

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS**  
**Faculdade de Educação**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**  
**Doutorado**



**TESE**

**Gênero e Diversidade na Escola – GDE: investigando narrativas de profissionais da educação sobre diversidade sexual e de gênero no espaço escolar**

**Fabiane Lopes Teixeira**

Pelotas, 2014

**FABIANE LOPES TEIXEIRA**

**Gênero e Diversidade na Escola – GDE: investigando narrativas de profissionais da educação sobre diversidade sexual e de gênero no espaço escolar**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Álvaro Moreira Hypolito

Pelotas, 2014

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas  
Catalogação na Publicação

T235g Teixeira, Fabiane Lopes

Gênero e diversidade na escola - GDE : investigando narrativas de profissionais da educação sobre diversidade sexual e de gênero no espaço escolar / Fabiane Lopes Teixeira ; Álvaro Moreira Hypolito, orientador. — Pelotas, 2014.

153 f. : il.

Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2014.

1. Educação. 2. Escola. 3. Diversidade sexual. 4. Diversidade de gênero. 5. Profissionais da educação. I. Hypolito, Álvaro Moreira, orient. II. Título.

CDD : 370

**Banca Examinadora:**

Prof. Dr. Álvaro Moreira Hypolito (UFPel) – Orientador

Prof. Dr. Jarbas Santos Vieira (UFPel)

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Cecília Lorea Leite (UFPel)

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Paula Regina Costa Ribeiro (FURG)

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Raquel Pereira Quadrado (FURG)

Dedico esta Tese

À Yéssica, minha filha querida, melhor exemplo de descaminho que eu poderia seguir.

Aos meus pais, Norberto e Tania, pelo apoio e amor incondicionais na longa trajetória desta pesquisa.

Ao Alexandre, companheiro querido, pelo apoio e leitura minuciosa deste texto.

A minha irmã, pelo exemplo e ao meu irmão, pelo carinho. As minhas amigas queridas, amigos e familiares, pelo incentivo constante.

## AGRADECIMENTOS

A produção e conclusão desta Tese foi possível graças à participação de muitas pessoas, de diferentes modos, mas igualmente importantes, nesse longo processo de escrita. Pessoas das quais compartilhei saberes, sentimentos, experiências, inquietações e anseios durante a trajetória do Doutorado.

Aos colegas e às colegas do curso pelas múltiplas formas de aprendizagem.

As minhas amigas de infância, irmãs de coração, que há muito tempo e a todo tempo, compartilham alegrias e tristezas comigo.

As minhas colegas de trabalho, amigas, parceiras e incentivadoras da minha vontade de saber.

Ao meu orientador Professor Doutor Álvaro Moreira Hypolito que mais uma vez acreditou no meu potencial de pesquisadora, obrigada pela oportunidade de convívio e crescimento, pela confiança e por apoiar minha vontade de tornar-me doutora em educação.

À querida Professora Doutora Paula Regina Costa Ribeiro, que sempre me acolheu carinhosamente, de forma intelectual e afetiva, como mãezona do GESE. Obrigada por acreditar na escola e nos/as profissionais da educação. Obrigada por me despertar o interesse pelo estudo sobre os corpos, os gêneros e a sexualidade, pelos questionamentos, pelas leituras, pelas viagens, pelas conversas.

À também querida e grande estudiosa das questões que envolvem a sexualidade, atual coordenadora do GDE, Professora Doutora Raquel Pereira Quadrado. Obrigada por aceitar o convite em participar da minha banca. Obrigada pela troca de experiências em diferentes espaços, de saberes, de exemplos de docência. Obrigada pela leitura atenta do meu texto. Obrigada pelas importantes contribuições a esta Tese.

Ao Professor Doutor Jarbas Santos Vieira, obrigada por fazer novas provocações as minhas formas de pensar. Obrigada por fazer parte da minha banca novamente e me desafiar a repensar minhas verdades. Obrigada pelas contribuições a minha pesquisa.

À Professora Doutora Maria Cecília Lorea Leite, meus sinceros agradecimentos por aceitar fazer parte da minha banca e contribuir, também, com a minha pesquisa.

Aos/Às colegas do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola – GESE, desde a minha chegada até agora, respeitando as minhas ausências, obrigada pelos variados momentos de estudo, de aprendizagem, de alegria, de afeto, de amizade. Muitos e muitas chegaram, muitos e muitas partiram. Tenho carinho e admiração por todos/as, mas não posso deixar de citar pessoas por que tenho um carinho especial: Ana, André, Benícia, Dárcia, Deise, Fabi Silva, Joantina, Joice, Ju, Lu, Paula, Raquel, Renata, Suzana, Teresa. Com certeza, este texto exhibe muitas marcas de vocês.

A minha filha, por acompanhar de perto e amorosamente esta caminhada.

Aos meus pais, por incentivarem meus estudos e entenderem a minha ausência.

Aos/às cursistas do GDE do Polo de São Lourenço do Sul, obrigada pelas aprendizagens e por tornar possível esta pesquisa.

Por fim, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPel, pela oportunidade de produzir esta Tese.

Obrigada a todos e todas!

*E tanto mais longo, sem dúvida, quanto o que é próprio do poder – e, ainda mais, de um poder como esse que funciona em nossa sociedade – é ser repressivo e reprimir com particular atenção as energias úteis, a intensidade dos prazeres e as condutas irregulares (FOUCAULT, 1997, p. 15).*

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Estrutura do Curso Gênero e Diversidade na Escola – GDE.....	57
Figura 2- Interface da plataforma do curso GDE: exemplos de mensagens instantâneas.....	59
Figura 3- Interface da plataforma do curso GDE: fórum "Violência de gênero na escola".....	61
Figura 4- Interface da plataforma do curso GDE: fórum "Violência de gênero na escola".....	62
Figura 5- Excerto do Projeto de Intervenção intitulado "O elemento feminino nas relações de poder". .....	64
Figura 6- Excerto do Projeto de Intervenção intitulado "O Negro em São Lourenço do Sul".....	65
Figura 7- Interface da plataforma do curso GDE: fórum de apresentação. ....	74
Figura 8- Polos de abrangência UAB/SEaD/FURG em 2014. ....	85
Figura 9- EMEF Profª Marina Vargas – Polo Presencial de São Lourenço do Sul.....	86
Figura 10- Interface da plataforma do curso GDE: módulo apresentação.....	94
Figura 11- Encontro presencial: atividades teóricas.....	95
Figura 12- Encontro presencial: atividades práticas.....	95
Figura 13- Encontro presencial: atividades práticas.....	96
Figura 14- Encontro presencial: laboratório de informática.....	96
Figura 15- Interface da plataforma do curso GDE: módulo 1.....	98
Figura 16- Interface da plataforma do curso GDE: módulo 2.....	100
Figura 17- Interface da plataforma do curso GDE: módulo 3.....	103
Figura 18- Interface da plataforma do curso GDE: módulo 4.....	104
Figura 19- Interface da plataforma do curso GDE: módulo 5.....	105
Figura 20- Narrativa de tarefa do módulo 3. ....	137

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>APAE</b>	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
<b>AVA</b>	Ambiente Virtual de Aprendizagem
<b>AIDS</b>	Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
<b>CLAM</b>	Centro Latino-Americano em Sexualidade de Direitos Humanos
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>CRAS</b>	Centro de Referência de Assistência Social
<b>DST</b>	Doenças Sexualmente Transmissíveis
<b>EAD</b>	Educação a Distância
<b>EC</b>	Estudos Culturais
<b>EMATER</b>	Associação Rio Grandense de Empreendimentos de Assistência Técnica e Extensão Rural
<b>FURG</b>	Universidade Federal do Rio Grande
<b>GDE</b>	Curso de Aperfeiçoamento Gênero e Diversidade na Escola
<b>GESE</b>	Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>LGBT</b>	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros
<b>LGBTQ</b>	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Transexuais, Intersexuais e Queer
<b>MEC</b>	Ministério da Educação e Cultura
<b>MinC</b>	Ministério da Cultura
<b>MJ</b>	Ministério da Justiça

<b>MOODLE</b>	Software livre de apoio à aprendizagem, executado num AVA (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment)
<b>MPB</b>	Música Popular Brasileira
<b>MRE</b>	Ministério das Relações Exteriores
<b>MS</b>	Ministério da Saúde
<b>ONU</b>	Organização das Nações Unidas
<b>PCN</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>SECAD</b>	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
<b>SECADI</b>	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
<b>SEDH</b>	Secretaria Especial de Direitos Humanos
<b>SEED</b>	Secretaria de Educação a Distância
<b>SPM</b>	Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres
<b>SEPPIR</b>	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
<b>SMECD</b>	Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto
<b>TIC</b>	Tecnologia da Informação e Comunicação
<b>UAB</b>	Universidade Aberta do Brasil
<b>UERJ</b>	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

# SUMÁRIO

<b>LISTA DE FIGURAS .....</b>	<b>9</b>
<b>LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS .....</b>	<b>10</b>
<b>RESUMO .....</b>	<b>14</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>15</b>
<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>1 NARRANDO CAMINHOS, TRAÇANDO DESCAMINHOS .....</b>	<b>20</b>
1.1 CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA .....	20
1.2 PRODUZINDO O OBJETO DE PESQUISA .....	24
1.3 QUESTÃO DE PESQUISA .....	25
1.4 OBJETIVOS .....	25
1.4.1 GERAL .....	25
1.4.2 ESPECÍFICOS .....	26
1.5 APORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS .....	26
<b>2 DA NECESSIDADE DE UMA EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE .....</b>	<b>31</b>
2.1 DIVERSIDADE E ESTUDOS CULTURAIS .....	31
2.2 DIVERSIDADE DE GÊNERO .....	34
2.3 SEXUALIDADE E DIVERSIDADE SEXUAL .....	37
<b>3 DIVERSIDADE DE GÊNERO E SEXUAL NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS .....</b>	<b>46</b>
3.1 UM OLHAR SOBRE OS CADERNOS SECAD – GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL NA ESCOLA .....	47
3.2 O CURSO DE APERFEIÇOAMENTO GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA – GDE52 .....	52
3.2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO .....	52
3.3 UMA EXPERIÊNCIA NO CURSO GDE .....	55
3.3.1 ALGUNS ASPECTOS INTERESSANTES DA EXPERIÊNCIA .....	58
<b>4 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS: REDESENHANDO A PRÁTICA DOCENTE .....</b>	<b>67</b>
4.1 NOVOS TEMPOS E ESPAÇOS DA PRÁTICA DOCENTE .....	68
4.2 A EAD COMO UMA POLÍTICA EDUCACIONAL POTENTE .....	70
4.3 A EAD POTENCIALIZANDO ESPAÇOS DE DISCUSSÃO DAS TEMÁTICAS DE GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA .....	75
<b>5 CAMINHOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>78</b>
5.1 POR QUE PESQUISAR O CURSO GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA? .....	78
5.2 O POLO DE SÃO LOURENÇO DO SUL .....	84
5.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA .....	89

5.4 PRODUZINDO NARRATIVAS SOBRE DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO NA ESCOLA.....	91
5.4.1 A PRODUÇÃO DOS DADOS EMPÍRICOS.....	92
5.4.1.1 UM OLHAR SOBRE AS NARRATIVAS.....	97
<b>6 PROBLEMATIZANDO A DIVERSIDADE DE GÊNERO NA ESCOLA .....</b>	<b>107</b>
6.1 FEMINILIDADES E MASCULINIDADES NO ESPAÇO ESCOLAR .....	107
6.2 INVESTIGANDO NARRATIVAS SOBRE DIVERSIDADE DE GÊNERO NA ESCOLA .	109
<b>7 UM OLHAR SOBRE A SEXUALIDADE E A DIVERSIDADE SEXUAL NA ESCOLA .....</b>	<b>123</b>
7.1 O CURRÍCULO E A PRODUÇÃO DA HETERONORMATIVIDADE NA ESCOLA .....	123
7.2 INVESTIGANDO NARRATIVAS SOBRE DIVERSIDADE SEXUAL NA ESCOLA.....	126
<b>8 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES .....</b>	<b>140</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>145</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>152</b>

## RESUMO

TEIXEIRA, Fabiane Lopes. **Gênero e Diversidade na Escola - GDE**: investigando narrativas de profissionais da educação sobre diversidade sexual e de gênero no espaço escolar. 2014. 153f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

Na presente Tese, vinculada à linha de pesquisa “Currículo, profissionalização e trabalho docente” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, investigo narrativas de profissionais da educação sobre diversidade de gênero e sexual no espaço da escola, a partir de um curso de aperfeiçoamento a distância intitulado Gênero e Diversidade na Escola - GDE. A pesquisa estabeleceu algumas conexões com os Estudos Culturais, nas suas vertentes pós-estruturalistas e com algumas proposições de Michel Foucault. Esta Tese ancora-se no Método da Investigação Narrativa, que considera a narrativa como uma forma de produção dos dados e, também, como uma possibilidade metodológica, com base nos autores Jorge Larrosa, Michel Connelly e Jean Clandinin. Assim, entendo a narrativa tanto como uma metodologia investigativa como uma prática social de constituição dos sujeitos. Para compor o *corpus* de análise, foram consideradas as narrativas produzidas por um grupo de cursistas do curso GDE, promovido pela FURG/UAB, nos anos de 2009 e 2010, do Polo de São Lourenço do Sul, do qual esta pesquisadora atuava como tutora. Foram consideradas narrativas tanto as falas dos sujeitos nos encontros presenciais e suas interações na Plataforma Moodle, quanto a produção de seus projetos de intervenção. Para a análise dos dados, lancei mão de duas categorias de análise: diversidade de gênero e diversidade sexual. Ao analisar as narrativas sobre diversidade de gênero na escola, problematizo a questão das masculinidades e feminilidades na escola, trazendo a categoria de gênero para se pensar as práticas escolares e para refletir como são educados/as os/as alunos/as, tendo como base as relações de gênero que foram sendo construídas em nossa sociedade. Nas produções narrativas sobre diversidade sexual na escola, analiso a fabricação do sujeito normal da escola, trazendo o conceito de currículos praticados para se pensar que as experiências vivenciadas pelos sujeitos são construções culturais que regulam e produzem as identidades a partir de uma lógica heteronormativa. Considerando as narrativas, entendo que os sujeitos narram os seus entendimentos sobre as diversidades sexuais e de gênero no espaço da escola, a partir da interpelação dos discursos das instituições sociais pelas quais transitam. A partir daí, problematizo que as representações sobre a sexualidade, construídas historicamente e atravessadas por relações de poder e saber, produzem as relações de distinção social, que incidem na fabricação dos sujeitos considerados normais e anormais.

**Palavras-chave:** escola, diversidade sexual, diversidade de gênero, profissionais da educação.

## ABSTRACT

In this Thesis, linked to the research line "Curriculum, professionalization and teaching" of the Post-Graduation Program in Education of the Federal University of Pelotas, I investigate narratives of professional education on sexual and gender diversity in the school environment from an improvement distance course entitled Gender and Diversity at School – GDS. The research established some connections with Cultural Studies, in its poststructuralist trends and some propositions of Michel Foucault. This Thesis is anchored in the Narrative Research Method, which considers the narrative as a form of data production and also as a methodological possibility, based on the authors Jorge Larrosa, Michel Connelly and Jean Clandinin. So, I understand the narrative as both a research methodology as well as a social practice constituting the individuals. In order to compose the corpus analysis, it was considered the narratives produced by a group of GDS course participants, promoted by FURG/UAB, in the years of 2009 and 2010, from the campus of São Lourenço do Sul in which this researcher acted as tutor. It was considered as narrative both subjects' speeches in person during some meetings and their interactions in Moodle, and also the production of their intervention projects. For data investigation, I have drawn two categories of analysis: gender diversity and sexual diversity. By analyzing narratives about gender diversity at school, I cast doubt on the issue of masculinity and femininity in school, bringing the gender category to think about school practices and to reflect on how the students are educated, based on gender relations that have been built in our society. In narratives about sexual diversity in school productions, I analyze the manufacturing of normal school subject, bringing the concept of curriculum practiced to think that the experiences lived by the subjects are cultural constructions that regulate and produce identities from a heteronormative logic. Considering the narratives, I understand that the subjects narrate their understandings about sexual and gender diversity in the school environment from questioning the discourses of social institutions through which they pass. Thereafter I question the representations of sexuality, historically constructed and traversed by relations of power and knowledge, producing relations of social distinction, which focus on the manufacturing of subjects considered normal and abnormal.

**Keywords:** school, sexual diversity, gender diversity, education professionals.

## APRESENTAÇÃO

*Quanto ao motivo que me impulsionou foi muito simples. Para alguns, espero, esse motivo poderá ser suficiente por ele mesmo. É a curiosidade – em todo o caso, a única espécie de curiosidade que vale a pena ser praticada com um pouco de obstinação: não aquela que procura assimilar o que convém conhecer, mas a que permite separar-se de si mesmo. De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece? Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir (FOUCAULT, 1984, p. 13).*

Dentre os descaminhos que ousei percorrer, na minha trajetória pessoal e profissional, sem dúvida o mais difícil está sendo enunciado aqui. Depois de um longo período de avanços e recuos, de dúvidas, de leituras, de estudo, de insônia, de curiosidades, de escrituras, de reescrituras, de encantos e desencantos, de cansaço, de conversas e escutas, de desânimo, surgiu, também, uma vontade de duvidar, de questionar e de, talvez, pensar diferentemente do que penso e de perceber diferentemente do que vejo. Essa busca incessante e inacabada pelo desvio da rota da normalidade não se deu por acaso, mas está sendo construída ao longo da minha história acadêmica e profissional, onde fui almejando além da aquisição de conhecimentos, a possibilidade de desviar dos caminhos que nos são apresentados e duvidar das verdades instituídas.

Larrosa (2003), em seu texto “O ensaio e a escrita acadêmica”, traz uma problematização sobre as formas de escrita e as políticas de verdade impostas pela academia no que tange à produção do conhecimento, visto que se as formas hegemônicas de escrita acadêmica excluem todas as outras, então seria necessário não apenas entender o que poderia ser produzido como saber acadêmico, mas o porquê da proibição de tantas outras formas de escrita como parte desse campo. Para o autor, os dispositivos de controle do saber são também dispositivos de controle da linguagem e da nossa relação com a linguagem, assim, como o trabalho na academia é basicamente um trabalho com as palavras, somos controlados/as a falar, escutar, ler e escrever de acordo com esses dispositivos.

Dessa forma, não pretendi na escrita deste texto, como provocou Larrosa (2003), estabelecer uma revolta intelectual e linguística no modo como me relaciono com a linguagem ou com aquilo que ela nomeia, mas busquei traçar um descaminho a partir da reflexão das minhas próprias experiências com a leitura e a escrita

acadêmicas para, assim, “ler de outro modo”, “pensar de outro modo” e “escrever de outro modo”. Dessa forma, alguns deslizes na escrita deste texto o qual chamo de narrativa, talvez façam parte dessa busca pela construção dos meus descaminhos.

O primeiro capítulo – **Narrando caminhos, traçando descaminhos** – está organizado em três seções e tem por objetivo apresentar minhas experiências acadêmicas e docentes e as interlocuções teóricas que me fizeram escolher o tema da diversidade de gênero e sexual no espaço da escola. No decorrer das seções, busco contextualizar a pesquisa, a partir da minha trajetória pessoal e profissional, trazendo minhas inquietações e reflexões que foram produzindo o objeto de pesquisa, os objetivos que me propunha a atingir, a fundamentação teórica em que o estudo está embasado, bem como a proposta metodológica adotada.

No segundo capítulo – **Da necessidade de uma educação para a diversidade** – organizado em três seções, discorro um pouco sobre as diversidades e sobre a necessidade de, no embate cultural da contemporaneidade, perceber os modos como são construídas e reconstruídas as posições da normalidade e da diferença bem como refletir sobre os possíveis significados que podem ser atribuídos à norma e à diferença. Trago, também, uma reflexão sobre as diversidades – especificamente de gênero e sexual – nas suas variadas formas e a emergência da implementação de políticas públicas de inclusão na educação brasileira.

O terceiro capítulo – **Diversidade de gênero e sexual nas políticas públicas educacionais** – está organizado em três seções e traz um pouco das iniciativas do Ministério da Educação em parceria com algumas secretarias, como a SECADI, para promover a cultura de reconhecimento da pluralidade das identidades e dos comportamentos relativos à diferença e de ações em prol da minimização de desigualdades sociais no país. Ainda, como exemplo das políticas públicas educacionais brasileiras, é apresentado o curso de aperfeiçoamento Gênero e Diversidade na escola – GDE, seus propósitos e fundamentos, bem como minha experiência no referido curso, que foi realizado pela FURG/UAB, no município de Rio Grande, no qual participei como tutora a distância.

No quarto capítulo – **Educação a distância e formação de professores/as: redesenhando a prática docente** – também organizado em três seções, apresento a Educação a Distância como importante no contexto educacional atual,

representando uma espaço de formação continuada potente para a discussão das temáticas de diversidade de gênero e sexual no espaço da escola.

O quinto capítulo – **Caminhos Metodológicos** – foi organizado em quatro seções e apresenta os caminhos que a pesquisa foi percorrendo, apresentando os sujeitos da pesquisa, o Polo de São Lourenço do Sul, como foram sendo produzidos os dados e de que forma foi sendo organizado o processo de análise. Para tal, foi traçado um panorama do curso GDE, com a apresentação das atividades propostas que fizeram emergir os dados narrativos. Para finalizar o capítulo, lanço um olhar para as narrativas produzidas e realizo um primeiro exercício de análise dos dados.

