilo. Não invejando ela, mas era pra mim estar ali também. Não precisava ser uma pessoa que precisa daquela*

ajuda, podia estar ali ajudando. (...) E também veja, tem travesti que ate hoje não sabe o que é botar uma prótese. Eu com dezoito e meio eu estava com prótese de silicone. Então naquela época, entre estudar e fazer a cirurgia plástica, eu preferi fazer a cirurgia plástica. Mas não me preencheu a cirurgia plástica. O que me preencheria mais seria a questão de que eu deveria ter estudado”. (H.) – Depoimento real.

9) *“Já vi garotos se unindo em bandos para ‘passar a mão’ em meninas, atacando uma de cada vez. Outra coisa que eu vi muito é garoto agarrando meninas por trás e esfregando o pênis nela. Na maioria das vezes, a culpa é posta nas meninas, tanto pelas autoridades no ambiente escolar, como pelos pais e pelas próprias colegas, que, ao verem que pais e professores recriminam a fulana porque ela ‘deixou’ os meninos passarem a mão ou se esfregarem nela, passam realmente a acreditar que ela é culpada por não ter reagido (não são todas as garotas que reagem). Que tipo de preparação os professores têm nesse contexto? Ou ignoram o assédio ou recriminam a garota. Também existem aqueles que recriminam o garoto, sempre dizendo depois ‘mas você também, né, fulana? Você também é culpada porque...’. A mulher nunca sai livre.”. (J. T.) – Depoimento real.*

10) *“Eu e uma colega fomos falar com um professor da universidade do nosso curso de Agronomia para fazermos um projeto com ele, o que ouvimos foi que deveríamos procurar outra coisa para fazer porque aquela área não era para mulheres. Só homens teriam capacidade. Bom, era análise de solo, nada que não pudéssemos fazer. Foi horrível”. (E. S.) – Depoimento fictício, porém fato real.*

4.2.2 O que aconteceu

Os professores e professoras se reuniram em dois grupos, leram todos os depoimentos e passaram a discutir e refletir sobre as questões sugeridas. Os depoimentos escolhidos pelo grupo foram os de número cinco e sete, que tratam sobre o preconceito contra transexuais e sobre as roupas curtas das mulheres.

Na discussão apenas dentro do grupo, os(as) participantes que escolheram o depoimento que tratava sobre o preconceito contra transexuais debateu sobre a falta de limites dos jovens, sobre a velocidade com que as mudanças sociais ocorrem e também sobre qual seria a causa da homossexualidade, passando da justificativa de um desvio de um cromossomo até a causa em problemas familiares. Já aqueles(as) que escolheram o depoimento sobre as vestimentas femininas na escola não chegaram a debater o depoimento escolhido. Falaram sobre outros assuntos como piadas preconceituosas, falas deles próprios que são carregadas de preconceito e o papel de escola em mostrar para os estudantes o que é preconceito.

Depois, fizemos uma discussão entre todos e todas. Cada grupo leu em voz alta o depoimento escolhido e passamos a discutir no grande grupo as reflexões geradas. E foram muitas.

O primeiro tema a destacar foi o assunto sobre as roupas usadas por meninas e meninos dentro da escola. Houve um grande debate entre participantes que acreditavam ser importante ter regras sobre roupas na escola e outros que analisavam que as regras são unilaterais, valendo apenas para as estudantes. Um dos argumentos utilizados para as regras serem unilaterais foi a questão biológica: meninos sentem mais calor, por isso poderiam tirar a camisa depois de uma aula de educação física, por exemplo.

Outro ponto bastante discutido foi levantado por um professor que afirmava que era preciso analisar porque uma pessoa comete um ato de violência contra outra, que todas as discussões e reflexões são de ver a vítima da violência, mas não quem violentou. Para ele, nem tudo é preconceito e pode ter outras causas. Quando chamado a explicar seu ponto de vista, o professor coloca: “[...] a homofobia está sendo problematizada, porém ela é problematizada assim: colocando o homossexual como vítima. E de fato é. E de fato ela é. Mas não se problematiza a homofobia enquanto a pessoa que fez o preconceito, que agrediu o homossexual, né?”.

Foi uma discussão longa que transitou entre os temas das roupas e do preconceito, também suscitou discussão sobre o papel da escola e a criação diversificada das famílias. Um ponto bastante discutido foi que a escola teria um papel de intervenção na quebra dos preconceitos, mas que a família, igreja, mídia e outros também estão educando o tempo todo.

A discussão também entrou num debate sobre o que seria preconceito ou não, e ficou clara a visão de que existiria uma ‘apologia’ a homossexualidade ou a diversidade, e que não fazer essa ‘apologia’ não seria preconceito. A preocupação é que todos e todas deveriam ser livres para manifestar suas opiniões contrárias. Isso fica nítido na fala “É por que assim, o que me preocupa é o seguinte: vai chegar num ponto que ninguém vai poder manifestar uma opinião contrária. Se toda a fala for interpretada como preconceituosa. Você está entendendo? Está se criando uma ditadura do outro lado. Do outro lado se cria uma ditadura”.

E outro professor complementa: “Mas são duas situações, né professor? Você tolerar e você respeitar e você propagar e quem sabe fazer apologia, né? Eu acho que já é um caminho andando. Você pode até não aceitar na tua família, no teu convívio mais próximo, mas nós temos... o que nós temos que fazer, é respeitar, né? Entendeu?”.

Dessas falas outras muitas parecidas surgiram e o assunto se voltou para a homossexualidade e forma de tolerar e respeitar essas diferenças. Algumas professoras falaram sobre os casos de homossexualidade nas suas famílias e outro professor falou sobre como já viu homossexuais serem ‘curados’ na igreja que estava frequentando. Assim, a discussão passou a ser qual seria a causa da homossexualidade e como as crianças que tem referência de uma família formada por pai e mãe podem se sentir ao ver casais homossexuais.

No final do encontro pedi que para o próximo eles pudessem refletir sobre como criar padrões de vida e de comportamento, preservando a liberdade individual das pessoas. Se isso seria possível ou não. Fiz essa pergunta, porque o debate estava girando nessa discussão sobre existir certo e errado, sobre como lidar com toda a diversidade.

Na minha percepção de pesquisadora e observadora, esse foi um dos encontros mais pesados para mim. Foi possível perceber como os discursos dos participantes transitam entre discursos progressistas, de quebra de preconceitos e, no decorrer do debate, voltam a ser preconceituosos e de colocar tudo aquilo que é diferente no patamar da inferioridade ou até de algo que possa ser curado, algo que discutirei mais detalhes nos resultados desse trabalho.

4.2.3 Temáticas do encontro

Foi perceptível que nesse encontro as discussões se centraram novamente nos temas da: homossexualidade e orientação sexual, passando pela questão da religião, do papel da escola e a família. Junto com esses principais temas, também foram abordados a questão das roupas femininas e masculinas, a violência e o que poderia ou não ser considerado preconceito.

4.4 O TERCEIRO ENCONTRO

4.4.1 Plano do encontro

Levando em consideração todas as temáticas que surgiram no segundo encontro, pensei em dividir o terceiro em duas partes, focando em dois temas: machismo e preconceito de gênero. Para o início preparei a exibição de um documentário chamado: ‘Menina pode tudo’. Este vídeo é parte de um trabalho desenvolvido pela Énois – Inteligência Jovem – que é uma agência escola de jornalismo para jovens de 14 a 21 anos, em parceria com os institutos Vladimir Herzog e Patrícia Galvão. O vídeo traz dados obtidos em pesquisa realizada pela internet e depoimentos de jovens de São Paulo (SP), Rio de Janeiro (RJ), Belém (PA), Salvador (BA) e Porto Alegre (RS).

As meninas adolescentes contam suas experiências com o machismo que sofrem na família, na escola e na rua. A ideia de apresentar o vídeo foi, além de suscitar o debate, tentar trazer as discussões para a questão feminina, pois eu estava sentindo que essas discussões quando apareciam, vinham de forma generalizada como: mercado de trabalho, salários, mas não se discutia o sexismo dentro no espaço escolar, por exemplo.

Com os depoimentos e dados dos vídeos, os professores e professoras poderiam discutir sobre os assuntos retratados e falar sobre o que pensam sobre machismo, violência contra a mulher e como o espaço escolar é tratado no documentário.

Na segunda parte, após o debate sobre o documentário, apresentei um clipe de uma música chamada ‘*The Light*’⁸, da banda francesa *HollySiz*, lançado no início de 2015, que conta a história de uma criança que nasceu menino, mas que não se identifica nem um pouco com seu gênero. O clipe foi apresentado com o intuito de despertar a reflexão e saber como eles se comportariam se tivessem que lidar com uma situação parecida dentro do espaço escolar, pois o vídeo nos mostra uma criança transexual, que não tendo medo do que é, se assume desde cedo, usa vestido para ir à escola e enfrenta preconceitos de seus colegas e inclusive de seu próprio pai. Também tive a intenção de tentar criar uma empatia com o tema da transexualidade, que logo mais viria a ser trabalhado. Para mim tinha ficado evidente, já no segundo encontro, a dificuldade deles(as) lidar com a homossexualidade, então imaginei que seria ainda mais conflituoso trabalhar com questões trans.

⁸ O videoclipe pode ser encontrado em: <https://www.youtube.com/watch?v=Cf79KXBCIDg>.

Após o clipe pedi que escrevessem o que sentiam, o que aquele clipe tinha despertado neles e o que fariam se fossem a professora naquela situação do vídeo. Todos responderam, sem precisar se identificar. Importante destacar que todas as professoras e professores que estavam na sala se emocionaram vendo o clipe.

4.4.2 O que aconteceu

O Terceiro encontro não gerou tantos debates quanto o segundo. Iniciei o encontro levantando a questão proposta no final do segundo encontro sobre padrões e liberdades individuais. Porém, não responderam e foram evasivos quanto à retomada do assunto.

Após o vídeo, abri o debate sobre a temática do machismo. Muitas professoras relataram já ter passado por situações semelhantes daquelas trazidas pelo documentário. Também falaram sobre que o caráter das pessoas deveria ser a coisa mais importante a ser considerada numa pessoa e não o que ela veste ou que ela faz. Porém, uma professora discordou, avaliando que a questão de gênero, do machismo, deve ser discutida e que isso não tem a ver com diminuir a importância do caráter de alguém.

Debateram também questões sobre situações machistas dentro da escola, como quando acontece um namoro entre um menino e uma menina, apenas a menina é chamada atenção, como se só ela fosse responsável. E trouxeram a discussão dos papéis de gênero, refletindo sobre a construção social desses papéis.

Novamente, um ponto debatido foi a questão do que é ou não preconceituoso e, outra vez, a preocupação de que nem tudo seja considerado preconceito. Como um professor afirmou: “[...] a vida toda eu pensei de uma forma, e eu via isso, agora não. A partir de agora eu tenho que aceitar, tolerar, entender, não ser preconceituoso, e ser, só pra finalizar, então o professor A* parece o mais correto, é independente de se eu vou usar uma camiseta rosa ou salmão, mas assim, como eu vou me comportar, a educação que eu tenho, o respeito, a questão do caráter”.

Foi também nesse encontro que eles falaram sobre a atividade realizada pelo Grêmio Estudantil, chamado ‘Dia da Troca’, em que meninos se vestem de meninas e vice-versa. Essa atividade gerou muita polêmica na cidade, extrapolando os limites físicos da escola. Foi tema de programas de rádio e duras críticas à escola. Pais mais conservadores também foram até a direção cobrar explicações sobre a atividade realizada.

No encontro, eles contaram superficialmente o que tinha acontecido e debateram de que forma as críticas tinham atingido eles, enquanto grupo docente, e também os(as)

estudantes. Criticaram os radialistas que, sem saber o que tinha realmente acontecido, criticaram e até ofenderam a escola pela atividade realizada. Um dos professores chegou a mencionar que depois das críticas eles haviam se retraído e que, possivelmente, essa atividade não seria mais realizada.

Na segunda parte, após assistirem o videoclipe, eles escreveram o que sentiram e como agiriam naquela situação. Segue as respostas:

“O vídeo mostra claramente a discriminação que a sociedade tem em relação ao ‘diferente’. O pai não aceitava a situação do filho, parecia mais em relação ao que os outros iriam pensar ou falar de seu filho ou de sua própria família aceitando tal situação. Eu como professora, tentaria, levaria o caso para a direção ou tentaria fazer o que a professora fez, mediar ou tentar mediar, apesar de achar que é caso de coordenação”.

“O vídeo nos passou que a professora ignorava as atitudes dos estudantes em relação à criança (menino) que se vestia de menina. Eu me colocaria no lugar da criança e da família – conversaria com os estudantes para se ter respeito acima de tudo, chamaria atenção para isso (respeito) pela diversidade. Me emocionei quando o pai se vestiu de menina para ir pegar o filho na escola – sendo que para foi difícil entender, mas com o tempo aceitou”.

“É uma situação inusitada, como professor eu tentaria conversar com a turma em um dia que o menino não viesse e pediria para que tentassem respeitá-lo e se colocassem no lugar dele. Pediria se eles gostariam que os colegas rissem deles. Propor algumas atividades com a turma para trabalhar essa questão. Por exemplo: um dia todos os alunos virem vestidos diferentes, ou com pijama ou camisa de futebol, ou roupas de uma determinada cor, etc.”.

“Talvez a ação da professora foi neutra, ela agiu de forma normal. Precisou mais compreensão para esclarecer os fatos junto com os colegas”.

“O vídeo despertou muita emoção pela atitude do pai ao aceitar a escolha do filho. No lugar da professora certamente o trabalho a ser feito, seria de trabalhar a questão de gênero e do respeito com os demais colegas da criança. No caso da professora do vídeo, o respeito deveria partir dela primeiramente e levar os demais estudantes a lidar com a situação com respeito, aceitação, na perspectiva de ‘desfazer’ preconceitos”.

“O vídeo desperta um sentimento de difícil de ser descrito, ora emoção, ora certa raiva deste preconceito que permeia e norteia a sociedade contemporânea. Por que os padrões eletistas são sempre os mesmos. Como a escola ou quando a escola vai parar e passar a agir melhor na relação de respeito a diversidade dos sujeitos”.

“Desperta uma dúvida muito grande, o que fazer? Qual a melhor forma de agir? Aceitar? O que? Entender? O que? O vídeo mostra a padronização. Como professora viria conversar, entender, conhecer”.

“O vídeo me despertou um sentimento que não estaria preparada para enfrentar essa situação, precisaria de uma terapia, mas estaria do lado do meu filho (a) no que fosse preciso. Enquanto professora agiria da mesma forma, não aceitaria que o estudante sofresse algum tipo de preconceito em sala”.

Acredito que a ideia de criar uma empatia surtiu efeito, pois todos(as) do grupo se emocionaram com o vídeo, porém pelas respostas é possível perceber ainda as dúvidas sobre como proceder numa situação parecida.

4.4.3 Temáticas do Encontro

O debate girou em torno do machismo, preconceito de gênero e transexualidade, as discussões também abordaram novamente a preocupação do que é ou não é ser preconceituoso e sobre o Dia da Troca na escola.

4.5 O QUARTO ENCONTRO

4.5.1 O Plano do Encontro

Esse encontro foi bem atípico. Havia preparado algumas atividades que teriam como tema as relações com o corpo. Porém, ao chegar na sala dos encontros, os professores e professoras estavam em reunião discutindo sobre os problemas gerados com a realização do Dia da Troca.

4.5.2 O que aconteceu

Como já mencionado, professoras e professores estavam discutindo um problema que a escola estava passando devido a realização de uma atividade pelo Grêmio Estudantil da escola chamado Dia da Troca. Nesse dia, alunos vieram vestidos de mulher e as alunas vestidas de homem e um desfile foi realizado na hora do intervalo.

O que era para ser uma brincadeira tornou-se um problema para escola, quando alguns alunos contaram aos pais sobre a atividade e os mesmos foram até a escola para fazer reclamações. Não tive acesso à informação prévia de que a atividade ia ser realizada e os professores e professoras não deixaram claro como foi programada pelo Grêmio Estudantil.

Além disso, a repercussão do Dia da Troca foi parar em um jornal local e dois programas de rádio da cidade, em que pastores e políticos ligados às religiões evangélicas criticaram de forma exaustiva a conduta da escola. Conforme as professoras e os professores, inclusive, ofendendo publicamente a escola. Em um dos programas, o apresentador ofereceu uma música para a escola chamada: ‘a vaca foi para o brejo’.

Importante ressaltar que o Dia da Troca ocorreu logo após os debates realizados na Câmara de Vereadores de Chapecó sobre o Plano Municipal de Educação, em que as maiores discussões sobre o plano foram a retirada ou manutenção da palavra gênero, que seguindo o fluxo dos acontecimentos nacionais, também foi retirada do Plano de Educação do município.

Nessa discussão ficou evidente que a comunidade escolar ficou constrangida, sem saber como agir diante das críticas e da polêmica. Também discutiram muito sobre como

abordar as questões de gênero, se precisariam se defender judicialmente de supostos processos de pais de alunos e alunas e até de políticos da cidade.

Após as críticas nos programas de rádio, a escola procurou uma advogada e fez um documento solicitando uma posição da Gerência Regional de Educação do Estado de Santa Catarina sobre o ocorrido e a discussão entre elas e eles, naquela tarde, era se levavam o processo adiante, com respostas aos radialistas que tinham veiculado as informações e críticas sobre a escola.

Mesmo sem realizar nenhuma discussão com eles, a discussão também foi gravada. Acredito que foi importante acompanhar aquele debate, mesmo que o encontro conforme o planejado tenha deixado de ocorrer, por conseguir também analisar o que aquele momento significou para a comunidade escolar, já que se tratava de uma atividade intimamente ligada aos temas gênero e sexualidade. Também penso que essa discussão acabou por ressaltar a importância da pesquisa e das atividades que estávamos realizando, pois em vários momentos a minha opinião sobre o caso foi solicitada. Além disso, ficou claro que partir daquele momento eles e elas teriam maiores restrições em discutir ou desenvolver atividades sobre gênero e diversidade na escola.

Acredito que esse encontro foi um divisor de águas do trabalho. Ficou muito claro que o grupo escolar não tinha preparo suficiente para discutir com argumentos teóricos e científicos a realização e a importância da atividade realizada. O conflito maior era se deveriam se justificar para a comunidade ou se qualquer justificativa traria mais problema para a escola. Também pouco foi levantado sobre a laicidade da escola e de como esse seria um bom argumento para rebater as críticas de grupos religiosos.

O grupo estava bem dividido quanto a que encaminhamento tomar: se levava o documento jurídico em frente pediriam apoio para a Gerência de Educação do Estado ou se ficariam calados. Em determinado momento um professor afirmava: “A gente tem que continuar dando a nossa aula e deus”, ao que uma professora responde: “Ah, mas então, pra mim é muito conformismo”. Em outro momento da conversa, outra discordância sobre se a escola consegue discutir o tema de gênero ou não. “Nós discutimos gênero aqui o tempo inteiro”, afirmou uma professora. Outra professora logo rebateu: “Nós não discutimos gênero”, seguida por um professor que olha pra mim e disse: “É, você está perdendo tempo com a gente”.

Frente a isso, reafirmei a minha convicção de que a parte da formação nessa pesquisa poderia ser muito útil, pois traria os elementos teóricos e argumentos que eles poderiam abraçar para conseguir, não somente discutir os temas dentro da escola, mas usá-los para uma

possível defesa frente à comunidade externa, caso fosse necessário. E isso também foi levantado por uma professora: “Eu acho que seria, se nós não desenvolvêssemos atividades nesse sentido, seria retroceder no processo educacional. Não existe outra saída, é uma questão que está aí na sociedade contemporânea pra ser debatida. Como é que nós não vamos debater isso na escola, ou fazer com que, primeiramente conceituar né, acho que o que falta na verdade é um pouco de teoria né, que nos embase também, e a própria educação, os temas transversais né, eles estão abertos na educação brasileira para que se trabalhe com essas temáticas”.

No final desse encontro também discutimos os encaminhamentos para o encontro seguinte, em que estava planejada a presença de convidadas e convidados externos que trariam relatos de experiência para a escola e que o comprometimento da presença de todas e todos era extremamente importante.

O desfecho dos acontecimentos desse fato foi o encaminhamento de um documento assinado por todos(os) professores(as) da escola solicitando que a Gerência Regional de Educação fosse a público junto com a escola para explicar sobre a atividade. Porém, a Gered encaminhou uma resposta se colocando à disposição somente para ir até a escola, convidar o vereador que havia ido até a rádio fazer críticas à atividade e explicar para ele os acontecimentos. O grupo docente não ficou satisfeito com a resposta, pois para eles o vereador nunca teria ido até a escola se informar dos fatos antes de ir até a rádio fazer os comentários contra a escola. Dessa forma, os professores e professoras deram por encerrado o assunto.

4.5.3 Temáticas do encontro

Naquele contexto, as discussões foram a partir do papel da escola em promover ou não atividades e discussões sobre a temática de gênero e como a escola deveria se posicionar frente aos questionamentos e crítica da comunidade chapecoense sobre atividades realizadas na escola com essa temática.

4.6 O QUINTO ENCONTRO

4.6.3 Plano do Encontro

Esse encontro foi planejado com bastante tempo de antecedência, pois envolveu as presenças de convidados externos para realizar uma roda de conversa com as professoras e professores.

A decisão de levar convidados para o espaço escolar se deu por dois motivos: o primeiro foi com o objetivo de que elas e eles ouvissem relatos de pessoas que pudessem contribuir com as reflexões e com os debates realizados. O segundo foi que comecei a perceber que a cada encontro, o grupo passava a ficar mais disperso das discussões, assim, com convidados externos e não eu suscitando debates, acreditei que tornaria o encontro mais atrativo.

Com a ajuda do meu orientador, professor Dr. Benhur Pinós da Costa, levantamos alguns nomes de pessoas que pudessem fazer relatos sobre transexualidade, homossexualidade e situação da mulher no espaço escolar. Três assuntos que muito foram discutidos nos encontros anteriores. Assim, chegamos aos nomes da coordenadora de políticas LGBT da Secretaria de Justiça e Direitos Humanos do Estado do Rio Grande do Sul, Marina Reidel; do psicólogo e militante do movimento LGBT, Lucas Guerra, e da presidenta do Diretório Central dos Estudantes da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Chapecó e militante do movimento negro, Jéssica Teixeira.

4.6.2 O que aconteceu

Nesse encontro, os três convidados fizeram uma fala entre 20 a 30 minutos sobre suas experiências na escola e na universidade, além de trazerem dados e outras questões para o debate. Com a sala cheia e com outras professoras e professores que não faziam parte do projeto, a roda de conversa rendeu muitos questionamentos e curiosidades, principalmente sobre a vida e trajetória da Marina.

Marina abordou como as pessoas trans são tratadas na sociedade, no espaço escolar, qual o papel dos professores e professoras na construção de um espaço escolar mais inclusivo. Também abordou a retirada de gênero e orientação sexual dos planos de educação e provocou o grupo a pensar sobre como, mesmo diante dessas mudanças, realizar projetos e pautas pedagógicas para que os temas não deixem de ser trabalhados na escola. Ela diz “[...]então, se lá nos PCNs está previsto vamos pensar de que forma a gente pode fazer com que isso seja trabalhado de uma forma que ninguém vai sair gay, travesti, lésbica da escola, por que disseram que a gente estava ensinando as pessoas a ser. Não, a gente não ensina ninguém, a gente muda as pessoas no sentido de pensarem como é que elas vão se projetar numa

sociedade, mas a gente não vai ensinar ninguém e não vai curar ninguém, por que não existe doença. [...] Então pensar de que forma a gente pode provocar um projeto, uma pauta pedagógica, de trazer essas realidades, e não só essas, por que eu acho que uma realidade maior é a realidade dos direitos humanos, então de que forma a escola como um todo poderia pensar num projeto, numa ação, numa coisa que, lógico, vai desmistificar um pouco o que a TV traz, o que a novela traz, o que o jornal mostra toda hora, mas acima de tudo pensar de que forma a gente vai trabalhar com a questão da violência, por que a violência é o maior problema e vocês sabem, vocês estão numa escola aonde a gente vê todo dia a violência, só que a primeira palavra que vão usar para nos ofender é “viado”. Ou tu é corno ou tu é viado, são duas palavras que se usam muito pra ofender e pra agredir”.

Nesse sentido também foi a fala do Lucas Guerra, que abordou exatamente o problema da retirada dos temas dos planos de educação. Lucas contemplou na sua fala toda a contextualização do que havia ocorrido, especificamente, na Câmara de Vereadores de Chapecó (SC), dos argumentos utilizados e de como as pessoas trans, homossexuais e lésbicas sofrem preconceito dentro e fora da escola. No final da sua fala, ele também explicou que mesmo com as mudanças nos planos de educação, a escola não deveria deixar de abordar os temas, que sempre foram muito invisibilizados dentro do currículo escolar. *“Se gênero, bissexualidade são direitos curriculares nacionais desde a década de 90, desde o surgimento da LDB de forma transversal a todas as áreas do conhecimento, por que é que essa preocupação surgiu apenas em 2015? Qual é o impacto dessa polêmica? O que nós podemos analisar é o impacto que essa polêmica vai ter a partir de agora. Nós entendemos em processo de análise que esse impacto vai durar pelo menos 10 anos de forma irreparável, por que a maioria das pessoas não teve nenhum tipo de contato com estudo de gênero e de repente elas ouvem falar sobre gênero como uma coisa extremamente destrutiva. Junto desse movimento nós temos o apagamento por 10 anos, aqui em Chapecó, por exemplo, destes termos contemplados na educação, então, por 10 anos nós analisamos isto como um dano irreparável, por que são pessoas que nunca estudaram sobre gênero, são pessoas que nunca ouviram falar sobre gênero as pessoas que estavam falando sobre isso. Vereadores não são educadores, vereadores não são psicólogos, vereadores não necessariamente têm formação acadêmica não têm dados sobre gênero, eles não têm que saber dados sobre gênero por que não é a função deles, mas eles eram os que mais estavam falando sobre isso como se soubessem.”*

Já Jéssica, em sua fala, abordou a questão do racismo, do preconceito racial que acontece dentro da escola e de como isso não é tratado com a devida importância. Também

levou dados e estatísticas de preconceito racial em diversas áreas da sociedade. Explanou ainda sobre o empoderamento dos negros e negras no Brasil e como, mais especificamente, a mulher negra está posicionada na sociedade brasileira. Nesse viés também abordou o tema da violência de gênero e do machismo. *“No Brasil, essa necessidade em se falar de gênero vai desde entender essas pequenas questões que aparecem pequenas à primeira vista. Quando a gente fala de menstruação pras meninas. A menina menstruou na escola e como você vai falar de menstruação pra menina? Até o ponto de falar das famílias diferentes que podem existir, então é falar de gênero, não fazer um a lavagem cerebral na criança, mas mostrar pra ela que cada construção individual de relação social tem as suas especificidades e merece respeito, e nisso entram as questões raciais, por que dentro dessa escadinha, dessa pirâmide social, a mulher negra está lá embaixo, e se ela for lésbica ou bissexual então, pior ainda. A gente sabe que, como já foi dito, a violência está cada vez mais evidente, principalmente à diferença, à diversidade, ao que é estranho a nós. Se eu sou abordada na rua, à noite, por um policial aqui em Chapecó, ou mesmo em São Paulo, que já aconteceu, com o cabelo assim, com a roupinha assim, ele vai fazer várias perguntas pra mim, vai me assediar moralmente. Se for policial feminina com certeza ela vai me dar uma geral, a abordagem não vai ser tão educada. Essas questões precisam ser ditas no espaço escolar, mas também precisam ser ouvidas. Por que a gente acha que isso não impacta e não influencia na vida escolar, mas impacta e influencia, sim, por que muitas vezes o aluno que é violento está reproduzindo a violência que ele aprendeu lá fora, na construção social dele, nos espaços sociais dele, com todas essas questões, com todos esses aspectos sociais que a gente tem por aí”.*

Logo após as falas foi aberto o debate. Na discussão, os principais questionamentos foram sobre as experiências de vida da Marina. Ela foi questionada sobre suas dificuldades enquanto mulher trans, tanto na sua vida social, quanto na escola. Outros questionamentos foram apenas no nível da curiosidade. Uma professora, por exemplo, questionou como ela se chamava antes da mudança da identidade de gênero. Também foi debatido sobre a questão da homofobia, das violências, de qual o papel da escola e dos professores e professoras na desconstrução dos preconceitos e no enfrentamento a violência.

Nesse encontro, as duas convidadas e o convidado, atendendo a uma solicitação minha, sempre procuraram trazer as discussões e suas falas para o âmbito da escola, possibilitando que o grupo docente conseguisse se enxergar nos relatos e refletir sobre seus papéis e sua atuação com essas temáticas dentro do espaço escolar. Foi talvez, nos primeiros

seis meses de pesquisa, o momento em que os debates foram especificamente voltados para o espaço escolar.

No final, como encerramento do ano, já que o encontro aconteceu em novembro de 2016, servi um pequeno lanche de confraternização. Procurando também uma maior aproximação com o grupo, que ainda se achava muito reticente a minha presença na escola.

Além disso, com a vinda da Marina Reidel para Chapecó, aproveitei e realizei, no mesmo dia, na parte da noite, juntamente com o Laboratório de Espacialidades Urbanas da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e o Centro de Referência em Direitos Humanos Marcelino Chiarello da UFFS, um debate na universidade com o tema ‘Transfobia: O que a universidade tem a ver com isso?’. A palestra também teve a presença da diretora do Campus Chapecó, professora Lísia Michels.

As professoras e os professores da escola foram convidados a participar, no entanto, nenhum deles compareceu. Abaixo algumas fotos do encontro na escola e da palestra da Marina na UFFS.

IMAGEM 1 - Encontro na escola



Fonte: registro da autora (2016).

Para cego ver: imagem de uma mesa com quatro pessoas sentadas. Da esquerda para a direita um homem e três mulheres.

IMAGEM 2 - Encontro com professores



Fonte: registro da autora (2016).

Para cego ver: uma foto que mostra um círculo feito de mesas e cadeiras escolares, com pessoas sentadas nas cadeiras.

4.6.3 Temáticas do Encontro

Nesse encontro, os temas mais discutidos foram a transexualidade, homofobia, violência contra a mulher, mulher negra e racismo. As dúvidas, questionamentos e debates entre os professores e os convidados passaram também por essas temáticas.

Um assunto que também se fez presente em muitas falas foi o papel da escola, tanto sobre a importância da instituição trabalhar com o tema, quanto sobre a responsabilidade de tornar a escola um espaço inclusivo, sem discriminação.

4.7 O SEXTO ENCONTRO

4.7.1 Plano do Encontro

O sexto encontro também foi o primeiro encontro realizado em 2016. Aconteceu no dia 29 de março e teve algumas novidades. A primeira foi a saída da escola de algumas professoras e alguns professores que eram contratos temporários e a entrada de outras e outros que já participaram do primeiro encontro da pesquisa.

Além disso, a comunidade escolar perdeu uma parte do tempo que utilizava para planejamento, comprometendo e alterando os horários e dias dos encontros. A partir desse encontro, a pesquisa passou a ser realizada nas terças-feiras, com duração de apenas duas

horas. Com essas novidades, antes de iniciar as atividades programadas, me apresentei para as novas e novos integrantes do grupo e expliquei a pesquisa e seus objetivos. Também nos organizamos para que os próximos encontros ocorressem nas últimas terças-feiras de cada mês e também começaríamos meia hora antes do horário que estávamos iniciando.

4.7.2 O que aconteceu

Nesse encontro, sem esperar que houvesse professoras novas e professores novos, havia programado uma atividade com o objetivo de trabalhar questões levantadas pelas convidadas e pelo convidado do quinto encontro. Assim, transcrevi alguns trechos das falas proferidas e separei as professoras e os professores em dois grupos. As integrantes novas e os integrantes novos foram colocados em grupos com participantes que estava desde o início da pesquisa.

Ainda antes de iniciar a atividade, os questioneei sobre o que tinham achado do quinto encontro, pedi que fizessem uma avaliação. As respostas foram as mais variadas. Alguns elogios e a percepção da importância de se colocar no lugar do outro, como uma professora mencionou: “[...] eu acho que a partir do momento que você consegue se colocar no lugar do outro, a gente consegue realmente sentir o que ele sente, então a gente vai se policiar duas vezes antes de falar alguma coisa ruim. Eu gostei muito”.

O que me chamou a atenção foi discussão que se formou sobre se os estudantes da escola são ou não preconceituosos. Uma professora afirmou que não percebia nenhuma atitude preconceituosa dos estudantes, mas em seguida foi contrariada por outros professores. O que levou a discussão sobre a diferença entre aceitar, tolerar e respeitar.

Em função do tempo, estanquei o debate e segui com a atividade. Então, cada grupo recebeu três trechos: uma fala da Marina Reidel, uma fala da Jéssica Teixeira e uma fala de Lucas Guerra. Deveriam discutir os trechos e organizar uma apresentação colocando algumas ideias ou palavras-chaves que resumissem o pensamento delas e deles sobre os trechos e de que forma essas ideias ou palavras se relacionavam. Solicitei ao menos cinco palavras, com o objetivo era tentar verificar se eles tinham compreendido e qual a linha de raciocínio estavam fazendo sobre os assuntos que tínhamos discutido antes da roda de conversa com as convidadas e o convidado. Os trechos que os grupos receberam foram:

Marina Reidel:

“Hoje a gente tem uma realidade dentro da nossa população LGBT, nós vamos encontrar uma população que é muito mais vulnerável, que

é a nossa população de travestis e transexuais. Por que além dessas discussões que giram em torno, na verdade é a população que mais tem dificuldade de conviver no espaço da escola”.

“Infelizmente colegas, as nossas escolas ainda são espaços muito conservadores e aí não sou que digo, são pesquisas que apontam que infelizmente a nossa ‘sala de professores’ é um espaço muito homofóbico, não sou eu que estou dizendo, são dados de pesquisadores que apontam isso. Os conselhos de classe também, infelizmente, são motivos, onde a gente é julgada, não pela nossa nota ou pelo nosso rendimento, mas pelo nosso comportamento”.

Jéssica Teixeira:

“A necessidade de falar de gênero vai desde falar de menstruação para as meninas – a menina menstruou na escola como você vai falar de menstruação para ela? – até o ponto de falar das famílias diferentes que podem existir. É falar de gênero, não é fazer uma lavagem cerebral, mas mostrar para ela que cada construção, indivíduo, relações, tem suas especificidades e merece respeito”.

“A gente precisa começar enquanto professores e professoras, eu vejo muito isso no Jardim do lago, essa intolerância as diferenças, a diversidade, a respeitar o processo de construção do aluno fora dessa caixinha que a gente colocou como heteronormativo, branco, eurocêntrico, até porque a maioria dos planos de educação são baseados nisso”.

Lucas Guerra:

“Travestis e transexuais tem expectativa de vida de 33 anos, 90% de travestis e transexuais se prostituem, 90% de travestis e transexuais não concluem o ensino médio, elas não concluem, elas saem da escola, elas são expulsas da escola, porque a escola não respeita a identidade de gênero”.

“No início desse ano, houve um decreto presidencial que permitiu que travestis e transexuais utilizassem banheiros de acordo com a sua identidade de gênero e isso é lei hoje em dia, em qualquer estabelecimento público ou privado no Brasil, travestis e transexuais podem usar banheiros de acordo com sua identidade de gênero”.

A primeira coisa que notei foi a dificuldade deles(as) de pensar em cinco palavras-chaves que sintetizassem toda a discussão ocorrida. Nesse grupo, as palavras escolhidas foram: ensino, construção, legalidade, cultural e aceitação. A discussão passou por uma mistura de conceitos quando falamos sobre transexualidade e orientação sexual. Também foi possível perceber falas complicadas a respeito de um estudante – que havia estado na escola – e que cometera suicídio pela família não aceitar sua orientação sexual, e também sobre uma travesti da cidade. Ao mesmo tempo, assumiram que a maioria dos professores e professoras têm uma posição conservadora, debateram sobre as piadas preconceituosas e sobre se existiriam escolas que expulsam transexuais.

No outro grupo, as palavras-chaves escolhidas foram: julgamento, homofobia, gênero, respeito, evasão escolar e prostituição. Ao invés de apenas escolher as palavras-chaves, resolveram fazer uma pequena encenação para trazer os temas para o debate. Um professor colocou brincos, passou batom e pegou uma bolsa. Encenaram como se estivessem na sala dos professores para demonstrar o ambiente preconceituoso, segundo a fala da Marina Reidel.

Essa encenação gerou um bom debate sobre o respeito às diferenças, sobre os dados da expectativa de vida das transexuais e do sofrimento que passam dentro da escola. Falaram da necessidade da escola trabalhar os temas de gênero e sexualidade e apontaram um caso de um estudante que entrou para a prostituição. Também debateram sobre a questão da religiosidade e como esses temas entram em conflito com determinadas crenças, com as criações conservadoras e como seria o papel da escola no meio desse conflito.

IMAGEM 4 - Encontro com os professores



Fonte: registro da autora (2016).

Para cego ver: Imagem de uma sala de aula. Dois grupos de professores estão divididos em grupos, sentados nas cadeiras com as mesas.

Depois da discussão, cada grupo apresentou as suas ideias para os demais. Ainda antes de terminar, refiz uma atividade que realizei no primeiro encontro, em que solicitei que eles escrevessem individualmente se, depois de seis meses, eles tinham ou não dúvidas sobre os temas de gênero e sexualidade. O intuito foi ter como comparar se após tanto debates – que incluíram assuntos como violência, preconceitos, identidades de gênero, sexualidade – os professores e professoras tinham mais ou menos dúvidas que apresentaram no primeiro encontro, afinal já havíamos chegado no meio do caminho da pesquisa. E tal qual a proposta da pesquisa-ação preconiza, senti a necessidade de avaliar e ter essa percepção de como os debates e as atividades refletiram nos participantes e nas participantes.

Além disso, as dúvidas trazidas por eles, também dariam subsídios para a programação da próxima etapa da pesquisa, uma etapa de formação, que teria como objetivo principal a diminuição das dúvidas dos(as) participantes e também proporcionar que eles passassem a ter um maior embasamento teórico dos temas tratados. Segue as respostas dos(as) participantes sobre suas dúvidas e preocupações sobre os temas.

“Preocupação: dados impactantes quanto a expectativa de vida dos travestis, evasão escolar e exclusão social dos mesmos. Como reverter tais situações? Como trabalhar, desconstruir preconceitos tanto nos espaços escolares quanto familiar?”

“Quando estamos em grupo nossas manifestações se externam mais facilmente. Diferentemente de quando estamos sós. As perseguições étnicas, gênero são mais perceptíveis nesses momentos. Pois, o ser

humano precisa pertencer a um grupo, precisa de ser aceito, mesmo que para isso custe a vida de outro ser. Então como podemos minimizar essas situações? Se quero pertencer?”

“Dúvidas ou vontade de aprender/entender o corpo como sexualidade ou um todo, não somente o sexo por si. Como saber mais para poder falar sobre isso. Preocupação: como dialogar, ensinar a questão sexual frente a questão religiosa”.

“Dúvidas: existe diferença em aceitar e respeitar as diversidades? Os docentes estão realmente preparados para trabalhar as diversidades de gênero, eles sabem quais existem? Preocupações: evasão escolar é a principal no momento, pois sendo a escola o ambiente que deveria amparar as diversidades, sendo ela formadora de opinião”.

“Deve ser trabalhado: igualdade de gênero, violência doméstica, como quebrar esse tabu na sociedade. Preocupações: Como lidar com as diferenças no cotidiano entre professores x alunos x comunidade, Até quando essa rotulação vai continuar?”

“Qual a sua visão em relação a separação corpo e alma das religiões em geral? Como vocês se posicionam em relação a conteúdos escolares que ferem os princípios religiosos? Ex: o humanismo que afirma a ausência de essência ou natureza humana. Qual a relação ou relações de diálogos os grupos de gênero estabelecem com as religiões?”

“Primeiramente, temos que mudar nosso eu, nosso pensamento em relação a esse tema. É fácil dizermos que não temos preconceito, mas quando passamos a visualizar em nosso ambiente familiar, tudo muda. Dúvida: tenho um aluno no 6º ano que na prática da educação física quer ficar no grupo das meninas. Eu deixo, mas as meninas reclamam. O que fazer?”

“Não tenho dúvidas. Como aprender a trabalhar comigo mesmo. Como fazer a pessoa sair do armário”.

“Não tenho dúvidas. Como aprender a trabalhar comigo? Com a família? Para trabalhar com os alunos, escola, na sociedade.”

“Dúvidas: espaço em branco. Preocupações: O ser humano como um todo deve melhorar o pensamento no sentido de gênero, as religiões devem ser mais abertas ou isso continuará a ser só coisa da escola e a sociedade não mais participará”.

“Dúvidas: muitas vezes elas surgem quando acontece algum problema, tudo que é exposto para nós vem nos auxiliar na prática do dia-a-dia. Preocupações: Penso que deveríamos ter mais suporte quanto ao assunto gênero – palestras, cursos – para trabalharmos com nossos estudantes. O Estado deveria proporcionar isso”.

Com base nessas respostas, muitas vezes contraditórias, elaborei os próximos cinco encontros, que descrevo a seguir. Importante ressaltar, que não vou me deter nas falas dos palestrantes – apesar de descrever sucintamente o que foi abordado – mas sim dar prioridade para os discursos dos professores e professoras que é o foco principal dessa pesquisa.

4.7.3 Temáticas do Encontro

Os principais temas debatidos nesse encontro foram a transexualidade, homossexualidade, religiosidade e papel da escola frente a essas discussões e conflitos. As dúvidas que eles possuíam nesse encontro, conforme descrito acima, também estão relacionadas a esses temas.

4.8 O SÉTIMO ENCONTRO

4.8.1 Plano do Encontro

Nesse encontro não foi possível iniciar a parte formativa da pesquisa, pois o professor palestrante que iniciaria essa formação não tinha como estar presente no dia do encontro. Sendo assim, propus uma brincadeira com o grupo que abordou vários temas discutidos ao longo do tema. O objetivo principal foi avaliar como estava a percepção deles sobre algumas ideias sobre gênero, sexualidade, machismo, violência, entre outros. Também queria realizar uma atividade diferente, que proporcionasse um momento de descontração entre os(as) participantes.

4.8.2 O que aconteceu

Nesse encontro elaborei diversas frases sobre os diversos temas já abordados nos encontros. A ideia era suscitar discussão entre o grupo, para que opiniões diversificadas se revelassem. Dividi a sala em três linhas: 'A Favor', 'Contra' e 'Em cima do muro'. A brincadeira era que quando eu lesse cada uma das frases, os professores e professoras teriam que se posicionar em cima de uma das linhas.

Se para eles(as) a frase era verdadeira, iriam para a linha 'A favor', se não concordavam com a frase iriam para a linha 'Contra' e se estivessem em dúvida iriam para a linha 'Em cima do Muro'. Participaram da atividade doze professores e professoras. Segue abaixo as frases lidas e os respectivos resultados:

- 1) Hoje em dia os homens estão menos machistas do que antigamente

A favor: 5 Contra: 7 Em cima do muro: 0

- 2) Hoje em dia os garotos estão mais carinhosos do que antigamente

A favor: 2 Contra: 7 Em cima do muro: 5

- 3) O que os homens mais valorizam é o fato das mulheres serem bonitas e gostosas

A favor: 4 Contra: 4 Em cima do muro: 3

- 4) As mulheres de hoje desejam encontrar um homem para casar e têm medo de ficarem sozinhas

- A favor: 0 Contra: 11 Em cima do muro: 1
- 5) Os pais continuam sendo mais controladores com as filhas do que com os filhos
A favor: 12 Contra: 0 Em cima do muro: 0
- 6) Existem coisas só para meninos, como futebol e coisas só para meninas como cozinha e dançar balé
A favor: 0 Contra: 12 Em cima do muro: 0
- 7) Hoje as mulheres se valorizam menos saindo com vários homens
A favor: 2 Contra: 9 Em cima do muro: 1
- 8) Os homens são, por natureza, mais agressivos do que as mulheres
A favor: 7 Contra: 5 Em cima do muro: 0
- 9) Tomar conta dos filhos e da casa é responsabilidade da mulher
A favor: 0 Contra: 12 Em cima do muro: 0
- 10) Na escola, as meninas precisam prestar atenção nas roupas que usam
A favor: 10 Contra: 2 Em cima do muro: 0
- 11) Questões de sexualidade não devem ser discutidas na escola, isso é responsabilidade da família
A favor: 0 Contra: 9 Em cima do muro: 3
- 12) Não existe machismo na escola
A favor: 0 Contra: 12 Em cima do muro: 0
- 13) Homossexuais devem ser respeitados, desde que sejam discretos
A favor: 6 Contra: 6 Em cima do muro: 0
- 14) A Homossexualidade é aceitável
A favor: 12 Contra: 0 Em cima do muro: 0

Importante destacar que a 14ª pergunta original era: A Homossexualidade é normal. A frase criada por mim tinha mesmo o intuito de gerar polêmica e foi o que aconteceu. Um dos professores fez uma discussão e uma série de questionamentos sobre o que poderia ser considerado normal ou não, qual era o conceito de normalidade, entre outras questões. Para polemizar um pouco mais, troquei a palavra por normal, por natural. Novamente, alguns foram contrários ao uso da palavra, por trazer um conceito da área da biologia, por acreditarem que esse termo não era adequado. Só então, sugeri o termo aceitável e, então, todos concordaram.

Posto isto, a ideia de polemizar com as palavras era justamente perceber se o assunto ‘Homossexualidade’ ainda era incomodo para o grupo. Acredito, enquanto pesquisadora, que se não fosse, eles não problematizariam a palavra normal e nem a palavra natural, pois se não causa estranhamento, é aceitável que se considere a prática homossexual uma coisa normal ou natural dentro da sociedade.

E isso repercutiu em várias falas posteriores a dinâmica como: “Eu acho que o homossexualismo pode ter uma questão biológica e pode ter um tratamento pra isso. Se a criança nasce com uma deficiência de hormônio, hormonal, se ela tem mais hormônio feminino, ela é propensa a querer ser menina”. No decorrer da discussão, quando questionados sobre se ao verem um casal homossexual eles se incomodavam, de imediato, três professoras afirmaram se incomodar.

Após a brincadeira, pedi que o grupo falasse um pouco das opiniões expressadas, principalmente sobre as frases que tinham gerado polêmica e que o grupo havia se dividido. E ficou muito claro as visões machistas, de preconceito em algumas situações, ao mesmo tempo em que se contradiziam em outras situações expressas nas frases. Um exemplo foram as frases que traziam o debate sobre a questão da mulher. Todos e todas foram contra que os filhos são responsabilidade da mulher, mas na hora de falar sobre a roupa que as meninas usam a maioria disse que elas precisam prestar atenção no que usam. Inclusive, usando como justificativa o ‘estímulo sexual visual’ dos homens.

Outra questão muito discutida foi se temas como sexualidade deveriam ser tratados na escola. A preocupação levantada foi se a escola poderia entrar em assuntos que são da família ou da personalidade de cada um. Também sobre o que seria certo ou errado em dizer aos alunos (as) sobre esses temas. Deixando perceptível que ainda há sim uma resistência em trazer esses temas para o espaço escolar, às vezes, até negando que gênero e sexualidade estão dentro da escola, querendo eles ou não.

Outro fator que ficou visível durante as discussões nesse encontro foi a confusão que se faz entre a sexualidade e a identidade de gênero. Em outros momentos essa confusão já tinha aparecido, mas ficou mais claro nesse momento. Muitas vezes eles se referem a ‘virar menina’ ou ‘virar menino’ quando estão claramente falando da homossexualidade.

4.8.3 Temáticas do Encontro

Sem dúvida o maior debate desse encontro foi sobre a orientação sexual e a homossexualidade. Mesmo quando outros assuntos eram debatidos, como o machismo ou os papéis sociais da mulher e dos homens, a discussão, em seguida, voltava para a sexualidade. Foram esses temas que também provocaram as maiores divisões do grupo na dinâmica das frases.

4.9 O OITAVO ENCONTRO

4.9.1 O Plano do Encontro

O oitavo encontro foi o primeiro da etapa de formação dos professores. Conforme explicado anteriormente a ideia de fazer uma etapa de pesquisa como formação para os professores também surgiu da necessidade trazida pela própria metodologia da pesquisa – ação que preconiza o desenvolvimento de ações que contribuam para as necessidades do local pesquisado. Para isso, defini temas e pesquisadores que pudessem ir até a escola e realizar essa formação.

O primeiro tema escolhido por mim foi a conceituação do que é sexo, gênero e orientação sexual. A escolha se deu por observar que esse seria a primeira forma deles(as) entenderem a diferenciação entre um conceito e outro é que facilitaria para as próximas discussões que eles(as) estivessem cientes desses conceitos.

Escolhi como palestrante, o professor do curso de Ciências Sociais da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – Campus Chapecó, Ari José Sartori. O professor é doutor e mestre em Antropologia Social pela Universidade Federal de Santa Catarina (Ufsc), graduado em Ciências Econômicas pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), e possui experiência na área de Antropologia, com ênfase em Antropologia Cultural, atuando, principalmente, nos seguintes temas: teoria antropológica, antropologia da educação, ensino da antropologia, formação de professores, gênero, sexualidade e educação; relações de

gênero e sindicalismo. Ari também atua e ministra diversas oficinas de capacitação sobre gênero na educação: espaço para a diversidade.

4.9.2 O que aconteceu

No início do encontro, o professor Ari aplicou uma dinâmica chamada Jogo de Gênero. Um questionário com algumas frases em que os professores e professoras devem colocar se aquela frase está relacionada a sexo ou a gênero. Participaram do encontro dez professores(as). Segue abaixo as frases e os resultados das escolhas feitas por eles(as):

- 1) As mulheres parem os filhos, os homens não.
Sexo: 9 Gênero: 1

- 2) Meninos e meninas são diferentes: meninas são gentis, obedientes, sensíveis; meninos são mais agressivos, corajosos, mais inteligentes.
Sexo: 0 Gênero: 10

- 3) Meninos brincam de carrinho, meninas de boneca.
Sexo: 0 Gênero: 10

- 4) A voz dos meninos muda na puberdade, a das mulheres não.
Sexo: 10 Gênero: 0

- 5) Quando Pepeu Gomes canta: “ser um homem feminino, não nega o meu lado masculino. Se Deus é menina e menino, então sou masculino feminino” está se referindo a:
Sexo: 0 Gênero: 10

- 6) No Brasil, somente em 1871 as mulheres conquistaram o direito de frequentarem os cursos de formação para o magistério.
Sexo: 4 Gênero: 06

- 7) Em um estudo sobre 224 diferentes culturas, havia cinco onde os homens eram os responsáveis, exclusivamente, pela cozinha e 36 onde as mulheres eram as únicas responsáveis pela construção das casas.

Sexo: 2 Gênero: 8

- 8) “Não chora, menino! Você é homem! Se apanhar na rua e vier pra casa chorando, apanha aqui de novo! Você é homem ou não é?”

Sexo: 2 Gênero: 8

- 9) A cor azul é dos meninos e a cor rosa é das meninas, porque o céu é azul e masculino, enquanto a cor rosa lembra a flor, que é feminina

Sexo: 1 Gênero: 9

Após, os professores e professoras responderem individualmente as questões, o professor Ari foi pedindo para eles explicarem porque tinham optado por gênero ou sexo em cada uma das frases. Houve um extenso debate e alguns professores(as) estavam bem confusos sobre essa diferenciação, principalmente nas últimas frases em que não houve consenso. A dificuldade maior foram eles(as) tentando analisar pelo viés de quem fala, por exemplo: “Não chora, menino! Você é homem!” está relacionando essa fala ao sexo masculino e, então, não seria gênero. Essa confusão surgiu em diversos momentos.

Aos poucos, Ari foi desconstruindo algumas confusões e construindo os conceitos de sexo e identidade de gênero. Usou, como exemplo, pesquisas realizadas com hermafroditas, em sociedades de outras culturas e explicou sobre a atuação da linguagem na construção das identidades.

O professor Ari também trouxe o exemplo do instinto materno como uma construção social. Questionou o grupo se existiria instinto materno e a maioria das professoras afirmou que sim. Ele então pediu que elas explicassem como uma mãe, que teria o instinto materno, joga o filho da sacada de um prédio. Assim, esclareceu sobre essas construções sociais que dão para homens e mulheres características como se elas fossem naturais, coladas ao biológico dos sujeitos. Ele fala: “[...] o instinto ele é a ideia de que parece que quando fala instintivo, parece que as mulheres nasceram com isso, é isso que a gente está tentando desconstruir. Na verdade, as mulheres são incentivadas, estimuladas a desenvolverem o cuidado, de estarem ligadas aos filhos, estar próxima das questões dos filhos, porque olha só,

como é que o homem, as vezes, nem está aí, a maioria nem está ai pros filhos, quando a menina tá [ruído] vai com a mãe, não sei, não tem jeito, é instinto”.

Logo após esse assunto, a discussão foi para a orientação sexual, pois o professor Ari também queria trabalhar esse conceito. Para isso deu o exemplo de que as experiências diversificadas que meninos e meninas têm na escola, como brincarem de carrinho, boneca, pintar as unhas, não coloca em ‘risco’ sua sexualidade.

E o debate tornou-se bem participativo, quando uma professora falou que havia levado a filha de sete anos na psicóloga, porque ela chegou em casa dizendo que queria casar com a amiga da escola. Afirmou que não tinha preconceito, mas não gostaria que a filha fosse lésbica. Para desconstruir esse medo, o professor Ari explicou: *“Porque eu falo se fosse com um menino? Porque criança com sete anos não está em jogo a sexualidade ainda, não tá colocando em risco nada. Mesma coisa que eu falei, uma criança pintar unha, o menino colocar um vestido de boneca, se vestir de noiva na creche, ela não tem problema nenhum. Ela está experimentando, se ela vê a mãe se pintando, [ruído] os meninos se pintar na boca, porque todo mundo pinta na boca, porque a mãe pinta, então isso não tem nada, não está em jogo. A questão da orientação sexual vai se dar com doze, com treze, quatorze anos e [ruído] uma preocupação de certa forma, vai tirar ela de certas experiências afetivas até, não homossexuais, com uma pessoa que ela gosta tanto. Claro que ela está usando o termo casar porque ela vê o pai e a mãe se gostam e são casados, ela também gosta dos seus”.*

Mais adiante, ainda nesse debate, outra professora falou sobre a sua própria orientação sexual, argumentando que não importa o que os pais façam, a descoberta da orientação sexual vai acontecer de qualquer jeito. E os exemplos trazidos por essas professoras, fez com que o professor Ari conseguisse explicar que a orientação sexual não tinha nada a ver com ser feminino ou masculino, mas sim com o desejo.

Prosseguindo na discussão, Ari conseguiu conversar sobre o medo que as pessoas têm da homossexualidade, do quanto esse medo pode provocar problemas onde não existiriam e da força da heteronormatividade na nossa sociedade. Falou ainda dos desafios dos professores e professoras em possibilitar que os estudantes tenham as diversas experiências, da desconstrução de que apenas um tipo de família é a adequada e sobre o equívoco da chamada ideologia de gênero.

Como observadora, pude perceber que o professor Ari levou para o grupo várias discussões importantes, construiu os conceitos e possibilitou ainda que eles(as) pensassem suas práticas, tanto pessoas, quanto enquanto professores dentro do espaço escolar.

4.9.3 Temáticas do Encontro

As principais discussões levantadas pelo grupo de professores e professoras foram as questões de identidade de gênero, dos papéis sociais definidos para homens e mulheres e também sobre a orientação sexual.

4.10 O NONO ENCONTRO

4.10.1 Plano do Encontro

Nesse nono encontro decidi chamar uma professora para trabalhar a questão da sexualidade com o grupo de professores e professoras. Nessa etapa, já tinha ficado evidente para mim que esse era um tema que sempre estava em discussão no grupo, que incomodavam eles e elas, o que no capítulo dos resultados descreverei de forma mais detalhada.

Para isso, convidei a professora da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), Myrian Aldana. Myrian possui graduação em Sociologia, mestrado em Ciências da Religião pela Universidade Metodista de São Paulo (1994) e doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas pela Universidade Federal de Santa Catarina (Ufsc) (2005). Professora titular da Unochapecó, atuando em diversos cursos de graduação, também tem experiência na área de Ciência Política, com ênfase em Políticas Públicas e Cidadania, Relações de Gênero, atuando principalmente, nos seguintes temas: cultura política, política pública, governança e desenvolvimento regional, direitos sexuais e direitos reprodutivos, religião, direitos das mulheres.

4.10.2 O que aconteceu

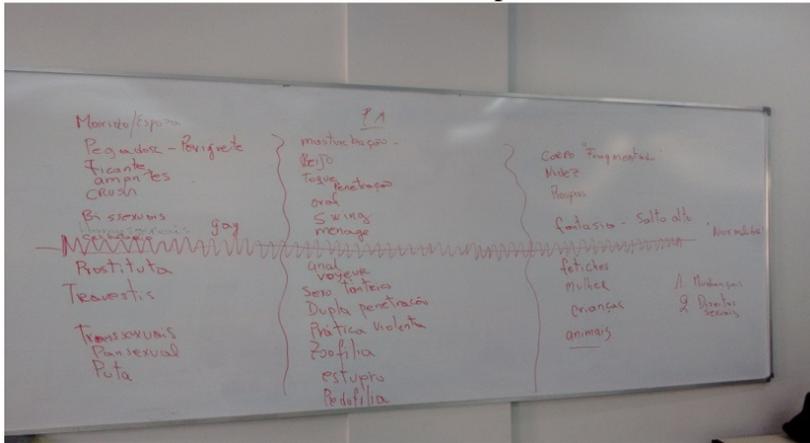
Para trabalhar com o tema sexualidade, Myrian propôs uma dinâmica para o grupo docente. Dividiu-os em dois grupos e sugeriu que eles construíssem um mapa da sexualidade. Cada grupo deveria listar identidades sexuais, práticas sexuais e objetos de desejo. Tudo o que eles achassem que poderia ser listado e que se encaixasse dentro de uma das três categorias, deveriam ser feito.

Após cada grupo concluir sua lista, Myrian fez uma linha no quadro e denominou 'Linha da Normalidade'. Assim, cada grupo deveria colocar os itens da lista nessa linha.

Quanto mais ‘normal’ considerassem que aquele item fosse, mais perto da linha ele deveria ser posicionado.

Essa etapa durou quase todo o tempo do encontro. E foi perceptível que a maioria não entendeu como a dinâmica funcionava, pois colocou distante as coisas mais usuais e comuns no que diz respeito a sexualidade. Nem conseguiram colocar de uma maneira estruturada os itens na linha. Como mostra a foto abaixo:

IMAGEM 5 - Nono encontro com os professores



Fonte: registro da autora (2016).

Para cego ver: Quadro branco, com escritas em vermelho.

Em seguida, Myrian pediu que os grupos pensassem nas questões: Quem detém essa linha da normalidade? Quais as instituições que determinam essa linha? E, após essas reflexões, que pensassem se mudariam alguma coisa na linha.

Porém, o tempo ficou curto para o que, talvez, teria sido a etapa mais enriquecedora da tarde. Na reflexão, um dos grupos citou o Estado, as leis e a Igreja como instituições que operam os critérios do que é normalidade ou não na sociedade. O outro grupo disse que acreditava que não existia instituição específica, mas seria a cultura em si que faria essa linha da normalidade.

Tendo essa perspectiva, Myrian abordou que as instituições são que reforçam a cultura dominante e citou a escola, que havia sido deixada de fora pelos grupos. Também explanou sobre os direitos sexuais e porque deveríamos repensar as nossas práticas e ideias sobre normalidade. *“Sim eu acredito que a cultura se constrói e está pairando na sociedade, mas instituições que reforçam a cultura dominante são as igrejas e também as escolas. (ruídos) as universidades, todas essas práticas sociais que estão reforçando. [...] tá, o que eu quero dizer é assim, que quando nós, cada um de nós, pensamos nos direitos sexuais, quando é meu direito, quais os critérios que vocês estão levantando? Tenho direito ao prazer? Tenho.*

Tenho o direito (ruídos), tenho. Tenho a obrigação de respeitar o outro? Tenho. Certo? Então, por que um travesti que a vivência da sua sexualidade e está fazendo seus critérios, por que eu estou colocando lá em baixo? Que direito ele tem, qual é o direito que ele não tem? (ruídos) Tem algum direito diferente? O homossexual ou um afetivo, não tem os mesmos direitos que o hétero? Ou ele não tem todos os direitos?”.

O debate também entrou nas questões religiosas e como a religião sempre teve ao longo da história o poder sobre o corpo, sobre a sexualidade e como isso impacta na visão que temos sobre o que é normal ou não. Myrian fez a reflexão sobre as religiões: *“Eu penso que as religiões, sempre tiveram ao longo da história, muito poder sobre a questão do corpo, da sexualidade, dos mistérios da vida, da morte. Então as religiões necessitam controlar isso, precisam o controle sobre isso, por que regulamentam a fé sobre isso. Então se elas estão determinando isso estão determinado a norma heterocêntrica, determinam tudo isso, o momento em que eles começam a que a ciência avança, a ciência mostra que não há o que dizer, que a sexualidade se vem pelo desejo, pela orientação sexual, a ciência começa a descobrir tantas coisas sobre o sexo sobre a vida e tal, e vai trazer a categoria de gênero que vai nos mostrar como se constrói a sexualidade, como se constrói a feminilidade, a masculinidade e tudo o que vocês já sabem, então de repente a igreja vai perdendo seu poder, (ruídos) então é muito difícil pras religiões aceitarem isso, então sempre havido um embate político muito grande entre ciência e religião, na medida que a ciência explica as coisas, que a religião explica (ruídos) da vida. Então se cria um embate. Mas eu diria assim ó, tudo que está colocado aqui em baixo, vamos der aqui mais pra cá (ruídos) tenha respeito, estou respeitando, estou só vivenciando o prazer, o prazer do outro, com qualidade, com respeito, aonde que eu vou colocar? Tenho que modificar tudo isso”.*

Acredito que, apesar de ter suscitado reflexões importantes, o encontro poderia ter levantado mais discussões e também não sei ao certo se ao final ficou claro para o grupo o objetivo principal que era passar a ideia de que quando falamos em sexualidade, não há uma normalidade a ser seguida e que tudo que chamamos de normal é uma construção social.

4.10.3 Temáticas do Encontro

Nesse encontro, os temas de maior destaque no debate foram a sexualidade, os direitos sexuais e religiosidade.

4.11 O DÉCIMO ENCONTRO

4.11.1 Plano do Encontro

Na hora de planejar o décimo encontro eu ainda estava com a impressão de que o encontro anterior com a Myrian, sobre sexualidade não tinha sido muito proveitoso. Assim, convidei o professor do curso de Ciências Sociais da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Ubiratan Garcia Vieira, para trabalhar sobre a construção da masculinidade e homofobia.

Ubiratan é graduado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) (1996), mestrado em Extensão Rural pela Universidade Federal de Viçosa (UFV) (2000) e doutorado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) (2005). Também tem experiência na área de Práticas Sociais da Linguagem, atuando principalmente nos seguintes temas: deficiência, identidade, discurso, designação e exclusão.

4.11.2 O que aconteceu

Em conversa com Ubiratan, solicitei que ele questionasse o grupo sobre o que tinham aprendido até esse décimo encontro, o que mais tinha chamado a atenção deles. Tinha como objetivo observar se as formações estavam de fato sendo bem aproveitadas. Então, logo após a apresentação inicial ele fez essa pergunta.

Aqueles(as) professores(as) que responderam o questionamento, falaram, basicamente, da dificuldade que possuem em tratar os temas gênero e sexualidade com os(as) estudantes. Uma das dificuldades mais levantadas seria o choque que esses temas fazem com visões religiosas que estudantes trazem para o espaço escolar. Um professor aponta, inclusive, que o que o impede de tocar nesses temas é o respeito por essas visões religiosas.

Trouxeram também a dificuldade em relação às famílias dos alunos e é visível que o grupo tem receio em criar embates com familiares – por também já ter acontecido problemas pelo Dia da Troca (quarto encontro) – e uma visão de que a escola também não poderia perder de vista que seu objetivo maior precisa ser o de seguir os conteúdos clássicos. Outros(as) professores(as) também falaram das suas dificuldades pessoais com o tema, ou seja, o enfrentamento ao próprio preconceito. O que é perceptível nas falas é que eles acreditam que os seus preconceitos não interferem no tratamento com os(as) estudantes.

Em prosseguimento a discussão, uma das professoras levantou uma questão importante quando mencionou o fato de que uma turma tinha questionado se ela seria a favor

ou contra o ‘homossexualismo’ e que esses temas quer o grupo queira ou não precisam ser discutidos na escola. Eis o diálogo que aconteceu:

MULHER: *Só que em inglês, Márcia, (ruídos) tanto do fundamental como do ensino médio, tem a questão das mulheres na literatura, tem uma unidade, um capítulo, voltado pras mulheres. No livro do oitavo ano tem um conto que eu to lendo com eles, que é um texto que é sobre uma mãe que escreve um livro sobre um menino que queria se vestir como menina, ele quer se vestir de bailarina, o nome do livro é em inglês é ‘MyPrinces Boy’, e ai ela aceita ele se vestir daquela maneira e ela até começa incentivar, por que ai ela percebe que ele fica feliz quando ele se veste assim, e ela resolve escrever um livro que é sobre a questão do antibullying com relação a essa questão. Então quer queira ou quer não, assim a gente tem que tocar no assunto.*

UBIRATAN: *Você acha? Você acha que tem que tocar no assunto?*

MULHER: *É eu creio que sim, por que até eles questionam a gente, teve um dia que numa turma eles me questionaram, se eu era contra ou a favor ao homossexualismo, eles usaram assim o termo né, e até a gente tinha tipo uma conversa com a Marina, que ela veio pra cá, teve uma oficina também que a gente falou mais dos termos usados, a carga de significado que vem com cada termo, e eu acho essa parte também da linguagem, também é interessante, a gente começar a se observar o que a gente fala, por isso quando o Mateus chegou e disse é ‘viadagem minha’, (risos) é um termo assim que a gente já fica assim, para o ambiente assim nossa, fere (risos), mas enfim, brincadeira tá Mateus? (risos).*

Antes de entrar no assunto em si, Ubiratan ainda falou sobre como eles se utilizam de justificativas para controlar suas práticas quanto aos assuntos de gênero e sexualidade. Ele pontua: “[...] eu vejo, percebo informações que vocês trazem pra mim que remetem ao fato de que existe uma coerção mesmo, uma opressão ou uma forma de controle nas práticas, sobre as suas práticas docentes que eu consigo ver desde a utilização da justificativa dos clássicos pra colocar essa dificuldade, pra tratar esse tema na sala de aula, passado por questões que envolvem uma legislação, ou seja, leis, a gente encontra critérios internos, uma identidade

profissional, no caso do professor de filosofia, que remetem ao lugar que é regulado na sua prática profissional, ou seja, a legislação. Questões, vamos dizer assim, percebidas como externas de uma cultura dominante que tem uma característica religiosa e até questões da própria experiência, dificuldades que são próprias. O que eu aprendi dessa primeira conversa é que não tá fácil (risos), não tá favorável a discussão de gênero e sexualidade pra nós aqui, então isso tranquilo, vamos tentar aproveitar o tempo e falar um pouco sobre essa figura do homem heterossexual e como o homem heterossexual ele vai, de certa maneira contribuir pra duas formas de opressão. Eu acho isso bastante interessante, geralmente... vocês sabem a diferença entre sexualidade e gênero né? Acredito que vocês trabalharam isso”.

E mesmo que eles tenham trabalhado os conceitos, afirmaram que ainda não estavam seguros quanto a eles. Dessa forma, Ubiratan deu uma explicação mais geral, para assim adentrar ao tema que seria debatido no encontro. Como ferramenta, Ubiratan usou o texto: ‘A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia’, de Daniel Welzer – Lang, em que o autor vai mostrar que a dominação dos homens sobre as mulheres é um efeito da mesma dominação dos homens contra os homens. A regulação, a dominação dos homens sobre as mulheres teria a mesma fonte que a organização das relações sexuais. O que levaria o debate para a construção das masculinidades, pois o autor defende como que o homem heterossexual se torna uma figura de opressão tanto para as mulheres, como para a sexualidade em geral, com o efeito da homofobia.

E foi com esse texto, que as discussões foram suscitadas. Ubiratan conseguiu abordar o tema da violência contra a mulher, os privilégios masculinos e heterossexuais, o custo desses privilégios, a socialização masculina e a dominação. Na minha percepção, utilizando fragmentos do texto, o professor Ubiratan conseguiu abordar muitos pontos sobre homofobia e violência contra as mulheres, de uma maneira clara e mais aprofundada. “[...] seja um ganho mas não em termos de privilégios materiais, aqui fala uma coisa, na página 461 ainda: “A opressão das mulheres pelos homens é um sistema dinâmico na qual as desigualdades vividas pelas mulheres são os efeitos das vantagens dadas aos homens. Quando se atribuem ao dividir uma torta, sete partes aos homens e uma as mulheres, a luta por igualdade deve significar que se divida a torta em porções iguais, logo os homens terão menos. Então, pra gente trabalhar essa questão da masculinidade, é importante lembrar que eles vão perder privilégios. Se a gente não tomar consciência disso, a gente não contribuí com a luta das mulheres”.

4.11.3 Temáticas do Encontro

Os temas mais debatidos nesse encontro foram a masculinidade, a heterossexualidade, homofobia e violência contra a mulher.

4.12 O DÉCIMO PRIMEIRO ENCONTRO

4.12.1 Plano do Encontro

Na reta final da pesquisa, era claro para mim que ainda havia um afastamento dos professores e professoras com os temas gênero e sexualidade. Mesmo após onze meses de trabalho com eles, ainda era visível a falta de compreensão dos conceitos e, mais importante, a dificuldade deles em perceber como era importante que a escola e, conseqüentemente, eles assumissem o compromisso com essas temáticas.

Com isso em mente, pensei que o décimo primeiro encontro poderia ser trabalhado um assunto mais geral como gênero e educação. Que a pessoa que fosse até a escola conseguisse abordar e enfatizar essa necessidade e a importância desses temas serem uma fonte de debate constante no espaço escolar. Para não levar novamente um professor da área das ciências humanas e até para possibilitar um novo olhar sobre o tema, convidei o então professor do curso de Enfermagem da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), Marson Luiz Klein.

Marson possui mestrado em Ciências da Saúde (Unochapecó), pós-graduação em Docência Superior para Área da Saúde (Unochapecó) e graduação em Enfermagem (Unochapecó). Experiência em Enfermagem Cirúrgica, Clínica Médica, Supervisão dos Serviços de Enfermagem, Coordenação Técnico-administrativa dos Serviços de Enfermagem, Docência no Ensino Técnico e Superior. Como docente atua nas áreas de Enfermagem Cirúrgica, Gestão e Gerenciamento dos Serviços de Enfermagem e Ética.

E é justamente nas aulas de Ética que Marson aborda, dentro do contexto da Enfermagem, as questões de gênero e sexualidade. Além disso, é militante do movimento de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros (LGBT) o que também poderia contribuir para as discussões.

4.12.2 O que aconteceu

O mais importante a destacar é que esse encontro foi o que mais causou desestabilidade no grupo de professores e professoras. Desestabilidade no sentido de alguns(as) participantes do grupo ficarem incomodados com as discussões e demonstrarem sua incomodação, eu diria que em alguns momentos até certa agressividade. Isso ainda não havia acontecido de forma tão palpável como foi nesse encontro.

A segunda consideração importante a fazer é que o Marson havia preparado várias atividades e dinâmicas para trabalhar com o grupo os temas de gênero e sexualidade na educação e não conseguiu realizar nenhuma delas. O encontro acabou sendo uma extensa conversa com o grupo sobre vários temas que perpassam gênero e sexualidade. A primeira quebra do roteiro preparado por Marson aconteceu logo no início do encontro quando um professor questionou sobre a entrega de atestados no Hospital Regional do Oeste, aqui de Chapecó (SC). Mesmo o assunto não tendo relevância para o debate proposto, Marson respondeu sobre o assunto.

Em seguida, Marson falou sobre sua pesquisa de conclusão em que desenvolveu uma prática assistencial de seis meses na Avenida Fernando Machado⁹, em Chapecó, trabalhando com profissionais do sexo feminino e travestis, tentando conhecer como elas exercem as suas atividades e quais seriam as políticas públicas de saúde para esse segmento enquanto questão de inclusão. Dessa forma, explicou assim o seu compromisso com as populações vulneráveis enquanto profissional de saúde e mostrou que na prática essas populações são muito desassistidas também na área da saúde.

Quando falou sobre sua dissertação de mestrado, Marson explicou que tentou compreender por que um enfermeiro tem um discurso maciço pautado na ética, contudo, o enfermeiro é extremamente moralista e tem dificuldade de fazer relações, realmente éticas reflexivas e, para isso, tentou estudar e conhecer dentro de um recorte como se dá o ensino da ética no processo de formação do enfermeiro. Ele afirmou: “E o que me causou e me assustou muito por que assim como nas escolas, eu já li estudos parecidos, que toda vez que a gente fala que o aluno precisa aprender matemática, ele precisa aprender português, ele precisa aprender isso por que a fundamentação teórica tal autor diz que é dessa forma, contudo quando é história, quando é filosofia, quando é sociologia eu posso ensinar história que eu

⁹A Avenida Fernando Machado em Chapecó é a rua em que mais se reúnem profissionais do sexo na cidade.

aprendi com os meus pais, aí eu não preciso de fundamentação teórica, aí eu posso ensinar a partir do senso comum”.

Com isso, Marson entrou no assunto da importância de uma fundamentação teórica para balizar as discussões sobre gênero e sexualidade. Também adentrou no tema da normalidade afirmando que a preocupação é justamente, que de um tempo pra cá, tivemos poucas iniciativas de ter um olhar para pessoas que não se encaixam e, então, surge o tema das diversidades. E questionou o grupo: “O que leva vocês a acreditarem por que um educador deve ter um embasamento teórico acerca de gênero? Por que foi trabalhado muito sobre gênero, aí o meu questionamento é a partir desses fundamentos que vocês tiveram porque um educador precisa ter esse embasamento teórico acerca de gênero?”.