No sexto capítulo – **Problematizando a diversidade de gênero na escola** – organizado em duas seções, problematizo a questão das masculinidades e feminilidades na escola, trazendo a categoria de gênero para se pensar as práticas escolares e para refletir como são educados/as os alunos e as alunas, tendo como base as relações de gênero que foram sendo construídas em nossa sociedade e de como características consideradas naturalmente como femininas ou masculinas foram instaurando as relações de poder e produzindo desigualdades. Apresento, também, as análises das narrativas produzidas pelos sujeitos da pesquisa acerca da diversidade de gênero na escola.

No sétimo capítulo – **Um olhar sobre a sexualidade e a diversidade sexual na escola** – também organizado em duas seções, analiso a fabricação da heteronormatividade na escola, trazendo o conceito de currículos praticados para se pensar que as experiências vivenciadas pelos sujeitos, em suas práticas escolares, são construções culturais que regulam e produzem as identidades dos sujeitos a partir de uma norma heteronormativa. Além disso, problematizo que as representações sobre a sexualidade, construídas historicamente e atravessadas por relações de poder e saber, produzem as relações de distinção social, que incidem na fabricação dos sujeitos considerados normais e anormais. Apresento, também, as análises das narrativas produzidas pelos sujeitos da pesquisa acerca da diversidade sexual na escola.

Por fim, com base nas análises desenvolvidas na pesquisa, no capítulo intitulado – **Algumas Considerações** – destaco que a partir de complexos processos culturais - que incluem instâncias sociais, pedagogias culturais e relações de poder - vamos aprendendo a ocupar e a reconhecer os lugares sociais que ocupamos e a forma como concebemos e vivemos nossas identidades e, dentre

elas, as de gênero e as sexuais. Além disso, considero que a participação no curso GDE possibilitou que os/as cursistas pudessem tecer problematizações sobre as diversidades sexuais e de gênero na escola, desestabilizar saberes e práticas que se encontram naturalizados na sociedade e, permitir a emergência de outras formas de compreender a sexualidade e as questões de gênero no espaço escolar.

# 1 NARRANDO CAMINHOS, TRAÇANDO DESCAMINHOS

## 1.1 CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA

Era uma vez, uma professora de Língua Portuguesa e Literatura do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Curso Normal que se sentia inquietada mediante algumas situações embaraçosas com as questões relativas ao sexo e à sexualidade na sua sala de aula. Diante de seus/suas colegas, não encontrou parceria, pois no espaço escolar as situações consideradas embaraçosas eram, na maioria das vezes, solucionadas mediante expressões tais como “pode” e “não pode”.

Assim como para muitos professores e professoras, essa professora também se enxergava como uma reguladora da sexualidade dos seus alunos e de suas alunas, através de diferentes práticas discursivas. A partir daí, essa professora passou a questionar-se e a pensar na possibilidade de traçar um descaminho para si, com a participação ativa dos/as alunos/as.

Não queria o rótulo de professora do sexo, mas queria ser reconhecida como uma professora que pesquisa as questões de gênero e sexualidade; como uma caminhante disposta a construir propostas de trabalho e a traçar um (des)caminho de estudo sobre as questões de corpos, gêneros e sexualidade no espaço escolar. A seguir, passo a narrar a construção desta trajetória, que é minha, mas que compartilho com aqueles e aquelas que têm interesse por essas temáticas.

A importância e a emergência que esses temas vêm assumindo não só na sociedade como também no interior da escola, acabaram justificando minha escolha em trabalhar com essa temática na minha pesquisa de Mestrado, por entender que os discursos sobre a sexualidade - nas suas relações com os corpos e os gêneros nas diversas instituições em que os sujeitos circulam - são produtores de significação, no processo de constituição das identidades.

E foi exatamente na incursão pelo contexto escolar que me constituí como aluna e professora. Como professora, pude vivenciar momentos de aprendizado, reflexões, inquietações e indagações. Das indagações, surgiu a vontade de problematizar e desestabilizar os significados atribuídos às questões relacionadas aos corpos, aos gêneros e à sexualidade, principalmente com intuito de analisar as

práticas e os discursos direcionados aos/às adolescentes e que contribuem para a constituição de suas identidades. A partir daí, comecei a constituir-me como pesquisadora.

Adentrar no campo da sexualidade implicou adentrar, também, no campo das relações de gênero e da construção dos corpos<sup>1</sup> - no caso da minha dissertação, de corpos adolescentes. Como diz Louro (2006, p.6), “[...] a identificação ou a nomeação de um corpo se dá, certamente, no contexto de uma cultura, por meio das linguagens que esta cultura dispõe e, deve-se supor, atravessada pelos valores que tal cultura adota”. Isso implica dizer que essa questão se enraíza e se constitui nas instituições, nas normas, nos discursos, nas práticas que circulam e vão constituindo a nossa sociedade. Abordar essa perspectiva implicou discutir e refletir “a respeito da sexualidade como uma construção histórica e cultural que, ao correlacionar comportamentos, linguagens, representações, crenças, identidades, posturas, inscreve tais construtos nos corpos dos sujeitos através de estratégias de poder/saber sobre os sexos” (RIBEIRO, 2004, p.110).

Problematizar a sexualidade como uma construção histórica nos permite pensar que o incessante discurso em torno do sexo possibilitou, aos sujeitos, desnaturalizá-lo e, com isso, entender que as formas de se viver a sexualidade, de experimentar prazeres e desejos são múltiplas e deslizam ao longo da história, podendo ser compreendidas não apenas como questões individuais, mas como questões de uma sociedade e de uma cultura. É relevante discutir sobre as possibilidades e impossibilidades que essa sociedade e essa cultura impõem aos sujeitos; refletir sobre os modos como se regulam, se normatizam e se vigiam os sujeitos de diferentes gêneros, raças, etnias, classes; e pensar sobre como esses sujeitos respondem a esses desejos, sobre que práticas acionam para se constituírem como homens e mulheres de uma determinada sexualidade.

A fim de problematizar temas e situações que emergem no espaço escolar, minha pesquisa de Mestrado teve por objetivo refletir sobre a construção de identidades juvenis, a partir do dispositivo da sexualidade. Para tal, analisei narrativas produzidas por um grupo de alunos/as da oitava série de uma escola pública municipal de Rio Grande, partindo de algumas questões norteadoras tais

---

<sup>1</sup> Embora existam pontos de fricção entre as várias correntes dos estudos de gênero e de sexualidade, parto do entendimento da construção social do corpo, ou seja, do entendimento de que o corpo só se torna inteligível no âmbito da cultura e da linguagem (LOURO, 2006).

como os/as adolescentes têm vivenciado a sua sexualidade, como vão percebendo/marcando seu corpo e como vão construindo, dentre suas possibilidades identitárias, suas identidades de gênero.

Meu movimento em direção à construção do objeto de pesquisa partiu de inquietações profissionais sobre algumas práticas escolares e alguns discursos sobre a sexualidade direcionados/as aos/às alunos/as considerados adolescentes<sup>2</sup>; sendo assim, minhas vivências foram sendo (re)significadas e me fizeram adentrar no campo da pesquisa e produzir o objeto do estudo a partir de uma reflexão sobre a construção social da identidade juvenil e de uma aproximação com o campo dos Estudos Culturais, nas suas vertentes pós-estruturalistas.

Na perspectiva dos Estudos Culturais, pude dialogar com autores e autoras, tais como Ana Carolina Escosteguy, Stuart Hall e Tomaz Tadeu da Silva, que concebem o currículo como um campo de luta em torno da significação e da identidade, em que currículo e conhecimento são compreendidos como campos culturais disputados por diferentes grupos que tentam impor sua hegemonia. Foi possível analisar que a instituição de um currículo bem como o seu conteúdo são invenções sociais, sendo necessário problematizar as relações de poder imbricadas nessa construção para se pensar o que faz definir o currículo tal como é e o porquê da inclusão/exclusão de certos conteúdos no mesmo.

É preciso considerar que o currículo, tal como a linguagem, não é um meio transparente, mas devemos considerá-lo como representação: um local onde circulam signos, mas também onde os mesmos são constantemente produzidos, um local onde o conhecimento não é a mera transcrição do *real* e sim a forma de transcrição da *realidade* é que é fixada como real (SILVA, 2003, p.64-65).

O currículo tem a ver com as representações que a escola tem e produz dos fatos e construções sociais, ou seja, é produzido a partir de escolhas feitas pelos sujeitos que o organizam, com base em conhecimentos e saberes considerados importantes para tais sujeitos. Sendo assim, é preciso questionar o porquê de certos conhecimentos serem ensinados e não outros, assim como quais foram as

---

<sup>2</sup> O entendimento de adolescência, neste texto, ancora-se no campo dos Estudos Culturais que a considera como uma construção discursiva, de caráter histórico, que se dá a partir dos diferentes discursos de diferentes campos disciplinares e de diversas pedagogias culturais que, ao representarem a adolescência, vão além de dizer ou de mostrar o que é ser adolescente e estão ativamente produzindo esta etapa da vida e propondo como olhar, pensar e viver esse processo (QUADRADO, 2007).

intencionalidades que levaram a essas escolhas. Segundo Silva, “um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão “seguir” aquele currículo” (2007, p.15), sendo assim, a seleção de conteúdos nunca é neutra, ela implica em escolhas que estão relacionadas ao próprio processo de constituição dos sujeitos, ao tipo de sujeito que a sociedade pretende formar, a um modelo *normalizador* que se quer alcançar.

Ao focar a sexualidade, fui me aproximando de algumas proposições de Michel Foucault, tais como o entendimento de que as relações de poder e verdade são múltiplas e se dão em várias direções, influenciando na determinação dos significados atribuídos à sexualidade na sociedade, bem como na inscrição de determinada sexualidade nos corpos dos sujeitos. Sendo assim, pôde ser problematizada a identidade e a diferença na escola e como práticas, discursos e normas vão construindo o que é normal e o que é anormal, educando o corpo e produzindo meios legítimos de experimentar o gênero e a sexualidade.

Ao escolher a sexualidade como tema de pesquisa e as narrativas produzidas pelos/as alunos/as adolescentes, material de investigação, simultaneamente outras questões foram se apresentando, tais como corpo, gênero, norma, mídia, identidade, diferença. Precisei escolher algumas dessas questões e, com certeza, deixar muitas outras de fora, além de, no decorrer da pesquisa, não ter como dar conta de tantas outras questões que iam surgindo.

Ao final da minha pesquisa de Mestrado, pude perceber como as instituições sociais e as diversas pedagogias culturais<sup>3</sup> vêm produzindo representações de corpos adolescentes através de valores, imagens, sentidos e vão interpelando-os e, dessa forma, (re)significando o processo de fabricação das identidades adolescentes. Esses marcadores identitários vêm inscrevendo, nesses corpos, modos de ser e de viver tanto a adolescência quanto a sexualidade na contemporaneidade. Sendo assim, foi possível discutir a sexualidade funcionando como um dispositivo histórico que, segundo Foucault, relaciona-se “à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros segundo algumas grandes estratégias de

---

<sup>3</sup> Tomo aqui pedagogia cultural, na perspectiva dos Estudos Culturais, como todo e qualquer dispositivo cultural ou instituição – tal como a escola, a mídia, as revistas, a moda, a música, o cinema – que estejam envolvidos, em conexão com relações de poder, na transmissão de valores e de atitudes aos sujeitos (SILVA, 2000).

saber e poder” (1997, p.100) e contribui para a constituição das identidades adolescentes.

A partir das primeiras conclusões (e que suscitaram muitas outras indagações) e dentre as questões que foram emergindo durante minha pesquisa – e que considero ter deixado “de fora” - diz respeito a pensar como os/as profissionais da educação vêm abordando as questões relativas à sexualidade e às relações de gênero na escola, principalmente no que se refere ao campo da igualdade de gênero e da diversidade sexual. Sendo assim, surgiu a vontade de poder realizar uma análise de como os/as profissionais vêm lidando com essas questões.

Segundo Ribeiro (2008), mostra-se emergente discutir e problematizar juntamente com os/as profissionais da educação as temáticas de corpos, gênero e sexualidade, por representarem temáticas importantes e relevantes de serem discutidas, já que a escola, muitas vezes, tem mantido essas questões à margem do currículo por serem entendidas como de âmbito privado ou, quando faladas, serem abordadas de forma determinista e essencialista. Os/as educadores/as, ao introduzirem essas temáticas em suas práticas pedagógicas, problematizando-as, poderiam contribuir para a superação do preconceito, da violência, da homofobia e, também, para o respeito e a valorização das diversidades sexuais, raciais, étnicas, de gêneros e da orientação afetivo-sexual. Nesse sentido, busco direcionar o foco da pesquisa para as narrativas de profissionais da educação, participantes do curso de aperfeiçoamento Gênero e Diversidade na Escola (GDE), a fim de analisar como essas temáticas têm sido trabalhadas no espaço escolar.

## **1.2 PRODUZINDO O OBJETO DE PESQUISA**

As atuais configurações sociais do mundo globalizado nos mobilizam a pensar em outras configurações de tempo e espaço. Assim, acredito que a rapidez com que se dá a produção e a circulação do conhecimento exige que pensemos em novas posturas frente às questões relativas à educação e à formação de professores/as – em seus processos de formação inicial e continuada – que possam acompanhar as demandas contemporâneas, como também às questões relativas à diversidade, à exclusão social, à cidadania e à desigualdade.

Nesse sentido, a escola está imersa nessas transformações sociais e tem um papel importante na discussão das temáticas que envolvem as diversidades - cultural, de gênero, sexual e étnico-racial, entre outras, e tem a possibilidade de participar de projetos que promovam discussões entre os/as educadores/as e que possam contribuir para a inclusão social e para a superação das desigualdades sociais.

Pelos caminhos da minha trajetória docente, ao me deparar com discursos hegemônicos presentes nas escolas e em outras instituições sociais sobre diversidade sexual e relações de gênero, senti a necessidade de problematizar essas questões. Assim, busquei no meu processo de formação continuada, refletir sobre essas temáticas na formação continuada de profissionais da educação, considerando que a forma como professores e professoras lidam com essas questões no espaço da escola são importantes para contribuir nas discussões teóricas sobre gênero e sexualidade.

Além disso, a minha participação do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola/GESE da FURG e no Curso de Aperfeiçoamento Gênero e Diversidade na Escola/GDE- como tutora a distância e como professora – motivaram minha escolha em analisar narrativas produzidas por profissionais da educação, participantes do referido curso, acerca dessas questões.

### **1.3 QUESTÃO DE PESQUISA**

As construções discursivas dos/as cursistas, produzidas a partir das interpelações de discursos das variadas instituições sociais (família, escola, religião, mídia...) pelas quais circulam, sobre as diversidades sexuais e de gênero, podem possibilitar mudanças na escola, percebendo-a como um espaço plural de discussões e de valorização das diversidades.

### **1.4 OBJETIVOS**

#### **1.4.1 GERAL**

Minha proposta de Tese de Doutorado tem o intuito de investigar narrativas de profissionais da educação sobre diversidade de gênero e sexual no espaço da escola, a partir de um curso de aperfeiçoamento a distância intitulado Gênero e Diversidade na Escola (SECADI/MEC).

#### **1.4.2 ESPECÍFICOS**

- Identificar, nas narrativas dos/as cursistas, interpelações de discursos das instituições sociais sobre as diversidades sexuais e de gênero.
- Analisar como os/as cursistas narram os seus entendimentos sobre as diversidades sexuais e de gênero no espaço da escola.
- Analisar como esses entendimentos vão produzindo as práticas pedagógicas e os modos de ser desses sujeitos.

#### **1.5 APORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS**

Esta seção apresentará as bases teóricas em que a pesquisa foi embasada. A partir do entendimento de que as questões centrais que envolvem o gênero e a sexualidade referem-se ao papel das culturas, dos sistemas de significação e de suas relações de poder, implicados na constituição das identidades, esta pesquisa buscou estabelecer algumas conexões com os Estudos Culturais, nas suas vertentes pós-estruturalistas e, também, de algumas proposições de Michel Foucault. A seguir, apresento aspectos desses aportes teóricos que foram relevantes para a realização desta pesquisa.

O abandono da visão moderna do alcance de *uma verdade* capaz de fundamentar todas as ações e pensamentos bem como adotar formas mais críticas e cautelosas de posicionar-se frente ao que tem sido dito sobre ela é o que propõe os Estudos Culturais (WORTMANN e VEIGA-NETO, 2001). A partir dessa concepção, considera-se que o *mundo real* é construído simbólica e discursivamente a partir de circunstâncias históricas, culturais, econômicas, dentre outras. Sendo assim, os Estudos Culturais trouxeram aportes ricos e potentes que permitiram

investigar sobre que condições sociais e históricas esse *mundo real* é representado (Ibid).

Os Estudos Culturais, no entanto, não constituem um conjunto articulado de ideias e pensamento, mas formam um conjunto de formações instáveis e descentradas; eles poderiam ser descritos como um tumulto teórico, acompanhados de um projeto político de oposição (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003). Para os autores, os Estudos Culturais, desde o seu surgimento na Inglaterra, configuram espaços alternativos de atuação para opor-se às tradições elitistas que persistiam em exaltar uma distinção entre *alta cultura* e a *cultura de massa (baixa cultura)*; ao primeiro termo corresponderia a *cultura*, entendida como a máxima expressão do espírito humano; ao segundo, as *[outras] culturas*, adjetivadas, expressão de manifestações consideradas menores e sem relevância no cenário elitista dos séculos XVIII, XIX e XX.

Costa, Silveira e Sommer (2003) partem do entendimento de que as palavras dançam, têm história e vão incorporando nuances, flexionadas nas arenas políticas em que o significado é negociado e renegociado, em lutas que se travam no campo simbólico e discursivo, logo uma das dificuldades encontradas pelos Estudos Culturais foi conceituar cultura. Ao conceituá-la, Hall (1997) destaca o papel dos significados compartilhados pelos membros de uma sociedade para a sua produção, pois são os significados que regulam e organizam as práticas sociais. Cultura, então, pode ser entendida como *o dar e o receber significados*. Sendo assim, “as sociedades configuram-se como sistemas de significação que atuam através de diversas instituições culturais – família, mídia, escola, igreja, etc. – e campos de saberes – biologia, psicologia, medicina, pedagogia, por exemplo” (RIBEIRO, 2002).

Segundo Ribeiro (2002), esses sistemas de significação nos permitem pensar a sexualidade como produzida nos acontecimentos históricos e culturais a partir das experiências das pessoas ao correlacionar, em seus corpos, comportamentos, representações, prazeres, desejos, crenças, identidades. A partir dessa perspectiva, é possível desnaturalizar as diferenças que são atribuídas nas culturas aos homens e às mulheres, fundadas em atributos biológicos, e debater a sexualidade a partir de questões éticas, sociais e históricas, permitindo a discussão da multiplicidade de construção das masculinidades e das feminilidades no mundo contemporâneo.

Para Louro (2006), quando se fala em sexualidade é comum estar-se ancorado no determinismo biológico, como se uma matriz biológica fosse responsável pela origem da sexualidade; nessa vertente, tem-se a concepção de que o sexo inscrito nos corpos determinaria a vivência de sua sexualidade. No entanto, as perspectivas construcionistas opõem-se às perspectivas essencialistas e consideram que a sexualidade supõe ou implica muito mais do que corpos, pois envolve fantasias, valores, linguagens, rituais, comportamentos e representações mobilizados em expressar desejos e prazeres dos sujeitos. A partir daí, assume-se uma aproximação com as proposições foucaultianas de que a sexualidade é um dispositivo histórico e que não devemos considerá-la como um dado da natureza, nem mesmo como uma ameaça ao poder ou como um domínio a ser desvendado pelo saber; ela está posta em discurso nas instituições e, com isso, o dito e o não dito são elementos essenciais desse dispositivo (FOUCAULT, 1997).

Foucault (1997) mostra que o sexo nunca foi escondido, ao contrário, foi sempre posto em discurso – sendo nomeados lugares, situações, locutores e interlocutores – para que pudesse ser vigiado, confessado e normalizado. Essas e outras proposições de Foucault e que são discutidas ao longo da pesquisa, levaram-me a pensar que, ainda hoje, no caso da educação escolarizada, especialmente a partir dos problemas e das questões que emergiram com o aparecimento da AIDS - e que acabaram por suscitar incentivo do Governo Federal em implantar projetos de educação sexual nas escolas, além de estabelecer os Parâmetros Curriculares Nacionais/Eixo Orientação Sexual – verifica-se o funcionamento de tecnologias direcionadas ao controle da sexualidade da população.

No espaço escolar, os discursos e as práticas em torno da sexualidade produzem efeitos tanto individuais nos corpos, nas identidades sexuais e de gênero dos alunos/as, como regulamentadores de processos biossociais, tais como: a transmissão das DST, da AIDS, o controle da gravidez e os comportamentos sexuais, por exemplo. Os efeitos desses investimentos nos corpos e na maneira de viver das pessoas, através da criação daquilo que se nomeia como a sexualidade normal e anormal e da maneira como se lida, na nossa sociedade, com as pessoas conforme o enquadramento da sua sexualidade, instigam que se pense sobre o funcionamento de tais dispositivos nas práticas escolares.