As respostas vieram no sentido de que a escola precisa trabalhar a cidadania e não só os temas práticos e científicos e também respostas de que não haveria necessidade de ter embasamento teórico para tratar sobre esses temas, pois o fundamento teórico poderia direcionar muito os assuntos. *“Eu não consigo concordar com o fato de que tudo tem que ter uma fundamentação teórica, por que, por exemplo, eu não saberia citar nenhum autor que fala sobre isso especificamente sobre isso, no entanto, não me sinto completamente despreparado pra tratar do assunto, e eu acho que, as vezes, têm um problema, parece que quando tu traz uma fundamentação mesmo que seja um assunto fundamentado vai ter uma opinião formal de um autor, por exemplo, sobre determinados assuntos do cotidiano, que pode ou não ferir determinadas pessoas dentro da turma. Então eu acho que isso é mais que eu não concordo por que cada espaço vai ter capacidade de interpretar as coisas e de colocar sobre eles (ruído) não necessariamente precisa estar fundamentado em alguma coisa, as vezes é até melhor que não esteja, por que muitas vezes uma fundamentação teórica direciona muito”*.

A primeira desestabilidade do grupo acontece quando Marson questionou o professor sobre de que forma os assuntos poderiam ferir os(as) estudantes, novamente a questão das religiosidades foi levantada. No final de sua fala o professor afirma que esses temas de gênero e sexualidade são muito delicados e que, por isso, não deveriam ser aprofundados para não criar problemas entre os(as) estudantes. Em resposta, Marson demonstrou e disse que ficou assustado com a fala do professor, pois para ele todos os assuntos da sociedade perpassam pelas questões de gênero e trouxe dados sobre diferenças salariais entre homens e mulheres na mesma função e sobre as violências contra as mulheres, usando exemplos mais locais para que o grupo entendesse.

Foi então que um professor, já incomodado, citou o problema da generalização e que pessoas por acreditarem em alguma religião também são discriminadas. O diálogo foi longo nesse aspecto e criou uma tensão dentro da sala. Marson trouxe à tona a questão de que pessoas não morrem por acreditarem em Deus, diferente dos LGBTs que morrem por serem quem eles são. Falou da responsabilidade do discurso dos professores e como os discursos sim, ferem as pessoas. Foi o primeiro momento bastante tenso.

Marson também falou sobre sua experiência de vida enquanto homossexual e do período escolar. Falou dos privilégios que teve e dos sofrimentos que passou. O que acredito tenha sido uma fala honesta e bem impactante para o grupo. *“O que vai mudar, e eu acho que eu fui um privilegiado, eu tive uma vida muito privilegiada numa série de questões e o que vai mudar, e eu havia prometido que eu não iria falar isso das fundamentações teóricas, o que vai mudar na vida dessa criança por que ela vai ser hostilizada na escola, o que vai mudar é que ela vai assim como terminar o ensino médio sendo o primeiro aluno a chegar na escola, por que eu era hostilizado por todos, e esperar dar o sinal e esperar vinte minutos pra sair pra quando não tivesse mais ninguém na escola. O que vai mudar é que os meus irmãos, buscavam outro caminho pra ir pra escola por que tinham vergonha de ir junto com o ‘viadinho’, o que vai mudar é que eu reprovei dois anos e eu não conseguia ler e eu era o pior aluno até a sétima série, eu era o aluno problema, por que eu só apanhei da vida e dos colegas, e a única coisa que eu aprendi por que ninguém dá o que não recebe é bater, bater nos professores que não faziam nada pra me proteger, bater numa sociedade que nem serviço de saúde, nem minha família, por que diferente de um negro, de um deficiente físico, que em no seio da sua família uma atenção e é ali que ele aprende a ter orgulho de ser o que você é, um LGBT, uma pessoa que não corresponde a identidade de gênero, o primeiro local de exclusão é a família. E o que eu estou tentando discutir hoje, e nós continuamos querendo lavar nossas mãos, assim como é na saúde, a família não está preparada pra compreender, por que não tem fundamentação teórica. A escola não quer, gente, a escola não quer atender, nós queremos fugir, isso não nos cabe, isso não nos pertence, isso não é assim, e a saúde também não quer atender, por que meus colegas docentes não querem ensinar os enfermeiros ou os médicos, os farmacêuticos atender, e ai a gente vai continuar fazendo educação como eu falei antes, pro cidadão branco, heterossexual, cristão e burguês, e quem não se encaixa que corra atrás.*

Após essa fala, Marson também falou sobre a existência de uma hipocrisia quando as pessoas dizem aceitar e respeitar a diversidade, desde que não seja na sua família, desde que não esteja perto. Para exemplificar, contou um fato que envolvia uma amiga dele. Ainda nessa

fala, Marson trouxe a questão de como, por exemplo, as transexuais são empurradas para a prostituição e para os subempregos, pois não são aceitas nos espaços. Foi aí que outro ponto de tensão aconteceu. Segue o diálogo:

MARSON: [...] *E ai quando eu falo e talvez eu esteja fugindo do tema, quando eu falo nas pessoas por exemplo, que tem uma identidade de gênero que não corresponde ao sexo biológico de nascimento, a determinação social pra essas pessoas não é estar aqui dando aula como a nossa colega que são exceções, a Marina, não, não é, ela venceu por que ela teve privilégios que as outras transexuais da rua não tiveram, e a Marina ainda com certeza, ainda sofre preconceito por que aquele pra muitas pessoas não é o lugar dela, e o lugar dela seria sim, na rua se prostituindo, por que na madrugada elas não nos assustam, na madrugada a gente não as vê. Então, isso são determinantes sociais, eu, por exemplo, quando eu faço uma defesa de que a prostituição deve ser uma profissão regulamentada, por que ela existe em todas as culturas, (ruído) tolerada, regulamentada, existe em todos os níveis sociais, pobre, classe média, classe alta, e a regulamentação ela traz uma série de benefícios, inclusive proteção pra quem exerce a atividade, contudo, ai o pessoal disse assim: “mas Márcio, quando tu fala de gênero e orientação sexual, você critica por que as travestis são obrigadas a se prostituírem”. Se elas optassem em se prostituir, não teria problema, mas é uma determinação social, não sobre outra atividade se não se prostituir.*

PROFESSORA: *Eu discordo, eu discordo porque [...] eu não consigo concordar me desculpe. Por que pode ser (ruído), mas você bem sabe, como você bem falou que tem mulher que acorda cinco da manhã e é estuprada na rua por que estava trabalhando lá na Sadia, mas nem todas vão lá trabalhar na Sadia, muitas delas preferem outro serviço[...].*

MARSON: *Mas é um direito.*

PROFESSORA: *É um direito, não tô dizendo que eles deveriam fazer ou não, eu não tenho nada contra elas estarem fazendo, só que a gente não pode generalizar.*

MARSON: *Tá, deixa só eu te fazer uma pergunta, se você tivesse que trabalhar na Sadia, que tem que entrar só com a roupa íntima, e entrar só de calcinha pelo vestiário masculino?*

PROFESSORA: *Ah, isso eu não sei, eu não trabalho lá dentro.*

MARSON: *Mas tem transexuais que trabalham lá, que elas são obrigadas, por que elas têm o genital masculino e um RG com nome [...].*

PROFESSORA: *Tem vários serviços, a minha mãe vendia merda pra comprar os livros tá. Ela vendia esterco pra poder comprar lápis pra escrever e um caderno.*

MARSON: *Isso foi errado, ela não deveria precisar vender esterco.*

PROFESSORA: *Mas ela tinha dez filhos e ela precisava e nem por isso ela se prostituiu. Ela se virava na roça por que ela dizia um dia ela ia sair da roça, e nem por isso ela se prostituiu, entende? Quero dizer assim, que existem vários caminhos, não é só por que o fator social a fez ir pra lá, tem algumas que a gente concorda, que a gente sabe que não tiveram oportunidades, mas não são todas.*

Com isso, Marson fez toda uma contextualização de como a maioria das transexuais e travestis passam a infância e adolescência e quais os fatores que levam elas para, naquele contexto, o único caminho possível: a prostituição.

A conversa se estendeu e voltou várias vezes para o debate religioso, para o debate sobre normalidade e sobre a importância de trabalhar esses temas e o impacto que eles trazem para a vida das pessoas, inclusive para a comunidade escolar.

Do meu ponto de vista, de quem observava o debate, ficou claro, que os debates mais difíceis para o grupo, mesmo depois de quase um ano, ainda eram a sexualidade, a transexualidade e a religião. Havia, e não apenas nesse encontro, sempre uma preocupação muito grande em ‘não generalizar’ e com a ‘religião’.

Voltarei a discutir nos resultados dessa pesquisa, mas nesse encontro para mim ficou evidente que essas preocupações eram, na maioria das vezes, justificativas para esconder pensamentos e discursos carregados de preconceito. A fala da professora, sobre a prostituição, nesse encontro foi uma surpresa para mim. Tendo em mente que o grupo teve contato com a Marina Reidel, que havia abordado essas questões, mas ao que parecia não havia criado empatia nenhuma com alguns participantes do grupo.

4.12.3 Temáticas do Encontro

As discussões, apesar de bem diferentes do tema inicialmente proposto para o professor convidado, acabaram voltando aos temas da homossexualidade, transexualidade e religião.

4.13 O DÉCIMO SEGUNDO ENCONTRO

4.13.1 Plano do Encontro

Quando pensei em que tipo de encontro fecharia essa pesquisa, confesso que estava desmotivada. Na minha ingenuidade, acreditava que ia chegar ao final da pesquisa com o grupo docente mais sensibilizado com as questões da diversidade e mais balizados, teoricamente, sobre os conceitos, mas ao final não era isso que eu sentia deles.

Por isso, decidi trabalhar no décimo segundo encontro com dois temas diferentes. Um deles, também tema dessa pesquisa, ainda não tinha sido tratado nos encontros, que era o tema da cultura do estupro e a escola. O segundo tema foi pensado para fazer um fechamento mesmo de tudo o que foi discutido e refletido durante o ano, por isso, pensei novamente no tema proposto para o professor Marson, que acabou não sendo abordado: gênero e sexualidade na educação.

Para discutir o tema da cultura do estupro, convidei a comissária de infância e juventude do Tribunal de Justiça do Estado de Santa Catarina (TJESC), Liliane Fátima de Araújo. Formada em Direito pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó) e fez especialização em Direito Constitucional pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc). Liliane atua nos movimentos sociais ligados a defesa dos direitos das mulheres e da comunidade LGBT. Atualmente é coordenadora do núcleo de Chapecó da União Brasileira de Mulheres (UBM) e diretora municipal da União Nacional LGBT (UNALGBT). Também compõe a executiva estadual do Sindicato dos Servidores do Poder Judiciário de Santa Catarina (SINJUSC).

Já a segunda convidada, Adriana Costa de Souza, foi também indicação do meu orientador, professor doutor Benhur Pinós da Costa. Adriana é uma mulher trans e negra, que trabalha como coordenadora Estadual da Diversidade na Secretaria de Desenvolvimento Social, Trabalho, Justiça e Direitos Humanos do Estado do Rio Grande do Sul. Também trabalhou como coordenadora de Políticas para Criança e o Adolescente na Secretaria de

Desenvolvimento Social, Trabalho, Justiça e Direitos Humanos do Estado do Rio Grande do Sul e foi por muitos anos diretora de escolas públicas.

Após as falas e o debate, preparei um coquetel e um livro digitalizado com dinâmicas sobre gênero para entregar para a escola. O livro é ‘Gênero Fora da Caixa – Guia prático para educadores e educadoras’, editado em 2011, pelo Instituto Sou da Paz.

4.13.2 O que aconteceu

A primeira fala foi feita por Liliane, que iniciou fazendo uma contextualização sobre o crime de estupro, as mudanças no âmbito legal do entendimento do crime, a evolução das leis para condenar quem comete o estupro e também as questões que envolvem o estupro de vulneráveis. No entanto, ela deixou claro que se tratava da ‘letra fria’ da lei, mas que o sistema ainda apresenta muitas falhas e tende a ser diferente dependendo do recorte de classe, raça e gênero.

Prosseguindo sua fala, Liliane abordou a questão de gênero que está presente no crime de estupro, em que 90% das vítimas são mulheres, e dentro dos 10% restantes se encontram em sua maioria a população LGBT. Lembrando ainda, que todos os dados referentes ao crime de estupro são dados subnotificados. *“Alguns números dos estupros no país, e todos os números que eu vou passar aqui sobre estupro são subnotificações, o crime de estupro é muitíssimo subnotificado, o que quer dizer isso, muitos poucos casos de estupro chegam nas delegacias e aí a gente já começa a ter algumas pinceladas do que a gente está conversando que é sobre a cultura do estupro, por que ela tem muito a ver com essas subnotificações, tem muito a ver, umas das características dessa cultura do estupro é justamente essa invisibilização do crime, das vítimas, esse silenciamento forçado, várias são as causas, as mulheres que sofrem violência são pressionadas desde a família pra não realizar boletins de ocorrência, a família teme que ela sofre, teme que ela se exponha, teme a vergonha diante dos vizinhos, teme o condenamento social que ela vai sofrer, teme a represália do agressor que nós vamos ver que dificilmente é uma pessoa distante”.*

Liliane também afirmou que os crimes estão muito mais perto do que todos e todas ali imaginam, inclusive dentro da escola. E que os dados derrubam o entendimento que muitos têm ainda que o estuprador seria uma pessoa doente e distante da vítima. *“70% das mulheres que são estupradas, são estupradas por parentes, são estupradas dentro de casa, são estupradas por namorados, por amigos, por conhecidos, como que a gente pode supor que diante dessa realidade, diante desse fato que o estupro seja praticado por homens doentes, por homens*

desequilibrados, por exceções da sociedade? Não há como sustentar essa teoria diante desses números, concordam com isso? Então nós estamos falando que existe dentro, praticamente, da casa de cada menina dessas existe um doente, então trata-se de uma epidemia é isso?”.

Para iniciar de fato o tema da cultura do estupro, Liliane lembrou o episódio do estupro coletivo ocorrido no Rio de Janeiro (RJ) envolvendo uma menina de 16 anos. Exemplificou toda a série de julgamentos que a menina sofreu, inclusive tendo que sair do Estado porque estava sofrendo represálias, e chamou atenção para o conceito de cultura do estupro e que como cultura ele pode ser modificado. *“O termo da cultura do estupro ele surge lá pelos anos 1970, na segundo onda dos movimentos feminista nos EUA, onde justamente se buscava fazer esse debate de desnaturalizar o crime de estupro, de tirá-lo dessa condição de exceção, de crime raro, de um crime que é cometido por pessoas que tem problemas, que naturalmente isso sempre aconteceu, por que existem pessoas assim e elas são um problema. E aí, inclusive nessa terminologia, da questão de empregar a terminologia cultura do estupro, o que a gente quer debater com essa terminologia, porque que é importante o emprego disso. Por que nós queremos dizer que isso é cultural, se é cultural é construído, e se é construído pode ser desconstruído, pode ser desconstruído. A cultura do estupro ela está alicerçada em comportamentos que vão assim, desde os mais sutis até os mais explícitos que visão essa invisibilização do problema, silenciamento da vítima, o descrédito da vítima de estupro”.*

Para fazer a ligação do tema com a escola, Liliane citou um exemplo de uma escola em Chapecó, onde a filha dela estuda, que estava organizando uma viagem de uma turma para um parque aquático. A direção da escola fez uma reunião apenas com as meninas da escola para solicitar que elas cuidassem as roupas que iriam levar: não levar biquíni e sim maiô, não levar shorts, etc. A alegação foi que os meninos não sabem se comportar. Demonstrando para o grupo que essas atitudes naturalizam a violência e, mais que isso, coloca nos ombros das meninas/mulheres a responsabilidade por não serem agredidas.

Logo após, foi a vez da Adriana fazer sua intervenção. De início, Adriana falou da sua vivência de mulher trans e negra trabalhando em escolas públicas do Rio Grande do Sul, inclusive como diretora. Falou da diferença entre os dois Estados em que no RS as direções são eleitas pela comunidade escolar, o que não acontece nas escolas de Santa Catarina, onde as direções são indicações do Governo do Estado, através das suas Gerências Regionais de Educação.

Dito isso, Adriana afirmou que sua fala ia tentar contextualizar como a escola pode ser uma reprodutora dos sistemas de opressão. E iniciou esse tema abordando que a escola é um

espaço que deve fomentar o conhecimento, não apenas o catedrático, mas também o conhecimento que parte das vivências dos(as) estudantes. Que esse seria o sonho de todo professor e toda professora, mas que muitas vezes fica de lado em função da sobrecarga dos(as) profissionais. Mas reafirmou que os professores(as) devem estar atentos a realidade e vivência de cada aluno (a): “[...] *não adianta eu querer falar sobre a importância da alimentação saudável, pra uma criança que de repente vive numa comunidade muito pobre, que a mãe trabalha horrores pra conseguir garantir o arroz e o feijão e de vez em quando a carne e uma mistura pra colocar na mesa, por que ela compreende que ela tem que comer a salada todos os dias é uma coisa que vai ficar realmente no campo das ideias e não no campo da realidade [...] e ai vocês vão me dizer mas Adriana, como que eu com doze, treze turnos, vou conseguir saber a realidade de cada aluno?, realmente professores é muito difícil a gente conseguir com o montante de alunos que a gente tem, a gente compreender a realidade de cada um, mas eu entendo que a partir do momento que eu vou fazendo as minhas avaliações e vou conhecendo os meus alunos, e que eu vou fazendo e vou vendo que alguns tem mais dificuldade que outros talvez eu diria que sim, pra garantir um pequeno espaço pra conhecer esses alunos e compreender por que a dificuldade de compreensão de alguns”.*

Através dessa abordagem sobre as vivências de cada estudante, Adriana explanou sobre os marcadores sociais que todos nos carregamos desde cedo e que cada sujeito fará a construção do seu ‘Eu’ individual e que esse processo pode ou não ser aceito socialmente. E que o padrão de ser/existir aceito socialmente é aquele que se encaixa no padrão é ser homem, branco, cis¹⁰, heteronormativo e cristão católico.

Também explanou como esses padrões refletem na percepção e comportamento dos estudantes, destacando com isso o funcionamento também do espaço escolar: *“crianças chegam nesse espaço, elas vão ter aquilo que já é individual deles, eles vão se deparar com vinte, trinta coleguinhas, e vão ver que alguns têm algumas características que se assemelham no ser, no agir, no se comportar com eles, ou alguns coleguinhas se destacam, ou vocês nunca perceberam quando já está andando o ano letivo e ai vem uma criança transferida, nos primeiros dias, ai na reunião do conselho de classe a gente já diz assim ó, ‘ai fulano entrou na escola era um amor, na primeira semana, depois se juntou com o fulano se soltou, agora ninguém aguenta’, mas será que fulano não era sempre assim? Ou o que? Estava se situando naquele grupo social, ele estava apenas fazendo a compreensão de qual grupo efetivamente ele ia fazer parte, por que de alguma maneira aquele grupo então, tinha*

¹⁰Cisgênero é a pessoa que possui concordância da identidade de gênero com a sua configuração hormonal e genital de nascença.

mais a ver com o seu jeito de ser. Então às vezes a gente acha que “ah, depois se soltou”, na verdade não ele estava se situando, estava começando a se entender qual era aqueles espaços de empoderamento e quais empoderamentos tinham dentro daquele espaço. E quando a gente compreende isso a gente vai compreender que esses espaços constantemente vão também reforçar quem tem poder na sala de aula, quem tem poder na escola”.

Nessa perspectiva foi que Adriana falou sobre o papel dos professores(as) e como eles(as) podem contribuir no reforço ou na desconstrução da cultura do estupro, dos preconceitos e das naturalizações que o senso comum realiza. E que a intervenção desse ser feita na hora e da maneira correta. “[...] *ao ouvir um aluno falar do cabelo da colega que é negra que é cabelo de bombril, e eu não intervir na hora, eu digo sim por que ele sabe que eu estou ouvindo, o aluno sabe que você está escutando, ele sabe, ela sabe que ele vai falar e ele sabe que você vai ouvir e se você não falar, não dizer a intervenção naquele momento ou em outro, pode contar que você está contribuindo e ai a gente entra numa outra discussão que não é esse o momento, sobre a ética profissional, por que você está contribuindo sim pro processo de racismo dentro da tua sala de aula. E se tu virar e disser assim ó “não fala assim da tua colega, deixa o cabelo dela, deixa ela deixar o cabelo dela do jeito que ela é”, tu ainda deu o aval pra ele, por que tu não desconstruiu, tu apenas disse assim “não é pra falar essas coisas”, tu pode pensar, tu pode agir, mas tu não pode falar, aqui não é o lugar pra isso, “na minha frente não, não quero saber dessas coisas”, você não quer saber, mas isso está sendo trazido, e eu ainda volto a história, não é um pecado não saber, não é um problema a gente desconhecer uma temática, eu acho que a gente tem que partir do que sabe, depois, o que tu entende por isso? O que tu tá fazendo a partir disso dai? E ai diz, olha vamos fazer o seguinte, vamos estudar sobre isso, vamos pesquisar sobre esse assunto, eu também vou pesquisar, eu também quero saber um pouco mais por que eu não estou entendendo, de repente vamos falar com outro colega e ai vamos usar a tal da interdisciplinaridade”.*

Encerrou frisando a necessidade do posicionamento dos(as) docentes para que não deixem os preconceitos se perpetuarem, que é necessário compreender a discussão sobre direitos iguais, sobre dignidade, de resgatar o que foi negado para as populações vulneráveis.

O debate com o grupo trouxe discussões sobre casos de violência e questionamentos sobre como mudar a cultura do estupro. Com esse questionamento, Adriana frisou novamente que a mudança também parte dos (as) professores (as). “[...] *eu acho que a mudança ela é um processo que ele se encaminha a partir também do fortalecimento das pessoas que são referências, que são referências na sociedade, então se os educadores se fortalecerem pra ajudar nas mudanças, falarem, tratarem esses assuntos e tantos outros que acontecem na*

sociedade os nossos alunos vão sair daqui, senão todos, mas uma grande porcentagem deles vão sair com outro entendimento, e tem um pensador que vai falar que a gente sempre que tem a oportunidade, falar por que a gente nunca sabe se quem está na nossa frente não vai ser o futuro líder de uma nação que pode fazer uma mudança no mundo, que a gente não sabe efetivamente se aquelas pessoas que estão na nossa frente vão ser alguém que pode fazer uma mudança no mundo. E essa pressão, e esses movimentos essas ações, esses grupos, essas pessoas que falam, assim como a gente espera que dessas falas gerem em vocês também uma nova fala, uma nova ação, uma nova postura, e todo o trabalho desenvolvido pela Flávia, ele só vai ter sentido em si a partir do momento que vocês também serem perpetuadores desse diálogo, dessa compreensão, não só na sala de aula mas também nos núcleos de convivência.”

Na continuidade do debate foram discutidos assuntos como o Estatuto da Criança e do Adolescente, a criminalização das violências, a interdisciplinaridade e dos desafios de se pensar em cada disciplina como abordar os temas de gênero e sexualidade.

IMAGEM 7 - Encontro com os professores



Fonte: registro feito pela autora (2016).

Para cego ver: A imagem mostra várias pessoas sentadas em semicírculo e duas mulheres de frente. Uma está de pé e outra sentada.

Com a vinda de Adriana para Chapecó, também aproveitamos a oportunidade para fazer outros eventos. Assim, ela realizou duas palestras na Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Chapecó. Uma com o tema ‘Direitos Humanos e os debates de gênero e sexualidade’ e a outra com o tema ‘Gênero, sexualidades e violência’.

IMAGEM 8 - Palestra na UFFS

Fonte: registro da autora (2016).

Para cego ver: A imagem mostra um homem e duas mulheres virados de frente, compondo uma mesa.

Além disso, Adriana veio em um momento em que estavam acontecendo ocupações dos estudantes nas escolas públicas, em protesto contra a Proposta de Ementa Constitucional (PEC 241) que previa o ‘congelamento’ do investimento público em setores como saúde e educação por 20 anos, a Medida Pública (MP 746) que propõe reformas no ensino médio e o projeto Escola Sem Partido, conhecido como ‘lei da mordaza’. Aproveitei e levei a Adriana em duas escolas ocupadas para conversar com estudantes sobre os temas de gênero, sexualidade e violência. Para encerrar sua passagem por Chapecó, ela ainda participou de um programa de rádio de duas horas sobre o tema da Transexualidade.

IMAGEM 9 - Encontro com estudantes em escola ocupada

Fonte: registro da autora (2016).

Para cego ver: A imagem mostra uma mulher de pé conversando com vários estudantes adolescentes que estão sentados em cadeiras que foram um semicírculo.

4.13.3 Temáticas do Encontro

Para encerrar os doze encontros dessa pesquisa, os temas que entraram em discussão foram a cultura do estupro e o papel da escola na desconstrução dessa cultura e dos sistemas de opressão.

Como demonstrado, mesmo que em cada encontro tenha suscitado diversas discussões, sempre houveram assuntos que se sobressaíram e que, muitas vezes, se repetiriam em outros encontros. Para uma melhor visualização, segue abaixo um quadro das temáticas dos encontros.

QUADRO 1 – Temáticas de cada encontro

Encontro	Temáticas
1°	Homossexualidade; orientação sexual; papéis de gênero.
2°	Homossexualidade; orientação sexual; religião; papel da escola; família; papéis de gênero; preconceitos; violência.
3°	Machismo; preconceitos; transexualidade.
4°	Papel da escola.
5°	Transexualidade; homofobia; violência contra a mulher; racismo; papel da escola.
6°	Transexualidade; religião; papel da escola.
7°	Orientação sexual; homossexualidade; machismo; papéis de gênero; papel da escola.
8°	Identidade de gênero; papéis de gênero; orientação sexual.
9°	Religião; direitos sexuais.
10°	Masculinidades; heterossexualidade; homofobia; violência contra a mulher.
11°	Religião; transexualidade.
12°	Cultura do estupro; papel da escola.

Sendo assim, no próximo capítulo desdobrarei as temáticas com a análise dos discursos dos professores e professoras participantes da pesquisa, assim como demonstrarei os resultados alcançados.

5 O DISCURSO DOCENTE NO ESPAÇO ESCOLAR

Para realizar a análise de todo o material coletado nos encontros realizados, utilizarei a Análise do Discurso (AD). Em seu esquema simples, uma mensagem poderia ser constituída de um emissor, um receptor, um código, um referente e uma mensagem.

Para a Análise do Discurso a mensagem não é apenas uma transmissão de informações em que o emissor e o receptor atuam de forma separada. No pensamento de Orlandi (2009, p.21) salienta que:

[...] o que propomos é pensar o discurso não como transmissão de informação apenas, pois, no funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos e não meramente transmissão de informações.

Dessa forma, a Análise do Discurso tem como objetivo mostrar que nem um texto é neutro, que nada do que é dito é dito por acaso. O indivíduo passa a ser um sujeito e como sujeito ele diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem em sua fala. “O fato de que há um já-dito que sustenta a possibilidade mesma de todo o dizer, é fundamental para se compreender o funcionamento do discurso, a sua relação com os sujeitos e com a ideologia” (ORLANDI, 2009, p. 32).

Além disso, a autora explica que na Análise do Discurso há sempre uma tensão entre processos parafrásticos e processos polissêmicos. Os primeiros processos são aqueles pelos quais em qualquer dizer há sempre algo que mantém as ideologias rigidamente expressas, o dizível, a memória. Os segundos processos são os deslocamentos, as rupturas nos processos de significação, os vários sentidos dados pelo discurso também no seu contexto espacial. A incompletude passa a ser a condição da linguagem, pois nem os sujeitos, nem os sentidos e nem o discurso estão prontos e acabados, sempre há um movimento constante do simbólico e da história (ORLANDI, 2009).

Nesse contexto, a Análise do Discurso não trata da língua e nem da linguagem, apesar dessas questões estarem relacionadas e interessarem para a análise. Na Análise do Discurso é que se pode observar a relação entre a língua, a ideologia e a polissemia e que o discurso vai muito além do texto, trabalha-o. Sempre observando que há uma ideologia por trás que compromete quem está falando e tem consequências com causas e efeitos. Pêcheux citado por Orlandi (2009, p.47) afirma que:

[...] não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido. Consequentemente, o discurso é o lugar em que se pode observar essa relação entre língua e ideologia, compreendendo-se como a língua produz sentidos por/para os sujeitos.

Na Análise do Discurso procura-se levar em conta, não apenas o que está sendo apresentado naquele momento, mas também o que foi dito antes, ou seja, a história. Além também de considerar os tipos de discurso que estão presentes em uma fala.

Nesse trabalho, busquei realizar a AD sob a ótica de Michel Foucault, ou seja, trabalhar na existência das coisas ditas, isso significa trabalhar de forma sistematicamente com o próprio discurso. Fischer (2001, p. 198-199) afirma que para Foucault “nada há por trás das cortinas, nem sob o chão que pisamos. Há enunciados e relações que o próprio discurso põe em funcionamento. Analisar o discurso seria dar conta exatamente disso: de relações históricas, de práticas muito concretas, que estão ‘vivas’ nos discursos”.

Para Foucault tudo é prática e tudo está imerso em relações de poder e saber, que se envolvem mutuamente como, por exemplo, os enunciados e as visibilidades, os textos e as instituições. Para ele, falar e ver são práticas sociais amarradas às relações de poder, que as preveem e as atualizam (FISCHER, 2001). Além disso, a escolha por Foucault também vem no intuito de discutir essas relações de poder que estão presentes nos discursos, conforme o autor. E, em se tratando de discursos de professoras e professores, que compõem um espaço – o espaço escolar – imbricado por relações de poder, essa questão não poderia ficar de fora da análise.

Sendo assim, se o espaço se constitui de diversas relações, inclusive de poder, então os discursos também são espaciais. E Foucault, na *Ordem do Discurso* (1996), chama a atenção para a interdição dos discursos, pois se sabe que não se tem o direito de dizer tudo, qualquer coisa, em qualquer circunstância. Indo mais além, também não se tem o direito de dizer qualquer coisa, em qualquer espaço. Por exemplo, um sujeito, quando ocupa um cargo institucional, faz uso dos enunciados de determinado campo discursivo segundo os interesses daquela trama momentânea, assim discursos produzidos por professoras e professores sobre temas como gênero e sexualidade – objetos dessa dissertação – também estão constituídas por essas relações de poder e espaço (GIACOMONI; VARGAS, 2010).

O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao mesmo tempo difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? (FOUCAULT, 1996, p. 44-45).

Para Azevedo (2013), que contribui nessa linha, cada sociedade tem seus propósitos culturalmente estabelecidos na ordem de diferentes discursos que sempre serão políticos.

As instituições introjetam as regras de controle de forma a consolidar as leis gerais, como por exemplo, a instituição escolar: permite uma melhor economia no tempo de aprendizagem dos regulamentos sociais, faz funcionar o espaço pedagógico como uma fábrica de ensinamentos, mas ao mesmo tempo é eficiente em vigiar, hierarquizar, recompensar, punir e certificar, independente de o indivíduo ter atingido os comportamentos esperados (p.156).

Trabalhar com as contribuições de Foucault não é algo fácil, já que o autor não apresenta uma metodologia única a ser seguida, mas sim possibilidades que estão descritas no conjunto de suas obras. Nesse trabalho, analisar os discursos sobre gênero e sexualidade dentro de um espaço escolar, se baseando na análise de Foucault (2009) é entender que o discurso para ele é “uma prática que tem lugar nos atos sociais” (p.54).

Souza e Fonseca (2010) explicam que Foucault se ocupa em mostrar o discurso em funcionamento, isto é, produzindo o chamado ‘real das coisas’, o que se pode chamar de um discurso produtivo.

Esse discurso encontra seu lugar em práticas sociais nas quais múltiplos discursos disputam espaços para se afirmarem como verdadeiros. Na produção de tais realidades, o discurso em funcionamento envolve relações de poder e produção de saberes - “interfaces do saber e do poder, da verdade e do poder” (FOUCAULT, 2006a, p.229).

E é esse discurso em funcionamento que iremos mostrar na Análise dos Discursos feitos pelos professores e por professoras sobre os temas de gênero e sexualidade e de forma esses discursos entram em disputa e irão construindo e reconstruindo o espaço da escola. Discursos como falam Souza e Fonseca (2010), que se operam como um jogo complexo e instável, que envolve enfrentamento, invenções e produções. Para isso, essa análise segue os parâmetros dados pelas acima citadas quando explicam que se trata de uma análise voltada para as práticas e condutas cotidianas, compreendendo que estas são produzidas histórica e discursivamente nas malhas finas do poder.

Conceitos, procedimentos, operações, representações, crenças, valores, critérios, atitudes, comportamento, etc., inserem-se, pois, em práticas produtoras de sentidos e de verdades sobre as coisas e as pessoas, o que implica relações de poder e produção de saberes. [...] Desse modo, nos diversos campos discursivos que produzem o tecido social, o que denominamos masculinidade e feminilidade é produzido. Assim, como se produz o que denominamos matemática (SOUZA; FONSECA, 2010, p. 37).

Assim, busquei trabalhar com o conceito de enunciado, trazido por Foucault no livro *Arqueologia do Saber* (2009) em que explica que o enunciado tem uma estreita relação com o discurso e é no enunciado que o discurso encontra sua manifestação. (SOUZA; FONSECA, 2010). Assim, os discursos são conjuntos de enunciados que se apoiam na mesma formação discursiva (FOUCAULT, 2009). O enunciado em si não é uma unidade, mas ele se encontra na transversalidade de frases, proposições e atos de linguagem e sempre estão apoiados em um conjunto de signos (FISCHER, 2001).

Um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva; este conjunto é limitado a um certo número de enunciados, além de ser ‘histórico – fragmento de história, unidade e descontinuidade na própria história, que coloca o problema de seus próprios limites, de seus cortes, de suas transformações, dos modos específicos de sua temporalidade, e não de seu surgimento abrupto em meio às complicações do tempo’ (FOUCAULT, 2009, p. 132-133).

Fischer (2001, p. 202) ainda explica que o enunciado para Foucault possui algumas especificidades, sendo elas: “um referente (ou seja, um princípio de diferenciação), um sujeito (no sentido de ‘posição’ a ser ocupada), um campo associado (isto é, coexistir com outros enunciados) e uma materialidade específica – por tratar de coisas efetivamente ditas, escritas, gravadas em algum tipo de material, passíveis de repetição ou reprodução, ativadas através de técnicas, práticas e relações sociais”.

Para Foucault (2009), os enunciados são as unidades moleculares do discurso, indispensáveis para que se possa dizer se há ou não uma frase, proposição, ato de linguagem. “[...] ele não é, em si mesmo, uma unidade, mas sim uma função que cruza um domínio de estruturas e unidades possíveis e que faz com que apareçam com conteúdos concretos, no tempo e no espaço” (p.46).

Como também afirma Azevedo (2013), o discurso é uma rede de enunciados ou de relações que tornam possível haver significantes. A palavra discurso teria em si a ideia de percurso de movimento e o objeto da análise do discurso seria estudar a língua em função de sentido.

Sargentini (2006) chama a atenção também para o fato de Foucault compreender o discurso como um conjunto de enunciados que ocorrem como performances verbais em função enunciativa, considerando a ideia de práticas discursivas. “Assim, amparado por esse modo de analisar os enunciados, considerando-os instáveis, reconhece-os como objetos de luta, regulados por uma ordem do dizível, definida no interior de lutas políticas” (p.185).

Alves e Pizzi (2014), Veiga-Neto (2003) lembram também que Foucault trata o enunciado como um tema central na análise do discurso, por entendê-lo não como uma manifestação psicológica de um pensamento interno da pessoa que fala.

Para ele, o enunciado pode, como já colocamos, ter outras formas, além de uma verbalização, pois [...] um horário de trens, uma fotografia ou um mapa podem ser um enunciado, desde que funcionem como tal, ou seja, desde que sejam tomados como manifestações de um saber e que, por isso, sejam aceitos, repetidos e transmitidos [...] (p. 113).

Segundo Veiga-Neto (2003) *apud* Alves e Pizzi (2014), o enunciado se constitui como um tipo especial de ato discursivo porque se separa dos contextos locais e dos significados cotidianos para construir um campo de sentidos que devem ser aceitos seja por seus efeitos de verdade, pela função daquele que o enunciou ou pela instituição que o acolhe. “A descrição dos enunciados que nesse tempo e lugar se tornam verdade, fazem-se práticas cotidianas e interpelam sujeitos, produzem felicidades e dores, rejeições e acolhimentos, solidariedades e injustiças” (FISCHER, 2003, p. 378 *apud* ALVES E PIZZI, 2014, p.85).

Dessa forma, para organizar os enunciados também é preciso ter em vista que eles fazem parte de uma formação discursiva, sempre relacionadas a um espaço discursivo ou campo discursivo, ou seja, estão sempre em relação com determinados campos do saber, assim quando falamos em discurso publicitário, feminista ou pedagógico, estamos afirmando que cada um deles compreende um conjunto de enunciados, apoiados num sistema de formação discursiva: da publicidade, do feminismo e da pedagogia (FISCHER, 2001).

A formação discursiva deve ser vista, antes de qualquer coisa, como o “princípio de dispersão e repartição” dos enunciados, segundo o qual se “sabe” o que pode e o que deve ser dito, dentro de determinado campo e de acordo com certa posição que se ocupa nesse campo. Ela funcionaria como “matriz de sentido”, e os falantes nela se reconheceriam, porque as significações ali lhes pareceriam óbvias, “naturais” (FOUCAULT, 2009 *apud* FISCHER, 2001, p. 203-204).

Explica Fischer (2001; p. 204) que assim, os atos de fala estão no interior de formações discursivas e de acordo com um regime de verdade.

[...] o que significa que estamos sempre obedecendo um conjunto de regras, dadas historicamente, e afirmando verdades de um tempo. As ‘coisas ditas’, portanto, são radicalmente amarradas às dinâmicas de poder e saber de seu tempo. Daí que o conceito de prática discursiva para Foucault, não se confunde com a mera expressão de ideias, pensamentos, ou formação de frases. Exercer uma prática discursiva significa falar segundo determinadas regras, e expor as relações que se dão dentro de um discurso.

Judith Butler em ‘Problemas de Gênero’ (2003) faz uma crítica a essa ideia trazida por Foucault de que estamos sempre obedecendo a um conjunto de regras. Para ela, o olhar fixado apenas nas regras, acaba reafirmando as mesmas, esquecendo que os sujeitos se constroem performativamente através de sua ação; o eu é uma prática e, sobretudo, uma prática discursiva (PERELSON, 2004). Por isso, a análise não vai investigar o que está por trás dos atos de fala, nem o que se queria dizer com aquilo, mas sim descrever quais são as condições de existência de um determinado discurso ou conjunto de enunciados.

Esse ‘conjunto de regras’ aos quais nossos atos de fala estão submetidos são determinados no tempo e no espaço, mas também podem ser transgredidos no tempo e espaço. Então, o espaço discursivo delimitado por mim, ou seja, o que os professores e professoras do ensino médio da escola pesquisada falam sobre gênero e sexualidade, tem um objetivo central de entender os enunciados que tem sido construído naquele espaço escolar sobre essas temáticas e se, por ventura, esses enunciados podem contribuir com a perpetuação ou com a desestabilização da cultura do estupro.

Ou seja, para Foucault de acordo com Fischer (2001, p. 222), através da investigação dos discursos, podemos nos defrontar com nossa história ou nosso passado. “Aceitando pensar de outra forma. Assim, libertamo-nos do presente e nos instalamos quase num futuro, numa perspectiva de transformação de nós mesmos. Nós e nossa vida, essa real possibilidade de sermos, quem sabe um dia, obras de arte”.

5.1 OS DISCURSOS DA PESQUISA

Neste trabalho, conforme demonstrei no segundo capítulo, nos doze encontros realizados na escola, várias temáticas se sobressaíram em cada encontro. Para iniciar a Análise do Discurso, em forma de tabela, coloquei as temáticas e os enunciados referentes proferidos em cada encontro. Sem dúvida, não houve a possibilidade de colocar todos os enunciados, sobre todas as temáticas, devido ao grande volume de transcrições adquiridas durante um ano de pesquisa. Assim, o critério de escolha foi trazer à tona da análise aqueles enunciados que mais me despertaram atenção.

Também, para uma melhor visualização, foi necessário dividir a compilação dos enunciados em duas fases: a primeira, os enunciados que explicitam posturas mais conversadoras ou preconceitos a respeito das temáticas. Já na segunda fase, os enunciados que

desconstroem essas posturas ou que apresentam leituras mais progressistas dos temas. Posteriormente na análise de todos esses enunciados ficará mais claro o objetivo de fazer essa separação. Algumas temáticas, inicialmente separadas no segundo capítulo, foram juntadas na tabela, pois se referem a um mesmo campo de discussão como, por exemplo, orientação sexual com homossexualidade e heterossexualidade. Assim, como preconceitos e racismo.

É certo que fazer essa separação também não é algo fácil num contexto em que os assuntos se cruzam e, às vezes, se contradizem ali mesmo, no mesmo parágrafo. Muitas vezes, o mesmo enunciado poderia estar dentro de duas ou mais temáticas. Outras vezes, foi difícil avaliar se aquele enunciado era mesmo conservador ou não, o que leva aqui a minha posicionalidade frente a esses enunciados. Por essa dificuldade, em muitos momentos optei por transcrever dois ou mais enunciados das falas, diálogos mais completos, para que o leitor ou a leitora possa entender melhor o contexto ou a discussão e, assim, compreender o porquê optei por colocar aqueles enunciados na tabela dos preconceitos ou não.

5.2 OS ENUNCIADOS CONSERVADORES

Os enunciados conservadores são aqueles que expressam uma ideia do tradicional, da manutenção das instituições sociais tradicionais em diversos contextos, sejam sociais ou culturais. Esses discursos demonstram uma preocupação com a preservação das instituições, incluindo a religião, os direitos daqueles considerados dentro do padrão 'branco, heterossexual, burguês e cristão', enfatizando a hierarquia social, a estabilidade e a continuidade do que se entende por uma sociedade melhor.

São discursos que apresentam dificuldades em lidar com a diversidade, com a liberdade do outro(a) e, por isso, é facilmente possível perceber o machismo, homofobia e outros preconceitos nesses discursos. Além de demonstrarem um apego a ideias já superadas, por exemplo, de uma escola que só repassa conhecimentos e de um ideal de uma época vivida pelos docentes que não demonstra ser mais a mesma. Demonstram uma dificuldade de lidar com as transformações ocorridas na sociedade e também no espaço da escola.

Nos quadros abaixo, os enunciados escolhidos que ilustram esses pensamentos conservadores e/ou preconceituosos dos docentes pesquisados.

QUADRO 2 – Temática: Orientação sexual, homossexualidade e heterossexualidade

Temática: Orientação sexual / Homossexualidade / Heterossexualidade	
1º Encontro	<p>“Fazer comida representa pra qualquer um [...]</p> <p>A não ser que cara seja [...]”.</p> <p>“É, só se é uma sapatona”</p> <p>“E se um homem anda com um cachorrinho desses, melhor investigar”</p>
2º Encontro	<p>“Assim, eu não sou contra, não tenho nada contra ser gay, opção sexual que cada um escolheu, e eu acho também que você não pode enfiar goela abaixo das pessoas. Entendeu?”.</p> <p>“Por exemplo, se eu tenho um filho e dou referência para ele de pai e mãe, e ele chega em um ambiente eu ele, em que né, tenha um casal homossexual se relacionando, também é chocante, ele também recebe, entra em choque [...] Então quem defende o eu direito? Eu questiono muito por esse lado”.</p> <p>“E é uma coisa que a gente pensava que era genético isso, né? E hoje a ciência não explica né? Não consegue dizer. O meio influencia né? um pouquinho deve ser né? mas eu acho que vem. eles dizem que já, os estudiosos dizem que a pessoa já nasce, não é a pessoa que diz “quero” ou “Não quero ser”.</p> <p>“É muda um pouco [...].</p> <p>“Ojanes estava falando um dia que uma professora da universidade explicou que eles têm um desvio no cromossomo. Não sei se é regra, né?”.</p> <p>“Eu acho que tem das duas coisas”.</p> <p>“É isso que tu disse, o contato, que você vê que talvez o pai não é pra você aquilo, tu vai desenvolve e vai percebendo”.</p> <p>“Eu já vi criança [ruído] agora, outros já vi que o problema é familiar, falta de afeto de pai e de mãe e vai buscar essa relação afetiva”.</p>

“Tá, eu vou pegar um exemplo de um caso concreto, por exemplo, na universidade tem um cara, que ele é assumido, gay, no curso de geografia. E o que acontece? Tem aquelas fusões de turmas, acontece de juntar, ele é da geografia. Aí tem letras e filosofia, tudo na mesma turma, aí tem aqueles trabalhos em trio, de grupo, sabe? Ninguém tem preconceito contra gays, mas ninguém quer fazer o trabalho com ele. Mas ninguém tem preconceito. E isso é o que acontece na sala de aula, quando tem alguém com aquele comportamento mais afeminado, não necessariamente que assumiu que é gay, todos os colegas respeitam, são amigos, mas aí o professor fala: “hoje eu vou dividir as duplas, você faz com o fulano.” “Ah não, eu não posso fazer com ele professor.” “Por que não?”. “Ah, por que eu sou amigo do outro”. Mas qual é [...].

“É, mas é justamente [...] Viu X [...] Viu X, isso só reforça o fato de que não adianta querer que as coisas desçam de ‘goela abaixo’ nas pessoas não estão preparadas, as coisas estão indo muito rápido e elas não conseguem absorver. E aí acontece isso que você falou: “ah eu não tenho preconceito, mas [...] também não quero ir lá fazer o trabalho com o cara”.

“Nós já fizemos até alguns debates, assim, e eles assumem que não são preconceituosos. E aí tá, debatemos: “ah não eu sou amigo”, “tem um parente e tal”. E aí vem a grande questão: “E se fosse na família?”. “Se descobrisse [...]” que nem eles que são jovens- ...que teu pai é bissexual?”. “Ah não, o meu pai não.” E aí? Não são preconceituosos.

(Interrupção)

“Aí que tá professor “x” ele tá sendo preconceituoso e ele tá defendendo a orientação sexual dele. É outra questão também que a gente pode levantar”.

“E assim, nós conversamos com nossos colegas mesmo: “fiz um trabalho lá na escola [...]”.

“Senão ninguém mais vai poder manifestar nenhuma opinião contrária”.

[...] não se acontecesse com o meu filho, não sei, desabaria o mundo”.

“É porque assim, o que me preocupa é o seguinte: vai chegar um ponto que ninguém vai poder manifestar uma posição contrária. Se toda a fala for interpretada como preconceituosa. Você tá entendendo? Tá se criando uma ditadura do outro lado. Do outro lado se cria outra ditadura”.

“-Mas são duas situações, né professor? Você tolerar e você respeitar e você quem sabe propagar e quem sabe fazer apologia, né? Eu acho que já é um caminho andado. Você pode até não aceitar na tua família, no teu convívio mais próximo, mas nós temos, o que nós temos que fazer, é respeitar, né? Entendeu?”.

“- O que se convencionou agora é que tu tem que ser um apologista. Divulgar, difundir, defender. Existe uma diferença muito grande. Eu não sou homossexual eu sou heterossexual e agora vou fazer apologia a homossexualidade. Não”.

- Contra os homossexuais.

- Eu respeito, né? Vou ser bem sincero aqui com vocês. Se um filho meu, realmente, fosse homossexual eu não sei de que forma eu reagiria. Mas eu nunca agredi, eu nunca fiz piada. Né? Ofensas imorais. Lógico que isso é [...] já é alguma coisa. Né? Mas eu não sei, se nessa outra perspectiva, existe [...]”.

-“A pós modernidade considera o discurso uma prática social. Agora ele pode ser muito bem aquilo que a gente disse aqui, que ele

falou, óh. Eu concordo que se um filho meu aparecer, ou se um dia ele assumir a homossexualidade eu não sei como eu iria reagir. De fato a gente não tem [...] há uma distância. Não sei dizer como. Entre as ideias e viver aquilo”.

-“O que? A opção sexual? Eu acho que isso tem uma forte determinação biológica.

- Eu também acho, assim. Que a pessoa já nasce. Ela não escolha se quer ser. “ah agora eu quero ser, né [...] lésbica”.

- Daí entra a questão da fé. Um outro assunto.

-Mas assim quando tinham os cartazes na rua, pra que, tinha até psicólogos para o distúrbio, para curar os homoafetivos. Aí ficou entendido [...].

(todos falam)

- Só que não é uma escolha [...]

(todos falando)

-Ojanes estava falando um dia ali na sala dos profe, que uma profe da universidade, não sei quem era, que colocou que, é uma anomalia. Não uma anomalia, mas uma questão de cromossomos.

-Então [...] é biológico, se alterar só um cromossomo, é biológico. Mas não é só.

-Mas é [...] É o meio influencia bastante né.

- Hoje em dia ninguém consegue muito explicar isso. Porque vai [...].

-Do ponto de vista dizem que não teria mais solução, mas do ponto de vista religioso, da fé a gente sabe que tem. A gente já viu, eu pelo menos já vi, já vi deficientes [...] Aí tem que separar a ciência de religião. Porque se a pessoa realmente acredita, né. Mas se a pessoa tem a fé, necessária. Porque tem muita gente que é curada de câncer real, um monte de coisa, que a ciência não explica. E as pessoas que são curadas do homossexualismo, também tem testemunhos fortes, reais, empíricos e que a ciência não [...].

-Partindo do pressuposto, de que se é pra curar é uma doença, é

uma doença é isso?

-Não é uma doença, é outra coisa. Mas tem a solução. É que nem um vício. Por exemplo, eu vou falar de um exemplo bem prático. O vício do ponto de vista da igreja universal, ele é causado espírito, que causa isso. E se você for numa terça ou numa sexta, nas reuniões de exorcismo, você vê isso. E a maioria não acredita, não quer. Aí é outra história, acreditar ou não acreditar. É só indo pra ver mesmo. Tipo eu também não acreditava nessas coisas, até que comecei a ir. Daí você vê que é real, não pode ser teatro. Uma pessoa que nunca foi na igreja, acontecer isso com ela. Não tem como ser teatro. Daí a pessoa vai lá com aquela vontade de usar drogas e do nada ela para de ter a vontade.

(Ruídos). Então eu posso dizer que [...] Mas aí é uma questão de fé, se você não tem, não há como eu querer te convencer de uma coisa que você não acredita. Mas por isso que eu digo: tem solução.

-Hoje com essa, hoje com toda essa discussão, que tem hoje, é, eu também já ouvi testemunhos de pessoas que já foram homossexuais e que hoje, que estão casadas.

(Ruídos)

-É possível respeitar, mas não ser a favor, sabe? Por exemplo: na universal, a gente ama o homossexual, tem um carinho todo especial por ele, porque a gente sabe que ele tá enfrentando um problema, mas a gente sabe que o problema tem solução. Entendeu? Até um amigo meu, eu fiquei até 3h da madrugada conversando com ele sobre isso. Porque ele estava tentando se matar, porque ele não se aceitava assim. Aí eu disse pra ele que o problema dele tem solução. E tem! Daí agora eu vou tentar ajudar ele. Só que é uma questão de fé e tipo, é difícil fazer as pessoas terem fé. A fé e ciência é uma coisa que se mistura. Mas se tem a pessoa consegue aquilo que ela realmente.

-O que eu tenho percebido é que com toda essa discussão, que tem havido hoje, todos esses debates que tem havido, também tem o lado da “modinha” também, né? Por exemplo, eu já vi relatos daqui

	<p>da escola de menina que fica com menina por modinha. Não que ela tenha aquela orientação, aquela orientação homossexual. Mas porque é moda é o momento, o momento agora é você poder se relacionar, se você quiser se relacionar com homem você se relaciona. Se você quiser se relacionar com mulher, você se relaciona. Então virou a modinha do momento, de certa forma. O que eu sou contra, é você obrigar, obrigar, por exemplo, eu tenho um filho de 11 anos, 12 anos, perdão. Eu tenho um filho de 12 anos. Referência que ele teve minha foi de relacionamento “Homem e mulher”, “pai e mãe”, né. Referência que ele teve dentro da casa. Se amanhã ou depois ele se tornar um homossexual, vai ser por escolha dele. Ah, ele foi se tornando homossexual. Mas, por exemplo, eu ter que conviver com o fato de que meu filho vai chegar na escola, e lá, e lá, há essa possibilidade de ser ensinado a ele, ser homossexual, isso pra mim é, isso pra mim é muito difícil. Você tá entendendo? Uma coisa é você reconhecer, reconhecer o homossexual, aceitar. Se ele nasce, ou se ele se orienta e segue esse caminho. Uma coisa é uma coisa. Outra coisa é você querer, é querer, colocar isso, como “normal”. Ensinar na escola que o menino pode ir lá e ficar com outro menino. A menina foi lá e ficar com outra. Então assim [...].</p> <p>-Tu acha que teve esse ensinamento?</p> <p>-Parece que, professora, parece que, existe muita lei pra defender o direito do homossexual, mas eu fico me perguntando: e quanto a orientação que eu passei pro meu filho? Porque veja bem, vamos pegar uma criança que cresceu, e tem crescido, chegou a até a fase de adolescente com a orientação de que, com a referência do pai e da mãe. Aí ela chega em um ambiente, onde ele vai chegar e vai, pode ser um menino ou uma menina, e duas pessoas do mesmo sexo se relacionando, se beijando. Isso causa ou não causa um choque nele?”.</p>
	<p>“E isso é muito questão do, daquilo que eu falei, do pai que veio,</p>

<p>3° Encontro</p>	<p>que era da nossa aluna do ano passado: ele mantinha duas famílias ao mesmo tempo, era a coisa mais normal que tinha no mundo, né. Ele, “tu não fala que eu te conheço, se tu abrir a boca [...]”. O filho dele quando dançava no CTG conosco, tínhamos um grupo lá de shows, ele passava lápis preto no olho, fazia [...] ao meio, e em algum momento alguém chamou o filho dele de viado porque passava lápis preto no olho. Os gaúchos usam saiotê pra dançar. E chamaram de viado por causa disso? Né. Então, é muita questão, de, se a gente ficar”.</p>
	<p>“Peraí, a homossexualidade é natural?”.</p> <p>“Aceitável desde que não seja na minha casa”.</p> <p>“Eu acho que o homossexualismo pode ter uma questão biológica e pode ter um tratamento para isso. Se a criança nasce com uma deficiência de hormônio, hormonal, se ela tem mais hormônio feminino, ela é propensa a querer ser menina”.</p> <p>-“Quando vocês veem um casal de homossexuais vocês se incomodam?”</p> <p>- Sim.</p> <p>-Eu não me incomodo.</p> <p>-Eu acho bem estranho ver se beijando, se pegando, Meu Deus.</p> <p>-Eu acho estranho isso”.</p> <p>“Eu me incomodo, vou dizer que eu sou sincera, eu não me incomodo se for um colega, que nem tinha a direção, não me importa muito. Mas me incomoda quando estão abraçados, se beijando isso tudo, assim nesse sentido. Com o que ela (a filha) vai pensar, que ela ainda não tem discernimento, sabe? Tenho dificuldade de explicar essas coisas assim pra ela, sabe? Ou se ela vai se influenciar. Infelizmente eu tenho, eu não gostaria de ter, mas eu tenho, bastante”.</p> <p>“Até isso, eu acho engraçado, que as meninas parecem que não. Não sei porque, acho que esse conceito machista, mas assim parece</p>

7º Encontro

que é mais aceitável, duas meninas do que dois meninos. Porque parece que não choca tanto, duas meninas se beijando, do que dois homens se beijando por exemplo”.

“Natural remete à natureza, natureza é algo digamos assim, se eu disser assim o homossexualismo é natural, eu tô afirmando que quem é homossexual nasce homossexual. É natural, nasceu assim, eu entendo que se eu afirmar isso é dessa forma. Agora assim, eu não sou uma pessoa completamente ignorante no assunto, eu pesquiso sobre isso, até porque a minha área de trabalho ela envolve muito essa questão aí e eu já vi muitas discussões [...]diante de tudo que eu vi, existem estudos que digamos assim, apontam talvez já uma ideia, de digamos assim, que uma questão hormonal, foi estudado principalmente casos de pessoas que nascem hermafroditas, com os dois sexos, então que existe essa questão do, só que aí é aquela história, os próprios cientistas dizem, ah esse não é o padrão, não é um padrão. E aí tem um pesquisador que levanta um questionamento assim, mas se fisicamente pode acontecer isso, porque que psicologicamente isso não pode acontecer? Então tem toda uma discussão em cima disso aí, tipo assim, não há, eu nunca vi nenhuma comprovação de que se nasce realmente homossexual ou não. Então eu acho assim que não tem como eu dizer que é natural ou não é. Eu não posso afirmar isso, eu acredito que eu, pela experiência que tenho e tanto de família, de conhecidos, de escola, eu imagino que a pessoa deva desde que se conhece por gente, se sentir ou pelo menos se ver assim.”

-“Eu não sei, mas onde eu ando parece que não tem tanto assim, na cara, como lá. Na praia, onde você for, tem.

- Mas como ela falou, hoje há certo estereótipo do gay. A questão do ‘ah é bombadinho, é gay’, criou um estereótipo desse negócio. Tem aquela história que diz que o menino se apavora quando vê dois homens se beijando, ‘olha lá, o que tem meu filho? olha que

	<p>horror, fica quietinho, deixa, deixa. Por que pai? Já pensou se esses caras bonitos resolvem ir atrás de mulher, nós que somos feios não arrumamos nada”.</p> <p>“Ele faz comida, ele lava roupa, ele limpa a casa, mas não é só ele, o outro pequeno fazem tudo e eu e a minha esposa não colocamos a mão em nada, eles fazem tudo desde pequenos e faz comida bem, inclusive. E ele começou insinuar, não sei o que, isso é uma moça, não sei o que, não tem namorada, faz as coisas em casa não sei o que e começou com aquela história assim né. Tu não te preocupa Pedro? Eu disse, olha gay eu sei que ele não é. Como é que tu tem certeza? Eu falei, olha eu vi ele crescer, eu vi ele sabe, eu vi os interesses dele, mas na dúvida, outro dia nós estávamos vindo pra casa eu e ele, de repente passou uma moça assim, com um short bem curtinho assim e eu acho que ele esqueceu que era o pai dele que tava do lado, me olhou e fez assim “Olha!”. Eu olhei pra ele assim né, e ele sabe que eu sou sério, olhei pra ele assim, “ah desculpa, pai”.</p> <p>“Nada discreto sabe? Ele mostrava, pegava e andava e sentava, [ruído]. Daí ele tava com problema com o pai e a mãe, não teve resultado. Ele saiu de casa e se prostitui. Vai fazer o que? Ele fica na avenida ainda, mas ele fica na Fernando Machado. Várias vezes eu vi ele, o Daniel também conhece ele”</p>
<p>8º Encontro</p>	<p>-“Tá, mas eu vou te dizer uma coisa, assim olha, pode ser que na escola [ruído] mas a minha filha chegou em casa no ano passado falando que queria ser namorada da amiga.</p> <p>- Quantos anos ela tem?</p> <p>- Ela tem sete.</p> <p>- Sete.</p> <p>- E eu levei pra psicóloga.</p> <p>- Meu Deus, guria!</p>

	<p>[ruído]</p> <p>- Não, não, deixa eu fazer uma pergunta. Se fosse um menino, você também levaria pra psicóloga?</p> <p>- Também. Levava porque não é que eu tenha preconceito, mas eu quero orientar. Eu não gostaria que fosse, a gente tem que ser sincera.</p> <p>- Claro.</p> <p>- Eu não gostaria que ela fosse, então a gente levou pra psicóloga, porque disseram pra nós que era bom fazer uma orientação.</p> <p>- Orientação sobre?</p> <p>- Sobre essas questões, que ela gostava tanto da amiga que ela na hora achou que poderia, então a gente orientou ela, que ela gosta tanto da amiga dela, que de repente ela confundiu os sentimentos e que a gente explicou pra ela que o pai e a mãe eram casados, então que era um homem e uma mulher, entende? Porque a gente não gostaria que fosse diferente. Então a gente se sentiu no direito de poder dar essa orientação.</p> <p>- Vocês acham que isso vai garantir o [...]</p> <p>- Não vai garantir, mas a gente se sentiu com a consciência mais tranquila. Se ela decidir mais tarde, tudo bem. Mas a gente se achou no direito de poder orientar”</p>
<p>10° Encontro</p>	<p>“Ah [...] isso aí é viadagem, daqui a pouco acostuma”</p> <p>-“Eu na verdade não tenho muita facilidade pra falar no assunto, eu sou meio gaúcha sabe? Ai eu demoro um pouco pra aceitar (risos) Não, na verdade assim, eu não posso ser desumana né, logicamente, eu já falei várias vezes assim, no sentido de que eu respeito, mas é um pouco a questão cultural, tenho um pouco de dificuldade de aceitar, é bem [...] é de mim né, isso, na minha família, a minha mãe é bem mais aberta sabe, nesse sentido, e eu sou mais conservadora, não sei por que. Eu não consegui me entender ainda, então por isso que eu não gosto muito de falar por que as vezes eu acho que eu vou falar besteira (risos) né? Então nesse sentido a minha mãe é bem mais aberta, bem mais “relax” só que eu tenho</p>

	<p>um pouco mais de dificuldade de aceitar, tipo não trato mal nenhum aluno por causa disso, logicamente que não <i>né</i>, trato todo mundo igual, só que eu acho difícil assim aceitar, é uma questão minha, que eu tenho que aos poucos ir trabalhando.</p> <p>-Aceitar o que?</p> <p>-Ah [...] a questão do gênero <i>né</i>, a questão de menina com menina, menino com menino, sabe? Eu tenho essa dificuldade. Então assim, o meu marido quando fala ele fala asperamente algumas coisas, e daí eu sempre falo pra ele que não, que não pode ser assim e tal, mas eu mesma fico trabalhando em mim (risos), então assim por isso que eu não gosto muito de falar, por que é uma coisa meio [...]”.</p>
--	---

QUADRO 3 – Temática: Papéis de Gênero

Temática: Papéis de Gênero	
1º Encontro	<p>“Feminino tem lacinho”.</p> <p>“Quero ver você vir trabalhar com uma camisa com máscara de cílio, com batom”.</p> <p>“Isso é coisa de menina”.</p> <p>“Homem não tem capacidade de escolher uma coisa dessas de renda”.</p> <p>“- Mulher, capaz que homem tem capacidade de [...]</p> <p>-De fazer [...]</p> <p>-Doce”.</p> <p>“Mas essa cor é masculina”.</p> <p>“Não andava com um cachorrinho desses na rua, nem que me pagassem”.</p> <p>“Feminino, claro. Tu acha que homem vai usar isso aí?”.</p> <p>“Bebida é coisa de homem”.</p> <p>“É uma loja de mulher, tem almofadas, tem blusinha de ‘me agarre</p>

	depois da meia noite’, tem um monte de coisinha aqui”.
2° Encontro	“Roupas pra homem e roupas pra mulher. Roupas pra homem e roupas para mulher [...] viria de vestido trabalhar? Tu viria de vestido? <i>Ãm?</i> ”.
3° Encontro	<p>“Isso aí que eu vivi, essa questão do futebol que ela falou aí porque a minha pequena, eu tenho um menino e uma menina né, e a adoração dela era jogar futebol, e nesse ano na escola dela tinha futebol para as meninas e futebol para os meninos e ela fazia balé. Ai eu pensei, ai meu deus do céu. Quando ela foi e escutou que tinha futebol feminino, eu disse meu deus, vai criar briga lá em casa. A primeira coisa que ela chegou e falou foi: ‘pai, eu quero fazer futebol, não, menina não faz futebol, se tu já faz o balé, então ele fez todo um discurso. Mas por que que menina não pode fazer futebol?, Por que aqui em Chapecó não tem nem escolinha?, “Mas esses dias você disse que tinha jogadoras do Brasil. Tem mulher que joga futebol sim pai, Tu não vai fazer. Se tu quiser vai fazer teatro, futebol tu não vai fazer`. Daí ela olhou “Mãe!” e eu disse ‘Não sei, conversa com teu pai, dialoga, convença ele que tu quer fazer futebol, né`. Então às vezes eu não sei nem se é uma questão de [...] acho que é mais cultural essa questão de ‘ai, menina tem isso, não pode jogar futebol’”.</p> <p>“Mas em relação, por exemplo, a situação dos estudantes em eventos aqui na escola, quando nós fizemos alguma atividade, algum projeto, eu percebo assim: que as meninas são mais voluntariosas, elas gostam mais desse tipo de atividade. Alguns meninos, por exemplo, eles ficam o ano todo aqui e você consegue que eles apresentem um trabalho em sala de aula”.</p>
	<p>“-Os homens são por natureza mais agressivos do que as mulheres? -Verdade</p>

<p>7° Encontro</p>	<p>-Natureza mesmo”.</p> <p>“As crianças no recreio, você não vê as meninas se chutando, se dando tapa. E os meninos você tem tantas notícias nesse sentido, se batendo, chegando atrasado, acho que é a educação, né gente”.</p> <p>“Não se gosta de falar disso. Mas o homem tem o estímulo sexual visual. A mulher já é diferente. Algumas falam [ruído], mas a maioria não é assim. Mas o homem, quase 98% dos homens, o estímulo sexual é o visual. Ninguém fala disso. Aí se as pessoas tivessem consciência disso, eles paravam e pensavam: “quem sabe o cara lá não está olhando para as minhas pernas”, aí é que tá. Por isso é que ninguém gosta de falar nesse assunto”.</p> <p>“ - [...] Mas aí é aquela história que eu falei, não tem estímulo igual que o homem tem. Entra essa questão. Não que justifique, porque eu acho que também não pode, eu acho que não deve, mas é diferente, nesse ponto não tem como a gente negar essa questão puramente biológica</p> <p>- Da natureza aquilo né?”.</p> <p>“A minha filha diz que aluna não deve mostrar o joelho”.</p> <p>“As meninas são mais discretas”.</p>
<p>8° Encontro</p>	<p>-“É biológico. O que mais? Bunda, seios, vagina. É isso, também tem. O que mais? Tem mais coisa.</p> <p>- Maquiagem.</p> <p>- Boa, boa. Pra ser mulher tem que usar maquiagem? Porque ser mulher tem que usar maquiagem?</p> <p>- Essa questão da maquiagem é assim, as mulheres usam batom, [ruído]</p> <p>- Usam quando saem então [ruído]”.</p> <p>-“Agora os homens se depilam, eles fazem a sobrancelha, fazem as unhas.</p>

	<p>- Passar batom já tá demais.</p> <p>- Isso já é metrossexual”.</p> <p>“E na tua concepção, como é que você explica isso, que você falou que você pode estar na casa vizinha, tu sente quando o filho está precisando de você ou até aqueles casos em que acontece alguma coisa com o teu filho e a mãe presente. Coisa que eu não escuto um pai dizendo “nossa, senti que o meu filho estava precisando de mim” eu não escuto isso”.</p>
12° Encontro	<p>“Eu não sei, quando eu cheguei aqui que eu vi a primeira aula e eu sei que tava falando a questão dos 14 anos, eu tenho um menino de 13 anos, já vai fazer 13 anos, (ruído) rapaizão, eu tomo banho com ele [...] a gente quer que o filho seja melhor que o pai (risos). Eu brinco com isso, por exemplo, se o meu menino, ele que tem 13, semana que vem ele vai inclusive vai pra piscina, digamos que ele acaba tendo uma relação com uma menina lá da idade dele, menor, como isso é acarretado, é violência? Com a permissão dos dois, os dois juntos, digamos, (ruído) vai fazer 13 agora, mas com um corpo já de quase 14, o que me preocupa é isso (ruído) capaz de me fazer vovô, me fazer vovô bem novo de certo (risos). Tomara que tenha sorte no namoro melhor que o pai (risos)” .</p>

QUADRO 4 – Temática: Papel da Escola

Temática: Papel da Escola	
2° Encontro	<p>“Eu acho que na escola tem regras, nós devemos cumprir, na sociedade também tem regras”.</p> <p>“A gente não dá conta nem do normal, imagina mais uma sobrecarga que seria da família”.</p> <p>“[...] mas eu acho que na minha concepção no caso da roupa, se nós, a democracia às vezes, ela tem seu ônus também, porque, porque, é, é, se você vai, se você for atender ao capricho de cada um, ao ponto</p>

	<p>de vista de cada um, por isso que nós temos uma constituição, né? Isso também vai virar uma confusão, se você for atender ao capricho de cada um. Daí se estabelece uma norma que não fira, que não venha a ferir nenhum, não venha ferir ninguém no aspecto religioso, sei lá, que não, né, o cultural, senão [...] não sei [...] uma lei que venha resguardar a pessoa de ter os seus direitos, né? Sempre de ter a sua condição religiosa, de ter a sua orientação sexual, de ter a sua [...] né, sei lá, e também que dê à ela deveres, né? Então a lei é assim, direitos e deveres, então dê a ela também o dever de respeitar o outro, né?”.</p> <p>“- Eu acho que pode ser bonito, pode ser [...] mas não no ambiente escolar, eu acho que remete a uma questão de sexualidade mesmo, né?.</p> <p>-De erotização.</p> <p>-A menina com a blusa decotada, a saia, não sei eu acho que ambiente escolar não é cabível”.</p> <p>“Então, eu penso que talvez, com tanta, se a nossa sociedade também, se tornar uma sociedade muito, exageradamente permissiva, onde, onde não se, não [...] por que quando você cria uma norma, não é pra proteger o ambiente, é pra [...] as pessoas se protegerem, a gente não tá aqui protegendo o ambiente escolar, a gente tá aqui, quando se tem uma lei, a gente tá aqui criando uma norma de proteção a todos [...] eu acho que tinha que ter um padrão que precisava ser adotado. Porque assim, é uma instituição do Estado? É. Né? Então que se adote um padrão e pronto, né? E siga aquele, aquele padrão. [...] Porque, é, é, nós criticamos e falamos aqui em tom de critica do estímulo e da exposição sexual das mulheres em propagandas, digamos assim, né? Então, se há esse estímulo, imagine, imagine, imagine os adolescentes nessa fase, né? O que que não vai virar a escola”.</p>
	<p>“Oh, eu percebi, aquilo que tu mesmo diz, acho que da outra vez,</p>

<p>3° Encontro</p>	<p>que é, quando tem namoro de um menino com uma menina, só a menina é chamada para um basta na intensidade dos agrados e dos beijos. A responsabilidade de, de, enfim, de tornar esse ato uma lisura social é dela, porque a princípio cada um [...] dificilmente um menino foi chamado [...]"</p> <p>“- Que mais?</p> <p>-A questão, não sei, não sei muito, mas a questão também da roupa, de as vezes, ah “essa menina tá com a saia, com aquela roupa que [...], com um decote mais a mostra, não sei se com os meninos [...] bermuda, calção, não sei como é que fica [...] de se chamar a atenção de forma igual. Se a menina não pode, pro menino também não poderia, em tese, né. Talvez seja outra situação que dá pra desmistificar né”.</p>
<p>4° Encontro</p>	<p>“A gente tem que continuar dando nossa aula e deu”.</p> <p>“-Mas pode ser que esse documento, tem alguma repercussão inversa de promover esses cidadãos.</p> <p>-É isso que eu quero dizer</p> <p>-É, que se esse documento for à frente ele vai se promover e vai ampliar ainda mais o monstro que ele tá criando”.</p> <p>“Eu acho mais questão assim, a questão de se calar pra esse caso não favorece a escola, tem que mostrar que a escola não teve essa intenção, realmente, de tratar essa questão homossexual, e se deixar assim, voltam a falar, e os que não tiveram conhecimento talvez vão achar, realmente, que a escola fez isso”</p>
<p>6° Encontro</p>	<p>“Na mesa do bar tranquilo, acontece, na escola não. Você pode ter a tua opinião, mas na sala de aula, no ambiente escolar, você evitar que a sua opinião seja estereotipada. Mas de repente, pro grupo de amigos lá no churrasco, você tá habilitado, não tem aquele compromisso”.</p>
	<p>“Na prefeitura, no fórum, [ruído] elas não vão vestidas de qualquer jeito. Nós estamos falando de um espaço público onde é frequentado</p>

7° Encontro

por homens e mulheres, meninos e meninas e obviamente que deve haver um resguardo em relação a isso. Costumo falar pros alunos ‘não estamos na praia’. Há uma organicidade em relação ao espaço em questão, pode ser uma posição um pouco machista, mas acho que isso”.

“Então, tem a ver com a intimidade da pessoa. Questões menos própria dela, então eu não sei, coisas, não caberia, sei lá. Tipo, por exemplo, ah vejo dois alunos se beijando, na escola não pode, independente de qual gênero, se é menino, menino ou, menina, menino, sei lá, não pode. Eu vou ter que entrar nesse tipo de assunto pra dizer o que pode e o que não pode? Não né. Eu acho que isso é mais do íntimo de cada um e não sei e querendo ou não, nós estamos ligados à uma cultura judaico-cristã bem arraigada, que trás pra escola, digamos assim muito do que tá lá fora. Eu acho assim que antes da gente entrar em determinados assuntos, a gente precisa entender assim, eu não tô aqui pra dizer o que é certo e o que é errado. Eu tô aqui pra dizer, talvez, o que existe, o que tá posto aí. Agora dizer o que é certo e o que é errado, eu acho que fica complicado. E se vai discutir esses assuntos, invariavelmente vai se fazer juízo de valor. E acho que tá muito mais ligado ao juízo de valor que o próprio professor faz do que a um juízo de valor universal, que eu acho que não existe nesse caso”.

“-O professor nem pode defender o seu ...