Ao definir o objeto de pesquisa e ao tentar estabelecer os aportes teórico-metodológicos da mesma, deparei-me com meu primeiro obstáculo: trabalhar com

ferramentas foucaultianas. Fomos/somos produzidos/as a partir de uma lógica moderna que prevê delimitar a teoria e a prática nas pesquisas, assim, torna-se inviável estabelecer tal delimitação nessa perspectiva, pois para Foucault, o discurso é prática.

Nesse sentido, ao escolher a temática da diversidade sexual e de gênero na escola e pretender apreender quais significados estavam sendo atribuídos a ela, naquele momento, por aqueles sujeitos participantes do GDE, implicava compreender que um tema não estava apenas sendo tratado a partir de uma determinada teoria (ou verdade instituída), mas antes estava produzindo, em meio às diversas práticas discursivas, o objeto do qual se estava falando. Além disso, pode-se analisar que aquelas narrativas que estavam sendo contadas entrelaçavam-se com as narrativas que estavam sendo produzidas, naquele momento, por aqueles sujeitos – e por mim - para que pudesse ser construída esta narrativa e não outra.

Sendo assim, nesta pesquisa busquei alicerçar-me num método de investigação, comumente utilizado no campo da Educação, que considera a narrativa como uma forma de produção dos dados, e também, como uma possibilidade metodológica. A estratégia metodológica da Investigação Narrativa foi utilizada, por acreditar que a partir das experiências pelas quais os sujeitos vão participando, com os outros e com o mundo é que vão produzindo esses sujeitos.

Para tal, dialoguei com autores tais como Larrosa (1994) e Connelly e Clandinin (1995) que concebem a Investigação Narrativa como uma possibilidade metodológica potente, pois afirmam que as narrativas acabam enriquecendo os estudos em muitos campos das ciências sociais e representam uma matriz de investigação qualitativa que utiliza, como dados, os relatos advindos de histórias participativas.

Dessa forma, a narrativa aqui apresentada foi construída num processo de contar e de ouvir histórias, em que os sujeitos que dela participaram puderam construir os sentidos de si, dos outros, de suas experiências e do contexto no qual estavam inseridos. A narrativa, além de ser entendida como uma modalidade discursiva, na qual se pode ouvir e narrar histórias, produzidas e mediadas a partir das práticas sociais, representa, também, uma experiência vivida que nos permite entender quem somos nós e quem são os outros.

No próximo capítulo, proponho uma discussão sobre as diversidades e sobre a necessidade de, no embate cultural da contemporaneidade, problematizar a

produção da igualdade e da diferença e a emergência da criação de políticas públicas de inclusão na educação do país.

## 2 DA NECESSIDADE DE UMA EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE

### 2.1 DIVERSIDADE E ESTUDOS CULTURAIS

Os direitos humanos são os direitos essenciais a todos os seres humanos, sem que haja discriminação por raça, cor, gênero, idioma, nacionalidade ou por qualquer outro motivo. Eles podem ser civis ou políticos, como o direito à vida, à igualdade perante à lei e à liberdade de expressão. Podem também ser econômicos, sociais e culturais, como o direito ao trabalho e à educação e coletivos, como o direito ao desenvolvimento. A garantia dos direitos universais é feita por lei, na forma de tratados e de leis internacionais, por exemplo (BRASIL, 2013).

Ao me deparar com esse texto do Portal Brasil acerca da Declaração Universal dos Direitos Humanos - aprovada no ano de 1948 em assembleia geral realizada pela Organização das Nações Unidas (ONU) – presencia-se a existência de um documento que representa a luta universal contra a opressão e a discriminação e que assegura, a todos e todas, igualdade de direitos e cidadania, penso em por que ser necessária a criação de políticas públicas de inclusão na educação no Brasil. Se todos e todas gozamos dos mesmos direitos por que, a todo tempo, é necessário destacar a garantia de direitos àqueles e àquelas nomeados/as como diferentes? Talvez porque a visibilidade da complexa diversidade cultural que marca o mundo contemporâneo esteja produzindo significados pulsantes e/ou contraditórios, ocasionando novas dinâmicas sociais e nos fazendo pensar sobre questões que nos desacomodam, tais como o racismo, as religiões, a diversidade sexual, entre outras.

Essas e muitas outras indagações nos levam a pensar na emergência das discussões - e não apenas no campo da Educação - sobre a diversidade cultural, não só como resultado das intensas mudanças demográficas e culturais da contemporaneidade, mas também, como um conceito a ser estudado e ampliado em estratégias políticas comprometidas com a igualdade entre os sujeitos, nos mais variados espaços sociais. Faz-se necessário discutir sobre diversidade – cultural, sexual, de gênero, de raça e etnia, de religião, de classe social, de idade, de necessidades especiais, entre outras – para se pensar numa educação mais plural e que contemple os diversos grupos sociais e culturais.

Nessa direção, os Estudos Culturais mostram-se como um campo de estudos politicamente potente porque está conectado com as novas formações

culturais e supranacionais, bem como com as novas configurações de classes sociais, entre outras constituições contemporâneas e que têm contribuído para nos apontar a arbitrariedade com que inúmeras demarcações históricas foram instituídas. Dessa forma, os Estudos Culturais buscam romper com uma visão elitista e naturalizada de cultura e percorrer alguns espaços por muito tempo *intransponíveis* bem como embebê-los de outras concepções e formas de expressão advindas de grupos considerados não-hegemônicos (COSTA, 2004).

Para Costa (2004), os deslocamentos na concepção de cultura, suscitados pelos Estudos Culturais, cujas construções teóricas e políticas manifestaram-se contra as concepções elitistas de cultura, proporcionaram debates sobre outras categorias sociais tais como raça, etnia e gênero que, ao longo do tempo, foram resultado de classificações arbitrárias fixadas e a partir das quais foram nomeadas como os *outros* da cultura.

Escosteguy (2006) salienta que, do ponto de vista político, os Estudos Culturais podem ser vistos como sinônimo de *correção política* representando a política cultural de vários movimentos sociais e, do ponto de vista teórico, como uma insatisfação com os limites impostos por algumas disciplinas, propondo, assim, um afrouxamento dos limites estabelecidos entre elas. Mas, embora os Estudos Culturais constituam um campo interdisciplinar é preciso entender que ele não é, contudo, um campo unificado; as relações entre as formas, instituições e práticas culturais com a sociedade bem como as mudanças sociais formam seu eixo de pesquisa. É preciso, no entanto, uma reformulação sobre o sentido de cultura. Aqui, cultura não é constituída apenas de obras artísticas ou literárias de excelência, mas compreende a variedade das experiências vividas pelos grupos sociais.

Dentre as questões importantes de análise dos Estudos Culturais, segundo Costa (2004), pode-se destacar: a desconstrução e o afastamento de concepções edificadas sobre os binarismos como formas de trabalhar no campo político com novos conceitos e métodos; a análise de textos culturais como formas de expor mecanismos de subordinação, controle e exclusão; a imensa disseminação e a sofisticação tecnológica de artefatos culturais como formas de moldar identidades; os estudos sobre as questões étnicas e raciais, sobre o feminismo e sobre a construção social da sexualidade; como algumas das questões da política cultural que ganharam visibilidade atualmente. Analisá-las como um texto cultural,

representaria uma das nossas formas de participar das lutas políticas por uma sociedade menos excludente.

A partir dos Estudos Culturais, na sua multiplicidade de possibilidades analíticas, é possível pensarmos na análise de questões em torno da produção das identidades, bem como na instauração de uma política cultural de identidades que, segundo Silva (2000b), pode ser entendida como um conjunto de atividades políticas centradas em torno da reivindicação do reconhecimento da identidade de grupos considerados subordinados em relação às identidades hegemônicas.

Silva (2000a) coloca a identidade e a diferença como o resultado de um processo de produção simbólica e discursiva, advertindo que elas, embora consideradas naturais, são ativamente produzidas cultural e socialmente. Para autor, a partir do momento em que se tenta estabelecer uma fixação de identidades ou exercer uma pedagogia de respeito às diferenças, acaba-se por estabelecer uma norma arbitrária de eleição da identidade ideal e da exclusão da diferença.

A instauração dessa nova política cultural de identidades, como afirma Louro (2008), possibilitou que as chamadas *minorias* sexuais e étnicas passassem a reivindicar seus direitos, questionando teorias, criando novas linguagens e construindo novas práticas sociais. Sendo assim, uma série de lutas passou a ser protagonizada por diversos grupos sociais tradicionalmente subordinados que utilizaram a cultura como palco dos embates; tais grupos pretenderam e pretendem tornar visíveis *outros* modos de ser e de viver, empenhando-se em não apenas falar de si e por si, mas, fundamentalmente em se autorrepresentar (Ibid).

Ao abordarmos a diversidade cultural, precisamos pensá-la na sua estreita conexão com o currículo. Para Candau (2008), há uma concepção da escola como um espaço de *cruzamento de culturas* - fluido e complexo, atravessado por tensões e conflitos – por abarcar diversas influências culturais da ciência, do cenário social, da própria instituição escolar bem como das experiências individuais dos sujeitos desses espaços. No entanto, é preciso reconhecer que as relações culturais não são pacíficas, elas não são *puras*, antes mantêm entre si um processo de hibridização e não fixam os sujeitos em determinados padrões; e que esses processos são atravessados por questões de poder, por relações fortemente hierarquizadas que acabam posicionando os grupos a partir de uma visão homogeneizadora e estereotipada de *nós mesmos*, em que *os outros* como aqueles grupos considerados

minoritários e discriminados sendo, assim, construídas as diferenças sob uma visão etnocêntrica (Ibid).

Nesse embate cultural da contemporaneidade, Silva (2000a) considera necessário perceber os modos como são construídas e reconstruídas as posições da normalidade e da diferença; é preciso reconhecer quem é o sujeito normal e quem se diferencia desse sujeito bem como refletir sobre os possíveis significados que podem ser atribuídos à norma e à diferença. Para o autor, tendemos a afirmar nossa identidade como sendo a norma e o que se distancia dela como a diferença, mas precisamos considerar que a identidade e a diferença não são naturais e sim (re)produzidas, a todo instante, por meio da linguagem nas relações sociais (Ibid).

Assim, mostra-se emergente pensar, falar e discutir sobre as diversidades – e, neste texto, especificamente, **de gênero e sexual** – nas suas mais variadas formas, pois se vivêssemos num mundo homogêneo, não precisaríamos afirmar as nossas identidades o tempo todo, nem tampouco negá-las, nomeando a diferença.

## 2.2 DIVERSIDADE DE GÊNERO

A igualdade é um princípio absoluto e uma prática historicamente contingente. Não é a ausência ou a eliminação da diferença, mas sim o reconhecimento da diferença e a decisão de ignorá-la ou de levá-la em consideração (SCOTT, 2005, p.15).

No contexto da discussão sobre as diversidades, estudar o conceito de gênero mostra-se importante para entender de que forma fomos sendo apropriados, em diferentes contextos sociais, de uma hierarquia de gênero em favor do masculino, a qual foi sendo socialmente construída ao longo da história, como se diferenças biológicas instaladas nos corpos de homens e mulheres pudessem determinar a inferioridade feminina. No entanto, é preciso considerar que a maneira como nos constituímos homens e mulheres é realizada na e pela cultura.

Esta pesquisa está ancorada em posicionamentos que utilizam o conceito de gênero como uma construção sócio-histórica, baseada na distinção estabelecida entre os sujeitos baseada no sexo, ou seja, entende que as masculinidades e as feminilidades não são propriamente construídas a partir dos aspectos biológicos, mas antes são produzidas pelo o que se diz e pelo que se representa delas. Não se trata de negligenciar o caráter biológico implicado nessa diferenciação, mas o de

entender que os gêneros vão sendo fabricados e reformulados de acordo com a variedade de contextos culturais em que estão inseridos (SCOTT, 1995; LOURO, 1997, 1998, 2000, 2001).

A partir daí, cabe explicitar o que se entende por cultura nessa perspectiva, uma vez que é na e pela cultura que os corpos e os gêneros são significados. Para os Estudos Culturais, a cultura “tem a ver com a produção e o intercâmbio de significados – o ‘dar e receber de significados’ – entre os membros de uma sociedade ou grupo” (HALL, 2000, p.2). Dessa forma, é na cultura que vão sendo produzidos os significados de ser homem e de ser mulher, de acordo com as instituições sociais das quais pertencemos, pois a cultura é “um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla” (SILVA, 2000a, p.133-134).

Ao situarmos os corpos, os gêneros e a sexualidade no âmbito das culturas e das linguagens, mostra-se necessário compreendê-los, também, implicados em relações de poder. Para Foucault (2007), o poder não pode ser tomado como uma matriz geral, como uma oposição binária entre dominantes e dominados; é preciso considerá-lo, também, como produtivo e que ele espalha-se por toda a rede social. Sendo assim, não podemos observar apenas campos nos quais o poder se reflete ou se produz, mas campos nos quais o poder se exercita, por onde ele passa e onde o poder se faz (Ibid).

Louro (2001) destaca que as diferentes formas de se viver os prazeres e desejos e de nos constituirmos homens e mulheres são sempre sugeridas e anunciadas socialmente. E, no decorrer do tempo, elas foram sendo renovadamente reguladas, condenadas ou negadas, principalmente a partir da tentativa de afirmação e diferenciação de grupos minoritários que passaram a ser visibilizados, graças a movimentos feministas e de gays e lésbicas que, a partir da década de 60, passaram a discutir identidades e práticas sexuais e de gênero e trouxeram à tona outras identidades sociais, diferentes das hegemônicas consideradas normais.

Para Louro (2003), o centro materializado pelo modelo do homem branco, ocidental, heterossexual e de classe média passou a ser contestado por várias constituições identitárias, tradicionalmente submetidas e silenciadas; essas novas constituições começaram a se fazer ouvir através de manifestações marginais da cultura, originando uma política plural protagonizada por grupos que se reconheciam

e se organizavam em torno de identidades culturais de gênero, de raça, de sexualidade e de etnia. A autora salienta que não foi apenas a noção de sujeito que passou a ser questionada, mas a noção de uma cultura homogênea e monolítica cedeu lugar a uma visão múltipla, complexa e descontínua da cultura.

Segundo a autora, se nos anos 60 essas discussões já se mostravam potentes, nas décadas posteriores, elas foram sendo incorporadas às instituições sociais de modo avassalador, de forma a desestabilizar antigas certezas consideradas universais e imutáveis. Novas noções foram sendo incorporadas à vida das pessoas, tais como a de tempo e espaço e o borramento de fronteiras através das inovações tecnológicas, trazendo a noção de flexibilidade e mutação de identidades e, com isso, a possibilidade de transgredir, também, as categorias e fronteiras sexuais, tornando possível novas formas de se viver, amar, relacionar-se, morrer (LOURO, 2001).

Conectados pela internet, sujeitos estabelecem relações amorosas que desprezam dimensões de espaço, de tempo, de gênero, de sexualidade e estabelecem jogos de identidade múltipla nos quais o anonimato e a troca de identidade são frequentemente utilizados (Kenway, 1998). Embaladas pela ameaça da AIDS e pelas possibilidades cibernéticas, práticas sexuais virtuais substituem ou complementam as práticas face-a-face. Por outro lado, adolescentes experimentam, mais cedo, a maternidade e a paternidade; uniões afetivas e sexuais estáveis entre sujeitos do mesmo sexo se tornam crescentemente visíveis e rotineiras; arranjos familiares se multiplicam e se modificam... [...] essas transformações afetam, sem dúvida, as formas de se viver e de se construir identidades de gênero e sexuais. Na verdade, tais transformações constituem novas formas de existência para todos, mesmo para aqueles que, aparentemente, não as experimentam de modo direto. Elas permitem novas soluções para as indagações que sugeri e, obviamente, provocam novas e desafiantes perguntas. Talvez seja possível, contudo, traçar alguns pontos comuns para sustentação das respostas. O primeiro deles remete-se à compreensão de que a sexualidade não é uma questão pessoal, mas é social e política. O segundo, ao fato de que a sexualidade é “aprendida”, ou melhor, é construída, ao longo de toda a vida, de muitos modos, por todos os sujeitos (LOURO, 2001, p. 10).

Nessa direção, entende-se que as instituições sociais e, principalmente, a escola fazem parte das disputas políticas que ocorrem em torno das identidades sexuais e de gênero, transmitindo, produzindo e reproduzindo representações hegemônicas de ser homem e de ser mulher nas suas práticas discursivas (LOURO, 1998). Cabe, então, problematizar o caráter social, cultural e linguístico da construção das identidades, bem como a noção de que os corpos dos sujeitos vão sendo (re)significados na cultura, para desconstruirmos a ideia de que

características biológicas possam servir como justificativas para as desigualdades e posicionamentos sociais em prol da supremacia masculina.

### 2.3 SEXUALIDADE E DIVERSIDADE SEXUAL

O que não é regulado para a geração e por ela transfigurado não possui eira, nem beira, nem lei. Nem verbo também. É ao mesmo tempo expulso, negado, reduzido ao silêncio. Não somente não existe, como não deve existir e à menor manifestação fá-lo-ão desaparecer – sejam atos ou palavras (FOUCAULT, 1997, p. 10).

Somos seres sexualizados em silêncio, continuamente ensinados a silenciar a maneira como vivenciamos a nossa sexualidade. E, silenciosamente, aprendemos a resistir ao silêncio. O silêncio da sexualidade, a sexualidade posta em silêncio. Seria isso possível? Foucault (1997) diz que não, que deveríamos interrogar o fato de uma sociedade “que desde há mais de um século se fustiga ruidosamente por sua hipocrisia, fala prolixamente de seu próprio silêncio, obstina-se em detalhar o que não diz, denuncia os poderes que exerce e promete liberar-se das leis que a fazem funcionar” (p.14) e pensar na função estratégica que esse discurso engendra nos corpos dos sujeitos e os fazem acreditar na repressão do sexo.

Dessa forma, Foucault (1997) afirma que a sexualidade não foi reprimida, mas posta em discurso para que pudesse ser melhor vigiada. A falsa ideia de transgressão e liberdade ao falar sobre o sexo fez crescer a obstinação nos sujeitos em confessá-lo e, com isso, permitiu que alargadas formas de interdição e técnicas de poder fossem instauradas sobre o sexo, fazendo emergir, a partir de polimorfos formas de se vivenciar a sexualidade, a necessidade da constituição de uma ciência da sexualidade, ou seja, de um investimento incessante na produção de uma sexualidade considerada normal (Ibid).

Ao questionar a hipótese repressiva, Foucault (1997) argumenta que a sexualidade não é uma questão pessoal e íntima que foi reprimida, mas é social e política já que a ideia de repressão foi criada como um discurso para instituir uma relação de poder. Para ele, o sexo nunca foi reprimido, ao contrário, o sexo foi posto em discurso para que pudesse ser confessado, logo, devemos descartar essa ideia e admitirmos que o sexo sempre foi, na verdade, controlado.

As dúvidas que gostaria de opor à hipótese repressiva têm por objetivo muito menos provar que essa hipótese é falsa do que recolocá-la numa economia geral dos discursos sobre o sexo no seio das sociedades modernas a partir do século XVII. Por que se falou da sexualidade, e o que se disse? Quais os efeitos de poder induzidos pelo o que se dizia? Quais as relações entre esses discursos, esses efeitos de poder e os prazeres nos quais se investiam? Que saber se formava a partir daí? Em suma, trata-se de determinar, em seu funcionamento e em suas razões de ser, o regime de poder – saber – prazer que sustenta, entre nós, o discurso sobre a sexualidade humana (FOUCAULT, 1997, p. 16).

Ao abordar a sexualidade, ensaio um movimento de retorno a minha Dissertação de Mestrado<sup>4</sup>, para pensar de que forma e em que momento histórico a sexualidade deixou de ficar restrita ao espaço privado das famílias e passou a ser incessantemente falada, cogitada e problematizada, pelos diversos saberes médicos, jurídicos, sociológicos, entre outros, a fim de que os discursos produzidos em torno da sexualidade passassem a funcionar como um grande sistema de interdições e proibições, no qual fomos sendo levados/as a falar sobre nós mesmos/as.

Podemos afirmar que, ao traçar a história da sexualidade, Foucault (1997) não pretendeu traçar um panorama dos comportamentos sexuais das civilizações, mas quis analisar os mecanismos de poder utilizados pela sociedade ocidental e mostrar que, através deles, o sexo sempre foi ligado à verdade e a sexualidade foi sendo construída a partir desses mecanismos. Para Foucault (1997) o sexo nunca foi reprimido, ao contrário, foi colocado em discurso – sendo nomeados lugares, situações, locutores e interlocutores – para que pudesse ser vigiado, confessado e normalizado.

Quando falamos em sexualidade é comum pensarmos em algo que “naturalmente” possuímos e vivenciamos da mesma forma; pensar assim implicaria descartar a dimensão social e política que a envolve. No entanto, a construção da sexualidade envolve múltiplos processos plurais e culturais, pensá-la é inevitavelmente pensar

numa questão que se enraíza e se constitui nas instituições, nas normas, nos discursos, nas práticas que circulam e dão sentido a uma sociedade – neste caso, a nossa. As formas de viver a sexualidade, de experimentar prazeres e desejos, mais do que problemas ou questões de indivíduos, precisam ser compreendidas como problemas ou questões da sociedade e da cultura (LOURO, 2006, p. 2).