-Vai gerar polêmica, porque assim, não é responder. Eu também não sei se estou certa na minha colocação.

-Mas sem defender a tua opinião, como é que você vai fazer? Eu peço a tua opinião, a tua opinião é neutra?

-A minha opinião é estar discutindo, é estar [...]

-Tá, mas se você estiver discutindo se é certo casar homem com homem ou mulher com mulher?

-Se eu estou discutindo, eu já tenho um posicionamento. Se eu não

	<p>discutisse, eu não [...]</p> <p>-E se daí, tipo assim, se essa ideia influenciar outra pessoa, que ele não tem esse pensamento, mas a tua ideia influencia, a tua opinião influencia.</p> <p>-Ele está tendo uma tendência e não [...]</p> <p>-Mas vai que ele não tivesse essa tendência?</p> <p>-Eu não vou construir essa tendência na pessoa”.</p> <p>“Eu acho que assim, a opinião. Se eu dou uma opinião, sim ou não, concordo ou discordo, se eu influenciar outra pessoa que, por exemplo, tá em cima do muro, não sabe se quer ser homem, se quer virar, quer pender pro lado feminino. E eu acabo com a minha opinião, influenciando já ele ir praquele caminho que ele tá tendo a opção, que ele está tentando se decidir. Aí a família é contra isso, a família bate em cima disso, desse ensinamento e quer que ele não seja aquilo que ele tá construindo. E daí aquela ideia influencia uma coisa que quem sabe vai ser uma tragédia pra vida da pessoa dele ou quem sabe não. Então eu acho que a opinião pode interferir”.</p> <p>“Sim, mas eu tô falando da questão de que pode ser influenciado, porque a homossexualidade ou qualquer outra, ou bandido, ou criminoso, ele também é influenciado por alguma ideia e também no ambiente social que ele vive. Ele não vem já programado”.</p>
<p>10° Encontro</p>	<p>“E como quase toda discussão sobre isso acaba que concluímos que esses estereótipos são criados socialmente e claro, portanto, poderiam ser mudados. Eu tenho uma implicação em relação a isso, que são digamos duas perspectivas contrárias, de um lado eu sei e penso que a escola seja lugar de tratar de todos os assuntos que dizem respeito à sociedade e esse especialmente, por que necessitamos uma mudança de visão sobre as pessoas, mas, por outro lado, eu também compartilho a ideia do Paulo Gardeli Júnior de que a escola tem que se manter fiel aos clássicos e que por tanto, fica difícil encontrar espaço pra todas as discussões dentro da escola,</p>

	sob pena de você perder o contato com os clássicos, por que existe uma onda”.
11° Encontro	<p>“Eu não consigo concordar com o fato de que tudo tem que ter uma fundamentação teórica, por que, por exemplo, eu não saberia citar nenhum autor que fala sobre isso especificamente sobre isso, no entanto, não me sinto completamente despreparado pra tratar do assunto, e eu acho que às vezes têm um problema, parece que quando tu traz uma fundamentação mesmo que seja um assunto fundamentado vai ter uma opinião formal de um autor, por exemplo, sobre determinados assuntos do cotidiano, que pode ou não ferir determinadas pessoas dentro da turma. Então eu acho que isso é mais que eu não concordo por que cada espaço vai ter capacidade de interpretar as coisas</p> <p>e de colocar sobre eles (ruído) não necessariamente precisa estar fundamentado em alguma coisa, as vezes é até melhor que não esteja, por que muitas vezes uma fundamentação teórica direciona muito e eu acho que [...]”.</p> <p>“Vou dar um exemplo, em filosofia, diversos assuntos se chocam diretamente com crenças, questão religiosa, vou te dar um exemplo claro, o Kant disse que o que importa na moral não é o teu medo em relação a nada, mas é a tua própria consciência. Toquei nesse assunto, ai uma aluna assim “professor, tu acredita em Deus?” ai eu falei: “Depois eu converso contigo sobre isso”, depois eu até falei pra ela que não, mas ela veio me falar assim que ela por acreditar em Deus sofre preconceito na sala de aula. Ai eu vejo que algumas vezes que eu falo de determinados assuntos eu tenho que ter muito jogo se cintura pra não deixar o aluno contra já aquilo que eu estou dizendo, ai eu digo não, não pode acreditar, mas não é isso que está em questão. Muitas coisas que eu ensino na sala de aula, vai contra o que o aluno pensa, e eu pelo menos sinto que a sala de aula é um espaço de abraçar a diversidade, então eu tenho que de certa forma as vezes deles distorcerem alguma coisa que estou falando pra que</p>

	<p>aquilo não vá diretamente contra o aluno. Um exemplo prático, quando eu falo de um outro filósofo muito famoso é Nietzsche, Nietzsche é o maior crítico de Deus que talvez já tenha existido, e ainda tem muitos crentes dentro da sala, (ruído) mas eu tento mostrar pra eles, além desse Deus que Nietzsche está criticando, está criticando talvez inclusive até o ateísmo desse outros que estão ai, julgado os cristãos que acreditam. Eu vejo assim, eu acho que esses temas muito delicados na sala de aula e eu não sei até que ponto tu deve se aprofundar para se manter não neutro, mas talvez numa suspeita”.</p>
--	--

QUADRO 5 - Temática: Preconceitos/Racismo/Homofobia

Temática: Preconceitos / Racismo / Homofobia	
1° Encontro	<p>“-Na minha família tem um gay -Basta saber -Na minha casa, porque é muito fresco. E muito [...]”.</p>
2° Encontro	<p>“-Problema é que tem coisas que eu acho que tão acontecendo rápido demais e a sociedade não tá conseguindo absorver na mesma intensidade que as coisas estão acontecendo. -Tudo tá mais rápido. -Pra essa piizada tudo é normal né? -É. -A realidade deles sim. -Eles não têm limites pra nada. -Aqui na escola eu ouvi relatos de alunos, de algumas meninas, dá por modinha entre elas [...] (ruídos) [...] os rapazes eu não vi isso, mas as gurias já, tem mais facilidade”.</p> <p>“-Eu vejo assim, no meu tempo, meu Deus você sentar perto de um menino, né, era uma coisa, hoje em dia elas sentam no colo. E</p>

neem tão.

-E se beijam e se abraçam.

-Se tem referência, se em casa tem referência [...] (ruídos).

-É muito da estrutura familiar né?

-Meu Deus, eu acho que é 90%.

-Por que eu vejo pela minha filha, que é muito diferente dessas meninas. Muito, muito mesmo.

-Que idade ela tem?

-Minha filha tem 19. Mas mesmo assim, ela nunca foi assim. Sei lá, eu acho que é muito da educação que ganha, da estrutura familiar.

-Assim, eu, eu não sou contra, não tenho nada contra ser gay opção sexual que cada um escolheu, e eu acho também que você não pode enfiar goela abaixo das pessoas. Entendeu? [...] (incompreensível) [...] como se fosse [...].

-Natural?

-Na minha geração, tu tem que ter limite, por que tem muita gente que não tá acostumada com isso [...].

-Sim.

-Você vê que eu sou de uma geração mais recente, entendeu? Então o seguinte (ruídos) [...], por exemplo, se eu tenho um filho e dou referência pra ele de “pai e de mãe”, e ele chega em um ambiente que ele, em que né, tenha um casal homossexual se relacionando, também é chocante ele também recebe, também entra em choque [...].

-“Siiim”. “Aham”.

-Isso também causa prejuízo na mente dele.

-Siim.

-Então, quem defende o meu direito? Eu questiono muito por esse lado.

-Nesse ponto, não é uma questão de ter ou não preconceito, esse choque [...].

-Não é por que tem preconceito, é por que não tem referência”.

“-É porque assim, o que me preocupa é o seguinte: vai chegar um ponto que ninguém vai poder manifestar uma posição contrária. Se toda a fala for interpretada como preconceituosa. Você tá entendendo? Tá se criando uma ditadura do outro lado. Do outro lado se cria uma outra ditadura.

-Mas são duas situações, né professor? Você tolerar e você respeitar e você quem sabe propagar e quem sabe fazer apologia, né? Eu acho que já é um caminho andado. Você pode até não aceitar na tua família, no teu convívio mais próximo, mas nós temos [...] o que nós temos que fazer, é respeitar, né? Entendeu?

-[...] é que [...] imagina, com 14 anos, né? Vem com 14 anos comprovadamente com preconceito contra o homossexual e aí eu quero que do nada ele mude. Que veja de uma forma diferente? Não. Acho que a proposta inicial é: “não, ok, você não concorda, você não aceita [...].

-Tem o seu direito [...].

-É, mas tolera, respeita. Primeiro passo.

-Verdade.

-Respeitando tolerando, ele vai compreendendo.

-Isso aí.

-Aí daqui a pouco ele vê: “não realmente eu tava equivocado”. Né?

-Respeitar significa: não bater, não xingar, mesmo que não sente junto.

-Justamente.

-E assim as coisas vão se regulando. Se eu não gosto, se eu não quero? Não manifesta. Pense, não precisa manifestar então. É o primeiro passo.

-O que se convencionou agora é que tu tem que ser um apologista. Divulgar, difundir, defender. Existe uma diferença muito grande. Eu não sou homossexual eu sou heterossexual e agora vou fazer apologia a homossexualidade. Não.

-Contra os homossexuais.

-Eu respeito. Né? Vou ser bem sincero aqui com vocês. Se um filho

meu, realmente fosse homossexual eu não sei de que forma eu reagiria. Mas eu nunca agredi, eu nunca fiz piada. Né? Ofensas imorais. Lógico que isso é [...] já é alguma coisa”.

“A pós modernidade considera o discurso uma prática social. Agora ele pode ser muito bem aquilo que a gente disse aqui, que ele falou, óh. Eu concordo que se um filho meu aparecer, ou se um dia ele assumir a homossexualidade eu não sei como eu iria reagir. De fato a gente não tem [...] há uma distância. Não sei dizer como. Entre as ideias e viver aquilo”.

“Não, eu sei. Eu sei que ele vai levar o impacto, por exemplo: se meu filho não me ouve xingar em casa, xingar, falar palavrões e ele chega em um ponto de êxtase na roda dos colegas dos amigos e ele ouve palavrão, ele vai chegar em casa chocado e ele vai me contar. Aí eu vou no meu papel de pai, dizer pra ele “olha filho, é [...] isso é palavrão, não é legal você falar isso pra um colega, não é bom [...] você não ouve, você não me ouve falar isso, tal e tal”. Eu creio que ele pode chegar em casa com o mesmo questionamento: Pai, eu vi dois meninos se beijando, como é que é isso? Né? Então é nesse momento que eu vou fazer o papel de falar “Olha filho, existe referencias assim, assim, então você tem que respeitar essa, a posição deles.” “Que eles tem uma orientação diferente, então você tem que respeitar, você não pode xingar, você não pode falar mau. “Você não pode, não deve fazer chacota, brincadeira.” Aí que vem meu papel de pai, como educador, enquanto orientador. Mas por outro lado eu posso dizer pra ele: “a orientação de que você tem na sua casa é de que o papai se relaciona com a mamãe e a mamãe se relaciona com o papai. Entendeu? Ter esse direito enquanto pai. De fazer isso. De ensinar isso pro meu filho. O que me preocupa, é esse direito ser colhido, daqui a pouco”.

“E, a mulher é mais cobrada nesse sentido de pudor na nossa

	<p>sociedade, então, talvez isso aconteça de forma inconsciente, não sei, tá tão enraizado que ninguém para pra pensar no outro lado, vai ver a gente também crie um problema né, acho que imagina a meninada andando mostrando a calcinha. Entendeu? “Cê” tá entendendo? Existe muito choque ainda pra gente, as coisas estão evoluindo muito rápido e a gente não dá conta de absorver toda essa evolução humana, esse campo humano. Entendeu? Aí essas coisas que estão acontecendo, elas, por exemplo a questão do homossexual, questão da forma de tratar o menino e a menina, acaba mais se pensando o lado deles como vítimas e não acaba se pensando no lado das outras pessoas que, o outro lado, não acaba se pensando também que ainda não deu conta de absorver toda essa informação é tudo muito rápido, né?”.</p> <p>“A gente problematiza muito o preconceito e não problematizamos também a reação desses adolescentes. É muito mais fácil um adulto, pra um adulto ele aceita encarar aceitar do que pra um adolescente, onde uma fase de formação, uma fase de auto-afirmação, onde se tem muitas tribos, se tem muitas ideologias em choque. Então a gente nunca problematiza o porquê que eles reagem assim, a gente problematiza o ato do preconceito. É muita problematização do preconceito e pouca problematização da reação na sociedade que na minha visão- eu não sou tão velho assim, eu tenho 31 anos- eu tive amigos homossexuais, tenho amigos até hoje, sempre tive uma relação de respeito muito grande e de respeitá-los e de tá junto, tá no mesmo ambiente, mas, as pessoas ainda se chocam, eu acredito que elas ainda se chocam com isso”.</p>
<p>3º Encontro</p>	<p>“Também acho isso. Parece né, que tem que mudar radicalmente agora [...] A vida toda eu pensei de uma forma, e eu via isso, e agora não. A partir de agora eu tenho que aceitar, tolerar, entender, não ser preconceituoso, e ser, só pra finalizar, então o professor Ademir parece o mais correto, é, independente de se eu vou usar uma camiseta rosa ou salmão, mas assim, como eu vou me comportar, a</p>

	<p>educação que eu tenho, o respeito, a questão do caráter”.</p> <p>“Então a questão de gênero é um problema? A questão étnica é uma situação, mas o primeiro preconceito, a primeira exclusão é a questão econômica”.</p>
<p>6° Encontro</p>	<p>“- Minha filha tem três anos, é muito pequenina, mas eu não consigo imaginar um dia ela chegar e me apresentar uma namorada, mas eu tento trabalhar isso comigo [...].</p> <p>-Mas tem algumas situações que pode numa dessas, não concordar com algumas coisas, mas não necessariamente desrespeitar, acho que existe na sociedade umas coisas assim, não sei se tu [...] “eu não aceito, mas eu respeito” eu já assumi esse lado, eu respeito.</p> <p>-Eu acho que assim, eu acho que a maior, o que está havendo, é que eles têm bastante preconceito, mas eles sabem que é falta de respeito com os colegas, então eles toleram.</p> <p>-(ruídos) Principalmente no intervalo, e eu percebo muito, sim, mas eles se respeitam, e esse respeitar, é você não partir para o ataque, você convive, convive com tranquilidade, ou nem tanto, mas convive, sem fazer nenhum xingamento, sem agredir.</p> <p>-A ideia da tolerância, é que tolerância, não é aceitar uma coisa porque você gosta, é o contrário, não gosta, mas, você não é obrigado a aceitar, mas a tolerar, que é o “eu não gosto, mas aceito”.</p> <p>E mesmo quando as pessoas demonstram algum tipo de preconceito no próprio grupo de amigas dela, tem alguém que já é capaz de intervir, sempre tem um, que pode chamar e fazer a frente, pra quem sabe, diminuir [...]”.</p> <p>“Por que tem uns “apologistas” que vão logo dizer: Não, claro, bah mas tu gosta de mulher e agora? A mídia começou a divulgar, tem movimentos que fazem apologia né é a grande diferença, você defender alguma coisa e fazer apologia sobre aquilo. Ah mas porque? Tu é culpado (ruído) você gosta de mulher, você é hétero”.</p> <p>“-Tem o relato de uma professora que veio estagiar aqui na nossa</p>

escola, até falou pros alunos depois disso. Que ela sentiu o preconceito na sala dos professores. Com os alunos tranquilo [...].

-Que ela se sentiu excluída?

-E na sala dos professores ela sentiu preconceito.

-Ela é homo?

-É homossexual, aham, assumida.

-Eu assim, eu conheço (ruído), ou na escola mesmo tanto com aluno, vai dizer que não? Vocês nunca escutaram professor falar de aluno?

Ah os aluno tão lá [...] Sabe?

-Acho que esse é o foco dessa fala dela. Aquilo que a gente percebe entre os professores.

-Tá mas, a grande questão é assim e a piadinha? Que diz q não condena, mas tu faz a piada ou alguém conta a piada e você ri? O que você é nesse caso?

-Exatamente.

- Mas daí assim, mas daí eu não vou poder rir da piada de loira, daí eu não vou poder rir da piada de gordinhos.

-Português [...]

-Português, de P.U.T.A (risos). Eu não vou poder rir de piada nenhuma.

(Ruídos)

-Mas eu acho assim, quando a piada escrita, é um texto escrito. Por mais que seja sarcástico, por mais que seja irônico. Mas ai assim, é uma coisa. Agora quando você tá vendo a pessoa e tipo, a minha piada é indireta [...] a indireta é o que pesa.

-É o contexto. Por exemplo, assim, quando *tá* só entre homens *né*, só entre homens e alguém conta alguma coisa sobre mulheres. É diferente quando você *tá* só entre homens ou quando *tá* entre homens e mulheres. Porque a cultura pro trás *né*, falando de futebol, tomando cerveja, tu já prevê mais ou menos o que vai *saí*. Eu acho que o que não dá pra aceitar, seria rir na presença de alguém que possa se ofender. Aí nós passamos a ser responsáveis”.

<p>7° Encontro</p>	<p>“Eu, no ano passado quando ele veio pra escola, era demais assim, eles estavam fazendo bullying com ele, porque ele não consegue se controlar. Não, e é um perigo”</p> <p>“Eu entendo a promiscuidade. Então a promiscuidade quando se é promiscuo, tanto sendo homo quanto hétero, você está invadindo o espaço do outro. Então a questão de ser discreto ou não. Posso ser uma biba bem louca, escandalosa aqui, me requebrar e nem por isso estar invadindo o espaço dela, dele e assim por diante. Mas agora se eu sou, por exemplo, um heterossexual e quero dar uma de garanhão e começo a invadir o espaço da colega, mesmo como homo ou como hétero, eu escolho ser promíscuo”.</p>
<p>11° Encontro</p>	<p>“-Eu discordo, eu discordo por que [...] eu não consigo concordar me desculpe. Por que pode ser (ruído), mas você bem sabe, como você bem falou que tem mulher que acorda cinco da manhã e é estuprada na rua por que tava trabalhando lá na Sadia, mas nem todas vão lá trabalhar na Sadia, muitas delas preferem outro serviço [...].</p> <p>-Mas é um direito.</p> <p>-É um direito, não to dizendo que eles deveriam fazer ou não, eu não tenho nada contra elas estarem fazendo, só que a gente não pode generalizar.</p> <p>-Tá, deixa só eu te fazer uma pergunta, se você tivesse que trabalhar na Sadia, que tem que entrar só com a roupa íntima, e entrar só de calcinha pelo vestiário masculino?</p> <p>-Ah, isso eu não sei, eu não trabalho lá dentro.</p> <p>-Mas tem transexuais que trabalham lá, que elas são obrigadas, por que elas têm o genital masculino e um RG com nome [...].</p> <p>-Tem vários serviços, a minha mãe vendia merda pra comprar os livros tá. Ela vendia esterco pra poder comprar lápis pra escrever e um caderno.</p> <p>-Isso foi errado, ela não deveria precisar vender esterco.</p>

	<p>-Mas ela tinha dez filhos e ela precisava e nem por isso ela se prostituiu. Ela se virava na roça por que ela dizia um dia ela ia sair da roça, e nem por isso ela se prostituiu, entende? Quero dizer assim, que existem vários caminhos, não é só por que o fator social fez ela ir pra lá, tem algumas que a gente concorda, que a gente sabe que não tiveram oportunidades, mas não são todas.”</p>
--	--

QUADRO 6 - Temática: Identidade de Gênero/Transexualidade

Temática: Identidade de Gênero / Transexualidade	
5° Encontro	<p>“São famílias com certo conhecimento, imagina se não? Eu não sei se tem algum dado, algo assim, que (ruído) muito essa questão do preconceito quanto a vocês (ruído), aquela coisa de usar, toda espalhafatosa. Vocês, com a vestimenta como as mulheres andam, mas aí essa questão que, além de você ser diferente, você ter que se vestir de uma forma diferente, não é comum a gente andar com aquela maquiagem, com toda aquela roupa. Um exemplo, nós temos aqui em Chapecó, não sei se posso dizer o nome [...]. Mas eu acho que ele não se decidiu ainda, por que em alguns comentários ele ainda diz, “eu sou o viado mais macho”. Mas as roupas, a vestimenta dele, é de uma forma muito vulgar. Então eu acho que além de ele ter essa outra opção, a forma como ele se veste, quer ser mulher, ótimo, mas nós não andamos desta forma, então eu acho que são duas formas de preconceito com ele. Além de toda a questão histórica, tem mais a questão da vestimenta também contribuiu. Então se você quer ser aceita, então você se organiza e anda conforme a música toca ali. Lógico, a forma de você ser ridicularizada, toda essa questão (ruído)”.</p>
6° Encontro	<p>“-Mas na escola tem transexual? -Eu escutei dizendo que isso aqui não é só problema da escola, a escola é que tem que (ruído).</p>

	<p>-Nossa, essa fala é de mil e quinhentos, ainda tem?</p> <p>-(ruídos) Que ela se sentiu tão feliz, tão feliz, que disse (ruído) graças a Deus.</p> <p>-É, deixa ela beijar na boca que (ruídos).</p> <p>-Por enquanto! Tudo pode acontecer, tem gente que se descobre depois, a Lu que trabalhou com nós, Luciane Rosa, foi casada e teve filhos, aquela cantora baiana, famosíssima, teve três filhos, marido, Daniela Mercury, e agora está com uma mulher.</p> <p>-É, mas então, eles que não cantem a felicidade que ainda há tempo pra tudo! Mas eu acho que trans, num ambiente escolar, não tem, normalmente é mais tarde, que nem a palestrante ali, que foi se arrumar vida afora”.</p> <p>“Mas é como eu falei antes, pra mim, travestis e transexuais no ambiente escola é difícil. Agora numa universidade”.</p>
<p>7º Encontro</p>	<p>“- Eu queria saber, porque muitas vezes não se sabe né.</p> <p>- Por que eles estão dentro do armário.</p> <p>-Coisa que acontece mas nós [...].</p> <p>-Lá em casa é piada, a minha irmã, porque vai fazer o que? Assim, eu me coloco unha postiça, exato.</p> <p>-Isso aí é travesti já.</p> <p>-Mas o seu irmão se veste?”</p>

QUADRO 7 - Temática: Violência/Violência contra a mulher

<p>Temática: Violência /Violência contra a mulher</p>	
<p>2º Encontro</p>	<p>“Da reação de quem agrediu, da reação de quem agrediu. Então não reação dela, é uma reação de quem já não suporta mais, porque assim como ela como transexual, sofreu preconceito, existem pessoas que não são transexuais e sofrem preconceitos, e, chegam a esse ponto também de não aguentarem mais e reagirem dessa forma.</p>

	<p>Né? Então de, sei lá, entrar na escola e atirar em todo mundo [...] entendeu? O mecanismo de defesa, de autodefesa, entendeu? A gente [...] a questão também de problematizar a reação desses adolescentes. Por que que eles reagem assim? Por que que eles não conseguem aceitar? Por que que eles encaram de forma diferente? Entendeu? É um problema que na minha opinião, precisa ser levantado, precisa ser questionado. A gente tem do lado de um preconceito muito grande [...] porquê isso aqui são casos de agressões físicas. Casos de violência, né? O porquê violentar a pessoa dessa forma? Então eu acho que é um caso que tem também muita importância em ser estudado e ser debatido. A reação dessas pessoas. Por exemplo, eu lembro de um episódio que chegaram lá em Brasília, os adolescentes de classe média e queimaram um índio, sentado num banco de praça, que estava deitado no banco de uma praça. O que que leva, o que que levava essas pessoas a agir dessa forma. Ah, é preconceito contra o índio? Pode ser, ou pode não ser, né? A gente não sabe o que passa na cabeça dessas pessoas, entendeu?”</p>
<p>6° Encontro</p>	<p>“Que o amigo dele tinha feito uma caminhada em volta do estádio e um garoto foi lá e o agrediu, (ruídos) mas uma coisa que me chamou atenção, é que o garoto que foi lá e o agrediu, estava com uma bandeira de “não à violência”, então, isso pra sociedade, acaba pesando na hora de se fazer uma análise: que tipo de violência? Lógico que a gente sabe que muitas vezes a fala de outras pessoas, agride e é mais devastadora muitas vezes do que um empurrão, e pelo que eu vi lá na hora, o rapaz (ruído) porque já tinham uns seguranças, e essas contradições, sobre que violência nós falamos? Se eu sou contra violência, eu devo me portar de uma forma, digamos, pacífica. E também, eu estava observando, estava passando e acompanhei bem na hora do “vucovuco”, do empurrão, e acabou numa dessas, repercutindo mais ainda a ideia do Bolsonaro, ou eles fizeram o que o Bolsonaro queria, para aparecer, (ruído) realmente que precisa [...] porque às vezes não sei, se eles fazem</p>

	essas análises entre eles, então não tem essa dimensão”.
9º Encontro	<p>“Veja bem, eu queria cita, levanta um caso que já tá na pauta, tá falando o tempo todo, tá na pauta de todas as conversas, não sei vocês, mas eu to perplexo com o caso de um amigo nosso aqui, meu amigo professor, meu amigo foi afastado agora com vinte acusações e vai responder por estupro, veja só, a pedofilia diz o filósofo (ruídos) não é crime é doença. Veja só, por que não é, claro, o que que seria o crime? É você pôr a pedofilia em prática <i>né</i>, por que a pedofilia, o desejo por crianças, desejo nunca fez parte da escolha humana, desejo se impõe, é natural. Então agora vendo o cara aí eu não conheço ele como professor e tal, mas ele simplesmente vai ser banido da profissão de professor, não sei o q ele fez, nos jornais diz que ele pegava as meninas e colocava no colo, ou talvez passava a mão próximo dos genitais, coisa assim, mas veja só, se é verdade que a pedofilia é uma doença, ele não teria que ser encaminhado pra um tratamento ao invés de expulso da profissão? O que que vocês acham? Eu conheço, gente eu conheço ele assim conversei com ele muitas vezes e eu to perplexo com isso, por que agora, claro, os pais agora e a mídia tá toda encima dele, ele vai se matar ou vai embora daqui, pode ter certeza não vai mais poder morar aqui em Chapecó, ou ele vai embora, ou ele vai se matar, por que a pressão psicológica e moral é absurda. Agora veja, é possível ter pedofilia como doença não? É <i>né</i>?”</p> <p>“-É mais veja só, o C., tá tudo bem, ele pode ter passado a mão aqui e tal, o máximo que a gente sabe é que ele pegava as meninas no colo e passava a mão próximo aos genitais, veja só, ele não matou ninguém, pode ter traumatizado pessoas, tudo bem, mas quanta coisa eu acho pior do que isso? As pessoas não condenam aos outros moralmente coisas piores do que isso, e a sociedade cai em cima com tudo, e agora a vida dele acabou, aqui não tem mais vida, ele vai ter que ir embora daqui, e ir pra longe, não pra perto, por que é possível que alguém vá matar ele.</p>

	<p>-Ele não deve ir embora, por que ele vai ter que responder.</p> <p>-Exato, ele não tem [...] agora, com um político que rouba dinheiro do povo, por exemplo, já se tornou até bonito, ai vamos lá na casa dele, ele rouba mas é legal. Ai talvez eu digo, eu to achando exagero eu acho, eu to achando exagero, por que ele vai ser [...] ele vai responder por estupro, ele vai pegar entre oito e não sei quantos anos de cadeia por que pegou as [...] claro eu não sei até que ponto ele [...] ele [...].</p> <p>-A primeira coisa quando que fiquei sabendo, foi hoje de manhã, eu disse assim: será que é verdade?</p> <p>-Mas será que não aconteceu dele de repente dá carona? Ou fica sozinho na sala e elas acabaram aumentando um pouquinho?</p> <p>-Pois é, eu assim ó [...].</p> <p>-Teve lá no Rio Grande do Sul, meu irmão tinha um colega que uma menina que era adolescente, ela tinha quinze anos, e ela dava muito em cima do professor, insistia sabe? E daí o professor disse: ponha-se no seu lugar, eu sou um homem casado, tenha respeito. Ela pegou e fez uma denúncia e ele não tinha nada, mas como ela era menor, dai foram os colegas com os professores e defenderam ele e ele acabou sendo absolvido”.</p>
10° Encontro	<p>“A gente sempre se preocupa mais com a menina por causa da violência também, nessa questão da violência a gente sempre se preocupa mais com a menina”.</p>

QUADRO 8 – Temática: Machismo

Temática: Machismo	
1° Encontro	“Tanto o machismo, quanto o feminismo são lados bem discutíveis”.
2° Encontro	<p>“-A menina com a blusa decotada, a saia, não sei eu acho que no ambiente escolar não é cabível.</p> <p>-Se for criança [...] Cada ambiente tem uma convenção né? Pra ti que não vai lá pra igreja pro culto [...].</p> <p>-De biquíni de sunga.</p> <p>-É, ou vai pro banco ou pro fórum. Por que lá pra conversar com o juiz, se tiver de bermuda e havaiana, ele não recebe? E os indivíduos já sabem que tem que ir trajado daquela maneira, senão ele não entra no Fórum”.</p>
6° Encontro	“Se ele não sabe cozinhar é porque a mãe dele não ensinou, é porque a mãe dele tinha preconceito”
7° Encontro	<p>“Na escola as meninas precisam prestar atenção nas roupas que usam?</p> <p>-Verdade.</p> <p>-E as profes também”.</p> <p>“-Mas eu não sei se não vem desse jeito pra chamar a atenção mesmo. Esses dias lá, dando aula a menina com a regata aqui embaixo com o sutiã à mostra.</p> <p>-Se a moda lá fora é essa, aqui dentro não é.</p> <p>-Ainda é uma escola. Agora sim, eu vou pra academia, beleza pode ir. Uma noitada é diferente.</p> <p>-Tá exagerando né?</p> <p>-Eu não sei assim, nem todas as meninas têm essa questão de querer se mostrar. Tem umas que, ah mas dependendo da idade sim. A minha filha James, gosta de usar shortinho. Tem que ficar dizendo, filha não dá pra usar.</p>

	<p>-Concorrência, na verdade.</p> <p>-Não gostam de falar sobre isso aí, mas é verdade”.</p> <p>“-Eu tenho duas coisas pra comentar. A primeira é que não é que nós, no caso, defendemos que as meninas possam vir de calcinha, embora convenhamos seria muito bom olhar, mas não é isso. Não é isso.</p> <p>-Só faltou dizer “homens, homens”.</p> <p>-Mas não é isso”</p> <p>“A puta é aquela que dá pra Deus e todo mundo e não tá nem aí”</p> <p>“-Pegador, aqueles homens</p> <p>-Acho que é o que as mulheres mais gostam então põe lá no início”.</p>
<p>10° Encontro</p>	<p>“Eu acho também que a postura das mulheres, é ela que tem que impor limites, não é por aí, ela tem que dizer olha [...] por que parece que alguns homens colocam todas as mulheres num lugar só, e forma um esteriótipo social que ele tem na cabeça vendo a mulher de forma, como um objeto e não como uma profissional, uma pessoa que também tem capacidade e valores e ele não..alguns não conseguem as vezes compreender, rotulam as mulheres e dai por isso que tem esse preconceito. E, algumas mulheres acabam estragando pra muitas, como objeto sexual, tendo uma postura que acaba colocando muitas assim, numa situação que elas não mereceriam”.</p> <p>“E elas são bem precoces, elas querem se maquiar, querem se vestir que nem a mãe, elas não querem ser meninas da idade delas, elas querem reproduzir a mulher já adulta. E a vida sexual das meninas também é bem cedo”.</p>

12° Encontro	<p>“Eu dei aula no Bormann gente, eu lembro dessa época ai, que é um distrito, eu dei aula lá, tinha mais de algumas meninas, que faziam programa, que eu me admirava, como é que um pobre fica com um tênis, com aquela roupa lá, e um professor me disse “tu não sabe dessa parte?”, “não”, “elas fazem programa, elas esperam acabar a aula, invés de ir pra casa elas pegam um ônibus e vão lá na Fernando Machado fazer programa, ou ficam aqui na rua pegando os caminhoneiros”, dai eu pensei, olha o programa da Xuxa , antes e depois, que incentiva, como é que eu vou fazer parte da sociedade? Como é que eu vou me sentir eu na sociedade? Desculpa atrapalhar”.</p>
---------------------	---

QUADRO 9 - Temática: Religião

Temática: Religião	
5° Encontro	<p>“Mas eu acho que com os pequenos até tu percebe assim, lógico que nesse momento que eles estão se conhecendo, eles não têm tanto essa segurança de dar a resposta pro colega. Eu trabalho em uma escola particular e tenho um aluno da terceira série, e ele dava aula, e ele era aquela questão religiosa também. Eu conheci ele lá na educação infantil e ele sempre vinha com os pais com o mesmo discurso, “não pode, tem que ficar com os meninos”. E ele não tinha amigos meninos, eram as meninas, né. E aí num conselho, numa avaliação que a gente faz com os pais, o pai disse assim: “profe, ele está proibido de fazer qualquer atividade na escola no grupo das meninas. Ele tem que ficar no grupo dos meninos”. Eu tenho isso hoje assim, sabe, como se o pai estivesse na minha frente. Tentei explicar, né, a gente trabalhava num grupo, os meninos brincavam com as meninas, que não tinha essas palavras que tem hoje naquele tempo, né, mas não, ele tem que ficar com os meninos”</p>

<p>6° Encontro</p>	<p>“Mas é que na linha espiritual explica, o porquê que esse meninos estão vindo dessa forma”.</p> <p>“Parece que a religiosidade pode entrar em choque com a abordagem sobre o gênero e mesmo sobre a menstruação das meninas, por que [...] não sei se eu tô certo, mas parece que algumas religiões encaram isso como uma coisa muito privada, muito privada, a menstruação seria uma coisa muito pessoal, não discutível sabe? Parte do corpo que é menor do que a alma, que é menos importante. Já enfrentaram uma situação, por exemplo, de alguma religião, digamos dogmática assim”.</p> <p>“Na comunidade da minha mãe, nós entrávamos na igreja, ao entrar do lado direito eram os homens, ai a gente recebeu um padre [...] (ruídos). Depois a mãe começou a entrar junto com o pai, sentar junto com o pai, eu comecei a ir junto. Mas antes eu me lembro, o lado direito era só os homens e o lado esquerdo das mulheres.</p> <p>-Mas se a gente vai nas comunidades menores, não todos os casais, mas muitos casais sentam separados. Lá na comunidade que a minha mãe mora muitos casais ainda sentam separados, os homens sentam e ficam de um lado e as mulheres do outro. Nas comunidades do interior ainda é assim.</p> <p>-Ali no Faxinal dos Rosas é assim, homens pra um lado, mulheres pro outro.</p> <p>-Mas será que é porque elas estão falando as suas coisas e eles suas coisas?”</p>
<p>10° Encontro</p>	<p>“[...] pra mim, me faltam muitos elementos, e um dos pontos que eu acho que me impedem de tocar nesse assunto é justamente um respeito que deve existir pelas culturas, em especial aquele que vem mais chocar com essa abordagem que é a religião ou as religiões. Eu penso que esse é um problema a ser debatido e resolvido, como lidar com esse assunto, por que inevitavelmente o professor que vai tratar desse assunto ela vai se posicionar, ele vai se posicionar pela maior aceitação das diferenças e coisa e tal, e isso muitas vezes entra em choque com a crença do aluno, claro que eu não acho que a escola</p>

	<p>seja lugar de [...] digamos [...] de uma religiosidade assim... no entanto a escola é lugar de cultura, então fica uma [...] me parece, que fica uma tensão sobre isso”.</p> <p>“O problema é que no decorrer dos anos se formam essas religiosidades populares, interpretações particulares e coisa e tal e aí acaba criando certos conceitos que são puramente machistas mesmo. Então nós temos alunos que chegam na escola com essas conceitos construídos muitas vezes mais dentro da família dele do que da própria religião, então eles trazem essas conceitos muitas vezes. Eu enquanto professor atuando em sala de aula até ano passado eu não me via com tanto problema pra falar desse assunto, até por que abordar a sexualidade e religiosidade não é uma coisa fácil, se você tá bem preparado, estudou, leu bastante, tem conteúdo e sabe que você não tá ali pra doutrinar ninguém muito menos induzir alguém a uma resposta específica é tranquilo. Hoje, trabalhando na direção eu noto que é um pouco mais complicado, justamente por causa disso que você falou, por que tem a questão das famílias e a questão legal, a gente lê muita legislação trabalhando hoje nessa função e a gente percebe que assim ó, há certas coisas que são extremamente complicadas pra gente trabalhar e até pra gente abordar”.</p>
<p>11° Encontro</p>	<p>“Eu noto uma generalização muito massiva sobre esse assunto, e eu acho que se tem que ter um cuidado com isso, por que da mesma forma que há todo esse erro em relação a nossa cultura, não se pode corrigir um erro fazendo o outro, eu acho que a ideia que está fomentando mais o ódio numa discussão ao invés do debate. Vou dar um exemplo assim, eu trabalho com ensino religioso que é um vespeiro no sentido ideológico, isso que ele falou, por exemplo, assim, da menina se sentir talvez discriminada por acreditar em Deus, depende do ambiente que a pessoa está ela vai ser discriminada por crer ou por não crer, depende onde a pessoa está. Mas o que acontece assim, quando você fala da questão da moral, embasamento, eu te pergunto assim, existe uma moral e uma ética universal? Definitiva assim pra todos?”</p>

“Só um pouquinho (ruído) é que a minha preocupação é quando se faz essa polarização (ruído) eu sou muito suspeito pra falar (ruído), mas eu já vi situações em que o aluno se sente, digamos assim, cobrado, vou dar um exemplo, ele é de uma igreja evangélica bem tradicional, uma igreja luterana, por exemplo, que é uma das primeiras igrejas no mundo que aceitou pastores homossexuais, pastoras homossexuais, é uma igreja que aceita, então um aluno que é de uma igreja assim, ele não tem esse tipo de preconceito, as vezes ele até tem por questão de família (ruído) mas ai ele vem pra sala de aula, e o professor acaba usando termos “os evangélicos”, “as igrejas”, essas pessoas se sentem numa situação eu creio em Deus eu sigo a minha igreja, mas eu não sou homofóbico, eu não sou preconceituoso, por que não se faz uma distinção entre X você evangélico, X você cristão, essa é a minha preocupação, por que ai se torna um discurso que é a mesma coisa quando a pessoa chega e diz assim olha quando os homossexuais foram mortos, foi mesmo por ser homossexual? Mas muitas vezes foi acaba sendo por uma perseguição, por uma dívida e coisa e tal, são casos isolados a gente sabe, mas ai não dá pra generalizar, entendeu? Então, mesma coisa, eu acho que não dá pra se generalizar essa ideia de que todo cristão, toda a religião tem esse problema com o homossexual”.