---

<sup>4</sup> TEIXEIRA (2009).

Dessa forma, precisamos considerar que as questões centrais acerca da sexualidade referem-se ao papel das culturas, dos sistemas de significação e das suas relações de poder, já que os modos como se regulam, se normatizam e se vigiam os sujeitos nas suas variadas formas de experimentar prazeres e desejos nos levam a refletir nas práticas de como tais sujeitos respondem a esses desejos e passam a se constituir como homens e mulheres (Ibid).

Busco, assim, uma aproximação com as proposições foucaultianas de que a sexualidade é um dispositivo histórico e que não devemos considerá-la como um dado da natureza, nem mesmo como uma ameaça ao poder ou como um domínio a ser desvendado pelo saber. A sexualidade está posta em discurso nas instituições e, com isso, o dito e o não dito são elementos essenciais desse dispositivo (FOUCAULT, 1997).

Para Foucault (1997), a sexualidade passou a funcionar, a partir dos séculos XVIII e XIX como um dispositivo histórico, estabelecendo, através de uma rede de enunciações - regulações, instituições, leis, proposições científicas, morais e filosóficas - verdades sobre o sexo. Assim, o filósofo preocupou-se em mostrar como, através de múltiplos discursos, foram sendo instituídas regulações e normatizações sobre o sexo das pessoas, para além dos aspectos fisiológicos e dos prazeres; e como minuciosos dispositivos de poder foram agindo sobre os sujeitos de forma que essa investidura nos corpos, biológicos e históricos, pudesse garantir a integridade do que havia de mais importante, a vida.

Segundo Foucault (1997), o investimento no corpo vivo bem como a sua valorização possibilitou que as instituições exercessem um controle sobre os corpos dos indivíduos, a princípio através do aspecto biológico, mas muito mais sob o aspecto político, estabelecendo relações hegemônicas de poder. Mostrava-se interessante, para a máquina produtiva, corpos dóceis e saudáveis; ao dizer a verdade sobre a própria sexualidade, os indivíduos tornaram-se objetos de conhecimento para si e para os outros, assim esse dispositivo passou a ter um efeito terapêutico e controlador: através do conhecimento de si e do cuidado de si, indivíduos preocupavam-se em não escapar e não se desviar da chamada normalidade.

Precisamos considerar, no entanto, que os corpos são fugidios, resistem e escapam à normalidade. Para Louro (2003), esses corpos ou as novas identidades consideradas *excêntricas* – que não são centrais - passaram a ser o foco das

atenções em tempos pós-modernos<sup>5</sup>, mas adverte que devemos tomar o cuidado em não cairmos num reducionismo histórico e político para não transformarmos as margens em um novo centro e, assim, instituímos novas metanarrativas (re)colocando, a todo instante, como centrais, outras verdades universais.

Tanto os movimentos sociais quanto o pensamento pós-moderno suscitaram a discussão sobre as diferenças, não apenas as de classe mas, sobretudo, as raciais e as de gênero. Em seu estudo, Louro (2003) busca analisar como o processo de constituição de diferenças e identidades sexuais e de gênero vem se expressando no campo do currículo e adverte que a instituição escolar tem mantido a obrigatoriedade em nortear suas ações, seguindo um padrão legítimo e normal nas formas estabelecidas de masculinidade e de feminilidade, ou seja, um padrão heterossexual.

No contexto brasileiro, a AIDS possibilitou a discussão sobre a pluralidade de expressões da sexualidade, já que a doença foi enfrentada pelos movimentos sociais de forma intensa e, com isso, puderam ser retomadas as discussões iniciadas na revolução sexual dos anos 60, contribuindo para a implementação de políticas públicas de combate à epidemia. A possibilidade de diálogo com os movimentos sociais que buscavam o direito dos sujeitos a uma sexualidade plena foi fundamental para reverter o rótulo agregado aos grupos considerados de risco - como o dos homossexuais - e ser possível alargar os debates sobre a diversidade sexual para além da preocupação do combate à doença, fazendo com que a sexualidade entrasse no debate político de forma diferente daquela utilizada a partir do século XIX (a da patologização) e que marcou a afirmação do dispositivo da sexualidade, citado por Foucault, através dos tempos (NARDI e QUARTIERO, 2012).

É notável, nos últimos anos, o crescimento dos debates em torno da temática da sexualidade, principalmente na área da Educação, fazendo emergir problematizações a respeito do caráter biologicista e essencialista dado ao tema que, durante muito tempo, foi tratado apenas dessa forma. Hoje, podemos colocar os discursos sobre a sexualidade sob suspeita; é possível refletirmos e pensá-la como um dispositivo histórico, como uma construção sócio-histórica que vai se

---

<sup>5</sup> Segundo Silva (2000), o Pós-Modernismo pode ser caracterizado como um movimento ou perspectiva teórica que tenta relativizar e questionar significados transcendentais e universalizantes impostos pelas metanarrativas do período conhecido como Modernidade.

constituindo e constituindo a subjetividade dos sujeitos nas suas relações com as instituições sociais de que fazem parte, abrindo, assim, espaços nas escolas, para uma educação para a sexualidade<sup>6</sup> (XAVIER FILHA, 2009).

Nessa direção, penso que o entendimento de uma educação para a sexualidade possibilita a desconstrução dos modelos hegemônicos e naturalizados de se compreender e viver a sexualidade, problematizando que discursos produzidos acerca a sexualidade são construções sociais, históricas e culturais e que contribuem para a produção dos sujeitos. Uma educação para a sexualidade possibilita, também, o questionamento de certezas e de discursos considerados como únicos e verdadeiros, compreendendo, assim, que as formas de se trabalhar com a sexualidade na escola são múltiplas.

Na perspectiva de Louro (2003) é possível destacar, também, que a escola, ao tentar contemplar os sujeitos e as culturas consideradas marginais, através de atividades que tentam promover a visibilidade de grupos considerados minoritários, acaba, muitas vezes, trazendo para o centro as identidades consideradas *marcadas*, mas as apresenta através das representações construídas a partir do sujeito central; assim, parece que essa suposta inversão, ao invés de minimizar as diferenças acaba reforçando-as.

Nardi e Quartiero (2012) alertam que, embora o termo “diversidade sexual” venha sendo utilizado de forma ampla, tanto em políticas públicas quanto em movimentos sociais e na educação, para designar, no sentido da multiplicidade e singularidade, o termo diferente ou diverso referente às diversas expressões de gênero e sexualidade, ele acaba, em seu uso cotidiano, por referir-se a aqueles e aquelas que não são considerados/as heterossexuais ou cuja identidade de gênero fuja à linearidade sexo-gênero-sexualidade. Isso quer dizer que a heteronormatividade retira a heterossexualidade do conjunto abarcado pela “diversidade sexual”, ou seja, que todos e todas somos considerados “naturalmente” heterossexuais e, assim, só seria necessário nomear aquilo que foge a esse padrão considerado normal (Ibid).

---

<sup>6</sup> Segundo Constantina Filha (2009), nas correntes discussões sobre sexualidade, gênero e educação, vêm sendo discutida qual seria a melhor nomenclatura adequada para a chamada “Educação Sexual”, de modo que abarcasse os objetivos, as funções e os (des)propósitos de uma educação para a sexualidade. Acredita-se que o termo “educação para a sexualidade” é capaz de desnaturalizar os entendimentos de sexualidade como algo inato aos indivíduos e, é nessa perspectiva, que tal termo foi adotado neste texto.

Nesse sentido, analisando esse processo, podemos constatar que a nomeação do diferente é necessária, sobretudo, para que possa ser reforçada a existência de um padrão considerado normal. Para Louro (2008) aprendemos a viver o gênero e a sexualidade na cultura, através dos discursos institucionais, da mídia, da ciência, mas também, contemporaneamente, através de outros discursos como os dos movimentos sociais e dos dispositivos tecnológicos, possibilitando enxergar que as possibilidades de se viver os gêneros e a sexualidade ampliaram-se. Isso pode representar algo rico, mas também algo desestabilizador, pois embora nas instituições em geral, a posição socialmente aceita e pedagogicamente recomendada seja a de respeito e tolerância para com a diversidade e a diferença, Silva (2000) salienta que deveria ser problematizado se realmente essas questões da identidade e da diferença se esgotam nessa posição liberal, pois se pode pensar que a diferença não pré-existe, ela é um atributo que só tem sentido em uma relação e que é construído socialmente.

Para Weeks (2001), o nosso conceito de sexualidade tem história e tem a ver com a nossa rede de pertencimentos, do lugar social que ocupamos, das diversas identidades que possuímos e, dentre elas, a de raça, de gênero, de geração, de nacionalidade, entre outras, que ao se imbricarem com a nossa identidade sexual, vão interferindo na sua constituição na tentativa de fixá-la ao padrão considerado normal. Nesse sentido, a emergência de identidades sexuais diferentes da norma coloca em discussão a fixidez de outras identidades - e não apenas as sexuais - pois “a sexualidade ocidental, com suas normas de diferenciação sexual, monogamia, heterossexualidade e (em alguns períodos, pelo menos) respeitabilidade, tem sido tanto questionada e solapada quanto triunfantemente reafirmada pelo conhecimento de outras culturas, outros corpos, outras sexualidades” (Ibid, p. 60).

Weeks (2001) ressalta que é preciso analisar, também, as relações de poder em torno da classe, do gênero e da raça, para entendermos a complexidade de forças que agem sobre as atitudes e os comportamentos sexuais dos indivíduos (tanto os considerados normais quanto os desviantes) e enxergarmos os principais fatores que modelaram as divisões e hierarquias sociais que, embora pareçam naturais, foram construídas historicamente. Dessa forma, podemos perceber que diferentes épocas e sociedades foram/vão atribuindo diferentes significados e valoração às diversas posições de gênero, de masculinidades, de feminilidades e às

variadas expressões da sexualidade; “os significados atribuídos aos gêneros e às sexualidades são atravessados ou marcados por relações de poder e usualmente implicam em hierarquias, subordinações, distinções. Implicada nessas classificações está uma noção muito utilizada na contemporaneidade – a noção de diferença” (LOURO, 2011, p.64).

Ao pensarmos na noção de diferença, como afirma Silva (2000), muitas vezes tendemos a esconder sua estreita relação com a identidade, pois tomamos a identidade como o ponto de referência, como aquilo que somos, como aquilo que nos nomeia, como a norma a partir da qual descrevemos e avaliamos aquilo que não somos: “o outro”, “o diferente”, “o desviante”. No entanto, se vivêssemos em um mundo homogêneo não precisaríamos estar a todo tempo reafirmando essa identidade normal, pois ela já estaria dada. Além disso, “a identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social” (ibid, p.76), somos nós que as estamos produzindo, continuamente, no contexto das relações socioculturais.

E, no contexto da sociedade brasileira, segundo Louro (2011), a identidade normal - homem branco, heterossexual, classe média/urbana e cristão - é tomada como referência e natural, como se estivesse subentendida, sendo consideradas, assim, todas as outras identidades que aí não se encaixam, como “diferentes”. Dessa forma, a diferença

nos aparece, então, como natural, como dada. Ela fica, por assim dizer, *grudada* aos corpos. E aparentemente não há o que ser feito senão reconhecê-la. Muitas vezes não chegamos a nos ver implicados com ela; acreditamos que não temos nada a ver com isso, que nada fizemos ou nada fazemos para que ela exista. E, inconsequentemente, repetimos ou ecoamos as marcações. Assumimos, irrefletidamente, a naturalização das diferenças. E esse é um modo eficiente de ocultar ou silenciar as relações de poder que as constituem (Ibid, 2011, p. 65).

A partir daí, penso que a escola tem um importante papel a desempenhar na desnaturalização das diferenças, pois não importa trabalhar a diversidade apenas no sentido da diversidade cultural e da tolerância, é preciso voltar o olhar “para os processos históricos, políticos, econômicos, culturais que possibilitaram que uma determinada identidade fosse compreendida como a identidade legítima e não-problemática e as demais como diferentes ou desviantes” (LOURO, 2011, p. 65). A autora questiona de que forma a escola tem lidado com essas questões no que

tange à diversidade cultural – em especial à diversidade sexual – e se conseguiu trabalhar no sentido de acabar com o silenciamento e com toda e qualquer forma de violência e/ou preconceito em seu interior, colaborando na luta pela promoção da equidade de gênero e da cidadania LGBT.

Nesse sentido, é notável o movimento no campo da educação em torno de ideais de igualdade, de inclusão, de integração; no entanto, é preciso problematizar de que forma os/as educadores/as vêm trabalhando esses ideais já que a escola está imersa na lógica da heteronormatividade, “esquecendo que todas as *formas* de viver a sexualidade são construídas ao longo da vida, são aprendidas e controladas” (LOURO, 2011, p.67). Sendo assim, percebe-se que esse movimento, nos espaços escolares, ainda transita sob a lógica da tolerância, “o grande desafio talvez seja admitir que todas as posições sociais são circunstanciais, que nenhuma é natural ou estável e que mesmo as fronteiras entre elas estão se desvanecendo” (ibid, p. 68), para que possamos relativizar as nossas certezas e concebê-las no âmbito da cultura e da transitoriedade.

A autora reitera, também, a importância de agregar ao trabalho dos/as educadores/as, campos teóricos importantes – Estudos Feministas, Estudos Gays, Estudos Lésbicos e Estudos Queer – que, articulados a movimentos sociais e políticos de gênero e sexualidade, vêm produzindo conhecimento e teoria a respeito dos aspectos culturais, históricos e contingentes das variadas formas de se viver o gênero e a sexualidade. É preciso pensar em que medida a escola vem inserindo, em suas práticas, conteúdos referentes às diversidades sexuais e de gênero, já que seus mecanismos insistem em definir a heterossexualidade como a identidade sexual normal e a rejeitar os sujeitos que escapam à chamada “zona de normalidade” – homossexuais, lésbicas, travestis, transexuais, entre outros – e que também estão no espaço da escola.

Sendo assim e como aposta Louro (2011), acredita-se “que as transformações trazidas por esses campos ultrapassam o terreno dos gêneros e da sexualidade e podem nos levar a pensar, de um modo renovado, não só a educação, mas a cultura, as instituições, o poder, as formas de aprender e estar no mundo” (p. 69).

Nesse sentido, e por vivermos numa sociedade que foi se construindo, historicamente, heterossexual, machista, racista e homofóbica, marcada por variadas formas de exclusão social, não podemos mais admitir que as práticas sociais, pelo menos no espaço da escola, ainda (re)afirmem a desigualdade entre os sujeitos, baseada nas questões de classe, raça, gênero e/ou orientação sexual. A seguir, é possível conhecermos um exemplo de política pública na educação, implementada pela SECADI/MEC, onde as questões da diversidade puderam/podem ser problematizadas e pensadas num movimento em direção à igualdade de oportunidades a todos e todas na educação.

### **3 DIVERSIDADE DE GÊNERO E SEXUAL NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS**

Embora saibamos das constantes lutas ao longo do século XX e início deste século pela igualdade étnico-racial e de gênero, bem como pelo respeito à diversidade, ainda presenciamos atitudes discriminatórias e de violência homofóbica em diversos espaços pelos quais circulamos e, dentre eles, a escola. Sendo assim, a escola tem um papel importante na discussão de temáticas relativas aos corpos, aos gêneros e às sexualidades e projetos e programas que promovam discussões entre os/as educadores/as podem contribuir para a inclusão social e para a superação de desigualdades sociais.

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

Segundo Nardi e Quartiero (2012), embora se constate que ainda é recente o debate em torno de políticas para a educação que incluam temas de reconhecimento e respeito pela diversidade sexual e de combate à homofobia, tanto no Brasil como no mundo, não se pode deixar de salientar que já existe um movimento importante nas sociedades ocidentais de discussão e implantação de projetos de educação sexual que respeitem a diversidade. E no Brasil, especificamente, a emergência das condições contemporâneas e que trouxeram para debate a temática da diversidade sexual na educação se deu graças ao processo de redemocratização do país e à militância de movimentos sociais LGBTTIQ<sup>7</sup> (lésbico, gay, bissexual, transexual, transgênero/travesti, intersexual e queer) que foram fortalecendo-se a partir das décadas de 80 e 90 devido às lutas contra a epidemia da AIDS (Ibid).

---

<sup>7</sup> Nardi e Quartiero (2012) utilizam esta sigla de forma ampliada e crítica, salientando a fragilidade de utilização da mesma pois, a partir de variadas representações, poderemos estar marcando a diversidade das sexualidades e identidades de gênero, como também, por falta de referentes identitários, estar excluindo outras.

A notável mobilização dos movimentos sociais em favor dos direitos e da legitimidade das identidades consideradas não-hegemônicas fez crescer a necessidade de se pensar numa educação para a diversidade que contemplasse a igualdade de oportunidades a todas as pessoas, independente de gênero, orientação sexual, raça e etnia, de forma não só a promover discussões sobre esses conceitos e suas especificidades, como também, de combater toda forma de discriminação, preconceito e/ou violência.

Assim, a partir dos PCN, pôde ser notada a preocupação em colocar as questões da sexualidade no campo curricular. No entanto, ao analisarmos a inclusão da Educação/Orientação Sexual como um tema transversal que previa promover reflexões e discussões de professores/as e de toda a equipe pedagógica bem como de pais, de mães e responsáveis, a fim de sistematizar uma ação pedagógica conjunta no trato das questões da sexualidade (BRASIL, 1998), pudemos notar, também, que desde a sua implantação, essa temática foi tratada muito mais sob a ótica biologicista do corpo e do seu autocuidado.

Hoje, porém, nota-se um aumento na produção científica sobre a sexualidade, o que tem possibilitado que novas formas de pensar estejam contribuindo para a construção de uma educação para a sexualidade, desnaturalizando e desconstruindo os modelos hegemônicos e heteronormativos presentes até então. Pensar numa educação para a sexualidade significa duvidar dos discursos considerados “verdadeiros” e legítimos, compreendendo que há uma multiplicidade de formas de se trabalhar com a sexualidade na escola; significa problematizar como os corpos vêm sendo trabalhados na escola e que corpos são esses, na medida em que os mesmos são produzidos social e culturalmente por meio da linguagem, discursos e práticas que os interpelam e que vão construindo as identidades dos sujeitos; significa, também, entender como vamos sendo constituídos por relações de saber e de poder.

### **3.1 UM OLHAR SOBRE OS CADERNOS SECAD – GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL NA ESCOLA<sup>8</sup>**

---

<sup>8</sup> Os cadernos SECAD foram construídos para documentar as políticas públicas da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, hoje também da Inclusão, do Ministério da Educação, contendo as bases e princípios que fundamentam o conjunto de programas e projetos desta Secretaria, desde 2004. O volume 4, analisado neste texto, versa sobre as questões da

O Ministério da Educação, através da SECADI, entende que a escola por ser um espaço importante para se promover a cultura de reconhecimento da pluralidade das identidades e dos comportamentos relativos à diferença, é também lugar de construção de conhecimento e de desenvolvimento do espírito crítico para que possam ser analisadas as relações de poder e os processos sociais de produção das diferenças, como também, das desigualdades sociais (BRASIL, 2007). Dessa forma, prevê que as políticas públicas, numa perspectiva inclusiva, devem abordar as questões de gênero, sexualidade e orientação sexual para além dos direitos à saúde sexual e reprodutiva, situando-as no terreno da ética e dos direitos humanos numa perspectiva emancipadora, levando em consideração os aspectos culturais aí implicados (Ibid).

Carrara (2009) salienta que trabalhar, de forma simultânea, as questões de gênero, sexualidade, raça e etnia, não é apenas ousada, mas antes necessária para que se possa experimentar uma atitude não-essencialista frente às diferenças, contribuindo para a desnaturalização das diferenças étnico-raciais, de gênero e de orientação sexual, que marcaram os séculos passados e que restringiram o acesso à cidadania a negros, indígenas, mulheres e homossexuais.

Atualmente, devido às profundas transformações sociais, culturais e políticas por que estamos passando e à crescente percepção de que o gênero e a sexualidade se entrelaçam em todos os campos da vida e que, portanto, produzem conhecimento, bem como o fortalecimento e a visibilidade de grupos sociais minoritários, observa-se a necessidade da construção de uma agenda social, política e educacional que situe, dentre suas prioridades, as questões relativas às identidades sexuais, de gênero e étnico-raciais de modo que sejam contempladas a partir das perspectivas da inclusão social e da cultura dos direitos humanos (BRASIL, 2007). Esses princípios norteiam o posicionamento do Ministério da Educação em favor da adoção do conceito de “qualidade social da educação”, em que “a função da escola volta-se à inclusão social, à superação das desigualdades sociais, à valorização igualitária das várias culturas, à preservação ambiental e ao desenvolvimento local” (Ibib, p. 15).

Dessa forma, a SECADI, prevê a construção de políticas públicas alicerçadas em perspectivas segundo as quais, temáticas como as de gênero, identidade de gênero e orientação sexual sejam analisadas como questões de direitos humanos. Sendo assim, “a Secretaria reconhece a legitimidade de múltiplas e dinâmicas formas de expressão de identidades, práticas sociais e formas de saber até agora estigmatizadas em função da lógica heteronormativa” (BRASIL, 2007, p. 35) e busca desenvolver ações que busquem garantir igualdade de direitos e oportunidades a todos e todas, independentemente de suas diferenças de gênero, identidades de gênero ou orientação sexual, levando em consideração, também, outros fatores e marcadores identitários que contribuem para a construção das diferenças (Ibid).

O Ministério da Educação, a partir de planos de ação já existentes, tais como o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres e Programa Brasil sem Homofobia, pretende que a implementação de tais políticas, a médio e longo prazo, promova o enraizamento dessa agenda de enfrentamento ao sexismo e à homofobia, tanto nos sistemas de ensino como na sociedade e, em curto prazo, busca atuar de forma consistente sobre as ações já em curso, de forma a superar as concepções essencialistas em que os corpos, os gêneros e as identidades são pensados a partir de pressupostos disciplinadores e heteronormativos (BRASIL, 2007). Para tal, as políticas desenvolvidas pela SECADI têm-se articulado com diversos setores da sociedade: sistemas de ensino estaduais e municipais, movimentos sociais e organizações da sociedade civil, meios acadêmicos, órgãos do setor público das diversas esferas do governo (municipal, estadual e federal) e organismos internacionais (Ibid).

Analisando, dentre os Cadernos SECAD, o volume 4 que aborda gênero e diversidade sexual na escola, é importante entender que, dentre as medidas adotadas pela SECADI de forma a garantir que a política educacional brasileira contemplasse as questões de gênero e diversidade de orientação sexual, foi feita uma divisão do trabalho em três eixos de ação: 1) planejamento, gestão e avaliação; 2) acesso e permanência; e 3) formação de profissionais da educação, explicitados a seguir (BRASIL, 2007).

No 1º eixo, foi proposta uma transversalização das agendas de gênero e diversidade sexual para as seguintes demandas: **intersectorialidade** – com ações articulando educação em direitos humanos, gênero, orientação sexual, raça e etnia,

envolvendo diferentes atores institucionais, tais como a SPM, a Seppir, a SEDH, o MS, o MJ, o MRE, o MinC<sup>9</sup>, em que a SECADI representa o MEC em grupos de trabalho interministeriais e em órgãos colegiados, destacando-se a implementação do Programa Brasil sem Homofobia e a realização do curso Gênero e Diversidade na Escola, do qual falarei a seguir; **transversalidade** – com a incorporação da perspectiva de gênero e diversidade sexual nas políticas de todas as Secretarias do MEC, destacando-se o Programa Saúde e Prevenção nas escolas, em parceria com o MS e a UNESCO, e a incorporação dos temas gênero e orientação sexual na confecção dos kits do Programa Ética e Cidadania da Secretaria de Educação Básica; e **focalização e inovação**, com a criação de políticas específicas voltadas às temáticas de gênero e diversidade sexual, além da articulação com outras Secretarias do MEC para a inclusão da discussão dessas temáticas, como no âmbito da educação profissional e tecnológica, por exemplo (BRASIL, 2007).

No 2º eixo, foram criadas, pela Secretaria, ações para ampliar o acesso e a permanência de mulheres e da população LGBT, em todos os níveis e modalidades de ensino, aliadas a um programa de melhoria do atendimento e valorização dos/as profissionais da educação, além de políticas de ação afirmativa direcionada a grupos minoritários. E, num 3º eixo, a SECADI investe em formação de professores/as, gestores/as e demais profissionais da educação em temáticas relativas a gênero e diversidade sexual como estratégia para que as ações mencionadas nos eixos anteriores tenham êxito, além de acirrar o debate sobre a centralidade dos direitos humanos e do reconhecimento das diversidades, a fim da construção de uma política educacional inclusiva e de qualidade (BRASIL, 2007).

Pelo o que foi exposto nos Cadernos SECAD (Brasil, 2007), nota-se que a SECADI tem procurado consolidar nos instrumentos de política pública, tanto nos orçamentos e planos de ação, quanto em indicadores avaliativos, uma agenda referente à problemática de gênero e orientação sexual e de diversidade sexual, étnico-racial, cultural, religiosa, entre outras, de modo que esses temas têm sido contemplados não apenas em pesquisas, estudos e estatísticas oficiais, mas também, nas diretrizes curriculares. Além dessas ações positivas, com a criação da SECADI, foi incluído, no Plano Plurianual 2004-2007, o Programa Educação para a

---

<sup>9</sup> Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, Secretaria Especial de Direitos Humanos, Ministério da Saúde, Ministério da Justiça, Ministério das Relações Exteriores e Ministério da Cultura, respectivamente.

Diversidade e Cidadania<sup>10</sup>, cujas ações, além de contemplar as questões de gênero e diversidade sexual, buscam propor o enfrentamento das diversas formas de discriminação e preconceito que produzem exclusão educacional e cria indicadores que permitem acompanhar e avaliar a implementação do Programa (Ibid).

Ao longo de sua atuação e para elaborar indicadores de suas ações, a SECADI promoveu oficinas entre gestores/as e especialistas em diversidade e avaliadores/as em indicadores sociodemográficos, para que pudessem ser criados indicadores sobre a problemática de gênero e orientação sexual - a partir de pesquisas quantitativas e qualitativas - e, assim, numa parceria entre a SECADI, o INEP e a SPM, foi possível um aprimoramento dos dados estatísticos e traçadas as linhas de ação do Programa.

É importante ressaltar que as ações da SECADI em prol de uma educação para a igualdade de gênero, o respeito à diversidade sexual e o enfrentamento ao sexismo e à homofobia tiveram importantes parcerias, tais como: os movimentos sociais, conferindo solidez às ações governamentais; a Secretaria de Políticas para as Mulheres, com a colaboração de organismos governamentais, municipais e estaduais de políticas para as mulheres; a atuação do Conselho Nacional de Educação/CNE, como orientador de políticas curriculares, como a regulamentação da Lei nº 10.639/03 - que trata das relações étnico-raciais na educação; além de uma aproximação da Secretaria com universidades e sistemas de ensino, a fim de estimular a criação de projetos conjuntos de formação de profissionais da educação nessas temáticas (BRASIL, 2007).

Com isso, caminha-se para o aperfeiçoamento dos currículos relativos às formações inicial e continuada de educadores/as, assim como dos currículos de educação básica, de modo a consolidar princípios de direitos humanos relacionados ao respeito à diversidade cultural, étnico-racial, sexual, de geração entre outras (Ibid, p. 38).

Nesse sentido, trago como proposta de conhecimento e análise, dentre a agenda de gênero e diversidade sexual da SECADI, a execução de um de seus projetos: o curso de aperfeiçoamento Gênero e Diversidade na Escola. Tal curso representa uma das atitudes pioneiras em tentar sensibilizar e capacitar profissionais da educação, que atuam no ensino público, a trabalhar de forma transversal as

---

<sup>10</sup> Destacam-se como suas ações: apoio à elaboração de monografias sobre relações étnico-raciais, de gênero e orientação sexual; à distribuição de material didático-pedagógico sobre diversidade e cidadania; e à qualificação de professores/as em educação para a diversidade e cidadania.

questões concernentes às desigualdades sociais no nosso país baseadas nas diferenças de orientação sexual, de gênero e de raça/etnia.

## **3.2 O CURSO DE APERFEIÇOAMENTO GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA – GDE**

### **3.2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO**

O curso de aperfeiçoamento Gênero e Diversidade na Escola (GDE) é resultado de uma articulação inicial entre os diversos ministérios do Governo Brasileiro (Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, Secretaria Especial de Políticas de Promoção e Igualdade Racial e o Ministério da Educação), o British Council (órgão do Reino Unido atuante na área de Direitos Humanos, Educação e Cultura) e o Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM/IMS/UERJ) e prevê contribuir para a formação continuada de profissionais da rede pública acerca de três questões articuladas: as relações de gênero, as relações étnico-raciais e a diversidade de orientação sexual (GDE, 2009). A metodologia, os conteúdos e o projeto político-pedagógico do curso foram construídos, de forma coletiva, pelos parceiros envolvidos.

Desde 2008, o GDE representou uma experiência inédita de formação de profissionais de educação a distância nas temáticas de gênero e foi oferecido por meio de edital da SECADI/MEC para todas as Instituições Públicas de Ensino Superior do país que quiseram oferecer o curso pelo Sistema da Universidade Aberta do Brasil – UAB<sup>11</sup>. Assim, o GDE passou a integrar a Rede de Educação para a Diversidade no âmbito do Ministério da Educação que visa a implementação de um programa de oferta de cursos de formação para professores/as e profissionais da educação para a diversidade.

O Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação a Distância e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, juntamente com a Secretaria Especial de Políticas para as mulheres tiveram como objetivo, ao apresentarem o GDE, proporcionar a educadores e educadoras da rede pública do Ensino Básico uma oportunidade de lidar com temas específicos que

---

<sup>11</sup> Para as próximas edições, o curso Gênero e Diversidade na Escola passará a ser ofertado via catálogo disponibilizado às escolas pela SECADI/MEC.

versam a respeito da valorização da diversidade e dos direitos humanos, por acreditarem na necessidade da formação dos/as profissionais da educação nessas temáticas, a fim de que possam sentir-se preparados/as para lidar com as novas e complexas práticas culturais (BRASIL, 2013). Segundo o Portal do MEC (ibid), o curso foi orientado a partir de metas expressas nos documentos abaixo:

- Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial, de 2003.
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996, em específico seu artigo 26-A, que determina a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica.
- Lei nº 10.639/2003.
- Plano Nacional de Política para as Mulheres.
- Programa Brasil sem Homofobia, Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTTB e Promoção da Cidadania Homossexual, de março de 2004.

Dessa forma, a oferta do curso GDE representa uma política pública mais geral em educação, focada na formação de professores/as da Educação Básica. No entanto, o Ministério da Educação, a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção e Igualdade Racial, parceiros neste projeto, atuam em parceria com estados, municípios e sociedade civil na construção de políticas públicas em educação que visem ao combate de qualquer forma de discriminação e ao racismo, buscando a valorização da diversidade étnico-racial e a promoção da equidade de gênero.

Para o MEC, não bastam normas que garantam os direitos às pessoas sem que haja uma educação para isso, uma formação em valores e conceitos; assim, faz-se necessário a criação de políticas públicas, no campo da educação formal e informal, de enfrentamento à discriminação e ao preconceito, garantindo não só uma melhoria no acesso e permanência de grupos historicamente discriminados, mas também, ações destinadas a educar a sociedade para o respeito à diversidade e para o combate à discriminação. “Educar para a diversidade não significa apenas reconhecer as diferenças, mas refletir sobre as relações e os direitos de todos/as” (BRASIL, 2013, p.2).

E, sendo a escola, um espaço sociocultural onde as diferenças se produzem, se cruzam e se relacionam, é indispensável “educar para a diversidade”, educar respeitando as diferenças. Daí a importância do curso GDE, na medida em

que prevê a formação de professores/as e demais profissionais da educação nas questões relativas às diversidades de gênero, sexuais, étnico-raciais e que pode contribuir, através dessa capacitação, para uma educação mais inclusiva.

No projeto Gênero e Diversidade na Escola busca-se, portanto, desenvolver uma postura crítica em relação aos processos de naturalização da diferença, embora reconheçamos que desigualdades sociais e políticas acabam sendo inscritas nos corpos: corpos de homens e mulheres, por exemplo, tornam-se diferentes por meio de processos de socialização. Obviamente, a questão do estatuto dessas diferenças é um debate aberto e muito delicado, e a “verdade” sobre isso não deve ser encerrada em uma cartilha ou doutrina de qualquer ordem. Ao contrário, a escola precisa estar sempre preparada para apresentar não uma verdade absoluta, mas sim uma reflexão que possibilite aos alunos e às alunas compreenderem as implicações éticas e políticas de diferentes posições sobre o tema e construir sua própria opinião nesse debate. A idéia de que educação não é doutrinação talvez valha aqui mais do que em qualquer outro campo, pois estaremos lidando com valores sociais muito arraigados e fundamentais (CARRARA, 2009, p.14).

Além disso, o GDE, através da formação continuada de educadores/as nas temáticas acima mencionadas, busca, também, contribuir para a inclusão digital através de conteúdos que possibilitam a discussão sobre as culturas discriminatórias de gênero, étnico-raciais e de orientação sexual do país e do mundo, capacitando-os/as a compreender e a posicionar-se frente às transformações políticas, econômicas e socioculturais que requerem o reconhecimento e o respeito à diversidade sociocultural dos povos, estimulando-os/as a desenvolver um trabalho pedagógico junto a seus alunos e suas alunas, considerando o reconhecimento das diversidades culturais e de suas especificidades e o respeito aos grupos considerados minoritários e discriminados (BRASIL, 2013).

Hoje, vivemos em tempos e espaços que, embora já não pareçam novos, configuram diálogos constantes, rapidez na aquisição de informações e exigem posturas novas e/ou diferentes a cada momento, trazendo a emergência do acontecimento e das relações sociais. Presenciamos o desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação (TIC) e as implicações culturais advindas dessa utilização; a virtualização dos saberes e as possibilidades de transformação dos mesmos; a formação de redes sociais e o reflexo da mutação global advinda desse processo; e uma nova postura frente às questões relativas à educação – e

seus processos de formação inicial e continuada - bem como à diversidade, à exclusão social, à cidadania e à desigualdade.

Dessa forma, no contexto brasileiro, a Educação a Distância tem-se apresentado como uma forma estratégica de democratizar e elevar o padrão de qualidade na formação de professores e professoras, além de oportunizar reflexões sobre novas formas de (re)significar a educação, de modo a atender às demandas sociais e culturais da contemporaneidade. O GDE, além de representar um espaço de formação continuada, pode constituir-se numa importante ferramenta na disseminação de práticas pedagógicas potentes de enfrentamento ao preconceito e à discriminação, na luta por uma educação de valorização da diversidade.

### **3.3 UMA EXPERIÊNCIA NO CURSO GDE**

Nos anos de 2009 e 2010, o GDE foi oferecido novamente por meio de edital da SECAD/MEC e ofertado pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG através do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola – GESE<sup>12</sup>, coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dra. Paula Regina Costa Ribeiro.

Nessa versão, o Curso GDE previu sua abrangência circunscrita ao litoral sul do Rio Grande do Sul, sendo que os polos atendidos estão localizados nos municípios de Mostardas (abrangendo também a demanda dos municípios de Bujuru e Tavares), Santa Vitória do Palmar (em parceria com o município do Chuí), Santo Antônio da Patrulha (atendendo a região do Vale do Paranhãma e do Vale dos

---

<sup>12</sup> O GESE começou a desenvolver suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, no ano de 2000. A partir desse ano, o Grupo vem realizando projetos de pesquisa com apoio do CNPq e Fapergs. Desde o ano de 2003, são oferecidos a professores/as do município de Rio Grande e licenciandos/as da FURG cursos de extensão. Além disso, o Grupo vem desenvolvendo ações com os Grupos de Pesquisa Estudos da Corporeidade e o Grupo Enfermagem Gênero e Sociedade, da FURG e os Grupos Estudos em Educação e Ciências e Estudos sobre Corpo e Cultura, da UFRGS. Uma das ações promovidas em conjunto foi o I, II, III e IV Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade. Um dos integrantes do GESE, Felipe Bruno Martins Fernandes, participou da elaboração e aprovação da 1ª Lei (Nº 6.257) que instituiu o Dia Municipal de Combate à Homofobia em Rio Grande. O GESE também participa, desde 2006, do grupo gestor de implementação do projeto “Saúde e Prevenção na Escola”. No ano de 2006, o Grupo teve aprovado o projeto Corpos, gêneros e sexualidades: questões possíveis do currículo escolar; em 2007, o projeto Sexualidade e Escola: discutindo práticas educativas e, em 2009, o projeto Sexualidade e Escola: discutindo a diversidade sexual, o enfrentamento ao sexismo e à homofobia, nos editais para seleção de Projetos de Formação de Profissionais da Educação para a Promoção da Cultura e de Reconhecimento da Diversidade Sexual e da Igualdade de Gênero (MEC/SECAD), bem como produzido vários materiais didático-pedagógicos.

Sinos) e São Lourenço do Sul (atendendo também a demanda de Turuçu, Cristal e outros municípios da região). As tematizações propostas para o curso trouxeram para debate dimensões do humano e dos seus modos de viver que ganharam centralidade nas modernas sociedades ocidentais.

A seguir, conforme mostrado na Figura 1, apresento um panorama da estrutura e funcionamento do Curso Gênero e Diversidade na Escola – GDE, que foi promovido pela FURG através do sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, em 2009/2010, cujas atividades desenvolvidas totalizaram 200 horas de trabalho, sendo 40 horas presenciais e 160 horas a distância:

OBJETIVO GERAL	Oferecer aos profissionais da educação básica da rede pública da região sul do Rio Grande do Sul conhecimentos acerca da promoção, respeito e valorização da diversidade étnico-racial, de orientação sexual e identidade de gênero, colaborando para o enfrentamento da violência sexista, étnico-racial e homofóbica no âmbito das escolas.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	<p>Fornecer embasamento teórico sobre gênero, diversidade, identidades sexuais, homofobia, sexualidade, relações étnico-raciais;</p> <p>Identificar e aplicar novas tecnologias de ensino e pesquisa em Gênero e Diversidade na Escola;</p> <p>Usar a informática como instrumento para uma melhoria da qualidade do Ensino Fundamental e Médio;</p> <p>Utilizar a Internet para o ensino à distância, bem como para a comunicação e divulgação de pesquisa e estudos;</p> <p>Discutir as temáticas de corpo, gênero e sexualidade, bem como alternativas metodológicas de ensino;</p> <p>Discutir medidas de ampliação do acesso e melhoria da qualidade do atendimento aos grupos historicamente discriminados – negros, indígenas, mulheres, homossexuais, entre outros;</p> <p>Produzir material científico e didático no âmbito da proposta curricular do curso, com vista à difusão e ampliação do conhecimento na área da Educação para a Sexualidade.</p>
CRONOGRAMA DE ATIVIDADES	<p><u>MÓDULO I</u>: Diversidade - 25 h (2009)</p> <p><u>MÓDULO II</u>: Gênero - 35 h (2009)</p> <p><u>MÓDULO III</u>: Sexualidade - 35 h (2010)</p> <p><u>MÓDULO IV</u>: Relações étnico-raciais - 35 h (2010)</p> <p><u>MÓDULO V</u>: Avaliação - 30h (2010)</p>
POLOS PARTICIPANTES	<p>POLO 1: Santa Vitória do Palmar (a ser implementado em parceria com o município do Chuí).</p> <p>POLO 2: São Lourenço do Sul (que poderá atender também a demanda de Turuçu, Cristal e outros municípios da região).</p> <p>POLO 3: Mostardas (abrangendo também a demanda dos municípios de Bujuru e Tavares).</p> <p>POLO 4: Santo Antônio da Patrulha (atendendo a região do Vale do Paranhãma e do Vale dos Sinos).</p>
AVALIAÇÃO DOS/AS CURSISTAS	<p>Participar dos encontros presenciais.</p> <p>Interagir no Ambiente Virtual, através da Plataforma Moodle, realizando as tarefas propostas.</p> <p>Entrega do Projeto de Intervenção.</p> <p>Entrega do Relatório Final</p>

Figura 1- Estrutura do Curso Gênero e Diversidade na Escola – GDE

Fonte: Diário da pesquisadora: material de apresentação do curso

### 3.3.1 ALGUNS ASPECTOS INTERESSANTES DA EXPERIÊNCIA

Participar da modalidade da EaD requer algumas mudanças nas formas de se pensar e de se fazer educação. Implica na ruptura de alguns paradigmas da educação tradicional para que se possa percorrer novas possibilidades metodológicas que o ambiente virtual de aprendizagem proporciona. Nesse contexto, não só as concepções de tempo e espaço são ressignificadas, mas sobretudo, as relações entre professor/a, aluno/a, tutor/a; as formas de ensino e aprendizagem que ocorrem num processo de mediação pedagógica; bem como, as concepções de ensinar, de aprender e de construir conhecimentos. Assim, considero relevante relatar alguns aspectos interessantes a partir da minha experiência no GDE.

#### A) TUTORIA

Segundo os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância, os/as tutores/as, presenciais ou a distância, desempenham importante papel no processo educacional dos cursos superiores a distância, pois participam ativamente da prática pedagógica. “Suas atividades desenvolvidas a distância e/ou presencialmente devem contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem e para o acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico” (BRASIL, 2013b, p. 21).

O trabalho desenvolvido pelos/as tutores/as, em parceria com os/as professores/as, contribui para a rede de aprendizagem colaborativa que vai sendo construída ao longo do curso, através da sua atuação no auxílio da realização de tarefas, no esclarecimento de dúvidas, nas interações nos fóruns e via mensagens instantâneas, bem como na utilização da plataforma e das TIC.