“E poderia até ser acusado, talvez até constrangimento, então há uma série de dificuldades, e o que tu pensa disso? Numa sala de aula tu vê quando alguém diz, professor mas na minha religião, a gente não aceita que homem fique com homem e mulher com mulher. Ai tu espero e diz: E você? Professor Márcio? Nós já temos aqui o estudo e tal, que vai pra um outro caminho, você faz isso? Faria isso? Colocaria isso? E que autor você colocaria assim de cara pra colocar como escudo ou fundamento daquilo que tu está dizendo? Por que questionar a religião da pessoa nessa hora e trazendo as falhas, dizendo que ela está errada no que faz, qual seria a tua posição?”

5.3 OS ENUNCIADOS DA DESCONSTRUÇÃO

Um discurso de desconstrução aqui é entendido como aquele que consegue de alguma forma romper com aqueles enunciados conservadores, demonstrados acima. São discursos mais alinhados com as ideias de transformação social e culturas e, também, ao que defendem movimento de mulheres e LGBTs.

São enunciados que, muitas vezes, na dinâmica dos encontros apareciam logo depois de enunciados conservadores, dando mais esse caráter de desconstrução e de colocar outros pontos de vista sobre os assuntos debatidos.

Assim, são enunciados que desconstroem posturas machistas, homofóbicas, de uma visão de ensino que apenas visa o repasse de conteúdos para os(as) estudantes e também que conseguem entender ou lidar com menos dificuldades com as transformações sociais e do ambiente escolar, que conseguem entender o outro como um sujeito com os mesmos direitos, mesmo que sejam considerados diferentes.

Nos quadros abaixo, estão os enunciados escolhidos que ilustram esses discursos de desconstrução:

QUADRO 10 - Temática: Orientação sexual/Homossexualidade/Heterossexualidade

Temática: Orientação sexual / Homossexualidade/ Heterossexualidade	
2º Encontro	<p>“-Pela minha experiência, então, cultural, empírica de educação, se você fala, pode até haver um choque, mas não passa disso.</p> <p>-Eu acho que isso não vai mudar, a concepção que ele tem de família.</p> <p>-É porque assim, ele vai sim se abalar, vai demorar um tempo, de repente pra absorver, pra aceitar, mas eu acho que a concepção que ele tem lá de um filho criado em família tradicional, acho que isso não vai mudar, com ele vendo [...].</p> <p>-Não, também acho que ele não vai mudar a orientação dele”.</p>
	<p>“Exatamente, na verdade, na verdade nós estamos num processo de transformação por que não se diz mais “opção”, eu já vi várias</p>

6° Encontro	pessoas falando assim, que não é mais opção sexual, justamente porque não é propriamente uma escolha que a pessoa faça, desejada (ruído). Deseja batata frita, salada, não é. Então, as pessoas na medida em que tem direito de viver de acordo com o seu desejo, eles tem direito de viver de acordo com o que elas mesmo nem escolheram. Eu não escolho gostar de mulher”.
8° Encontro	<p>“- Não importa o que tu faça, a criança vai ser ela e decidir quando ela vai lidar com a sexualidade dela. Eu fui criada com pai e mãe e com quatro irmãs mais velhas, brincando com boneca e eu queria jogar bola. [ruído] tomava banho, trocava de roupa, era vestidinho e eu não podia jogar bola com os meninos. Elas me criaram feito uma bonequinha, elas fazem isso até hoje e isso não mudou em nada. Eu cresci e virei gay.</p> <p>-Ah mas você teve a relação com o masculino, depois com o feminino.</p> <p>-Sim, porque eu me obriguei à gostar de homem, eu me obriguei [ruído] ver gente casando com homens, eu só tive referencias heterossexuais na minha vida. Elas cresciam, namoravam homens e eu devia gostar de um homem. O primeiro homem que vinha “eu gosto de você, vamos casar?” não! Eu tinha dezessete anos, eu achei que se eu casasse com um homem, eu ia ser hétero. Levou seis anos pra eu ter o meu filho, tenho ele hoje e não adianta, eu sou gay. Não adianta”.</p>

QUADRO 11 - Temática: Papéis de Gênero/Masculinidades

Temática: Papéis de Gênero / Masculinidades	
1° Encontro	“Mas não quer dizer, eu tenho muita dificuldade de dizer que encaixa em nenhum lugar, sem gênero, porque eu tô pressupondo que quem vai usar é um homem. Mas aí as exceções que eu posso gostar de mais suave, nem por isso eu sou do gênero feminino?”.

	<p>“Porque não existe mais coisa de homem e de mulher”.</p> <p>“-Mas até a caixinha, a gente determinou algo escuro como homem, masculino e algo claro como mulher.</p> <p>-Tu viu só as escolhas?</p> <p>-Está tão automático já”.</p> <p>“-Mas a predominância de fazer, quem mais vai pra cozinha ainda?</p> <p>-É a mulher né”.</p> <p>“-Não existe mais o que é do homem e o que é da mulher.</p> <p>-É.</p> <p>-Hoje, no meu ponto de vista, não existe mais. O homem apossou-se de tudo o que era da mulher. E a mulher apossou-se de tudo o que era do homem”.</p> <p>“Dava para ver bem o que era serviço de piá e o que era serviço de menina”.</p> <p>“- O que determina o padrão social. É o status quo. Imposto pela sociedade, tanto religiosa, quanto legal né, da lei.</p> <p>-E patriarcal. O modelo ainda por ter perdido espaço, ainda mantêm-se”.</p> <p>“É as taças, eu não vou usar pra nada. Inclusive quando as visitas vem lá pra dar uma coisa diferente. Diversidade é uma coisa, não vai em deixar mais homem ou menos homem por causa disso.”</p>
2° Encontro	<p>“Então eu não sei por que licença maternidade só pra mãe né [...] Devia ser para o casal”.</p>
3° Encontro	<p>“Eu acho que é uma questão de preconceito, né. Porque, a menina que joga futebol ela é, a visão que a gente tem é que ela é masculinizada, né [...]”.</p>

	<p>-E nós [...].</p> <p>-A gente quer que as meninas sejam delicadas, que façam coisas [...].</p> <p>-Não pode senta de perna aberta, tem todas aquelas questões. Eu vou sentar sim. Mas é uma conversa de pai e filha”.</p> <p>“Eu acho que [...] pela questão mais da formação do caráter né. Agora assim: menina vai jogar futebol, menino vai dançar balé, eu acho que o caráter, a honestidade, acho que são valores mais importantes do que propriamente padronizar algo, né. As pessoas ficam com essas questões que eu acho que são menores, que o indivíduo não deixa de ser um ser humano porque ele acaba fazendo uma atividade que se, que criou [...] Aquele negócio “ah, vai nascer uma menina, vamo organizar o enxovalzinho rosa”. Quem é que padronizou isso que o menino tem que ser azul e que a menina tem q ser rosa, gente? Lugar nenhum existe, cientificamente, nada que [...]”.</p> <p>“São paradigmas que tem que ser quebrados. Vários, alguns paradigmas já foram quebrados, como por exemplo, a questão do trabalho, a realidade da mulher no trabalho. Ah, “esse trabalho aqui é para homem, não é pra mulher”. E isso a mulher, aos poucos, já quebrou muitos paradigmas, tanto que a mulher hoje em dia exerce muitas funções que até um tempo atrás era só de homens”.</p> <p>“[...] vamos falar agora da mulher, generalizando o gênero feminino como “sutil”, “aula de balé”, “fraca”, “na cozinha”. Deixar de fazer uma história intelectual, quantas coisas foram deixadas de fazer por ser mulher, construído historicamente e nem percebido disso. Ou nós somos mesmo intelectualmente inferiores? Com menor capacidade? Com menores habilidades? Parece que justo. Está se dizendo, ou seja, a um tempo, que já se dizia que</p>
--	--

	<p>tinha inferioridade. Então eu não vejo como, a honestidade é vital, construída na carreira de desonestidade, ou [...] ao longo dos tempos e no entanto a questão masculina e feminina na construção histórica parece que, parece não [...] olha por exemplo na educação, oitenta e três por cento, eu vi esses dias, na educação de mulher, mas se você vai olhar os cargos, é masculino. Será que é por alguma superioridade? Ou é uma condição natural, quase que natural, construída. Se é construído então não é natural, porque o natural pode ser mais biológico também, e deixar pra trás então, nesse sentido”.</p>
<p>5° Encontro</p>	<p>“[...] mas nós também somos pais e mães, e nós temos hoje, eu pelo menos tenho um menino e uma menina, e esses dias eu brincando e eles diziam, ah o rosa é de menina e o azul é de menino, e aí eu comprei a camisa rosa pra ele igual a do pai, “eu não vou usar, isso aí é de menina”, (ruído). Então assim, além de sermos educadores a gente também é pai (ruído), mas e depois na sociedade, então a gente também vai ter que (ruído), então assim, a gente também tem esse olhar”.</p>
<p>6° Encontro</p>	<p>“É que nem a questão cultural, meninos devem usar azul, meninas devem usar rosa, quando nasce um bebezinho, a gente já pré-determina”.</p> <p>“Eu comprei pro meu filho, uma boneca. Porque é pra ser igual a ele, o filho dele, geralmente a genética é parecida, então seria o filho dele. (ruído). Vocês já viram cozinha azul? Ou branca? Não acha cozinha pra piazinho branca e rosa, não tem, já procurei por Chapecó inteira, sites e tudo, não existe.”</p>
<p>7° Encontro</p>	<p>“Se eu pensasse assim, eu não seria professor. Porque antigamente só mulher podia ser professora”.</p> <p>“-Tomar conta dos filhos e da casa é responsabilidade da mulher? -Não.</p>

	<p>-Unânime. Nem tem dúvida”.</p> <p>“Talvez porque o guri ganha uma espada quando é criança, ganha uma espada, ganha um escudo e a menina ganha uma boneca”.</p>
8° Encontro	<p>"Isso de que o homem não chora, é cultural. Cresce na cultura patriarcal, digamos assim, que é uma cultura civilizada, se construiu (ruído) porque daí (ruído)”.</p>
10° Encontro	<p>“Deixa eu fazer uma pergunta pra ti. Não existem equivalentes disso na nossa cultura só que claro não com esperma, mas com outras... por que tu pode [...] por exemplo, imagina um grupo de adultos, homens, eu lembro que quando eu era criança passava por isso, ai os homens falando “olha aquela menina ali e tal, por que tu não vai lá?” Por que tu isso, por que tu não aquilo [...]. Como se tu tivesse que mostrar mesmo contra a tua vontade pros homens tu pertence a classe deles”.</p> <p>“Pensando por esse lado eu entendo algumas coisas pessoais (risos), eu não sei se é por que eu tenho cinco irmãos homens eu conheço o universo masculino, a partir do olhar deles, e eles dizem que as é só uma máscara, por que dentro deles eles são tão frágeis quanto nós, mas que eles precisam sempre demonstrar que eles são fortes que eles são poderosos, por que senão eles serão destruídos por nós (risos), ou pelos amigos homens, então tem que manter as aparências”.</p> <p>“- Os nossos alunos, vocês veem com frequência “obrigado Deus por essa conquista” e a foto do carro novo, vocês veem isso também? Eles não veem a hora de comprar um carro como se aquilo fosse elevar a masculinidade deles.</p> <p>- Mas os homens pra se autoafirmarem na sociedade, quanto maior o carro parece que mais eles são poderosos para os outros homens. E o que destrói o homem é saber que o outro é maior, que tem a mulher mais bonita, que tem o carro mais poderoso, parece que</p>

	eles ficam por baixo, se não fizer essa competição”.
--	--

QUADRO 12 - Temática: Papel da Escola

Temática: Papel da Escola	
2º Encontro	<p>“O senhor falou isso antes né? Cada vez mais cedo [...] a escola vai substituindo o papel da família. Da instituição família, que vem com 4, 5 anos, né? Cada vez vem mais cedo pra escola, então coisas que aprenderiam ainda na instituição família, já não é tanto.</p> <p>-A escola vai ter que ter esse papel, terá esse papel, tem esse papel”</p> <p>“O de agir. De não fazer o que está aqui, esse segundo aqui, dos professores não apoiar. Que é meio comum, os professores que estão no mundo né? Não tinha aquele frase que dizia assim “em briga de marido e mulher não se mete a colher.”? Então, tem um monte de situações assim de: “ eu não quero me indispor”, “eu não quero me incomodar” e tu vai deixando. Então se tem algo que tu pode fazer, é ver a questão e tentar, tentar não, trabalhar”.</p> <p>“É na escola devia ter um papel de intervenção, digamos assim, né? Dos professores, da direção. É, o papel seria de intervir diante dessas situações, diante dessas circunstâncias. Por exemplo, eu nunca permiti, por exemplo em minha, em minha, meu ambiente de aula, que houvesse esse tipo de preconceito, de nenhum lado, né? Nem contra branco, nem contra negro, nem contra, sei lá, homossexual, então assim, vai também da consciência de quem está fazendo essa mediação desse conhecimento, no espaço escolar de intervir nessas situações, né? É [...] que nem o professor coloco</p>

	<p>o exemplo da mulher, lá do país do oriente, né professor, da África, que ela não sente prazer, e eles aqui encaram de um forma “ah” , né? Opa pera aí aqui também a mulher não é exposta, ao extremo? Então assim, é, nosso papel enquanto escola, intervir nessas situações, e criar uma mediação entre, entre os dois lados, digamos assim, né? Tenta criar ao máximo um ambiente de respeito”.</p> <p>“É uma das funções enquanto professor. Se eu não faço isso na escola, que é um espaço que tem possibilidades que é pra isso também, aonde que vai mudar essa forma de pensamento? Ou de pensar o que tá fazendo?”.</p> <p>“Todas essas regras parece que elas são unilaterais, elas só valem pra recriminar [...]”.</p> <p>“-Quando o professor fala ali do padrão, que deveria haver um padrão, né? Aí eu fico pensando, hoje em dia nós temos o documento que propõe padrão, que é a Constituição, só que ela não é aplicada e questão da nossa realidade. E aí quando se comenta que deveria haver um padrão, eu não consigo imaginar e visualizar um padrão supondo essa diversidade que nós temos, cultural, religiosa e política. Como que você tem um padrão estadual que se comenta [...]”.</p> <p>-Mas ele tá falando das roupas. Não é isso?</p> <p>-É, eu comentei nesse contexto.</p> <p>-Que seja das roupas, ou na questão da educação, um padrão nessa diversidade cultural e religiosa é difícil. Não vejo como”.</p>
<p>4° Encontro</p>	<p>“E assim ó, outro detalhe. Ser cidadão é se posicionar. Se nós não nos posicionarmos”.</p> <p>“Eu acho que seria, se nós não desenvolvêssemos atividades nesse sentido, seria retroceder no processo educacional. Não existe outra</p>

	<p>saída, é uma questão que está aí na sociedade contemporânea pra ser debatida. Como é que nós vamos não debater isso na escola, ou fazer com que, primeiramente conceituar, né, acho que o que falta na verdade é um pouco de teoria né, que nos embase também, e a própria educação, os temas transversais né, eles estão abertos na educação brasileira pra que se trabalhe com essas temáticas [...] enfim, eu acho que nós temos que continuar trabalhando, porque senão nós estamos retrocedendo no processo de educação, né. Por mais cidadão. Se nós pensarmos um pouco. Olha o não passado, no Rio Grande do Sul, a questão foi muito violenta, né, o incêndio lá no CTG por conta disso, por ser um Centro Tradicionalista, e outras barbáries que, que acontecem, nós sabemos né, e que, é por conta do processo que nós vivenciamos, e aí passar desse ato, que não deixa de ser uma barbárie, porque eu acho que ofender um professor, é também parte desse processo”.</p> <p>“É, e já imaginou se aprova projeto de lei do Marinho, do PSDB do Rio Grande do Norte, que não pode falar em revolução, revolta, nas aulas. Não pode falar em comunismo. Como é que vamos trabalhar Cuba, como é que vamos trabalhar a China? Vamos ser todos presos, né. E nega a comissão da educação no parlamento. Tem tudo isso. Digamos que alguma pessoa que faz parte de uma comissão parte-se do pressuposto que tenha um conhecimento mínimo sobre determinada área, que eu não vou, por exemplo, participar da comissão de finanças do congresso nacional se eu não conheço nada a respeito né. Mas é, se bem que, em determinados momentos, nós achamos que né, a sociedade tem avançado em alguns aspectos, mas por outro lado retrocede muito, não é. Não é porque, assim, nos temos os meios de comunicação, as mídias, e as informações, e necessariamente né, isso vai mudar a mentalidade das pessoas. Depende da qualidade do que é veiculado nessas informações”.</p>
	<p>“Leis, LGBT, a legalidade, a Cultura, tem que ter uma mudança</p>

<p>6° Encontro</p>	<p>cultural também, a aceitação, a construção no ensino, trabalhar aos poucos”.</p> <p>“E uma das coisas que se percebe, também, lendo ali, é que a parte das gerações, que nós, fomos criados em uma geração conservadora, extremamente tradicionalista, e assim, a gente vê o mundo mudando aos poucos, e essa geração, eles já estão, com todo esse contato, na escola mesmo, ou tem um tio, ou te alguém na família mesmo, isso pra eles já é mais natural, então, cabe à nós, em leituras, ou como a gente está fazendo aqui, em discussões, mesmo, visualizar isso, é perceptível que não é fácil, essas discussões, mas são extremamente necessárias, que no ambiente escolar se trate tudo isso, prostituição, a parte da evasão escolar, principalmente, porque eu acho que é inadmissível o aluno não se sentir bem na escola por ser diferente, acho que é inadmissível, a escola deve acolher, e não julgar”.</p> <p>“O que eu quis deixar registrado, é a ideia que se criou dele, como se ele fosse uma pessoa ruim em função disso, mas talvez, o que eu estava observando aqui nos diálogos, é que talvez tenha sido uma vítima, e tenham faltado pessoas pra entendê-lo , principalmente lá na escola aonde, eu acho, que ele gostaria de ter terminado o ensino médio, mas devido à comentários, e zoações mais diversas, ele saiu de lá e ficou transitando entre as escolas”.</p> <p>“Aí o que acontece, os professores, a maioria infelizmente, tem [...] é conservador”.</p>
<p>7° Encontro</p>	<p>“No caso, eu trabalhei muitas vezes nas minhas aulas, por exemplo, a questão do que é o machismo, o que é o movimento feminista, gênero em si trabalhei muito disto nas minhas aulas, mas eu sempre procuro não criar um juízo de valores, de não isso é certo, isso é errado. Eu acho que é nesse sentido, querendo ou não,</p>

talvez a escola ainda não tenha essa preparação, quando eu digo escola, eu digo professor. Todas as graduações dão essa preparação muitas vezes, sabe pra que podar esse assunto? O que que vai acabar acontecendo? O cara vai trazer conceitos particulares, coisas de certo e errado, então por isso nesse sentido eu me sinto à vontade pra trabalhar porque eu entendo que a forma como eu abordo esse assunto não vai dizer que isso é certo e isso é errado, vai mostrar apenas que existem diferentes formas de se vivenciar a sexualidade e devem ser respeitadas como qualquer outra forma, mas eu procuro não abordar no sentido de dizer, não isso é certo e isso é errado, generalizar. Como eu disse, eu não gosto de generalização, eu acho que não tenhamos essa preparação, no geral”.

“Você começa a discutir, não é se posicionar, é discutir. Daí vem esse sujeito, porque ele está sendo deixado de lado. Nós não falamos sobre isso nas nossas aulas, eu até comentava, qual é a forma, nós ajudamos a formar o que? Só conhecimento. Como é que o sujeito tem fora da escola, a escola ajuda no que na tua vida, além do conhecimento? Eles ficam tantas horas aqui e aí quando eles chegam lá fora, eles vão ter muita dificuldade, por exemplo, na relação afetiva, então a escola nunca discute isso, se é que ela vai discutir. Porque nossa base curricular é o conhecimento, eu até concordo, mas e o resto? E eles? E as dificuldades? Coisas que vai enfrentar lá fora, se fosse pensar o que ajudou, de que forma a escola ajudou a ser quem você é hoje? Muito em relação a isso, não só a discussão da sexualidade, mas na integração das coisas que realmente você [ruído] pra pessoa, não só estudante, eu falo pessoa mesmo, a pessoa da sociedade. Eu até brincava com os estudantes, e se a escola discutisse assim, o que é o casamento? O que é casar? Vocês vão querer casar? O que é constituir uma família? Como é que, é estar perto daquele cotidiano, daquele dia-a-dia. Se vocês ouvem fora da escola, mas a escola é a sociedade.

Eu acho que essa formação, esse pensamento poderia estar incluído. No Brasil ele não está, mas em outros países em que a educação realmente está. E assim, o aluno, eu penso assim, o aluno, ele entra vazio e sai o que? Vazio. Nós viemos na escola, o aluno fica nove anos na escola e não consegue sequer elaborar um pensamento, não consegue escrever uma frase com coerência, coisa que você pensa “o que a gente faz?”.

“É trabalhado e não é questão de você dispor de uma aula. Eu falo de currículo, que possam ser discutidas. Eu não digo que não vai haver constrangimento, mas se isso acontecer. Opa, eu não sou tão mal assim, eu também sou ser humano. Esse ser humano feliz, eu também posso ser feliz. Eu posso ser feliz casando com um homem, eu posso ser feliz me casando. Eu acho assim, quanto menos você discute, mais você vai excluir. Quanto menos você discutir, você [...]”.

“Agora essa questão da sexualidade, eu não vejo que a escola dá [...] a sua sexualidade, porque acho que tocar nesse assunto, falar disso não vai fazer a pessoa mudar a sexualidade dela, talvez ajude ela à sei lá, se libertar de alguns tabus, barreiras e coisa e tal, a ter mais coragem pra lutar contra aquilo que oprime ela, sei lá, mas mudar a sexualidade não vai mudar. Eu acho que talvez o grande problema em relação à abordar esse assunto na escola, realmente ainda sejam as famílias que tem medo que isso aconteça. Falar, ah não o meu filho, nós vimos no ano passado, o que aconteceu aqui. Qual é o medo de um pai que vê o filho se vestir de mulher na escola? Ah ele pensa que o filho vai virar homossexual agora, porque ele se vestiu de mulher num trabalho da escola. Então se ele realmente virar homossexual porque se vestiu de mulher num trabalho na escola, na verdade ele nunca foi hétero então, porque vamos ser sinceros, acho que não é isso que vai definir a sexualidade da pessoa. Só que eu vejo assim que a escola, eu não

	<p>sei, eu acho que a gente tem que estar bem mais preparado e isso vem lá da faculdade, lá da graduação”.</p> <p>“É uma coisa assim que a gente não teve uma formação, vou falar por mim, eu não tive uma formação a minha área era exata, exata. Em exatas você não tem uma formação e nem comentários. Então a gente sente essa necessidade de falar, de escutar, de ouvir”.</p>
<p>10° Encontro</p>	<p>“É eu creio que sim, por que até eles questionam a gente, teve um dia que numa turma eles me questionaram, se eu era contra ou a favor ao homossexualismo, eles usaram assim o termo <i>né</i>, e até a gente tinha tipo uma conversa com a Marina, que ela veio pra cá, teve uma oficina também que a gente falou mais dos termos usados, a carga de significado que vem com cada termo, e eu acho essa parte também da linguagem, também é interessante, a gente começar a se observar o que a gente fala, por isso quando o Mateus chegou e disse é “viadagem minha”, (risos) é um termo assim que a gente já fica assim, pro ambiente assim nossa, fere (risos), mas enfim, brincadeira tá Mateus? (risos)”.</p>
<p>11° Encontro</p>	<p>“Por causa da cidadania, você não está aqui pra trabalhar só os conhecimentos técnicos e práticos, você está aqui pra trabalhar com uma pessoa que vive na sociedade, e essas pessoas são sociais também, ela está inserida numa sociedade que apresenta (ruído), a escola com essa obrigação social de levar isso ou orientar (ruído), como, por exemplo, a questão da morte, é uma questão difícil de trabalhar, mas se você pega um texto, um livro, um filme, alguma coisa em que o estudante ele vai de alguma forma estar em contato com essa temática, alguma coisa ele vai internalizar. A questão de gênero, por exemplo, eu já coloquei vários pontos que nós [...] se na universidade já tem dificuldade imagina na educação básica (ruído), mas assim [...] é difícil, mas sempre tem algum texto, alguma coisa que vai percebendo que vai virar uma discussão.</p>

Quando você fala dessa questão, não sei se você conhece o filme “A pele em que habito” do Almodovar, eu trabalhei com os segundos anos, nessa sala em que nós estamos, e eu sei que é um filme muito polêmico e é muito desafiador e teve estudantes que não quiseram assistir por que acharam muito agressivo e tal mas a maioria gostou e eu pedi pra eles escreverem sobre isso, então é você estar trabalhando essa questão, fugindo um pouco do campo conceitual, mas trazendo essa realidade pra sala de aula, eu acho que é isso. Nós trabalhamos diversas coisas (ruído).”

“Muitos professores são preconceituosos e se eu sou preconceituoso eu não consigo trabalhar isso com os meus alunos, acho que o maior empecilho não seria tanto com a abordagem teórica, mas o próprio preconceito que o professor traz. Como trabalhar, por exemplo, a questão de gênero, a questão de raça, a questão de igualdade de gênero, por exemplo, é um tema que eu vou trabalhar agora com o terceiro ano usando essa questão do Enem, essa participação no vestibular. Então a igualdade de gênero é uma questão que se discute quando se fala sobre gênero não é só homo afetividade ou outras denominações que você falou ai agora, mas assim, a questão da participação da valorização (ruído) e por ser uma questão atual, quando você coloca (ruído) e mesmo as graduações não têm um histórico (ruído)”.

“[...] por que o ano passado quando o grêmio resolveu organizar o dia da troca na escola deu uma polêmica muito grande, porque nós não tínhamos um projeto, não tínhamos uma coisa que embasasse teoricamente e ficou uma coisa muito solta e deu um problema um pouco sério aqui na escola, e aí esse ano não teve o Dia da Troca, nós comentamos (ruído) recuamos em relação a isso, é um recuo eu acho que é uma regressão, mas o que nós podemos fazer é pensar num projeto (ruído) trabalhar essa questão dos direitos humanos, e eu acho que podemos fazer um projeto que é muito

	bom, não é o que se pode fazer, é o mínimo”.
--	--

QUADRO 13 - Temática: Preconceitos/Racismo/Homofobia

Temática: Preconceitos / Racismo/ Homofobia	
1° Encontro	<p>“-Porque responder é uma coisa, agora agir é uma diferença muito grande. Eu participei de uma discussão parecida com essa em 2007, em que a gente se reunia toda terça-feira sobre a discussão da diversidade, de aceitar o outro e tudo mais. E aí eu disse pros meus colegas assim: discutir isso aqui é fácil, agir em cima disso aqui é muito difícil, aí ele disse não, [ruído] aí eu disse: eu vou provar pra vocês que vocês não estão fazendo o que está escrito aí.</p> <p>-Ah não, com certeza.</p> <p>-Aí sabe o que eu fiz? Na reunião seguinte, foi numa terça-feira, eu pedi emprestado um vestido de uma colega e eu entrei na sala de vestido.</p> <p>-Fica a dica.</p> <p>-Entre na sala de vestido e metade dos colegas saíram da sala, porque não aceitaram aquela atitude. Então tá, que situação é essa? Aí eu disse, vocês são um bando de hipócritas, porque vocês discutem, discutem, discutem, mas na hora de agir, se vem uma pessoa diferente, porque o Paulo continuou o mesmo, é o colega de vocês, que tem a mesmas ideias, mas porque entrou aqui de vestido, pronto”.</p>
2° Encontro	<p>“-Mas eu te pergunto o seguinte: “às vezes quando a gente, nós mesmos fizemos uma piadinha, ela é carregada de preconceito né?”</p> <p>-Siiim!</p>

	<p>-E nem por isso, acredito, nós diferentemente da população em geral, a gente teria um grau de escolaridade bem melhor. E as nossas falas são carregadas de preconceito.</p> <p>-Sim! Eu dei o exemplo do primeiro ano, eu trabalhei terça-feira sobre o preconceito e discriminação, a diferença. E aí coloquei: “Quem é preconceituoso ou não.” Aí a metade ergueu a mão. Aí eu comecei falando assim: “todos são”. E aí vamos ver como realmente todos são. Aí começa pela linguagem, quando você fala todos, você não pontua o gênero feminino, na tua fala. Começa por aí. E aí eu falando pra eles “ah quando você fala: “ôh, viadinho”, “ôh, negro” ôh, gorda”. E aí chegou um momento que os alunos falaram assim: “Nossa, mas eu não achava que isso era preconceito, que isso era errado”. Pra eles isso não tinha problema falar “ôh viadinho”, ôh gorda”, “ôh burra”, ôh loira”. Eles não viam como preconceito isso. E ninguém mais. Quando você estrema algo, conta uma versão, um ódio, ou até uma agressão, que vai se tornar uma discriminação. Mas eles não viam problema nenhum de chamar isso. Aí todo mundo no final eles perceberam: “Nossa”. Aí até uns colocaram: “nossa, mas como a gente é um monstro, então. Eles estavam colocando: “como eu sou preconceituoso no meu dia a dia e nem percebo isso. Aí que eu falei, então há limites”.</p>
<p>3° Encontro</p>	<p>“É, o Grêmio Estudantil fez um desfile no horário do almoço então os meninos trocaram de roupa com as meninas, daí dois ou três pares acabaram, né, dizendo que eram contra essas atividades, né, porque, nós estaríamos, pelo que deu pra entender, que a gente ouviu, de que nós estaríamos fazendo apologia à homossexualidade, não é, daí de repente a escola para, e por enquanto aceita, consente, né. Tá sendo assim a nossa atitude”.</p>
<p>6° Encontro</p>	<p>“Eu adorei! Porque às vezes a gente tem um pensamento em relação a essas pessoas que são diferentes entre aspas, então eu fiquei bem feliz, e me emocionava em ver a professora falando, da história dela, do que ela passou. E eu acho que a partir do</p>

	momento em que a gente se coloca no lugar do outro, a gente consegue realmente sentir o que ele sente, então a gente vai se policiar duas vezes antes de falar alguma coisa ruim. Eu gostei muito, foram todos os encontros”.
10° Encontro	“É que a gente tem preconceito, nós temos preconceito por causa da família e a gente reproduz, e a gente acaba sem perceber praticando esse preconceito”.

QUADRO 14 - Temática: Identidade de gênero/Transexualidade

Temática: Identidade de gênero/ Transexualidade	
6° Encontro	“É, aqui na questão da evasão escolar, que é também um dos dados daquele dia, sobre evasão escolar, e prostituição, que noventa por cento das travestis vivem da prostituição, e que a expectativa de vida é de trinta e três anos, então é uma coisa que chamou bastante a atenção da gente, e que a grande maioria não termina nem o ensino médio, porque são, como ela dizia, moralmente expulsas, ou seja, excluídas, inclusive da escola, então, esses dados, que um deles trouxe, que é bastante impactante”.
11° Encontro	“Eu vi no ‘Profissão Repórter’ que a maioria não queria ser prostituta, mas ela é tão discriminada, tão discriminada que ela é empurrada pra esse caminho”.

QUADRO 15 - Temática: Violência/Violência contra a mulher

Temática: Violência / Violência contra a mulher	
2° Encontro	“Ah eu ia comentar isso, daquela reportagem que deu [...] daquela pesquisa, que a mulher seria culpada pelo seu abuso. Então a culpada é a abusada, não o abusador. “Por como eu to vestida, tô

	<p>decotada, então eu tô permitindo que me abusem.” Então eu ia chama a atenção pra essa pesquisa que teve. Então eu acho que dá pra escolher esse. Não sei”.</p> <p>“Agora [...] eu entendi o ato dela jogar a carteira, logicamente como uma explosão, a pessoa não aguentava mais, né? Como você, como você teria também, como qualquer outra pessoa que tivesse, que sofresse. Um negro, sei lá, um índio, são vários outros tipos de preconceito. Também poderia reagir dessa forma, chegar o momento de [...] que não aguentasse mais, porque a pessoa chega em um momento [...] cada um tem o seu limite, chega um momento que age dessa forma. Eu acho dela a reação dela mais normal do que a dos colegas dela de agredirem”.</p>
<p>3° Encontro</p>	<p>“Então agora nós estamos tentando criar um outro pensamento, vivências diferenciadas, a partir de outro ponto de vista que nos faz pensar e analisar o que aconteceu e acontece com a mulher durante a história da humanidade. Se nós pensarmos, por exemplo, sociedade brasileira, nós temos certos tipos de violências que não ocorrem em outras sociedades que não são ocidentais, por exemplo, em quais as mulheres são mais violentadas fisicamente, moralmente, e as vezes, do que aqui. Eu acho que o recado, são dessas pequenas violências que, de repente, alguma coisa pode ser mudado em relação a isso”.</p>
<p>6° Encontro</p>	<p>“No ano passado aconteceu um fato que repercutiu bastante na mídia, que dois irmãos estavam se abraçando, e um deles foi morto porque os demais acharam que eles eram um casal de homossexuais,então, um pré julgamento sem conhecimento de causa, causam a morte de uma pessoa pelo fato da opção sexual, isso que, de repente a pessoa nem era, e mesmo que fosse, o fato dos outros acharem que eles eram um casal de homossexual, ocasionou uma morte”.</p>
<p>7° Encontro</p>	<p>“Eu acho que o que não dá é condenar as mulheres, por serem culpadas do assédio masculino”.</p>

10° Encontro	<p>“Quando a vida não era tão centrada nas cidades, havia um compartilhamento das atividades, trabalhava na agricultura, o homem trabalhava e a mulher trabalhava, as tarefas eram mais divididas. Com a ascensão do mercado, do capitalismo, do dinheiro, etc, a mulher foi se deslocando para as atividades domésticas do homem [...] então isso é cultural. A partir da década de setenta e oitenta, é recente, então houve esse compartilhamento da mulher como pessoa, exercer aquilo que lhe é de direito, e o hoje muito mais. E parece-me que o homem está um pouco perdido, o heterossexual, nesse contexto por que ele não é mais aquele que detém o poder, aquele que sustenta a família, aquele que manda (ruído), por exemplo, quando o dono do engenho ele exercia esse poder sobre os escravos e eles eram mantidos por esse poder, muitos não queriam ser alforriados, por que não saberiam o que fazer longe desse poder. Eu acho o contrário, o homem hoje ele está perdendo esse poder, e ele não está sabendo muito bem o que fazer isso, talvez seja por causa desse fator que o índice de violência contra a mulher tenha aumentado, pela não aceitação, é uma hipótese”.</p>
---------------------	---

QUADRO 16 - Temática: Machismo

Temática: Machismo	
2° Encontro	<p>“Eu também escolhi esse por que, quando tem os namoros na escola, quem é que eles chamam pra conversar? A moça. Eu vivenciei isso no ano passado como que tu coloca só nas costas da mulher a responsabilidade de não ficar beijando ou? [...] (ruídos). Olha só, eu digo olha só por que a ESCOOLA né, tem diferentes pessoas diferentes visões né? Tá na lógica que [...] bem direitinho esse pensamento, só a mulher faz o negócio errado”.</p>

“-Todas essas regras parece que elas são unilaterais, elas só valem pra recriminar [...].

-E adaptadas.

-[...] então não tem problema o menino tirar, a menina não, é uma regra que tem pra um lado, ela é: “eu não vejo problema o menino tirar, a menina sim”. Por que que a regra vale só pra um?