A partir da minha participação como tutora a distância, considero a intervenção do/a tutor/a um fator importante no processo ensino-aprendizagem e, também, fundamental para o êxito do curso, já que as interações com os/as cursistas colaboraram para a motivação dos/as mesmos na realização das tarefas, no contato para dar os *feedbacks* sobre as mesmas, no alerta sobre prazos e postagens e, dessa forma, na permanência dos/as alunos/as no curso. Podemos

perceber essa interação nas falas abaixo, que aconteceram via mensagem instantânea<sup>13</sup>:

*quinta, 26 novembro 2009*

*F [23:58]: Oi I., não achei o questionamento que falaste. A tarefa é a interação no fórum "Violência de gênero na escola", 2ª semana do Módulo II, para interagir até domingo. Abç*

*sexta, 11 dezembro 2009*

*I [19:59]: Boa noite! estou precisando de ajuda para realizar a tarefa da 3ª semana que eu não consegui postar ainda por estar com muito trabalho na minha escola. Eu aguardo uma resposta. Um bju!*

*quarta, 16 dezembro 2009*

*F[19:25]: Oi I., qual seria a tua dúvida?  
Abçs, F.*

*F[19:39]: Olá cursist@s! Chegamos ao fim de nossa primeira etapa! Espero que continuemos integrad@s e nos alimentemos com novas discussões! Foi muito bom compartilhar desses momentos com vocês! Um bom natal e um maravilhoso 2010 para tod@s nós!!!!!! Bjus F.*

*sexta, 18 dezembro 2009*

*F[21:57]: Oi I., a tarefa que tu postaste, a da reportagem, está no lugar errado. Tens que postá-la na tarefa da 3ª semana. A tarefa da 4ª semana é a análise da música. Posta esta tarefa no lugar certo e quando fores postar a da música, tenta excluir este arquivo... se não der manda outro arquivo, ok?  
Abç, F.*

*domingo, 20 dezembro 2009*

*I [17:03]: mas eu não consigo postar a tarefa no lugar certo da terceira semana. O que eu faço para anexar no lugar certo. Me dá uma luz. Bju!*

*s? bado, 1 maio 2010*

*F[18:38]: Olá I., sentimos falta da tua participação no fórum sobre abuso sexual. Num próximo fórum procura participar, pois num curso a distância esses momentos de trocas são muito importantes. Abçs, F.*

*domingo, 2 maio 2010*

*I[21:55]: ok! Faremos todo empenho para participar. Um Bju!*

**Figura 2 – Interface da plataforma do curso GDE: exemplos de mensagens instantâneas**

Fonte: disponível em <http://www.uab.furg.br/mod/view.php?id=18050>.

Além disso, pode-se perceber que, apesar de o/a tutor/a a distância ter, como principal atribuição manter a interação com os/as cursistas para esclarecer dúvidas e ajudar na realização de tarefas, o/a tutor/a a distância

tem também a responsabilidade de promover espaços de construção coletiva de conhecimentos, selecionar material de apoio e sustentação teórica aos conteúdos e, frequentemente, faz parte de suas atribuições participar dos processos avaliativos de ensino-aprendizagem, junto com os docentes (BRASIL, 2013b, p. 21).

<sup>13</sup> Ferramenta disponibilizada na Plataforma Moodle que permite o envio de mensagens diretas entre os usuários.

Vale ressaltar que é exigido do/a tutor/a, além de dinamismo, espírito crítico e capacidade de estimular a busca pelo conhecimento, domínio específico dos conteúdos do curso, capacitação em mídias da educação e capacitação em fundamentos da EaD e no modelo de tutoria (BRASIL, 2013b). Assim, o GESE, grupo responsável pelo desenvolvimento do GDE no município de Rio Grande, proporcionou essa capacitação aos/às tutores/as do curso através de reuniões semanais. Essas reuniões configuraram espaços de estudo e formação, onde eram discutidas as temáticas de cada módulo, que ferramenta do ambiente virtual seria utilizada para a realização da tarefa da semana e como seria avaliada tal tarefa.

A partir dessa formação, juntamente com os/as integrantes do GESE, fui me constituindo como tutora, pois

esse espaço funcionou como um momento para contar e ouvir histórias e experiências, já que esta formação dava-se juntamente com os/as tutores/as que atuavam em polos diferentes dos nossos. Nesse processo em que compartilhávamos nossas vivências, podíamos repensar algumas de nossas práticas, nossas respostas aos/às cursistas, a forma como corrigíamos uma tarefa ou como dávamos o feedback das atividades para os/as cursistas; enfim, esse momento possibilitou que pudéssemos pensar acerca da nossa constituição, naquele momento, como tutoras (RIZZA e COSTA, 2012, p. 30).

Assim, dentre as diversas atribuições do/a tutor/a, destaco a importância da sua participação não apenas como mediador/a do processo de formação dos sujeitos, mas como participante ativo/a dessa formação. Acredito que o desafio maior tenha sido não apenas manter os/as cursistas motivados/as a aprender, mas construir conhecimentos acerca das temáticas trabalhadas no curso e disseminar práticas pedagógicas na escola de enfrentamento às desigualdades raciais e de gênero e à homofobia.

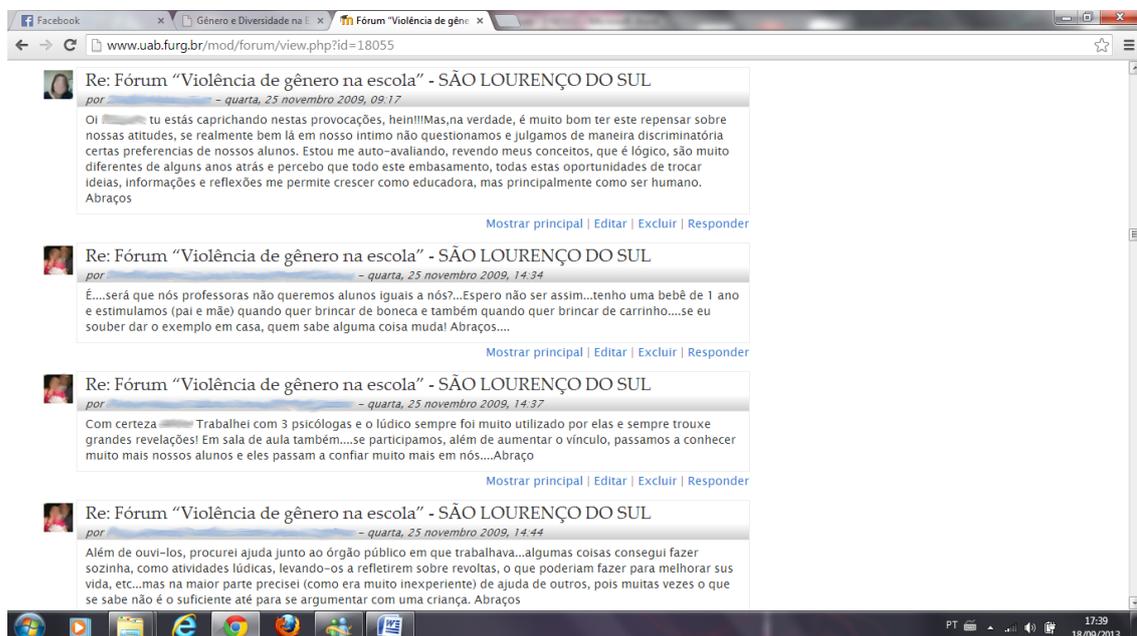
## **B) FÓRUM**

O fórum de discussões foi uma das atividades propostas pelo curso GDE que, sem dúvida, representou uma estratégia de “fazer falar” potente para que fossem problematizadas as temáticas abordadas no curso. Através dessa ferramenta, foi possível enriquecer os processos de aprendizagem de todos/as: cursistas, professores/as e tutores/as. Através da interação, puderam ser

compartilhados conhecimentos, crenças e valores, pontos de vista diferentes, experiências pessoais e profissionais, como também, relações afetivas foram sendo construídas entre os sujeitos.

Os fóruns, disponibilizados no curso GDE, possibilitaram a construção de uma rede colaborativa de aprendizagem, onde puderam ser discutidas temáticas que envolvem os modos de ser e de viver dos sujeitos na contemporaneidade. “De certo modo, pode-se dizer que esses temas – gênero, diversidade sexual, corpos, homofobia, relações étnico-raciais – e as questões relativas aos mesmos, encontram-se presentes em diversos campos e instâncias sociais entrelaçando-se ou confrontando-se” (RIBEIRO, 2012, p. 35-36).

Destaco, também, que além de funcionar como um canal de comunicação, no fórum puderam ser aprofundadas discussões propostas pelos textos teóricos e que foram sendo enriquecidas pelas postagens de outros textos e artefatos culturais, contribuindo, assim, para a construção de conhecimentos acerca das temáticas pelos/as participantes. Como podemos observar nas figuras abaixo:



**Figura 3 - Interface da plataforma do curso GDE: fórum "Violência de gênero na escola"**

Fonte: disponível em <http://www.uab.furg.br/mod/forum/view.php?id=18055>.



**Figura 4 - Interface da plataforma do curso GDE: fórum “Violência de gênero na escola”**

Fonte: disponível em <http://www.uab.furg.br/mod/forum/view.php?id=18055>.

Dessa forma, acredito que as discussões estabelecidas nos fóruns, ao longo do curso, proporcionaram ricos momentos de interação e aprendizagem onde, através de referenciais teóricos e de outros materiais compartilhados pelos/as participantes, puderam ser problematizadas as temáticas discutidas no curso e “possibilitaram um (re)pensar sobre a forma com que temos tratado a diversidade nos diversos contextos sócio-culturais nos quais estamos inseridos/as e, de modo especial no espaço escolar” (RIBEIRO, 2012, p. 43-44).

Os fóruns também possibilitaram a construção de múltiplas conexões que permitiram aos/às profissionais da educação, tutores/as e professores/as, a cooperação e a colaboração à medida que propiciaram o compartilhamento de informações, o esclarecimento de dúvidas, a discussão, o relato de experiências, ou seja, a formação de uma comunidade virtual (Ibid, p.44).

Verificou-se, então, que essa ferramenta funcionou como um espaço de aprendizagem para problematizar a diversidade cultural na sala de aula, possibilitando outras formas de (re)pensar o currículo e as práticas pedagógicas.

### **C) PROJETOS DE INTERVENÇÃO**

A fim de sistematizar a participação e o aprendizado que foi sendo construído pelos/as cursistas, ao longo do GDE, foi proposto que realizassem um Projeto de Intervenção para ser aplicado nas escolas e/ou instituições em que atuavam, a partir de uma das temáticas desenvolvidas no curso. Os/as cursistas deveriam detectar algum conflito ou necessidade de intervenção em seu contexto de trabalho, em relação a alguma forma de preconceito ou discriminação. E, ao final do curso, os/as mesmos/as tinham, como tarefa final, que elaborar e postar um Relatório Final do Projeto de Intervenção aplicado.

Para os/as organizadores/as do curso, trabalhar com Projetos de Intervenção possibilitaria a articulação de ações efetivas nas escolas e em outras instituições, a partir das discussões realizadas, de forma que os/as cursistas pudessem disseminar outras formas de pensar a escola, com objetivo de provocar mudanças sociais.

Dentre as possibilidades e tipos de projetos possíveis de serem desenvolvidos no ambiente escolar, optamos, no contexto do curso de aperfeiçoamento Gênero e Diversidade na Escola - GDE, por trabalhar com projetos de intervenção, uma vez que esses buscam o enfrentamento de situações-problema – tais como a violência sexista, étnico-racial e homofóbica – que envolvem a comunidade escolar, indo ao encontro dos objetivos do curso (QUADRADO; BARROS, 2012, p.46).

Nos quatro municípios abrangidos por essa versão do GDE, foram desenvolvidos 42 projetos de intervenção. O público-alvo das intervenções foi bastante diversificado, atingindo desde a Educação Infantil até a Educação de Jovens e Adultos, bem como funcionários/as de escola e a comunidade escolar. As temáticas escolhidas para o desenvolvimento das ações também foram bem variadas: sexualidade, gravidez na adolescência, homossexualidade, gênero, diversidade cultural, corpo, o negro na nossa cultura, inclusão, entre outros (Ibid).

Analisando a produção dos projetos, percebe-se que houve a possibilidade de os/as cursistas refletirem sobre a importância da discussão das questões da diversidade de gênero, sexual e étnico-racial no ambiente de trabalho, percebendo-as como questões presentes no cotidiano da escola e em outras instituições sociais e (re)pensassem ações pedagógicas que pudessem ser realizadas nesses ambientes.

Abaixo, trago dois excertos de projetos de intervenção que foram realizados em espaços diferentes - na Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto

do Município de São Lourenço do Sul e na E.M.E.F.Machado de Assis - mas que tiveram produtivas e múltiplas reflexões para todos/as: cursistas, professoras e tutoras.

<p><b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Problematicar a construção social do elemento feminino nas relações de poder.</li><li>• Refletir sobre o funcionamento hierárquico da Secretaria de Educação e sua constituição no Governo Municipal.</li><li>• Promover o debate acerca da constituição dos cargos de chefia no Governo Municipal.</li><li>• Estimular a discussão da questão do papel feminino no magistério.</li></ul>
<p><b>Desenvolvimento:</b></p> <p>Para o desenvolvimento do projeto faremos uma reunião para dialogar com as pessoas que trabalham na Secretaria informando do período e dos objetivos do projeto. Na sequência, faremos uma exposição com fotos dos secretários municipais, diretores de escola, prefeito e vice. Haverá uma tarefa que se constituirá de pequenas mensagens distribuídas para os setores. Haverá uma reunião com os diretores para tratarmos do papel feminino no magistério. Após a discussão das provocações deixadas nos setores organizaremos um quadro de respostas aos questionamentos. O material coletado nas reuniões, nos questionamentos e na exposição servirá para análise.</p>

**Figura 5 - Excerto do Projeto de Intervenção intitulado “O elemento feminino nas relações de poder”**

Fonte: Diário da pesquisadora: material do curso

<p><b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Abordar as diferentes raças que compõem nossa comunidade escolar.</li> <li>• Articular palestra que aborde a história do negro em nosso município.</li> <li>• Refletir sobre a realidade do negro nos diferentes tempos (ontem, hoje, amanhã).</li> <li>• Desenvolver trabalhos artísticos representando a situação do negro lourenciano atual (trabalho, família, cultura).</li> </ul>
<p><b>Desenvolvimento:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Texto sobre a formação do povo lourenciano baseado no livro SLS na sala de aula (anexo 1).</li> <li>• Palestra com a Sra Ana Centeno, agente da pastoral negra, sobre a origem do negro lourenciano e racismo (fotos anexo 2).</li> <li>• Filme "A menina bonita do laço de fita" enfocando a beleza do negro.</li> <li>• Debate com os alunos em sala de aula sobre as diferenças que existem em todos os seres humanos. Os debates farão parte das aulas de várias disciplinas no decorrer do tempo em que se realizar o projeto.</li> <li>• Entrevista com os pais sobre como o negro era visto no tempo de sua infância, quais suas conquistas atuais e perspectivas futuras (anexo 3).</li> <li>• Interpretação do texto "O vendedor de balões" de Anthony de Mello, do livro O Enigma do Iluminado (anexo 4).</li> <li>• Culminância: Confeção de maquetes abordando o negro lourenciano de hoje: trabalho, família e sociedade.</li> </ul>

**Figura 6 - Excerto do Projeto de Intervenção intitulado "O Negro em São Lourenço do Sul"**

Fonte: Diário da pesquisadora: material do curso

Nesse sentido, desde a elaboração dos projetos de intervenção, já foi possível considerar a importância de sua aplicação na medida em que os/as cursistas, ao vivenciarem e elaborarem práticas pedagógicas de enfrentamento às discriminações sociais, puderam/podem (re)elaborar os seus entendimentos sobre

diversidade sexual, de gênero e étnico-racial e colaborar para mudanças significativas em seus contextos escolares.

A vivência durante todas as etapas do projeto – desde o momento em que pensaram nas situações-problema sobre as quais queriam intervir, até a elaboração e o desenvolvimento das propostas – possibilitou aos profissionais da educação repensar sobre seus entendimentos e experiências com relação às temáticas do projeto, ocasionando algumas rupturas e mudanças na forma como enxergavam a si mesmos dentro do contexto sobre o qual a intervenção ocorreu (QUADRADO; BARROS, 2012, p.49).

A partir daí, acredita-se que a prática de intervenção representa a possibilidade de (re)encontro dos sujeitos com a sua comunidade e da (re)invenção do seu cotidiano em prol das mudanças almejadas (QUADRADO; BARROS, 2012).

No próximo capítulo, trago a importância da Educação a Distância no contexto educacional atual, representando um espaço de formação continuada potente para a discussão das temáticas de gênero e diversidade no espaço escolar.

## 4 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS: REDESENHANDO A PRÁTICA DOCENTE

Estou achando superinteressante, ainda mais que é tudo novo pra mim interagir via internet na realização de um curso. Acerca das temáticas trabalhadas, gostaria de aprofundar os conhecimentos uma vez que trabalho diretamente com os professores que enfrentam os problemas desta área na sala de aula com o intuito de poder ajudá-los nas questões de discriminação racial, diferenças individuais, inclusão, entre outras. (C.R.H.)<sup>14</sup>

Essa fala de uma aluna participante do GDE, me faz pensar não apenas no importante papel que a escola tem na discussão de temáticas acerca da promoção, valorização e respeito pelas diversidades étnico-raciais, sexuais e de gênero, mas o que faz com que professores/as busquem discutir tais temáticas em um curso a distância.

É possível perceber que os discursos presentes nas escolas e em outras instituições sociais sobre sexualidade, diversidade e relações de gênero são, geralmente, hegemônicos, valorizando, assim, a constituição de um tipo de sujeito – o homem branco, cristão e heterossexual. Sendo assim, considera-se importante questionar e refletir sobre essas temáticas na formação continuada de profissionais da educação, de forma que os/as mesmos/as possam problematizar algumas práticas e discursos que circulam nas instituições sobre essas questões.

Nesse sentido, busca-se pensar em como essas temáticas têm sido trabalhadas no espaço escolar (ou não) e na necessidade que alguns/algumas profissionais da educação sentiram de buscar um curso de aperfeiçoamento para se tornarem capacitados/as para abordá-las.

No curso de aperfeiçoamento Gênero e Diversidade na Escola promovido pela FURG, realizado em 2009/2010, o Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (GESE) teve a oportunidade de trabalhar, tanto na função de professores/as como na de tutores/as, e colaborar nas discussões sobre as temáticas de diversidade sexuais, de gênero e étnico-raciais, de modo a perceber o quão necessário se faz a construção de espaços como esse para que possamos problematizar e redesenhar a prática docente. Ao longo do texto, serão trazidas algumas narrativas de cursistas que colaboram para tal entendimento.

---

<sup>14</sup> Fala de uma aluna no fórum de apresentação do Gênero e Diversidade na Escola (SECADI/MEC), Polo de São Lourenço do Sul/RS – Outubro de 2009.

#### 4.1 NOVOS TEMPOS E ESPAÇOS DA PRÁTICA DOCENTE

No atual cenário globalizado, caracterizado como um cenário da informação, as aprendizagens precisam deslocar-se do contexto escolar e avançar para um contexto muito mais amplo, abarcado pela mídia eletrônica de massa, um contexto chamado cibernético que, com certeza, está contribuindo na (re)produção das identidades e das práticas culturais contemporâneas. O aumento vertiginoso e a rapidez com que se dá a produção de conhecimento no mundo contemporâneo nos impõem pensar a escola e outros espaços de formação de professores/as como espaços de ensino e aprendizagem voltados às novas demandas impostas para a vida em sociedade.

A formação continuada de professores/as apresenta-se como imprescindível para a melhoria da qualidade do ensino e acredita-se que a incorporação de inovações tecnológicas pode contribuir para essa melhoria. Entretanto, a simples presença de novas tecnologias não garante, por si só, um ensino de qualidade; o uso da tecnologia deve servir para enriquecer o ambiente educativo, propiciando um ensino dinâmico, criativo, construtivo e colaborativo entre alunos/as e professores/as.

Para Acorsi (2010), a configuração social atual parece estabelecer um desencaixe entre a escola e a sociedade, promovendo uma sensação de crise. No entanto, essa crise que parece estabelecer-se sobre as escolas contemporâneas não surgiu neste tempo, mas é fruto de um processo que veio com a invenção da escola moderna que pretendia formar um modelo de cidadão consciente e autônomo para a vida social. Assim, essa sensação de crise não surge na contemporaneidade, mas se intensifica nela, já que a velocidade e a intensidade das mudanças sociais acabam nos deixando perplexos/as e impossibilitados/as de agir e tomar decisões diante do novo, daquilo que virá, daquilo que será, daquilo que desconhecemos. Admitir que a escola contemporânea está em crise seria admitir que, ainda que seu discurso seja o de formar cidadãos críticos e autônomos, nela ainda são mantidas as raízes modernas de disciplinamento dos corpos dos sujeitos para a construção de um padrão de normalidade – de homem branco, ocidental, heterossexual.

Veiga-Neto (2004) destaca que talvez boa parte daquilo que sentimos como crise, na verdade corresponde a um conjunto de mudanças culturais e que tem como resultado o estabelecimento de novas percepções sobre a realidade e de novas práticas sociais. O reflexo dessas mudanças na educação faz com que os/as professores/as coloquem-se, muitas vezes, em choque com tais mudanças que acabam por desestabilizar o projeto moderno da escola de fabricação e enquadramento do sujeito. Para o autor

[...] é compreensível que nós, “profissionais da educação”, assumamos resignadamente parte dessa culpa...E quantas vezes nós mesmos – professores, especialistas, pesquisadores, técnicos educacionais – procuramos dividir a culpa com a sociedade, com os políticos, com os governos, argumentando que nossa culpa deriva dos baixos salários, das más condições de trabalho, do não reconhecimento adequado da nossa “missão”. Em suma, não apenas a educação escolarizada está envolvida com a “crise” da modernidade como, também e “pior”, ela é vista como ocupando uma posição central e desempenhando a função de causa da crise (VEIGA-NETO, 2004, p.45).