-A questão é o calor. Então se o menino tem calor, a menina não tem calor.

-Ela não é ser humano né? Ela não pode se manifestar, ela não tem sexualidade [...]”.

“-Mas daí, quem penso na regra não penso nisso né? Tem uma cultura machista aí. Não há problema o homem se manifestar, o corpo, a mulher sim. Aí eu pergunto em que consiste isso? Não tem problema nenhum, mas a gente não conseguiria aplicar isso, como ficaria isso a menina tirando a camiseta?

-A única questão se tira a camiseta é a questão dos seios. Né, porque a gente não vive numa cultura (risos) é a única diferença.

-É uma questão cultural mesmo.

-Por que a gente não pode mostrar o sutiã, mas mostra o biquíni? É a mesma coisa”.

“Mas essas convenções são bem machistas né? Nunca são equivalentes né? Sempre [...] são regras e normas? Ok [...] mas o menino pode a menina não pode. Eu queria colocar um ponto que antes o professor “X” colocou que hoje estamos perdidos né? Não sabemos o que é certo, o que é errado? Qual convenção seguir ou não?”.

“E [...] (sussurra) [...] dois passos pra frente e um pro lado né? Por exemplo, hoje a mulher, tudo bem, mercado de trabalho, família, só que em contrapartida, ela pega jornada dupla, ou tripla, em muitos casos [...] não claro, ela pode ser uma profissional, tudo

	<p>bem o mercado está aí, lógico que foi feito uma pesquisa a nível mundial que ela ganha em média 24% a menos do que o salário dos homens, não só no Brasil, mas na Europa inteira”.</p> <p>“Aí eu passei a pergunta pra eles: “E nós aqui no ocidente, que papel nós remetemos a mulher no ocidente? Como são as propagandas nas mídias? Geralmente tem que ter o que? Uma mulher [...] que pareça uma gostosona e que tenha menos roupa possível porque tá nos trópicos né? Então nós vendemos o que? Lá eles escondem a mulher, que tem que usar burca e aqui, usar o turbante, ela não pode ter [...] e aqui nós [...]”.</p>
<p>3° Encontro</p>	<p>“Eu penso que, a cultura ocidental é machista, eurocêntrica, e nós estamos discutindo diversidade recentemente. E as pessoas que foram mostradas no vídeo, elas são atuais, recentes, legais de serem discutidas porque é isso que nós vivenciamos. E por vezes pode parecer que estamos distantes disso tudo, mas quando eu trabalho a literatura do presente, e eu comento com meus alunos que as narrativas são predominantemente falocêntricas, elas foram produzidas por homens, e o sentimento, o relacionamento, a visão de relacionamento, como é que o homem pode pontuar durante a história toda, os relacionamentos apenas pelo seu ponto de vista”.</p>
<p>7° Encontro</p>	<p>“Algumas mudanças significativas acontecem, mas a sociedade é machista e muito preconceituosa em relação à “n” coisas. Eu li uma frase que é mais fácil desconstruir a constituição do ato do que o preconceito, mas se é a machista, as coisas são difíceis, para o sexo feminino. É ser mulher na sociedade, os homens nem sabem o que é isso”.</p> <p>“É que a escola não é uma instituição qualquer, eu entendo que a escola não é uma instituição qualquer. A escola é um lugar onde o conhecimento tem que ser produzido e transformado pelos alunos, então eu acho que caberia aos próprios alunos tomarem esse tipo</p>

	de decisão. Eles mesmo, à título de exemplo, aquela escola do Rio Grande do Sul, se não me engano Anchieta, as meninas fizeram, era só o shortinho, não era aparecendo a bunda. Era um short”.
10° Encontro	<p>“Ah eu não sei, mas eu vejo assim que sei lá [...] é [...] o homem por exemplo, quando ele é colocado lá como o pegador, o machão, ele não discriminado por isso, agora quando a mulher se põe de repente com uma saia mais curta, com uma bermuda mais curta, ela tá vulgarizando, tá se mostrando. Então acho que depende como eu to vendo isso”.</p> <p>“Por que a mulher fica mal falada, a mãe solteira é mal falada, o pai solteiro ninguém ouve falar em pai solteiro, que não assume. E a mulher separada né, o preconceito que tem também”.</p>

QUADRO 17 - Temática: Religião

Temática: Religião	
1° Encontro	“O lápis pode ser a religião, pode ser a política, pode ser várias instituições que estão aí nos vigiando ou nos determinando algo”.
2° Encontro	“É que antes havia algumas instituições como a questão do estado e da igreja que já definia pela população, aí tu não tinha a opção de pensar, eu acho que hoje existe essa possibilidade de nós pensarmos discutirmos, e aí chegou um determinado momento que alguns ainda com muito resquício de religiosidade talvez, né? Que foi em outras gerações, anteriores, que tiveram muita influencia da concepção religiosa, ou do próprio Estado, e agora tu pode pensar, tu pode opinar, e alguém anteriormente fazia isso por nós. Talvez a população em geral a brasileira se acomodou com isso , alguns não aceitaram, havia resistência, mas no geral, alguns preferiam que outros pensassem por nós”.
	“A questão começa com o nome, primeiramente, a polêmica é a tal da

4° Encontro	troca, se colocássemos “a hora da diversidade”, alguma coisa assim, talvez nem chegasse. E eu quero dar um exemplo: o Wiliam é filho de pastor, e o que que o Wiliam faz? Ele não participa da atividade. Ele fica agredindo? Fica falando mal? Não, ele simplesmente ele não participa, tudo bem [...]”.
11° Encontro	“Só perguntar, eu me anima, me alivia, eu sou cristão católico, quando eu pego a bíblia e você vê as histórias de Jesus, como ele era feminista <i>né</i> , na questão dele respeitar as mulheres (ruído) ele trazer elas, a samaritana, (ruído) ele começa, ele já começa naquela época mostrar a questão de gênero, a liberdade em cada pessoa (ruído) se embasar no líder, o grande líder que ele foi, e ele aceitar os que nascem assim (ruído) então ele já diz, o profundo respeito com o ser humano e aceitação. Se a pessoa não tem a sexualidade prazerosa devida, já é excluída da sociedade”
12° Encontro	“Só uma curiosidade, quando a gente estuda a teologia a gente começa a descobrir que muita coisa daquilo que se afirma, no religioso (ruído) não é verdadeiro, por exemplo, não tem parte nenhuma da bíblia que diz que Deus é homem, (ruído) Deus é [...] está além de gênero, só que a sociedade numa construção no caso patriarcal encara ele como homem, mas não tem isso na bíblia”.

Com a compilação desses enunciados, no próximo capítulo vou analisar e discutir de que forma esses discursos moldam o espaço escolar e como eles se entrelaçam entre si. Além de discutir se esses discursos colaboram ou não com a manutenção da cultura do estupro dentro do espaço escolar.

6 OS DISCURSOS DOCENTES E SEUS SIGNIFICADOS NA CONSTRUÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR

Wenetz e Stigger (2006) afirmam que a escola se configura através de diferentes espaços e tempos dentro das salas de aula e, por isso, não é um espaço só das crianças, mas onde ou

através do qual se faz aquilo que pode ser feito, havendo também um espaço para as fugas e resistências por parte das crianças. Dessa forma, não constituindo um lugar homogêneo e de paz absoluta.

Analisando de forma superficial os discursos docentes compilados no capítulo anterior já é possível visualizar que não há uma homogeneidade nos discursos proferidos pelos professores e professoras da escola pesquisada. Assim, não é possível acreditar que a escola seja um espaço da homogeneidade, seja em ações, seja nos discursos.

A escola seja através dos seus estudantes, professores e professoras, seja dentro das salas de aula, no pátio ou nos corredores se mostra e se compõem como um espaço diverso e heterogêneo, cheio de paradoxos e contradições. Porém, em razão de uma busca pela uniformização e universalidade de valores e de práticas, a escola não lida bem com o que considera fora dos padrões e aqui se entende os padrões como brancos, heterossexuais e cristãos. Por isso que Silva (2014) aponta que o espaço escolar: “é complexo: e tanto produtor de significados como também é produzidos por eles, assim como a ação educativa”.

É como sugere Ferreira (2011) em que as identidades sociais e o espaço têm uma relação mútua de constituição e reprodução, que nos leva à constatação de que o espaço reflete as relações de poder e os discursos hegemônicos, e de que a desigualdade se pode perpetuar através das formas pelas quais o espaço é organizado, vivenciado, representado e criado (MASSEY, 1999, MITCHELL, 2000, SMITH, 1991, VALENTINE, 2007).

A criação do espaço da escola não foi pensada para dar vazão a toda essa heterogeneidade, mas sim, uma heterogeneidade que pudesse ser de alguma forma controlada. Como afirma Foucault (2014), a escola como conhecemos agora, onde os estudantes são divididos em série, um espaço serial, tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos, fazendo do espaço escolar uma máquina de ensinar, vigiar, hierarquizar e recompensar.

Essa adequação de uma escola seriada, ocorrida principalmente no século XVIII, sempre foi imaginada por Jean-Baptiste de La Salle, segundo Foucault (2014), como uma classe em que a distribuição espacial dos estudantes expressasse também as várias distinções entre eles: melhor nível, temperamento, limpeza, fortuna de seus pais, etc. As diferenças existentes no espaço mereceriam controle para garantir obediência e organização daquele espaço.

Haverá em todas as salas de aulas lugares determinados para todos os escolares de todas as classes, de maneira que todos os da mesma classe sejam colocados num mesmo lugar e sempre fixo, Os escolares das lições mais adiantadas serão colocados

nos bancos mais próximos da parede em seguida os outros, segundo a ordem das lições, avançando para o meio da sala [...]. Cada um dos alunos terá seu lugar marcado e nenhum o deixará, nem trocará sem a ordem e o consentimento do inspetor das escolas. [Será preciso fazer com que] aqueles cujos pais são negligentes e têm piolhos fiquem separados dos que são limpos e não os têm, que um escolar leviano e distraído seja colocado entre dois bem comportados e ajuizados, que o libertino ou fique sozinho ou entre dois piedosos (FOUCAULT, 2014, p. 144-145).

É certo que esse tipo de hierarquia não acontece mais, pelo menos literalmente, nas escolas, porém também é certo que muito desses resquícios são visíveis no espaço escolar como as séries, a preocupação com a disciplina e os limites comportamentais de todos e todas que se apresentam naquele espaço. Sobre a disciplina, é Foucault (2014) quem irá explicar que o espaço disciplinar se divide em tantas parcelas quanto corpos ou elementos há a repartir. É a disciplina que irá organizar o espaço analítico.

É preciso anular os efeitos das repartições indecisas, o desaparecimento descontrolado dos indivíduos, sua circulação difusa, sua coagulação inutilizável e perigosa; tática de antideserção, de antivadiagem, de antiaglomeração. Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. Procedimento, portanto, para conhecer, dominar e utilizar (FOUCAULT, 2014, p. 140).

Para Santos (2011), é clara a função social para qual a escola foi criada: estabelecer limites e não favorecer a permeabilidade das fronteiras. Para a autora, a discussão entre limites e fronteiras tornou-se clássica no estudo da Geografia e pode ser considerada categoria de análise para a compreensão dos fenômenos sociais. Entendendo aqui como limite o conceito trazido por Dorfman e Rosés em que limite:

[...] é um atributo do estado-nação, delimitando soberania, isto é, demarcando a vigência de normas estatais diferenciadas em cada um dos seus lados e extensivas no interior do território. A fronteira distingue os territórios estatais, mas não os torna estanques, na medida em que o fluxo de pessoas, objetos e informação cruzam constantemente o limite. (DORFMAN E ROSÉS, 2005 *apud* SANTOS, 2011, p. 31).

Assim, ao estabelecermos limites, impomos uma autoridade que não permite o diálogo, a troca e a interposição de olhares. Ainda para Santos (2014, p.32), a sociedade vem desde sempre desenvolvendo mecanismos para estabelecer limites em todos os âmbitos, e a escola está inserida nesse processo junto com seus instrumentos de controle. “A escola toma

então o seu papel de reprodutora de uma determinada ideologia que atende os grupos que se encontram no poder”.

No entanto, por a educação se constituir como uma organização sociocultural (Itoz, 2013) com determinada e específica função social, ela também atua na modificação da sociedade e também é por ela modificada. Também compreendendo que essas mudanças não ocorrem de forma homogênea e harmoniosa e que existe na educação um universo de adversidades, sejam políticas, sociais, culturais, entre outras, e que é possível entender como o espaço da escola se torna paradoxal.

E aqui, nessa análise, vamos mais longe ao pensar em como isso acontece com as questões de gênero e sexualidade. No que se refere a esses temas, o espaço escolar compreende de forma bem visível uma divisão entre um espaço que traz consigo as concepções machistas, homofóbicas, transfóbicas e racistas, ou seja, um espaço do Patriarcado. Saffioti (2015) afirma que as relações patriarcais, suas hierarquias, suas estruturas de poder contaminam toda a sociedade e a escola constitui e é constituída pela sociedade.

Mas, ao mesmo tempo, a escola também tem um espaço que tenta e, às vezes, consegue desconstruir e inverter a lógica patriarcal, tornando o espaço escolar um espaço se não de quebra, pelo menos de enfrentamento aos paradigmas estabelecidos pela cultura patriarcal. É o que chamarei de espaço da desconstrução. São esses dois espaços que em disputa protagonizada pelos atores sociais que estão na escola, é que fica evidente a construção de um espaço escolar paradoxal.

Nessa pesquisa, são os discursos dos professores, que utilizei para demonstrar como as construções desses espaços, por isso a divisão entre os discursos mais conservadores – que agora passam a constituir o espaço do patriarcado – e os discursos progressistas que passam a constituir o espaço da desconstrução.

Como afirma Santos (2015) são os discursos que têm a capacidade de regular as práticas sociais e que dão inteligibilidade ao mundo, portanto sendo o espaço constituído por discursos, também possui uma pluralidade deles, que derivam de uma multiplicidade de práticas sociais. Para uma melhor compreensão, vou explanar cada um desses espaços e o significado dos discursos na construção de cada um deles.

6.1 O ESPAÇO DO PATRIARCADO

Para Pateman (1993, p.167): a sociedade civil como um todo é patriarcal e esse poder dos homens sobre as mulheres abarca todos os aspectos da vida civil, em que as mulheres estão submetidas aos homens tanto na esfera privada quanto na pública. Segundo ela existe um patriarcado moderno vigente que alterou sua configuração, mas manteve as premissas do pensamento patriarcal tradicional. Já para Machado (2000, p.3) há um ‘patriarcado contemporâneo’ que foi alterando suas configurações ao longo da história na forma de um patriarcado moderno. Para ela, as transformações na história das mulheres e suas contradições não podem ser remetidas a uma ideia única de patriarcado, a não ser como de constância, mas não igual, de dominação masculina.

Dessa forma, esse espaço do patriarcado é o espaço que reverbera os discursos que carregam visões carregadas de homofobia, machismo e outros preconceitos que expressam a não aceitação de tudo aquilo que vai de encontro ao modelo imposto pela sociedade, ou pelos donos do poder, como normal. Como afirma Facco (2011): ‘donos do poder’ são homens, brancos, heterossexuais, de classe média e formação judaica cristã. Logo, tudo o que foge desses padrões é diferente, é minoria, e a sociedade ocidental sempre teve dificuldades em relação às diferenças. E como na escola é um local onde convivem os mais diversos tipos de pensamento, a prática discriminatória é muito comum.

Comum, pois como menciona Saffioti (2015) o patriarcado é uma máquina muito bem aceita que opera sem cessar e que nem sequer precisa da presença da figura do patriarca para que essa máquina se movimente, atribuindo-lhe legitimidade e naturalização.

Também é nesse espaço que é possível perceber como as normas e os estereótipos de gênero, a não aceitação da homossexualidade, e as diversas violências decorrentes, se reproduzem na escola.

No caso dessa pesquisa, a primeira forte constatação que os discursos demonstraram é que, muito mais do que machismo, o grande incômodo dos professores e professoras da escola pesquisada é a homossexualidade. Sem dúvida, na observância dos trechos destacados no capítulo dois dessa dissertação, a temática da orientação sexual e mais, especificamente, da homossexualidade é a mais discutida entre os(as) pesquisados(as) e, também, a temática com a maior carga de preconceito. Na tabela dos temas de preconceito, a maioria dos discursos se refere ao tema da sexualidade e, mais ainda, da homossexualidade.

Facco (2011, p.20) discute que:

Os processos de discriminação costumam ter, na sociedade ocidental, uma sutileza que dificulta sua identificação. Eles se encontram, muitas vezes, nas entrelinhas dos

discursos, nas rotinas, nos costumes, perpetuando-se nas relações sociais. É uma tática silenciosa tão poderosa que faz com que esses processos se pareçam naturais.

Nos discursos é perceptível que esse preconceito seja velado, há uma preocupação em não parecer preconceituoso, porque obviamente o preconceito não deveria fazer parte do ambiente escolar, porém é perceptível que há, no mínimo, desconforto com o tema, pois diversas vezes é colocado da seguinte forma: *“eu não sou contra, não tenho nada contra ser gay, opção sexual que cada um escolheu, e eu acho também que você não pode enfiar goela abaixo das pessoas”*.

Esse argumento do *“não pode enfiar goela abaixo das pessoas”* se repete em outros termos como *“ninguém mais vai poder manifestar nenhuma opinião contrária”* ou *“Tá se criando uma ditadura do outro lado”*. Basicamente são expressões que denotam o incômodo por esse assunto estar sendo debatido com frequência e que haja uma cobrança social, vindo principalmente dos movimentos LGBT e do movimento feminista, que passaram a reivindicar maior espaço e posturas de respeito e aceitação com a orientação sexual alheia. Argumentos assim demonstram claramente que esses professores(as) querem o ter o direito de não aceitar a homossexualidade e, ao mesmo tempo, não serem considerados preconceituosos.

Nesse sentido, Lins et al (2016) contribui reiterando que a sociedade está o tempo todo, mostrando para as pessoas “diferentes” que elas não são desejadas ou que não há lugar para elas no “nosso” mundo. Com a escola não é diferente e por mais que eles insistam em não demonstrar o preconceito, é inevitável perceber quando há falas como *“Aceitável desde que não seja na minha casa”* ou *“existe muita lei pra defender o direito do homossexual, mas eu fico me perguntando: e quanto à orientação que eu passei pro meu filho?”*. É o que Valentine (1993) vai trazer quando afirma que uma das formas mais dominantes de discriminação social é a pressão para ocultar e limitar sexualidades não normativas aos espaços privados.

E nessa vontade de limitar as sexualidades e manter o ‘direito’ que supostamente estaria sendo perdido – o de ser heterossexual – os discursos expressam a ânsia de descobrir a causa da homossexualidade, como se fosse um problema que precisasse de alguma solução. O que Altmann (2001, p.575) explica como uma herança de quando a educação sexual foi inserida legalmente no Brasil, nos anos 1920 e 1930, e os problemas de ‘desvios sexuais’ não são mais percebidos como crimes e passam a ser vistos como doença. *“A escola passa a ser tida como um espaço de intervenção preventiva da medicina higiênica, devendo cuidar da sexualidade de crianças e adolescentes a fim de produzir comportamentos normais”*.

Não são poucas as intervenções do grupo pesquisado sobre a causa da homossexualidade, assim como também juntamente aparece o discurso da cura ou da resolução do problema. A causa que vai desde a ideia de que é um problema genético, hormonal até a falta de uma orientação familiar, como visto no discurso *“Eu acho que o homossexualismo (sic) pode ter uma questão biológica e pode ter um tratamento para isso. Se a criança nasce com uma deficiência de hormônio, hormonal, se ela tem mais hormônio feminino, ela é propensa a querer ser menina”*. Já a cura poderia ser encontrada na igreja, como dito por um professor: *“Não é uma doença, é outra coisa. Mas tem a solução. É que nem um vício. Por exemplo, eu vou falar de um exemplo bem prático. O vício do ponto de vista da igreja universal, ele é causado espírito, que causa isso. E se você for numa terça ou numa sexta, nas reuniões de exorcismo, você vê isso”*.

Aqui vale ressaltar dois pontos. O primeiro é que esses discursos sempre vêm acompanhados da ideia do “não sou preconceituoso”, pois obviamente ninguém gosta ou se sente a vontade de ser visto ou se assumir alguém intolerante como, por exemplo, no discurso *“É possível respeitar, mas não ser a favor, sabe? Por exemplo: na universal, a gente ama o homossexual, tem um carinho todo especial por ele, porque a gente sabe que ele tá enfrentando um problema, mas a gente sabe que o problema tem solução. Entendeu?”*. Porém, entendo que aceitar ou ser a favor de algo remete a concordar e reconhecer aquilo como legítimo. Assim, quem não aceita ou não é a favor, não concorda, não reconhece o outro dentro a sua singularidade, da sua identidade. Logo, o significado de respeito usado nesses discursos dos professores e professoras remete a ser tolerante, o que é bem mais frágil e mais instável do que o respeito, conforme ressalta Louro (2011):

Tudo isso é um tanto escorregadio. A tolerância é associada ao diálogo e ao respeito e, portanto, parece insuspeita. Mas pensemos atentamente: quem tolera? E que é tolerado? A noção de tolerância costuma ser ligada à condescendência, à permissão, à indulgência – atitudes que são exercidas, quase sempre, por aquele ou por aquela que se vê como superior. Há uma assimetria nessa noção aparentemente tão insuspeita. Essa perspectiva não coloca em xeque, efetivamente, a hierarquia, a classificação e os conflitos que existem entre vários grupos. Não se sacodem as relações de poder em funcionamento. Uma sociedade multicultural poderia ser aquela na qual o convívio harmonioso tem chance de acontecer, desde que cada um encontre seu “devido” lugar e a ele se ajuste (LOURO, 2011, p.66).

O segundo ponto a destacar é como a religião está associada ao discurso docente sobre a homossexualidade. É claro que não se pode afirmar que apenas por professar uma religião, os professores e professoras serão preconceituosos ou intolerantes com a identidade

homossexual, mas é inegável que a maioria das religiões condena a homossexualidade e contribui para a perpetuação da homofobia, inclusive nos espaços escolares. É Borrillo (2010 *apud* SANTOS 2015, p.102) que vai afirmar que a hostilidade contra os homossexuais – homens ou mulheres – provêm da tradição judaico-cristã, situando os homossexuais e as lésbicas à margem da natureza e não dignos e dignas da ‘salvação’.

Além disso, é presente a ideia, conforme visto anteriormente sobre a cura ou conversão da homossexualidade. Uma ideia ligada não só a religião, mas também a imposição da heteronormatividade, que faz com que as pessoas homossexuais alimentem sentimentos negativos sobre a própria sexualidade e reprima seus desejos (SANTOS, 2015). Borrillo (2010 *apud* SANTOS 2015, p. 103) vai complementar dizendo que atualmente as igrejas possuem um discurso revigorado que trata de acolher os homossexuais com compaixão para que, na melhor das hipóteses eles fiquem curados e, na pior, possam viver em abstinência.

Em outros momentos, o grupo docente fala sobre o choque possível entre tratar sobre os temas de gênero e sexualidade e a crença religiosa dos estudantes e estudantes, esquecendo que a escola não é um espaço para a profetização da fé ou uma continuação da catequese. Dinis (2006 *apud* DINIS E CAVALCANTI, 2008, p. 102) também aponta que a dificuldade do espaço educacional em tratar desses temas pode ser entendida pela predominância do conhecimento de proposições cristalizadas e essencialistas para pensar a identidade.

É compreensível que as religiões estejam dentro da escola, até porque elas também constituem a identidade dos sujeitos que compõem o espaço da escola e são parte importante da memória cultural e do desenvolvimento histórico de todas as sociedades (SILVA, 2004), porém qualquer religião não pode limitar ou ter controle sobre o que vai ser discutido ou não na escola.

O que é preciso pensar é que na lógica de se preocupar em não ferir a fé alheia dentro do espaço escolar, o que se fere é a vida e a identidade das pessoas homossexuais. Isso leva a exclusão, ao *bullying* e até evasão escolar. Lins et all (2006) fala sobre a facilidade de se conhecer lésbicas, gays ou bissexuais que relatam situações de discriminação na escola que os afastaram do processo de escolarização. Também, por outro lado, se não se chega a esse nível de violência ou de exclusão, o que esse discurso de proteger a fé pode levar é a omissão por parte dos professores e professoras em discutir gênero e sexualidade dentro da escola, o que seria por si só desastroso, já que privaria os(as) estudantes desse debate. Lins et all (2016) também vai lembrar que a dificuldade dos professores e professoras em lidar com essas questões e optando por não interferir, acaba conseqüentemente não combatendo preconceitos

que geram discriminação e violência, levando a escola a funcionar como um espaço que reproduz as desigualdades.

Foi nesse sentido também que a Defensoria Pública do Estado de São Paulo (2016) em parecer defendeu que a escola é o espaço responsável por transmitir saberes e conhecimentos que permitam aos estudantes não apenas o acesso ao ensino superior, mas lhes possibilitem o completo desenvolvimento de suas potencialidades enquanto seres humanos e que lhes garantam o exercício da cidadania. “O exercício da cidadania exige o conhecimento de direitos e deveres, em especial o dever de respeito e a proibição de conferir tratamento discriminatório. Assim, não há que se aceitar o argumento de que a escola estaria invadindo a esfera privada de educação dos pais/familiares ao tratar sobre temas de gênero, discriminação, racismo e outros, pois é dever da escola preparar os alunos para lidar com os mais variados temas” (Defensoria Pública do Estado de São Paulo, 2016, p.18).

E nesse ponto é que alguns discursos dos professores quando falam sobre o papel da escola reforçam essa ideia também de que a escola não deveria discutir esses temas, indo ao encontro dessa omissão que a escola deveria ter para não ferir a fé de estudantes e também para não perder tempo discutindo esses assuntos em salas de aula. Como afirma um professor: “[...]de um lado eu sei e penso que a escola seja lugar de tratar de todos os assuntos que dizem respeito a sociedade e esse especialmente, por que necessitamos uma mudança de visão sobre as pessoas, mas, por outro lado, eu também compartilho a ideia do Paulo Ghiraldelli Júnior de que a escola tem que se manter fiel aos clássicos e que portanto, fica difícil encontrar espaço pra todas as discussões dentro da escola, sob pena de você perder o contato com os clássicos”.

Outro discurso que está relacionado à homossexualidade quando se fala no papel da escola é uma ‘preocupação’ em influenciar esse dito comportamento homossexual nos alunos, o que demonstra por um lado o preconceito, já que ninguém tem medo em influenciar a heterossexualidade e, por outro lado, a falta de entendimento de que a orientação sexual não é uma opção, portanto não poderia ser influenciada. Como sugere um professor: “Sim, mas eu tô falando da questão de que pode ser influenciado, porque a homossexualidade ou qualquer outra, ou bandido, ou criminoso, ele também é influenciado por alguma ideia e também no ambiente social que ele vive. Ele não vem já programado”. Britzman (1996 apud LOURO 2011) lembra justamente que um dos medos dos educadores e educadoras é supor que falar sobre homossexualidade pode levar garotos e garotas a se tornarem homossexuais. “[...] outro receio é de aquele ou aquela que fala sobre essa prática em termos simpáticos ou não preconceituosos possa vir a ser reconhecido como gay ou lésbica” (LOURO, 2011, p.68).

Ainda na discussão sobre o papel da escola, também entendido nessa pesquisa, como o papel docente, pois estamos analisando o espaço escolar pelo discurso docente, quando tratamos dos preconceitos, foram vários os discursos que fizeram uma separação entre uma conduta privada e uma conduta para se seguir na escola enquanto professor e professora. Esses discursos afirmam a possibilidade de você ser preconceituoso fora da escola e na escola não: *“É o contexto. Por exemplo, assim, quando tá só entre homens né, só entre homens e alguém conta alguma coisa sobre mulheres. É diferente quando você tá só entre homens ou quando tá entre homens e mulheres. Porque a cultura por trás né, falando de futebol, tomando cerveja, tu já prevê mais ou menos o que vai sair. Eu acho que o que não dá pra aceitar, seria rir na presença de alguém que possa se ofender. Aí nós passamos ser responsáveis”*.

Esses discursos podem, claramente, demonstrar que aquilo anteriormente discutido, os pesquisados e pesquisadas acreditam mais na tolerância do que no respeito, assim não se tem uma disposição real de desconstruir conceitos e preconceitos, mas sim apenas ter cuidado para não parecer preconceituoso no ambiente escolar, pois em outros, essa prática seria aceitável como, por exemplo, sugeriu um professor: *“Na mesa do bar tranquilo, acontece, na escola não. Você pode ter a tua opinião, mas na sala de aula, no ambiente escolar, você evitar que a sua opinião seja estereotipada. Mas de repente, pro grupo de amigos lá no churrasco, você tá habilitado, não tem aquele compromisso”*. Sobre isso, Silva (2014) ressalta que os profissionais da educação não esquecem seus valores morais ou posições ideológicas, tornando-se, muitas vezes, elementos de reforço das desigualdades de gênero.

Há também uma clara confusão dos professores no entendimento do que é identidade de gênero e sexualidade. Isso é demonstrado quando, nos discursos, o assunto sobre transexuais é logo transformando em um discurso sobre homossexualidade, como se fossem equivalentes. Mesmo com várias discussões oportunizadas durante a pesquisa sobre a transexualidade e as identidades de gênero, pouco se falou sobre o assunto, demonstrando quase que uma indiferença e invisibilidade em relação ao tema e a essas identidades como demonstrado na pergunta de uma professora: *“Mas na escola tem transexual?”*.

Além disso, esse espaço do patriarcado também vai produzir discursos conservadores sobre os papéis de gênero, o machismo e até sobre a violência. Ainda persiste a ideia de que há objetos, funções e especificidades de homens e mulheres, definidas biologicamente. É o discurso sobre as cores, a maquiagem, as roupas e as atividades que seriam próprias das mulheres como nos discursos *“Isso é coisa de menina”* ou *“Feminino, claro. Tu acha que homem vai usar isso aí?”*. Também na discussão dos papéis de gênero, principalmente, no que

se referem a masculinidades, trazem à tona novamente os mesmos discursos sobre a homossexualidade, ou seja, as afirmações de que determinado comportamento já é indicativo da orientação sexual.

Os discursos machistas e sobre a violência também refletem a lógica de uma sociedade que é vigilante apenas sobre o comportamento e sexualidade das mulheres, seja em função das roupas, seja em função dos namoros na escola ou até no sofrimento da violência. Como mostram os discursos: *“Eu tenho duas coisas pra comentar. A primeira é que não é que nós, no caso, defendemos que as meninas possam vir de calcinha, embora convenhamos seria muito bom olhar, mas não é isso. Não é isso”* ou *“Na escola as meninas precisam prestar atenção nas roupas que usam? Verdade. E as profes também”*. Esse tipo de discurso passa longe da lógica de ensinar o respeito, pois proibições quanto a vestimenta feminina reforçam que assediar é da natureza masculina e que as mulheres são responsáveis pela violência que sofrem. Além disso, quando o uso de algumas roupas é associado a uma disponibilidade sexual, estamos incentivando o pensamento machista que julga as mulheres e sua sexualidade por causa da roupa, ensinam as mulheres a ter vergonha e esconderem seus corpos, pois se ela for abusada, estava pedindo.

Assim como o discurso de absolvição de um docente acusado de pedofilia¹¹ que acaba por fim culpabilizando as vítimas, também perpetua esse raciocínio de que a violência causada deve ter tido um motivo provocado pela própria vítima. *“Veja bem, eu queria citar, levantar um caso que já tá na pauta, tá falando o tempo todo, tá na pauta de todas as conversas, não sei vocês mas eu tô perplexo com o caso de um amigo nosso aqui, meu amigo professor, meu amigo foi afastado agora com vinte acusações e vai responder por estupro, veja só, a pedofilia diz o filósofo (ruídos) não é crime é doença [...] mas ele simplesmente vai ser banido da profissão de professor, não sei o q ele fez, nos jornais diz que ele pegava as meninas e colocava no colo, ou talvez passava a mão próximo dos genitais, coisa assim, mas veja só, se é verdade que a pedofilia é uma doença, ele não teria que ser encaminhado pra um tratamento ao invés de expulso da profissão?”* ou *“É mais veja só, o C., tá tudo bem, ele pode ter passado a mão aqui e tal, o máximo que a gente sabe é que ele pegava as meninas no colo e passava a mão próximo aos genitais, veja só, ele não matou ninguém, pode ter traumatizado pessoas, tudo bem, mas quanta coisa eu acho pior do que isso? As pessoas não condenam aos outros moralmente coisas piores do que isso, e a sociedade cai em cima com*

¹¹Em agosto de 2016 a Polícia Civil de Chapecó (SC) instaurou um inquérito e pediu o afastamento de um professor da rede estadual de ensino por suspeita de abuso sexual contra 20 alunos de nove a onze anos. Apenas nesse mês, setembro de 2017, o professor foi demitido da rede estadual de educação e segue em liberdade. O diálogo se refere a esse caso.

tudo, e agora a vida dele acabou, aqui não tem mais vida, ele vai ter que ir embora daqui, e ir pra longe, não pra perto, por que é possível que alguém vá matar ele” ou ainda *“Mas será que não aconteceu dele de repente dá carona? Ou fica sozinho na sala e elas acabaram aumentando um pouquinho?”*.

Lis et all (2016) relembra que a violência esta diretamente associada ao poder, ou seja, está ligada à possibilidade de alguém impor sua vontade sem consentimento, sobre a vontade do outro. E esse é um conceito que docentes deveriam ter claro para orientar suas práticas e seus discursos. Quando um professor diz que “a violência sexual pode ter traumatizado alguém, mas tudo bem, por que existem coisas piores” é desprezar as noções não só do que é violência, mas de consentimento e de respeito ao corpo do outro. É Solomon (2012) que relembra que o contato sexual entre professores e alunos é inaceitável porque explora um diferencial de poder que obscurece a demarcação entre coerção e consentimento e que, com frequência, isso causa traumas irrecuperáveis.

Além disso, é um discurso que vai contra a ideia de que é na escola que se pode detectar e intervir nos casos de abuso infantil, afinal, se é pacífico o entendimento que “o máximo que a gente sabe é que ele pegava as meninas no colo e passava a mão próxima aos genitais” como se fosse pouca coisa, de que forma a escola vai cumprir o papel de coibir a violência? Brino e Willians (2003) afirmam que se a própria criança revelou o abuso ao professor e este nada fez, a omissão passará à criança a mensagem de que o abuso pode não ter sido grave ou que o professor acredite que a criança esteja mentindo.

Nesse espaço, do patriarcado, a lógica dominante é a dessa cultura que conforme Silva (2014) constrói um sistema de relações hierarquizadas, onde os seres humanos têm poderes desiguais. “[...] com a supremacia da autoridade masculina sobre a feminina, em diversos aspectos da vida, desde os sistemas econômicos, jurídicos-institucionais, e até mesmo nos regimes cotidianos do exercício da sexualidade” (SILVA, 2014, p.105).

Assim, os discursos docentes, dentro desse espaço do patriarcado, reverberam essa lógica e repercutem na escola ideias de que ali não há lugar nem para a liberdade, nem para as identidades diversas dos sujeitos. E são esses discursos do espaço do Patriarcado que compõem a cultura do estupro, levando em consideração, que não tratamos aqui como um conceito exclusivo de violência contra a as mulheres, conforme explicamos no primeiro capítulo desse trabalho.

É como se a escola só existisse para repassar conhecimentos científicos e vigiar os comportamentos naquele momento. E Ferreira (2011) afirma que a para os sujeitos considerados diferentes, a percepção de que existe um risco de discriminação pode levar a

comportamentos de evitamento, de medo e antecipação de situações de agressão, levando a limitação da liberdade e da circulação desses sujeitos. Esta limitação do espaço sentido como seguro tem consequências na autoestima e no autoconceito dos jovens.

Porém, o espaço escolar não é somente o espaço do patriarcado. O espaço escolar também permite que o contraditório se instale e que a desconstrução aconteça. Isso, na maior parte do tempo, de forma simultânea. É o que veremos no espaço da desconstrução.

6.2 O ESPAÇO DA DESCONSTRUÇÃO

Louro (1997, p.32) afirma que a desconstrução faz perceber que tudo é construído e não inerente ou fixo. “A desconstrução sugere que se busquem os processos e as condições que estabeleceram os termos da polaridade. Supõe que se historicize a polaridade e a hierarquia nela implícita”. Massey (2009, p.32) quando fala do espaço, fala de um espaço que é, sem dúvida, produto de inter-relações e que para ser isso precisa de multiplicidade, um espaço de resultados imprevisíveis e de ligações ausentes. “Para que o futuro seja aberto, o espaço também deve sê-lo”.

É, por isso que quando pensamos no espaço da escola, precisamos pensar num espaço de conflitos, de opiniões, discursos e atos que vão estar a todo o momento se construindo e desconstruindo. Nessa pesquisa, no caso dos discursos, isso ficou evidente quando no lugar de discursos de preconceitos ou conservadores, havia discursos que desconstruíam essa lógica.