Assim, os/as professores/as sentem-se, muitas vezes, responsáveis pelo fracasso da escola, pois não conseguem desempenhar o papel designado a eles/elas de “agentes de transformação social”, quando, na verdade, é o ideal moderno pregado pela escola que não está acompanhando a velocidade da era contemporânea. Dessa forma, além de enfrentar a intensificação do trabalho docente, os/as professores/as precisam adequar-se às novas demandas sociais investindo em formação continuada. Para acompanhar as transformações sociais, as instituições brasileiras vêm sofrendo mudanças significativas no processo educacional, com destaque para a implantação da Educação a Distância (EaD).

A EaD surge diante das novas configurações sociais que exigem mudanças, também, nos modelos pedagógicos e, para tal, são exigidos novos processos de aprendizagem e de interação entre professores/as e alunos/as, além da utilização de novos suportes tecnológicos para acesso e transmissão da informação.

Dias e Leite (2010) destacam que os suportes digitais e tecnológicos reconfiguraram a sociedade, hoje, como um todo, assim como tempo e espaço passaram a ter outra dimensão; não imaginamos viver mais sem computador e internet, da mesma forma como consideramos imprescindível a presença da energia elétrica. Nesse sentido, ao considerarmos as potencialidades da era tecnológica no

processo educativo, com certeza entendemos que é preciso romper com os paradigmas tradicionais e atentar para os aspectos pedagógicos da EaD. O paradigma de modelo tradicional e homogêneo de sala de aula, com alunos/as enfileirados/as, realizando a mesma tarefa, num mesmo tempo e espaço, atendendo a fala do/a professor/a passa a ser rompido, pois a EaD, em especial por meio da *web*, possibilita a construção de um trabalho cooperativo e de listas de discussões, como também, a produção de *chats* e de comunidades virtuais que possibilitam novos espaços para a produção e troca de conhecimentos via interatividade.

Behar (2009) afirma que não é apenas a introdução das tecnologias da informação e comunicação (TIC) na modalidade de EaD que está provocando uma crise paradigmática na educação mas, a partir dela, fica mais evidente a necessidade de promover mudanças nas práticas educacionais. Nesse novo modelo pedagógico emergente, destacam-se o desenvolvimento das competências e habilidades, o respeito ao ritmo individual, a formação de comunidades e redes de aprendizagens, entre outros; focalizam-se a aprendizagem, a educação aberta e a distância e a gestão do conhecimento que é pautado na autonomia, autoria e interação. Sendo assim, constrói-se um espaço que, embora hierárquico, é centrado no/a aprendiz e é pautado pela cooperação, respeito mútuo e solidariedade. É nesse cenário que a EaD parece estar atentando para as necessidades da educação brasileira.

#### **4.2 A EAD COMO UMA POLÍTICA EDUCACIONAL POTENTE**

No Brasil, a EaD tem sido adotada como uma modalidade importante para acompanhar o atual cenário contemporâneo, tanto pela possibilidade da utilização das tecnologias da informação e comunicação (TIC) no processo de ensino-aprendizagem; como por representar uma estratégia potente de formação para os/as profissionais da educação ressignificando conceitos, tais como os de tempo e espaço e dos modos de ser e estar no mundo. Além disso, a importância da EaD na formação docente já se tornava evidente quando foi aprovada como uma modalidade no sistema de ensino, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996 – LDB). Para tal, o Ministério da

Educação criou uma Secretaria de Educação a Distância (SEED), priorizando as escolas públicas brasileiras, pois

[...] o Ministério da Educação, por meio da SEED, atua como um agente de inovação tecnológica nos processos de ensino e aprendizagem, fomentando a incorporação das tecnologias de informação e comunicação (TICs) e das técnicas de educação a distância aos métodos didático-pedagógicos. Além disso, promove a pesquisa e o desenvolvimento voltados para a introdução de novos conceitos e práticas nas escolas públicas brasileiras (BRASIL, 2011).

Segundo Lévy (2011), toda e qualquer reflexão sobre a emergência dos sistemas de educação e formação relacionados ao ciberespaço<sup>15</sup> deve apoiar-se numa prévia análise das mudanças sociais contemporâneas e das suas relações com o conhecimento. Para ele, a velocidade com que as TIC possibilitam o surgimento e a renovação dos saberes permite-nos pensar, hoje, que a maioria das competências adquiridas por um/a profissional no início de sua carreira, fatalmente tornar-se-ão obsoletas ao final dela. Sendo assim, é preciso adaptar-se à nova natureza do trabalho e, também, do trabalho docente, o que equivale a dizer que trabalhar implica em aprender, compartilhar e produzir saberes. E é justamente o ciberespaço que suporta tecnologias intelectuais que ampliam, exteriorizam e alteram muitas das funções cognitivas humanas, tais como a memória, a percepção, a imaginação e o raciocínio, favorecendo, assim, novas e modernas formas de acesso à informação.

Pensando no ciberespaço colocado à disposição da educação, entendida aqui como um processo de ensinar e aprender, percebe-se que ocorre uma ampliação significativa dos espaços de ensino e de aprendizagem. Ao analisarmos a EaD, precisamos levar em conta as representações espaço-temporais presentes nos discursos da educação via internet, que se mostram diferentes daquelas

---

<sup>15</sup> Lévy (1999) define o ciberespaço como o “espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores” incluindo, aí, os sistemas de comunicação eletrônicos porque os mesmos transmitem informações provenientes de fontes digitais ou destinadas à digitalização (p.92).

Para Bicudo e Rosa (2010), o ciberespaço não apenas designa um espaço virtual propício para a comunicação disposto por meio da tecnologia, mas um espaço que, colocado à disposição da educação, permite um ambiente de acontecimentos que atualizam o ensino virtual, estabelecendo uma rede de conexões intersubjetivas, com caracterizações específicas. Em uma conexão no ciberespaço, “há uma dialética estabelecida por forças que convergem e que são direcionadas por vetores, potencializando o existente, de modo que a intersubjetividade no ciberespaço é tecida na escrita de um hipertexto” (p.114).

representações presentes na organização do currículo escolar tradicional (BICUDO; ROSA, 2010; SARAIVA, 2010b).

Saraiva (2010b) salienta que as significações de tempo e espaço, bem como suas utilidades estão sendo reconfiguradas e ressignificadas. Espaço e tempo não podem mais ser considerados apenas como cenário das transformações sociais, pois antes são produzidos e modificados pelas/nas transformações. Nesse sentido, entender as configurações contemporâneas implica, também, buscar compreender como os significados espaço-temporais estão entrelaçados e vêm sendo produzidos e modificados e como a internet está diretamente implicada nessa produção. Pensar nesses significados contemporâneos implica refletirmos sobre as rupturas e os deslocamentos que os discursos educacionais estão sofrendo, trazendo, assim, a emergência da educação via internet.

Para Saraiva (2010b) os significados e usos do espaço e do tempo constituem elementos que se atravessam no currículo, possibilitando aprendizagens, nem sempre explicitadas nos planos de ensino mas que, muitas vezes, são mais significativas do que os conteúdos tradicionais. A EaD, mediada pela internet, mostra-se como uma modalidade de ensino capaz de conferir condições aos sujeitos de acompanhar o mundo contemporâneo através de algumas possibilidades, tais como a mobilidade, o apagamento de fronteiras presencial/a distância, a educação sem limites, dentre outras. Dessa forma, os cursos a distância parecem permitir levar educação especializada e continuada tanto a lugares centrais como a lugares remotos, pois

[...] a EaD está permitindo que, por meio de suas interações *on-line*, os participantes de atividades a distância criem novos lugares no ciberespaço e visitem tantos quando desejarem. Utilizando ferramentas de comunicação, podem contatar colegas distantes e obter informações que, de outro modo, seriam inacessíveis. Com base nessa compreensão, poder-se-ia pensar que os alunos de cursos a distância não estão mais amarrados a suas localidades, mas virtualmente podem agora movimentar-se por todo o mundo. Eles escapariam aos guetos a que possam estar ligados e resgatariam o direito de mover-se (SARAIVA, 2010b, p. 67).

As possibilidades da EaD estão fazendo com que a mesma venha sendo objeto de interesse não apenas do sistema educacional, mas também de outros setores produtivos da sociedade, como uma estratégia para suprir as constantes necessidades do mercado. É preciso estar em permanente processo de formação e, para isso, os/as profissionais necessitam investir em educação continuada, nas

diversas áreas do conhecimento. A formação profissional parece não ter mais um ponto de chegada; a formação continuada é o meio de conferir ao/a profissional uma posição no mercado de trabalho e cabe ao/a próprio/a formular e reformular a sua formação (SARAIVA, 2010b). Com isso, a condição de professor/a também está sendo ressignificada.

Para acompanhar a demanda atual, o/a professor/a precisa adotar novas posturas, empreender esforços, não só para saber lidar com as novas ferramentas tecnológicas, mas também, para reconhecer as potencialidades das mesmas e quais as implicações que elas trarão ao seu trabalho de educador/a (SARAIVA, 2010a). “É exigido que ele desenvolva outros modos de atuar e que ressignifique seu modo de compreender a educação e qual o papel deve desempenhar” (Ibid., p. 161). Embora as relações espaço-temporais também estejam impondo mudanças no processo pedagógico da EaD, nota-se que as transformações no papel do/a professor/a estão mais articuladas com as disposições da sociedade contemporânea, devendo não apenas atingir a prática docente, mas antes, a subjetividade desse/a profissional.

Dessa forma, segundo Almeida (2003), a EaD em ambientes digitais e interativos de aprendizagem permite não apenas romper com as distâncias espaço-temporais, mas viabiliza a muitos/as professores/as dar continuidade a sua formação de forma mais rápida e econômica, já que a carga de trabalho dos/as educadores/as, muitas vezes, acaba perfazendo um total de 60h/a semanais e muitos/as não dispõem de tempo para realizá-la. Além disso, com o uso de ambientes virtuais de aprendizagem redefine-se o papel do/a professor/a que entra em conexão com novos recursos e novas formas de ensinar e aprender - diferentemente da sistemática disseminação de informações da educação tradicional - possibilitando uma aprendizagem de forma colaborativa e que atenda às demandas contemporâneas.

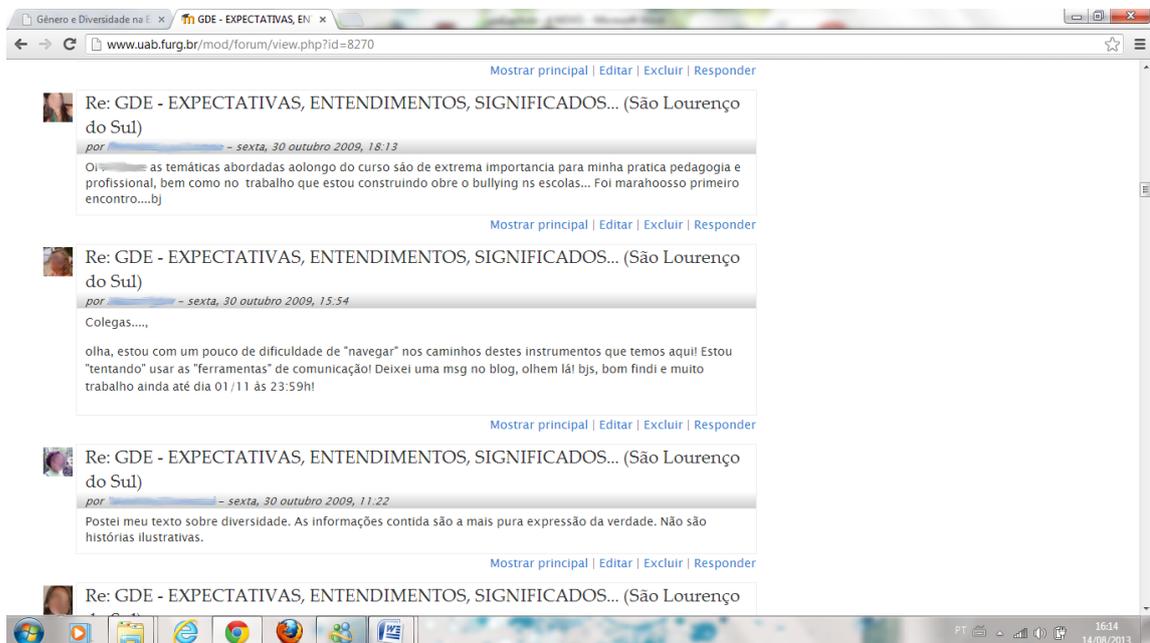
Dessa forma, é possível observar a construção de novas formas de pensar a educação, em conexão com essas novas demandas sociais:

*Acredito que o curso será de suma importância não só para mim, mas para todos/as os/as colegas educadores/as que estão à procura de novas vivências, novos conceitos e assim, apresentar aos alunos uma visão mais ampla do mundo e orientá-los para que façam suas escolhas e que, independente de qualquer coisa, sejam felizes. Entendo que este é o meu papel. (A.P.)<sup>16</sup>*

---

<sup>16</sup> Fala de uma aluna no fórum de apresentação do Gênero e Diversidade na Escola (SECADI/MEC), Polo de São Lourenço do Sul/RS – Outubro de 2009.

Participar de um curso a distância também possibilita aos/às cursistas, interagir em um mundo virtual cuja comunicação se dá essencialmente pela utilização das TIC, pela leitura e interpretação de textos e hipertextos, pelo compartilhamento de ideias com o outro e pela expressão do próprio pensamento através da escrita. A partir daí, é possível experimentar conviver com a diversidade e a singularidade, trocar ideias e experiências, engajando-se na construção coletiva do conhecimento, no qual valores, anseios e práticas são compartilhados. Sendo assim, também de forma colaborativa, vai-se aprendendo a “navegar” nesse mundo, como podemos observar no fórum de apresentação do curso:



**Figura 7- Interface da plataforma do curso GDE: fórum de apresentação**

Fonte: disponível em <http://www.uab.furg.br/course/view.php?id=214>.

Pode-se perceber, também, que as novas tecnologias aliadas à educação podem facilitar a autoaprendizagem e estimular a formação continuada de profissionais que buscam estar constantemente atualizando-se. Além disso, Almeida (2003) destaca que, em ambientes digitais de aprendizagem, cria-se uma rede a partir da interação de todos/as os/as participantes a partir da atividade proposta, pois, ao interagirem, os/as mesmos/as podem repensar a forma de representar o próprio pensamento, suas ações e relações entre si, bem como alterar o próprio

ambiente de aprendizagem. O que importa, nessa lógica, não é a utilização das TIC, mas a atividade em si, caracterizada pela diversidade, pela inter-relação entre razão e emoção, pela incorporação de diferentes linguagens e recursos digitais e por novas percepções de tempo e espaço, evidenciando-se, assim, novas formas de refletir e avaliar ações para poder utilizá-las em novos contextos (Ibid, 2003).

### **4.3 A EAD POTENCIALIZANDO ESPAÇOS DE DISCUSSÃO DAS TEMÁTICAS DE GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA**

No curso de aperfeiçoamento Gênero e Diversidade na Escola (FURG), as tematizações propostas aos/às profissionais da educação participantes trouxeram para debate questões importantes com o objetivo de enfrentamento de desigualdades, preconceito e violência, presentes tanto na sociedade contemporânea, como no espaço da escola.

Através do curso, puderam ser problematizadas temáticas, tais como: gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais, a partir das narrativas que foram produzidas pelos/as cursistas acerca dessas questões, em suas interações no ambiente virtual, através de algumas ferramentas – fórum, postagens de tarefas - como podemos observar a seguir:

*O Brasil é um país que possui uma enorme diversidade cultural, onde encontramos famílias com diversas culturas, etnias, raça, religiões, valores, etc. E está em todo o lugar, seja no passado ou no presente. A escola e outros espaços que atuam na perspectiva de prática educativa e inclusão social são de grande importância para trabalhar a questão da diversidade cultural, pois são ambientes que abrangem diferenças. Devemos aproveitar esses espaços para desenvolver ações que promovam a igualdade e de combate ao preconceito, à discriminação e à violação aos direitos humanos, só assim vamos viver numa sociedade igualitária, respeitando os diferentes. (I.M.)<sup>17</sup>*

Nesses espaços, foram compartilhadas experiências dos/as participantes e emergiram algumas questões, tais como as representações de diversidade de gênero e sexuais que foram sendo construídas a partir das instituições sociais de que faziam parte e, também, de algumas situações de discriminação vivenciadas por eles/as, dentre outras representações, que acabam produzindo as identidades e diferenças e posicionando os sujeitos, com podemos observar na interação abaixo:

---

<sup>17</sup> Tarefa 1 do Módulo 1 – Diversidade, postada por uma aluna. Outubro de 2009.

*Olá R. já presenciei cenas de discriminação étnico-racial na minha escola; camufladas através de apelidos, de brincadeiras maliciosas, de insultos diretos. Cabe a nós, educadores, usar o espaço da escola para colocar em discussão estes assuntos polêmicos e que geram desentendimentos e mágoas. Fazer de conta que nada está acontecendo é muito pior, temos que levar nossos alunos a entender que temos o direito de ter opiniões diferentes, mas que temos o dever de respeitar o outro. Devemos dialogar, propor discussões e trabalhos que permitam a troca de experiências e construir um caminho que mostre aos nossos alunos que discriminar é um ato preconceituoso. (S.S.)<sup>18</sup>*

*Oi S., os apelidos, às vezes, são uma maneira de inferiorizarmos, certas brincadeiras também e, realmente, se nós educadores não adotarmos uma postura mais justa, sem considerarmos culturas e saberes como privilegiados e superiores, estaremos contribuindo para a construção de mais injustiça. Estou adorando fazer parte deste curso e saber que partilhamos ideias de uma educação menos excludente. (C.L.)<sup>19</sup>*

*A., com o exemplo que trouxeste podemos perceber que as aprendizagens se dão muito cedo e cabe a nós, professores através do diálogo desconstruirmos os diversos preconceitos raciais, de gênero, sexuais, religiosos. (P.R.)<sup>20</sup>*

Os/as professores/as cursistas destacaram, também, a importância da oferta desse curso como formação continuada, por acreditarem ser necessária a discussão sobre as temáticas propostas, tendo em vista que as mesmas estão presentes na escola, mas muitas vezes, não são questionadas e problematizadas e que espaços como esses são fundamentais, pois possibilitam leituras, discussões e outras formas de pensar sobre os diferentes modos de ser e estar no mundo contemporâneo.

Dessa forma, acredita-se que espaços de educação a distância, como o curso de aperfeiçoamento Gênero e Diversidade na Escola, possibilitam não apenas a formação continuada de professores/as que não têm a oportunidade de fazê-la de outra forma, mas a construção de redes colaborativas de aprendizagens e de trocas significativas capazes de redesenhar a prática docente que atenda às novas demandas contemporâneas.

Na contemporaneidade, acredita-se que não se pode mais pensar um currículo que não esteja articulado com as temáticas das diversidades de gênero, sexual e étnico-racial. E, ao longo do curso, observou-se que, a partir da construção de redes de saberes e da produção coletiva de conhecimentos, resultante da interação dos/as profissionais da educação participantes, é possível pensarmos na

---

<sup>18</sup> Fala de uma aluna no fórum “Violência de gênero na escola”, Módulo 2 – Gênero. Novembro de 2009.

<sup>19</sup> Idem.

<sup>20</sup> Idem.

disseminação e construção de práticas pedagógicas de enfrentamento ao preconceito e à discriminação, na busca de uma sociedade mais igualitária e que respeite e valorize a diversidade.

A seguir, trago as justificativas acerca das minhas escolhas metodológicas e um panorama de como foram sendo produzidos os dados da pesquisa e de que forma foi sendo organizado o processo de análise.

## 5 CAMINHOS METODOLÓGICOS

### 5.1 POR QUE PESQUISAR O CURSO GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA?

Neste capítulo, busquei apresentar as escolhas metodológicas que nortearam a pesquisa bem como apontar os caminhos que me levaram a investigar o curso GDE e a produzir, tanto as questões de pesquisa, como os dados empíricos e suas análises. Essas escolhas não foram desinteressadas, mas antes se articularam a minha trajetória de pesquisadora das temáticas abordadas no curso, como também, às reflexões teóricas feitas nos capítulos anteriores e que, assim, possibilitaram compreender a relevância de se estudar as diversidades de gênero e sexual na escola, de forma a delinear as intenções desta pesquisa.

Intenções essas que me desacomodaram, que me fizeram estudar teorias, juntá-las a outras e, a partir das minhas experiências pedagógicas, repensá-las não só a partir do que está posto, mas também daquilo que produzimos. Larrosa (1994) diz que os exercícios de pensamento e de escrita implicam um duplo benefício e um duplo risco, pois ao nos depararmos com o exercício de análise de um campo de estudo - neste caso, a educação - utilizamos teorias que nos fazem “pensar de outro modo”, confrontadas com as práticas educativas tradicionais em que estamos imersos/as e, com isso, acabamos por praticar certa violência não só com os teóricos utilizados, como também, com o objeto empírico analisado. Dessa forma, segundo o autor, é importante delinear, no estudo, um viés em relação ao tipo de práticas pedagógicas escolhidas para análise. E aqui, foram elencadas algumas práticas “nas quais se produz ou se transforma a experiência que as pessoas têm de si mesmas” (Ibid, p. 36).