Se no espaço do patriarcado a sexualidade é sempre tida como um problema a ser resolvido seja através de tratamentos biológicos, até curas religiosas, o discurso da desconstrução vai aparecer na forma de uma reflexão sobre como essa sexualidade se forma como, por exemplo, na fala: *“Não importa o que tu faça, a criança vai ser ela e decidir quando ela vai lidar com a sexualidade dela. Eu fui criada com pai e mãe e com quatro irmãs mais velhas, brincando com boneca e eu queria jogar bola. [ruído] tomava banho, trocava de roupa, era vestidinho e eu não podia jogar bola com os meninos. Elas me criaram feito uma bonequinha, elas fazem isso até hoje e isso não mudou em nada. Eu cresci e virei gay”*.

Ou também no entendimento que a sexualidade não é uma escolha ou, como costuma se dizer, uma opção. *“Exatamente, na verdade, na verdade nós estamos num processo de transformação por que não se diz mais “opção”, eu já vi várias pessoas falando assim, que não é mais opção sexual, justamente porque não é propriamente uma escolha que a pessoa faça, desejada (ruído). Deseja batata frita, salada, não é. Então, as pessoas na medida em que tem direito de viver de acordo com o seu desejo, eles tem direito de viver de acordo com*

o que elas mesmo nem escolheram. Eu não escolho gostar de mulher". É o que Facco (2011) afirma que a tentativa de compreender a realidade do outro é condição *sinequa non* para que as práticas discriminatórias sejam desconstruídas.

Outra desconstrução importante é sobre o receio de que as discussões na sala de aula sobre as questões da sexualidade homo afetiva possam influenciar na sexualidade dos estudantes e com isso entrar na esfera que seria privada ou familiar. Como nos discursos de algumas professoras que afirmam: *"Pela minha experiência, então, cultural, empírica de educação, se você fala, pode até haver um choque, mas não passa disso / Eu acho que isso não vai mudar a concepção que ele tem de família / É porque assim, ele vai sim se abalar, vai demorar um tempo, de repente pra absorver, pra aceitar, mas eu acho que a concepção que ele tem lá de um filho criado em família tradicional, acho que isso não vai mudar, com ele vendo./ - Não, também acho que ele não vai mudar a orientação dele"*.

Esses discursos, ainda que poucos em relação à homossexualidade demonstram que há momentos em que o espaço do patriarcado perde sua hegemonia, mesmo que ainda haja mais resistência em aceitar essa identidade sexual. Para Louro (2011, p.68), o maior desafio é admitir que todas as posições sociais são circunstanciais.

[...] nenhuma é natural ou estável e que mesmo as fronteiras entre elas estão se desvanecendo. Essas meninas e rapazes que nos parece tão 'estranhos' talvez possam nos ajudar a pensar que as formas como apresentamos a nós próprios e aos outros são, sempre, formas inventadas e marcadas pelas circunstâncias culturais em que vivemos.

Isso demonstra que conforme Rose (1993) explica o espaço é relacional e paradoxal por que é ocupado por relações que se estabelecem ora no centro, ora na margem. Assim como acontece com os discursos que compõem esse espaço escolar. Ora os discursos do espaço do patriarcado são o centro dos debates, ora estão na margem, em que os discursos do espaço da desconstrução se firmam. Mas isso não se dá de maneira tranquila, mas sim, na maior parte das vezes, há conflito. É esse movimento que marca o espaço escolar também como relacional e paradoxal.

É um movimento entre o espaço discursivo dos cargos disponibilizados pelos discursos hegemônicos e do espaço-off, a outra parte, em relação aos discursos. Esses dois tipos de espaços não são nem em oposição um ao outro, nem amarradas ao longo uma cadeia de significação, mas que coexistem simultaneamente e em contradição. O movimento entre eles, portanto, não a de uma dialética, é de integração, de uma combinatória (ROSE, 1993, p. 152).

Outras reflexões importantes de desconstrução observadas na pesquisa são sobre os temas papéis de gênero e o papel da escola sobre as temáticas de gênero e sexualidade. Nas discussões sobre papéis de gênero, por exemplo, muito foi falado sobre a importância dessa quebra de paradigmas que determina coisas de homens e de mulheres e, principalmente, foi possível observar que os professores e professoras conseguem refletir sobre as suas próprias condutas e ações que ainda refletem essas normatizações como nos discursos: *“Mas até a caixinha, a gente determinou algo escuro como homem, masculino e algo claro como mulher /Tu viu só as escolhas?/ Está tão automático já” ou “É que nem a questão cultural, meninos devem usar azul, meninas devem usar rosa, quando nasce um bebezinho, a gente já pré-determina”*.

Da mesma forma, os discursos sobre o papel da escola também demonstraram que há um entendimento, na maior parte do tempo, que gênero e sexualidade – enquanto temas – devem fazer parte do cotidiano escolar e que a escola também tem papel fundamental na resolução de conflitos e combate ao preconceito. Acredito que nessa temática do papel da escola seja onde mais se podem observar discursos que contradizem a ideia de uma escola que não se envolve ou uma escola inerte. Para destacar e exemplificar há os discursos *“O de agir. De não fazer o que está aqui, esse segundo aqui, dos professores não apoiar. Que é meio comum, os professores que estão no mundo né? Não tinha aquele frase que dizia assim “em briga de marido e mulher não se mete a colher.”? Então, tem um monte de situações assim de : “ eu não quero me indispor”, “eu não quero me incomodar” e tu vai deixando. Então se tem algo que tu pode fazer, é ver a questão e tentar, tentar não, trabalhar”* ou então *“é uma das funções enquanto professor. Se eu não faço isso na escola, que é um espaço que tem possibilidades que é pra isso também, aonde que vai mudar essa forma de pensamento? Ou de pensar o que tá fazendo?”*.

Esses discursos vão ao encontro do que propõe Lins et al (2016) quando coloca que as violências fazem parte do cotidiano escolar e que, portanto, a escola é o espaço que se concebe para estimular a reflexão, o aprendizado e o desenvolvimento de comportamentos mais compatíveis com a diversidade e a democracia. Portanto, quando o grupo docente afirma *“É trabalhando e não é questão de você dispor de uma aula. Eu falo de currículo, que possam ser discutidas. Eu não digo que não vai haver constrangimento, mas se isso acontecer. Opa, eu não sou tão mal assim, eu também sou ser humano. Esse ser humano feliz, eu também posso ser feliz. Eu posso ser feliz casando com um homem, eu posso ser feliz me casando. Eu acho assim, quanto menos você discute, mais você vai excluir. Quanto menos você discutir, você [...]”*, abre na escola a chance de que efetivamente se pense e se aborde

esses temas dentro da comunidade escolar. Se pensarmos em termos de currículo, Facco (2011) vai afirmar que o currículo tradicional é constituído por uma série de ‘saberes’ que se dizem naturais, mas que na verdade é um ‘saber’ hegemônico, mas que pode ser contornado pelos docentes em suas salas de aula.

É o que Saviani (2008, p.164) irá explicar que mesmo quando as escolas se generalizam tendendo a absorver a totalidade do fenômeno educativo, a dialética vai se instalar. “[...] a dialética entre o individual e o coletivo se instala em seu interior, obrigando os agentes pedagógicos a articular esses dois aspectos da formação humana, tarefas que as escolas cumprem com visível dificuldade”. E mesmo que seja com dificuldade, é preciso reafirmar que há os discursos de resistência, que vão moldar o espaço de resistência. É um espaço que vai se estruturar pela tensão dinâmica entre os discursos, pela diversidade contraditória e também simultânea das relações que se estabelecem. Tanto acontece assim que se observado os encontros na sua totalidade, muitas vezes, num mesmo debate os discursos do espaço do patriarcado e do espaço da desconstrução aconteciam ao mesmo tempo.

Essa dinâmica também é possível observar na temática da religião, por exemplo. Se no espaço do patriarcado, os discursos que envolviam religião eram no sentido de curar a homossexualidade ou no sentido de uma preocupação extrema com não ofender ou entrar em conflito com a crença religiosa dos estudantes, no espaço da desconstrução, os discursos contrariam essas lógicas como, por exemplo: *“É que pra algumas religiões, respeito às diferenças é um pecado, por que não há diferenças possíveis. É quem se adapta a aquela maneira de viver está certo, que não se adapta não. Então o que eu acho assim, a escola tem que encarar o fato de que vai prejudicar algumas tradições. As inovações vão contra algumas tradições inevitavelmente. Tem conteúdos da minha disciplina que ferem diretamente as crenças das pessoas”* ou então: *“Retrocessos, por que a realidade que a gente vive, não é o que eles estão pregando, não adianta se em todos os ambientes que a gente circula a gente vê a mudança, e vê famílias de homossexuais criando crianças, duas mulheres, dois homens são pessoas que tem como adotar uma criança”*.

Da mesma forma na temática do machismo. Há no espaço patriarcal a preocupação com as vestimentas femininas, com a vigilância no comportamento das mulheres. Na desconstrução, o grupo docente consegue fazer essa reflexão e chamar a atenção para as suas atitudes, principalmente, quando diz *“Eu também escolhi esse por que, quando tem os namoros na escola, quem é que eles chamam pra conversar? A moça. Eu vivenciei isso no ano passado como que tu coloca só nas costas da mulher a responsabilidade de não ficar beijando ou?(ruídos) Olha só, eu digo olha só por que a escola né, tem diferentes pessoas,*

diferentes visões né? Tá na lógica que [...] bem direitinho esse pensamento, só a mulher faz o negócio errado” ou quando dizem: “Mas essas convenções são bem machistas né? Nunca são equivalentes né? Sempre [...] são regras e normas? Ok, mas o menino pode a menina não pode. Eu queria colocar um ponto que antes o professor “X” colocou, que hoje estamos perdidos né? Não sabemos o que é certo, o que é errado? Qual convenção seguir ou não?”.

Em todas as demais temáticas retratadas dá para observar esse movimento, essa dinâmica entre os discursos, que compõem o espaço escolar. É como afirma Silva:

Na perspectiva desconstrucionista, o espaço geográfico deve ser concebido de forma paradoxal e não essencializado e acabado. De um lado, o espaço compõem as representações sociais hegemônicas dos gêneros, das sexualidades, das racialidades. Mas de outro, é elemento de subversão dessas mesmas representações, pois é por meio das ações espaciais concretas desempenhadas pelos seres humanos que se dão as contínuas transformações da realidade socioespacial. Todos nós temos experiências espaciais generificadas. [...] Os banheiros, as quadras esportivas, alas hospitalares, o pátio de uma escola e muitos outros evidenciam a força do padrão de gênero representado. Entretanto, esse mesmo espaço ordenado de forma generificada pode ser transgredido por ações desconstrutoras de lógica dual entre o masculino e o feminino (SILVA, 2014, p.108).

E é tendo essa visão sobre o espaço e sobre o espaço escolar que é também possível dialogar com o que Massey (2009) irá afirmar sobre nenhum espaço ou lugar possuir uma autenticidade coerente e contínua e que sempre vai haver negociações internas e que as identidades, sejam elas espaciais ou as outras, são construídas relacionalmente. A escola, por ser relacional e paradoxal, por apresentar discursos que se opõem entre si, tem todas as condições de oportunizar um espaço menos violento, mais democrático, mais plural e mais inclusivo quanto às diferenças. Pois ainda, como afirma a autora, “conceituar o espaço como aberto, múltiplo e relacional, não acabado e sempre em devir, é um pré-requisito para que a história seja aberta e, assim, um pré-requisito, também, para a possibilidade da política” (MASSEY, 2009, p.95).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Doreen Massey tem uma frase que diz que “a teoria surge da vida”. Acredito que expressa bem como foi a construção desse trabalho e todas as reflexões que fiz nessa trajetória de um pouco mais de dois anos. Esse trabalho buscou investigar quais são os discursos dos professores sobre as questões que envolvem gênero e sexualidade e se esses discursos podem vir a contribuir ou não com a cultura do estupro.

Além disso, fazer uma reflexão e demonstrar como as relações de gênero são parte da composição do espaço, tornando-se uma categoria de análise útil para a Geografia. É importante perceber que apesar de a Ciência e a Geografia, normalmente, não assegurarem ou validarem, há uma relação entre espaço e as relações de gênero e sexualidades.

Entre as reflexões que pude fazer durante a trajetória da pesquisa, a primeira delas é que os temas de gênero e sexualidade fazem parte do cotidiano escolar, mas causam muito desconforto no grupo docente. Entre os principais motivos estão à falta de qualificação específica, de formação teórica e prática para discutir esses temas. As universidades em seus currículos não contemplam essas discussões, ou se abordam ainda é de uma forma rasa, e se professores e professoras quiserem se aprofundar nesses conteúdos terão de fazer de forma individual.

Essa falta de embasamento teórico leva a outras consequências. Com o desconhecimento dos conceitos, das discussões científicas acerca dos temas, ocorre a omissão do grupo docente em abordar nas suas disciplinas específicas essas abordagens de gênero e sexualidade. Afinal, é impossível conseguir introduzir esses temas em disciplinas dentro da escola, se não há um conhecimento teórico-científico sobre aquilo que se quer discutir.

O desconhecimento aprofundado desses temas também não possibilita uma real desconstrução dos preconceitos que os professores e professoras carregam consigo. É Solomon que vai afirmar que a intimidade com a diferença promove a reconciliação, ou seja, quanto mais conhecimento e reflexão acerca da construção do gênero e da sexualidade, com mais tranquilidade se lidam com os conflitos que possam surgir no espaço escolar referente a esses temas. Por isso, Santos (2011, p.39) afirma que lidar com o diferente sugere se despir das convicções, crenças e conceitos arraigados.

Longe de desconsiderar o lugar social do professor, estamos apontando na direção de colorir esses horizontes com cores menos determinadas e mais fluídicas. Nos discursos mais inflamados pela democracia no ensino, o aluno nos parece uma massa uniforme, que tem as mesmas necessidades, anseios e, conseqüentemente, uma identidade única.

É claro que esses problemas não são culpas exclusivamente dos professores e professoras, mas sim, de todo um sistema de ensino que não se preocupa com uma formação de qualidade, achata salários, sobrecarrega as funções e trata a educação de forma geral como se fosse algo secundário. Como diz Foucault (2003): “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”, por isso é também necessário que o grupo docente tenha o ímpeto de buscar esse conhecimento para que a postura de neutralidade quando os assuntos são gênero e sexualidade não existam mais, por que a neutralidade, mesmo vinda da falta de embasamento teórico, ainda assim é uma opção pela opressão dos sujeitos considerados diferentes.

É, por isso, que reafirmo que os professores e professoras devem se unir e lutar contra todo tipo de tentativa de cerceamento e retirada dessas discussões de planos de educação, do cotidiano escolar e da autonomia dos docentes. É preciso falar cada vez mais, discutir cada vez mais, enfrentar os desafios que estes temas impõem sob pena de, além de furta os estudantes de um tipo de conhecimento produzido pela humanidade, estarem dando cada vez mais condições para que a violência e a desigualdade tomem conta do espaço escolar. É como diz Freire (2015) “[...] quanto mais solidariedade exista entre educador e educandos no trato deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola”.

Importante também refletir sobre a metodologia utilizada da pesquisa-ação, que para mim foi uma decisão acertada. Através da pesquisa-ação é que foi possível visualizar com nitidez a dinâmica do espaço escolar, principalmente, a dinâmica dos discursos que fazem da escola um espaço relacional e paradoxal. De outra forma, creio que seria difícil ter conseguido chegar a esses indicativos. É claro que o volume de dados e a instabilidade que são próprias desse tipo de pesquisa, por vezes, foi um componente dificultador da análise. Também a escola em reforma, com períodos extremamente barulhentos, a troca de professores na metade do trabalho de campo, a falta de atenção e empenho de alguns docentes em participarem das discussões, somam-se as dificuldades encontradas no caminho, mas não creio que tiveram papel negativo nos resultados produzidos.

O que posso dizer que não foi alcançado nessa pesquisa foi o objetivo de investigar se os discursos dos professores e professoras contribuem na perpetuação da cultura do estupro. Isso se deu pelos rumos diferentes que a pesquisa tomou desde a sua concepção até o final e a discussão sobre a cultura do estupro ficou secundária. É claro que numa análise superficial, acredito que poderia afirmar que sim, os discursos contribuem para que a cultura do estupro se mantenha. Isso porque os discursos do espaço do patriarcado são em maior número, vistos do ponto de vista quantitativo, e também são parte de um sistema que na nossa sociedade tem uma força ainda maior que as forças da desconstrução.

Porém, acredito que ficou visível que é possível sim resistir, que o espaço é aberto, múltiplo, possível de ser construído dia a dia sob a perspectiva da democracia, da igualdade, do compromisso com o respeito às diferenças. Creio na construção de um espaço capaz de abandonar a mentalidade de que o caminho é punir as agressões sem questionar os valores que alicerçam a violência contra o outro. Um espaço que não contribua com a impressão de que a violência contra o mais fraco é apenas uma questão disciplinar, sem maiores consequências. Um espaço escolar que não seja apenas uma reprodução das exclusões, preconceitos e abusos.

Por isso, desde a concepção de um projeto para mestrado, meu objetivo era falar sobre educação. Não na perspectiva de apontar erros e culpados para as mazelas ou dificuldades, mas sim poder contribuir teórico-cientificamente para algumas mudanças. E a escolha da pesquisa-ação também foi proposital nesse sentido. Não posso afirmar que os seis meses de discussões com profissionais e militantes dos debates de gênero e sexualidade tenham contribuído para um maior e melhor esclarecimento das dúvidas e angústias daquele corpo docente. Quero acreditar que sim. Quero acreditar que por menor que tenha sido essa contribuição, ela foi dada. Sei também que, infelizmente, de outra forma seria difícil que esse grupo tivesse a oportunidade de discutir esses temas por tanto tempo, pois o Estado se e quando promove formações para docentes, gênero e sexualidade não estão no ‘pacote’.

Assim espero, com profundas esperanças, que esses professores e essas professoras caminhem na direção de cada vez mais ter gênero e sexualidade incluídos nas suas disciplinas e nas suas atividades. Que a busca pelo embasamento teórico e pela diminuição de suas dúvidas não tenham sido soterradas pelo cotidiano e sobrecarga de trabalho, tão comum na carreira docente.

Especificamente falando sobre a Geografia Feminista, acredito que essa pesquisa possa somar nessa trincheira e na luta por cada vez mais reconhecimento dessa vertente da epistemologia geográfica. É certo que o caminho dos estudos de gênero e da sexualidade dentro da Geografia brasileira ainda é longo, porém nós estudiosos desses temas sabemos que

há muito espaço na geografia para as mulheres, homossexuais, lésbicas, travestis e transexuais e suas experiências de vida. Porque há muito espaço a ser conquistado por elas e eles nesse mundo. Porque é necessário questionar a ordem espacial patriarcal, na qual vivemos, e construir espaços igualitários.

REFERÊNCIAS

ALVES, Julia Maira Duarte; PIZZI, Laura Cristina Vieira. **Análise do discurso em Foucault e o papel dos enunciados:** pesquisar subjetividades nas escolas. Revista Temas em Educação, João Pessoa, v.23, n.1, p. 81-94, jan.-jun. 2014.

ANDRADE, Vera Regina Pereira de. **A soberania patriarcal:** o sistema de justiça criminal no tratamento da violência contra a mulher. Boletim IBCCRIM, São Paulo. v.11, n.137, abr./2004, p.71-102.

ANDER-EGG, E. **Repensando La investigacionación participativa:** comentários, críticas, sugerencias. Vitoria-Gastelz: Servicio Central de Publicaciones das Gobierno Vasco, 1990. 87p.

ARONOVICH, Lola. **Cultura do Estupro? Não, imagine!** Disponível em: <<http://escrevalolaescreva.blogspot.com.br/2012/08/cultura-de-estupro-nao-imagine.html>>. Acesso em: 17 nov. 2015.

ARRUDA, Camila Douranide; PIRES, Julherme José. **Documentário A Conquista.** Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Curso de Jornalismo. Projeto Experimental (PEX). 2013.

AZEVEDO, Sara; RODRIGUES, Dionizia. **Formação discursiva e discurso em Michel Foucault.** Vol. 6, nº 2, 2013. www.marilia.unesp.br/filogenese.

ALLTMAN, Helena. **Orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais.** In: Revista de Estudos Feministas, ano 9, 2001.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1970. 2010.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina:** a condição feminina e a violência simbólica. Rio de Janeiro. BestBolso, 2014.

BORRILLO, Daniel. **Homofobia:** história e crítica de um preconceito. (Tradução Guilherme João de Freitas Teixeira). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BUCHWALD, Emilie; FLETCHER, Pamela; ROTH, Martha. **Transforming a rape culture.** Minneapolis, Minnesota: MilkweedEditions, 2005.

BUTLER, J. **Problemas de gênero:** feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, J. **Bodies that matter:** On the discursive limites of 'sex'. Nova York/Londres: Routledge, 1993.

BRINO, Rachel de Faria; WILLIANS. **Concepções da professora acerca do abuso infantil.** Cadernos de Pesquisa, n. 119, p. 113-128, julho/ 2003.

BRITZMAN, Deborah. **O que é essa coisa chamada amor.** Identidade homossexual, educação e currículo. Revista Educação e Realidade. Porto Alegre: UFRGS, Faculdade de Educação. Vol.21, n.1, 1996.

CABRAL, F.; DÍAZ, M. Relações de gênero. In: Secretaria Municipal da Educação de Belo Horizonte, Fundação Odebrecht. **Cadernos afetividade e sexualidade na educação: um novo olhar.** Belo Horizonte: Gráfica e Editora RonaLtda, 1998. p. 142-50.

CAMPOS, M.M.M. **Pesquisa Participante:** possibilidades para o estudo da escola. Cad. Pesq., n.49, p. 63-6, maio 1984.

CFEMEA - CENTRO FEMINISTA DE ESTUDOS E ASSESSORIA. **DADOS SOBRE A VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER NO BRASIL E NO MUNDO.** Disponível em: <http://www.cfemea.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3466:dados-sobre-violencia-contras-as-mulheres-no-brasil-e-no-mundo&catid=215:artigos-e-textos&Itemid=149>. Acesso em: 25 abr. 2015.

COATES, L.; WADE, A. **Telling it like it isn't:** Obscuring perpetra to responsibility for violent crime. *Discourse&Society*, v.15, n.5, p.499-26. 2004.

COSTA, Benhur Pinós da. **A escola como espaço:** identidades de gêneros e sexualidades e suas hierarquias. Revista da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia – Anpege. V.12. n.19, 2016.

DEFENSORIA PÚBLICA DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Parecer sobre discussão de gênero nas escolas.** 2016. Disponível em:[<https://www.defensoria.sp.def.br/dpesp/repositorio/0/Parecer%20final%20-%20g%C3%AAnero%20nas%20pol%C3%ADticas%20educacionais.pdf>] Acessado em: junho de 2016.

DINIS, Nilson. CAVALCANTI, Roberta. **Discursos sobre homossexualidade e gênero na formação em pedagogia.** Pró-posições. V. 19, n.2, 2008.

DINIS, N. F. Educação, cidadania e as minorias sexuais e de gênero. In: SCHMIDT, M. A., STOLTZ, T. (Org.). **Educação, cidadania e inclusão social.** Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2006.

ENGEL. Guido Irineu. **Pesquisa-ação.** Educar, n. 16, p. 181-91. Curitiba, Editora da UFPR. 2000.

FACCO, Lúcia. **A escola como questionadora de um currículo homofóbico.** Espaço, gênero e poder: conectando fronteiras. Ponta Grossa. Toda a palavra. 2011.

FERREIRA, Eduarda. **Questões de Gênero e orientação sexual em espaço escolar.** Espaço, gênero e poder: conectando fronteiras. Ponta Grossa. Toda a palavra. 2011.

FERREIRA, Gleidiane de Souza. **Violência tem gênero?** Crimes de estupro em inícios do século XX no Brasil. Anais Eletrônicos. Seminário Internacional Fazendo Gênero 10, Florianópolis, 2013. ISSN 2179-510X.

FIGUEIREDO, Débora de Carvalho. **Discurso, gênero e violência**. Linguagem e Direito, v. 1, n.1, p. 141-58, 2014.

_____. **Victims and villains: gender representations, surveillance and punishment in the judicial discourse on rape**. Tese (Doutorado em Letras/Inglês - Estudos Linguísticos e Literários), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

FINCO, Daniela. **Educação infantil, gênero e brincadeiras: das naturalidades às transgressões**. 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt07/gt07945int.rtf>>. Acesso em: 5 abr. 2009.

FISCHER, R. M. B; FOUCAULT, E. **A análise do discurso em educação**. Cadernos de Pesquisa, n. 114, nov. 2001,

_____. R. M. B. **Foucault revoluciona a pesquisa em educação?** Perspectiva. Florianópolis, v. 21, n. 2, 2003.

FONSECA, T. S. M. **Quem é o professor homem dos anos iniciais?** Discursos, representações e relações de gênero. 2011. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora - Juiz de Fora, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir** – nascimento da prisão. Rio de Janeiro. Vozes. 2014.

_____. **A ordem do discurso**. 9.ed. São Paulo: Editora Loyola, abr. 2003/ 2006.

_____. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009 / 1996.

_____. **História da Sexualidade I: A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 51ª edição. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 2015.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 2002.

GALVÃO, Agência Patrícia. **Em tese, psicóloga relata a vida marcada pela violência de travestis**. Abril 2016. Disponível em: <http://agenciapatriciagalvao.org.br/lgbt_/em-tese-psicologa-relata-a-vida-marcada-pela-violencia-de-travestis/>. Acesso em: 7 abr. 2016.

GARCIA, L. P; FREITAS, L. R. S; SILVA, G. D. M; HOFELMANN, D. A. **Violência contra a mulher: feminicídios no Brasil**. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/130925_sum_estudo_feminicidio_leilagarcia.pdf>. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) 2013. Acesso em: junho de 2016

GIACOMONI, Marcello Paniz; VARGAS, Anderson Zalewski. **Foucault, a arqueologia do saber e a formação discursiva**. Veredas OnLine, Análise do Discurso, 2/2010, p. 119-29, PPG LINGUÍSTICA/UFJF – Juiz de Fora - ISSN 1982-2243.

GOYETTE; Lessard-Hébert. **La investigación-accion: funciones, fundamentos e instrumentación**. Barcelona: Laertes, 1988. 228p.

GUILLAUMIN, Colette. **Estudos feministas**. Ano 2. 1994.

GUSMÃO, Liliane; BAHLS, Nicole; THOMAS, Gerald. **Rehtaeh Parsons: as diversas nuances da cultura do estupro**. Abril 2014, Disponível em: <<http://blogueirasfeministas.com/2013/04/nicole-bahls-gerald-thomas-e-rehtaeh-parsons-as-diversas-nuances-da-cultura-do-estupro/>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

HARAWAY, Donna. **Situated Knowledges: The Science Question in Feminis mand the Privilege of Partial Perspective**. *Feminist Studies*, v. 14, n. 3, Autumn, 1988, p. 575-99.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir – a educação como prática da liberdade**. São Paulo. WMF Martins Fontes. 2013

IPEA - INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Pesquisa Tolerância social à violência contra as mulheres**. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=21971>. Acesso em: 5 abr. 2015.

ITOZ, Sonia. **Educação e Religião**. Relegens Thréskeia estudos e pesquisa em religião. V.02. n.01. 2013

JACOB, A. **Metodologia de La investigacionacion**. Buenos Aires: Humanitas, 1985. 74p.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Currículo, cotidiano escolar e heteronormatividade em relatos de professoras da rede pública**. Fazendo Gênero 9 Diásporas, Diversidades, Deslocamentos. Florianópolis, 2010.

LARA, Bruna de; RANGEL, Bruna; MOURA, Gabriela; BARIONI, Paula; MALAQUIAS, Thaysa. **#Meu Amigo Secreto: feminismo além das redes**. Rio de Janeiro. Edições de Janeiro. 2016.

LINS, Beatriz Accioly; MACHADO, Bernardo Fonseca; ESCOURA, Michele. **Diferentes, não desiguais: a questão de gênero na escola**. 2016. 1º Edição. São Paulo. Editora Reviravolta.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas**. *Proposições*, v. 19, n. 2, p. 56, maio/ago., 2008.

_____. **Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade**. *Revista Brasileira de pesquisa sobre formação docente*. Belo Horizonte, v.03, n.04, 2011.

_____. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria Queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ. Vozes, 1997.

_____. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte. Autêntica. 1999

MACHADO, L. Z. **Perspectivas em confronto:** relações de gênero ou patriarcado contemporâneo? In: Sociedade Brasileira de Sociologia (Ed.) Simpósio de Relações de Gênero ou Patriarcado Contemporâneo. 52º Reunião Brasileira para o Progresso da Ciência. Brasília, 2000.

MASSEY, Doreen. Spaces of Politics. In; ALLEN, John; SARRE, Philip (Org.) **Human geography today.** Cambridge. Polity Press, 1999.

_____. **Pelo espaço:** uma nova política da espacialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

MIRANDA, Marília Gouveia de. A pesquisa na prática profissional docente: limites e possibilidades. In: SILVA, H.F.; EVANGELISTA, Ely G.S. (Org). **Caminhando e abrindo caminhos:** trajetória da rede municipal de educação. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2004, p.15-27.

MIRANDA, Marília Gouveia de; RESENDE, Anita C. Azevedo. **Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo.** Rev. Bras. Educ., [online]. v.11, n.33, p.511-8. 2006.

MISKOLCI, Richard. Um corpo estranho na sala de aula. In: ABRAMOWICK, Anete; SILVÉRIO, Valter Roberto (Org.). **Afirmando diferenças:** montando o quebra-cabeça da diversidade na escola. Campinas: Papirus, 2005.

MITCHELL, Donald. **Cultural Geography: a critical introduction.** Oxford. Blackwell, 2000.

ORLANDI, Eni. **Análise de discurso:** princípios e procedimentos. 8.ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2009.

ORNAT, Marcio Jose. **Espaços Interditos e a Constituição das identidades Travestis através da prostituição no Sul do Brasil.** Revista Latino Americana de Geografia e Genero, v.3, n. 1, p-54-73, jan./jul., 2012.

_____. **Sobre espaço, gênero, sexualidade e geografia feminista.** Terr@Plural, Ponta Grossa, v.2, n.2, p. 309-22, jul./dez., 2008.

PATEMAN, C. **O contrato sexual.** Rio: Paz e Terra, 1993.

PERELSON, Simone. **Da subversão do gênero à reinvenção da política.** *Ágora* (Rio J.), Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 157-59, jan. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-14982004000100011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25 apr. 2016.

PEREZ SERRANO, M. G. **Investigación-acción:** aplicaciones al campo social y educativo. Madrid: Dykinson, 1990. 284p.

RAHMAN, M. A; FALS BORDA, O. La situación actual de las perspectivas de La investigación-acción participativen el mundo. In. SALAZAR, M. C. **La investigación-acción**

participative: inicios y desarrollos. U.N. Colombia: Consejo de Educación de Adultos de America Latina, 1991. p.205-21.

RICH, Adrienne. **Compulsory Heterosexuality and Lesbian Existence.** Signs: Journal of Women in Culture and Society, n. 5, p. 631-60, 1980.

RODRIGUES, Nuno. **Entre conhecimentos situados, perspectivas parciais, posicionalidades e localizações** - contributos de Donna Haraway para outra(s) geografia(s). Anais... XIV Colóquio Ibérico de Geografia. Departamento de Geografia. Universidade do Minho. Novembro 2014.

ROSE, G. **Feminis mand geography** – the limit of geographical knowledge. Cambridge. UK: Polity Press, 1993.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, patriarcado e violência.** São Paulo. Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo. 2015.

SALIH, Sarah. **Judith Butler e a Teoria Queer.** Autêntica Editora. Belo Horizonte. 2012.

SANTOS, Adelaine; CARONAR DOS, Ellis. **Espaço escolar, homossexualidades e prática discursiva em Ponta Grossa,** Paraná. Dissertação de Mestrado. Ponta Grossa, Paraná. 2015.

SANTOS, Cláudia Reis dos. **Borrando fronteiras:** uma visão ampliada entre sexualidades e escolas. Espaço, gênero e poder: conectando fronteiras. Ponta Grossa. Toda a palavra. 2011.

SARGENTINI, Vanice Maria Oliveira. **Os estudos do discurso e nossas heranças:** Bakhtin, Pêcheux e Foucault. Estudos Linguísticos XXXV, 2006.

SAVIANI, Demerval. **História da educação no Brasil:** um balanço prévio e necessário. EccoS Revista Científica. Vol. 10, núm. Esp. Julho, 2008. Universidade Nove de Junho. São Paulo.

SDH. SECRETARIA DE DIREITOS HUMANOS. Relatório **de Violência Homofóbica no Brasil de 2013.** Disponível em: [<http://www.sdh.gov.br/assuntos/lgbt/dados-estatisticos/Relatorio2013.pdf>] Acessado em: janeiro de 2017.

SEIXAS, Bruna. **Transgressor é não ser machista** – Gerald Thomas e a cultura do estupro. Abril, 2013. Disponível: <<http://marchadasvadiasdf.wordpress.com/2013/04/16/transgressor-e-nao-ser-machista-gerald-thomas-e-a-cultura-do-estupro/>>. Acesso em: 20 abr. 2014.

SEMÍRAMIS, Cynthia. **Sobre a cultura do estupro.** Março, 2013. Disponível: <<http://revistaforum.com.br/blog/2013/04/cultura-do-estupro/>>. Acesso em: 27 abr. 2014.

SILVA, Alexandre da. **Processos de territorialização em espaços marginais:** estudo exploratório e descritivo das vivências de homens que fazem sexo com outros homens na cidade de Praia Grande (SP). Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Paulo. Santos, 2013.

SILVA, Joseli Maria; PINHEIRO DA, Augusto Cesar. **Espaço, gênero e poder: conectando fronteiras**. Ponta Grossa: Toda Palavra, 2011, p 19-29.

SILVA, Joseli Maria. **Gênero e sexualidade na análise do espaço urbano**. Geosul, Florianópolis, v. 22, n. 44, p. 117-34, jul./dez. 2007.

_____. **Geografias Feministas, Sexualidade e Corporalidades: desafios as práticas investigativas da Ciência Geográfica**. Espaço e Cultura, n. 27, p.39-55, jan./jun., 2010.

_____. **Geografias subversivas: discursos sobre espaço, gênero e sexualidades**. Ponta Grossa: Todapalavra, 2009.

_____. **Geografia e gênero no Brasil: uma análise da feminização do campo científico**. DOI 10.5216/ag.v3i2.7333. Ateliê Geográfico, [S.l.], v. 3, n. 2, p. 38-62, set. 2009. ISSN 1982-1956. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/atelie/article/view/7333/5201>>. Acesso em: 4 set. 2015.

_____. **Um ensaio sobre as potencialidades do uso do conceito de gênero na análise geográfica**. Revista de História Regional, v. 8, n. 1, p. 31-45, Verão 2003.

SILVA, Joseli Maria. **Gênero e Espaço: esse é um tema de Geografia? Ensino de Geografia - novos temas para a geografia escolar**. Rio de Janeiro. Consequência. 2014.

SILVA, Eliane Moura. **Religião, Diversidade e Valores Culturais: conceitos teóricos e a educação para a Cidadania**. Revista de Estudos da Religião Nº 2 / 2004 / pp. 1-14

SOLOMON, Andrew. **Longe da Árvore – Pais, Filhos e a busca da identidade**. São Paulo. Editora Companhia das Letras, 2012.

SOUZA, F. C; LEÃO, A. M. C. **Entre o discurso pedagógico e ideológico na escola: estereótipos de classe, raça e gênero**. In: Fazendo gênero 8 - corpo, violência e poder. Florianópolis. 25 a 28 de agosto de 2008.

SOUZA, Leandro Corsico. DINIS, Nilson Fernandes. **Discursos sobre homossexualidade e gênero na formação docente em biologia**. Pró-posições, Campinas, v.12, n.3, 2010.

SOUZA, Maria Celeste R. F.; FONSECA, Maria da Conceição F. R. **Relações de Gênero, Educação Matemática e discurso: enunciados sobre mulheres, homens e matemática**. Autêntica. Belo Horizonte.

SMITH, Neil. **Uneven development: nature, capital and production of space**. 2nd edition. Oxford: Basil Blackwell, 1991.

SCOTT, J. W. **Gender: a useful category of historical analysis**. Gender and the politics history. New York: Columbia University Press, 1989.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez; 1986.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação:** uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-66, set./dez. 2005.

VASCONCELOS; V. O. de. **Perspectivas de pesquisa-ação, investigar, atuar e formar.** Revista de C. Humanas, v.6, n.2, p. 223-38. Jul./dez, 2006.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

WAISELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da violência 2012 atualização:** homicídio de mulheres no Brasil. Agosto, 2012. Disponível em <http://mapadaviolencia.org.br/pdf2012/MapaViolencia2012_atual_mulheres.pdf>. Acesso em: 1 maio 2013.

WENETZ, Ileana; STIGGER, Marco Paulo. **A Construção do Gênero no Espaço Escolar.** Movimento. Porto Alegre, v.12, n. 01, p. 59-80, janeiro/abril de 2006.