A única condição é que sejam práticas pedagógicas, nas quais o importante não é que se aprenda algo “exterior”, um corpo de conhecimentos, mas que se elabore ou reelabore alguma forma de relação reflexiva do “educando” consigo mesmo (LARROSA, 1994, p.36).

Pensando, então, nas práticas pedagógicas que vão me constituindo professora e pesquisadora, acredito que a pesquisa narrativa traz elementos importantes para o meu estudo, pois tem a sua origem na forma de conceber o mundo como uma experiência narrativa, na qual aprendemos e ensinamos o tempo

todo. Logo, também compreendo as práticas educativas como formas de experiências e busquei, nesta pesquisa, olhar os entendimentos dos/as professores/as cursistas como expressões das suas histórias individuais e sociais que, ao longo do tempo, foram sendo incorporadas nas suas formas de ser e de ensinar.

Esta pesquisa, imersa numa perspectiva qualitativa, está alicerçada no método da Investigação Narrativa, que entende a narrativa como uma forma de produção de dados e, também, como uma possibilidade metodológica. Narrar de que forma fui delineando minha pesquisa significa narrar minha constituição de pesquisadora, neste momento, entrelaçada com as narrativas dos sujeitos participantes que foram sendo produzidas durante o GDE e que também estão constituindo a narrativa aqui apresentada. Tal narrativa surgiu de estudos a partir de uma escolha interessada de um objeto de pesquisa.

Isso possibilitou pensar que a emergência de um tema não ocorre espontaneamente, assim como o conhecimento não se dá de forma espontânea; os mesmos surgem de interesses e circunstâncias socialmente condicionadas a nossa inserção no contexto social, pois a partir daí, encontraremos suas razões e seus objetivos. E minha inserção nas discussões sobre as temáticas aqui envolvidas, proporcionadas pelo Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola – GESE/FURG, bem como minha atuação nas ofertas do curso GDE, promovidas pela FURG/UAB, nos anos de 2009/2010, como tutora e, em 2012, como professora, direcionaram minha escolha.

Foi nesse movimento que voltei a me (re)posicionar e a me (re)constituir como pesquisadora, embora desde já reconheço que jamais deixei de lado minha posição de professora/tutora; logo, considero importante (re)conhecer a relação de saber-poder que estava sendo estabelecida com os sujeitos desta investigação, já que ao tentar descrever suas vidas relatadas estou, também, relatando a minha.

Pensar na necessidade de se discutir as temáticas de corpos, gêneros e sexualidade na educação, e mais precisamente na escola - com profissionais da educação, pais, mães, responsáveis, alunos, alunas e comunidade escolar - tornou-se não apenas uma reflexão relevante para a sociedade, mas proporcionou a criação de políticas públicas de educação em torno dessas temáticas.

O GDE representa uma política pública importante de educação para a diversidade de gênero, sexualidade e relações étnico-raciais, sendo oferecido nas

modalidades de aperfeiçoamento, extensão e especialização, trazendo a possibilidade de discussões dessas temáticas em um curso de formação de professores/as, já que essas questões apresentam-se, muitas vezes, à margem dos currículos dos cursos de licenciatura no país. E o Ministério da Educação destaca a importância do GDE na formação dos/as professores/as, pois

historicamente, tanto a formação acadêmica de educadores/as em exercício não tem incorporado a diversidade, tampouco contemplado o debate dos temas. Ao participarem deste curso de formação nas temáticas de gênero, relações étnico-raciais e orientação sexual, os/as profissionais obterão instrumentos para refletir a respeito desses temas e incorporar em suas práticas pedagógicas ações que também levem a comunidade escolar a uma reflexão acerca da diversidade, bem como constituir possibilidades para o enfrentamento da discriminação (BRASIL, 2013b, p.2).

Nota-se que para o Ministério da Educação, a implantação do GDE apresenta-se como uma experiência positiva. De acordo com a avaliação do Projeto GDE+5 – Processos, Resultados, Impactos e Projeções<sup>21</sup>, que teve por objetivo realizar uma pesquisa de avaliação dos cinco primeiros anos de implementação do GDE, em dez universidades participantes por amostragem, o GDE vem funcionando, para o MEC, como uma experiência paradigmática:

- pela possibilidade de se discutir várias temáticas emergentes na formação de professores/as;
- por representar uma política de formação de professores/as;
- por mostrar-se como uns dos cursos mais expressivos entre as universidades parceiras;
- pela possibilidade de se estabelecer uma ponte entre a academia e a escola;
- e por influenciar, de forma significativa, nos rumos da educação básica do país.

Dessa forma, por acreditar na relevância do estudo das temáticas de corpos, gêneros e sexualidade, busquei delinear os caminhos na construção desta pesquisa, colocando em questão os significados que são atribuídos às diversidades - de

---

<sup>21</sup> O Projeto GDE+5, que teve início em 2012, é uma iniciativa do CLAM/IMS/UERJ, em parceria com a SPM/PR, a SEPP/PR e a SECADI/MEC, com o objetivo de avaliar os cinco primeiros anos de implementação do GDE e apontar elementos que possam subsidiar a política pública de educação para a diversidade de gênero, sexualidade e relações étnico-raciais. Nos dias 03 e 04 de fevereiro de 2014, na cidade do Rio de Janeiro, ocorreu o “Seminário GDE+5 – Processos, Resultados, Impactos e Projeções” que sistematizou e apresentou os resultados da pesquisa realizada.

gênero e sexual – pelas instituições sociais e que acabam interpelando os sujeitos/cursistas, a fim de problematizá-los a partir das minhas escolhas metodológicas.

Assim, fui delineando os caminhos da pesquisa a partir de intencionalidades: estudar o curso GDE, versão 2009/2010, oferecido pela FURG/UAB, no qual eu atuava como tutora a distância, no polo de São Lourenço do Sul. Num primeiro momento, pensei em trabalhar com uma pequena amostragem de sujeitos de todos os polos participantes dessa oferta do curso, pensando em analisar algumas narrativas desses sujeitos acerca das diversidades na escola.

Entretanto, entendi que não seria possível aprofundar os meus entendimentos sobre todas as temáticas abordadas no curso e nem tampouco adensar a minha escrita acadêmica ao estudar “as diversidades”. Então precisei deixar de lado um estudo mais acurado sobre as relações étnico-raciais e direcionei o meu olhar para as diversidades de gênero e sexuais na escola. Além disso, devido à dificuldade de manter um contato mais direto com os/as cursistas de todos os polos e de não conseguir dar conta da demanda de dados empíricos para análise, outras decisões precisaram ser tomadas.

Sendo assim, optei por trabalhar com os sujeitos do polo no qual eu atuava como tutora a distância e mantinha um contato mais direto com os/as cursistas, o de São Lourenço do Sul. Ressalto, também, que a cumplicidade construída ao longo do curso, bem como a experiência vivida, influenciaram, demasiadamente, na escrita desta narrativa.

A partir daí, busquei, nesta pesquisa, investigar como profissionais da educação vão sendo interpelados/as pelos variados discursos das instituições sociais acerca das diversidades, em especial as de gênero e sexuais e, assim, vão constituindo as suas experiências - de si, dos outros e de suas práticas pedagógicas. Para tanto, analisei as narrativas de cursistas do Polo de São Lourenço do Sul sobre diversidade de gênero e sexual no espaço da escola, a partir de um curso de aperfeiçoamento a distância intitulado Gênero e Diversidade na Escola (SECADI/MEC). O *corpus* de análise desta pesquisa foi constituído de narrativas produzidas pelos/as cursistas no ambiente virtual - fruto de postagens de tarefas e de participação no fórum - bem como da produção de um Projeto de Intervenção. Além disso, alguns registros no meu diário também fizeram parte desse *corpus*.

Dentre as pesquisas de cunho qualitativo, aquelas consideradas no âmbito das abordagens (auto)biográficas e, no caso específico deste estudo, as narrativas têm sido defendidas por pesquisadores como Connelly e Clandinin (1995) porque abordam ideias teóricas sobre a natureza da vida humana, enquanto vida vivida, que podem ser aplicadas à experiência educativa, também enquanto experiência vivida. Nessa abordagem, a narrativa pode ser considerada um fenômeno a ser investigado e um método de investigação, estudá-la significa estudar a forma como os seres humanos experimentam o mundo. Assim, optei pela investigação narrativa por entendê-la como um método de investigação e, também, como uma prática social de constituição dos sujeitos (Ibid).

Dessa forma, ao caracterizar os fenômenos da experiência humana, as narrativas acabam enriquecendo os estudos em muitos campos das ciências sociais e representam uma matriz de investigação qualitativa que utiliza como dados os relatos advindos de histórias participativas (CONNELLY e CLANDININ, 1995).

É importante salientar, conforme enfatizam Connelly e Clandinin (1995), a importância do estabelecimento de relações com os sujeitos que irão construir as narrativas, possibilitando a formação de uma comunidade interativa onde todos/as os/as participantes tenham voz e possam compartilhar as suas histórias, facilitando a integração e a cumplicidade entre os/as envolvidos/as. Quando investigadores/as e investigados/as contam histórias, a investigação passa a ser importante para ambos, num processo colaborativo capaz de aliar teoria e prática.

Assim, a experiência dos/as cursistas durante o GDE tornou-se o foco do estudo desta pesquisa, sendo essa experiência “estudada de forma narrativa porque o pensamento narrativo é uma forma fundamental de experiência e também de escrever e refletir sobre ela” (GALIAZZI, MELLO, 2005, p. 2). Posso dizer, então, que não apenas eu ocupei a posição de narradora, mas que esta narrativa é uma construção coletiva, sendo resultado das experiências daqueles/as cursistas, inseridos/as naquele contexto social, naquele momento, somada a minha experiência individual e social como participante ativa neste processo de narrar.

Nesse sentido, entendendo a narrativa como uma prática social que constitui os sujeitos, ou seja, é no processo de narrar e ouvir histórias que os sujeitos vão construindo tanto os sentidos de si, de suas experiências e dos outros, como do contexto em que estão inseridos. Para Larrosa (1994), o sujeito que fala de sua experiência é constituído juntamente com o discurso, pois o discurso é um operador

que fabrica ou modifica tanto o sujeito quanto o objeto. E é inserindo-se no discurso e participando de práticas de descrição de si mesmo que o sujeito vai constituindo e/ou transformando sua identidade. Para o autor, narrar-se implica na construção da identidade pessoal do sujeito e que carrega consigo rastros temporais da história.

Larrosa enfatiza que “as práticas discursivas são também práticas sociais organizadas e constituídas em relações de desigualdade, de poder e de controle” (1994, p.71), logo é necessário reconhecer que a forma como os sujeitos vão construindo narrativamente as suas vidas está relacionada com a história dos dispositivos que fazem os seres humanos contar-se de certa forma, em determinados contextos e com determinadas finalidades. Nota-se, então, que as narrativas dos/as cursistas que emergiram durante o GDE, foram produzidas a partir desses dispositivos<sup>22</sup>. Assim, percebe-se que as narrativas não são autônomas, mas são construídas por redes de poder que acabam por constituir as identidades (LARROSA, 1994).

A partir daí, ao pensar nesta proposta metodológica, destaco que o meu olhar para os dados da pesquisa não foi um olhar desinteressado, mas antes um olhar mais acurado – orientado pelos meus anseios e inquietações – e interpelado pelos variadas práticas discursivas, acerca das diversidades sexuais e de gênero, decorrentes da minha trajetória pessoal e profissional. Assim, não busquei encontrar apenas o que os/as cursistas vêm entendendo sobre tais diversidades, mas como vamos nos constituindo e pensando de uma certa forma e não de outra, e como o meu olhar sobre essas narrativas foi sendo interpelado pelas mesmas e resultou em tal narrativa, aqui apresentada.

A partir desses entendimentos, pretendi dar visibilidade às narrativas e às práticas culturais dos/as profissionais da educação, cursistas do GDE de 2009/2010 do Polo de São Lourenço do Sul, sobre diversidade de gênero e sexual no espaço da escola. Para tanto, analisei tais narrativas produzidas pelos/as cursistas no curso mencionado. Do objetivo central da investigação, desdobraram-se outras questões de pesquisa:

---

<sup>22</sup> Tomo aqui dispositivos, numa perspectiva foucaultiana, como práticas discursivas e não-discursivas acionadas por instâncias de poder e saber que atuam na constituição dos sujeitos (DREYFUS; RABINOW, 1995).

- *A partir de sua inserção social e de suas práticas culturais, como os/as cursistas percebem e narram os seus entendimentos sobre as diversidades sexuais e de gênero no espaço da escola?*

- *Como esses entendimentos vão produzindo as práticas pedagógicas e os modos de ser desses sujeitos?*

No entanto, de forma alguma, pretendi encontrar respostas a essas indagações, mas busquei sistematizar algumas ideias decorrentes dessas narrativas e que possam contribuir para o entendimento sobre os modos de agir e de pensar de alguns/algumas profissionais da educação sobre as diversidades sexuais e de gênero na escola.

Esta pesquisa foi sendo construída a partir de dados/narrativas dos sujeitos eleitos para tal: cursistas do curso de aperfeiçoamento Gênero e Diversidade na Escola, promovido pela FURG/UAB, nos anos de 2009 e 2010, do Polo de São Lourenço do Sul. Foram consideradas narrativas tanto as falas dos sujeitos nos encontros presenciais e suas interações na Plataforma Moodle (através dos fóruns e postagens de tarefas), quanto a produção de seus projetos de intervenção.

A seguir, apresento o Polo de São Lourenço do Sul e os sujeitos da pesquisa.

## **5.2 O POLO DE SÃO LOURENÇO DO SUL**

De acordo com o site da Secretaria de Educação a Distância<sup>23</sup>, a Furg oferece, atualmente, através da Universidade Aberta do Brasil (UAB) cursos de graduação, especialização, aperfeiçoamento e extensão (através do Moodle/ SEaD) em 20 polos no estado do Rio Grande do Sul, distribuídos nos municípios de: Cachoeira do Sul, Mostardas, Santa Vitória do Palmar, Santo Antônio da Patrulha, São José do Norte, São Lourenço do Sul, Hulha Negra, Sapiranga, Três de Maio, Picada Café, Jaguarão, Santana do Livramento, Herval, Novo Hamburgo, Sarandi, Sobradinho, Santa Maria, São Francisco de Paula, Agudo, Jacuizinho. Abaixo, podemos obter uma panorama dos polos atendidos pela SEaD/FURG/UAB:

---

<sup>23</sup> Fonte: [www.sead.furg.br](http://www.sead.furg.br). Acesso em 20 de março de 2014.



**Figura 8 - Polos de abrangência UAB/SEAD/FURG em 2014**

Fonte: [www.sead.furg.br](http://www.sead.furg.br).

Nos anos de 2009/2010, o GDE teve sua primeira oferta, na modalidade de aperfeiçoamento, pela FURG/UAB, através do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola/GESE e abrangeu os polos de Mostardas, Santa Vitória do Palmar, Santo Antônio da Patrulha e São Lourenço do Sul. Em 2012, foi ofertada a segunda edição do GDE pela mesma instituição, abrangendo os polos de São José do Norte, Santa Vitória do Palmar, São Lourenço do Sul, Hulha Negra, Cachoeira do Sul e Sapiranga. No ano de 2014, está acontecendo a terceira edição do curso nos polos de São Lourenço do Sul, Santa Vitória do Palmar, Herval e Esteio. Nesse último polo, que é novo para a FURG e por esse motivo ainda não consta na página da SEAD, o GDE figura como o primeiro curso a ser ofertado no polo.

Presente nas três ofertas, o Polo de São Lourenço do Sul, denominado Polo de Apoio ao Ensino a Distância de São Lourenço do Sul/PAED, está localizado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof<sup>a</sup> Marina Vargas e foi inaugurado no dia 28 de maio de 2007. Segundo Dutra (2013), a implantação do Polo Presencial se deu a partir de reuniões entre gestores locais e representantes das universidades parceiras e, em janeiro de 2007, começaram as atividades de organização das dependências da escola para sediar o Polo. Sua implementação foi oficializada em maio de 2007, pelo Decreto Municipal nº 2.872/2007. Atualmente, o PAED conta com a Lei de Criação nº 3.120/2009 de 05 de novembro de 2009 e possui cursos em nível de graduação e pós-graduação e cursos técnicos em nível médio (Ibid).



**Figura 9 - EMEF Profª Marina Vargas – Polo Presencial de São Lourenço do Sul**

Fonte: imagem capturada do google

De acordo com o Blog do PAED, o Polo de São Lourenço do Sul é um espaço acadêmico privilegiado do município, com infraestrutura adequada, oferecendo aos/às alunos/as recursos de tecnologia da informação e comunicação e de apoio à educação, realização de prática no laboratório de informática, de seminários, videoconferências, avaliações, defesas de trabalhos, acesso à biblioteca e a pesquisas, orientação de acadêmicos/as e tutores/as presenciais, dentre outros.

Atualmente, o Polo de São Lourenço do Sul possui 895 alunos/as, assim distribuídos/as: 159 nos Cursos de Graduação, 228 nos Cursos de Pós-Graduação/Extensão/Aperfeiçoamento e 508 nos Cursos Técnicos em Nível Médio. Dentre os cursos oferecidos, 23 estão em andamento pela UAB. O Polo oferece cursos pela Universidade Federal de Pelotas (UFPeI); pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG).

Dentre os cursos oferecidos pela FURG, estão: Licenciaturas em Pedagogia e Ciências; Bacharelado em Administração; Cursos de Aperfeiçoamento em Educação Ambiental, em Gênero e Diversidade na Escola e em Formação de Professores Mediadores de Leitura; e Cursos de Especialização em Educação de Jovens e Adultos, em Tecnologias para a Informação e Comunicação na Educação (TIC-EDU), em Mídias na Educação e em Rio Grande do Sul: sociedade, política e cultura.

O PAED conta, também, com o funcionamento do Sistema Rede e-Tec Brasil, que visa à oferta de educação profissional e tecnológica a distância, permitindo o acesso a cursos técnicos de nível médio através dos Institutos Federais- IF's e do Programa Profucionário, que prevê a formação de funcionários de escola em efetivo exercício na atividade que exercem, ofertando os cursos técnicos nas áreas em que atuam.

Segundo dados do Blog do PAED, o Polo já formou 82 alunos/as de Graduação, 308 de Pós-Graduação/Extensão/Aperfeiçoamento e 115 Técnicos em Nível Médio, totalizando 505 alunos/as egressos/as, representando um saldo positivo nestes sete anos de atuação no município. Dessa forma, o Polo de Apoio Presencial<sup>24</sup> tem por objetivo dar o apoio técnico necessário, de forma presencial, aos/às estudantes da educação a distância das localidades próximas. Realiza-se, assim, o processo de municipalização da educação básica, de responsabilidade do executivo municipal, sendo fornecida a estrutura para o funcionamento institucional do Polo e a oportunidade de qualificação aos/às profissionais da educação básica da região.

Esses dados são significativos para o município de São Lourenço do Sul, cuja economia é baseada principalmente na agropecuária, sendo que 95% das terras pertencem a pequenos e médios produtores. Segundo o site da Prefeitura Municipal de São Lourenço do Sul<sup>25</sup>, no setor de serviços, destacam-se o comércio e o turismo de verão.

De acordo com os últimos dados do Censo realizado pelo IBGE, em 2010, o município de São Lourenço do Sul localizado à margem oeste da Laguna dos Patos, possui 43.111 habitantes, sendo que 24.237 são moradores da área urbana e 18.874 residem na zona urbana. “O município divide-se territorialmente em oito distritos, fator que exige da administração local um planejamento e uma gestão voltados para atender as distinções geo-humanas existentes no âmbito de todo o município” (DUTRA, 2013, p.63).

Além disso, nota-se que a metade sul do estado do Rio Grande do Sul é caracterizada por uma economia voltada para o setor primário, fato que, por gerar um número pouco significativo de empregos, favorece a saída de moradores/as do

---

<sup>24</sup> A caracterização de Polo de Apoio Presencial está disponível em: [http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16&Itemid=30](http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16&Itemid=30). Acesso em 24 de março de 2014.

<sup>25</sup> Disponível em: <http://www.saoulourencodosul.rs.gov.br>. Acesso em 24 de março de 2014.

município para outras regiões em busca de novas oportunidades. Cabe destacar a presença de centros de formação acadêmica reconhecidos em dois municípios próximos - Pelotas e Rio Grande - motivando a saída de jovens para estudar fora do seu município de origem.

O acesso ao ensino superior para os moradores de São Lourenço do Sul sempre esteve condicionado, principalmente, aos deslocamentos diários até Pelotas ou à transferência de moradia para Rio Grande ou Porto Alegre, conforme a condição financeira. A cidade de Pelotas, distante 70 km, é o destino mais provável para os lourencianos cursarem uma faculdade. Porém, para muitas pessoas, as dificuldades de locomoção e de recursos financeiros fazem com que esse nível de ensino nem seja cogitado. O acesso mais difícil é para aos moradores da área rural, pois para a tal empreitada teriam que viver na cidade, abandonando assim, o seu meio de sustento – a terra (DUTRA, 2013, p. 64).

Dutra (2013) reforçou, em sua pesquisa, que a partir da indicação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9394/96 - da modalidade da EaD como uma alternativa viável para que a União, estados e municípios pudessem fomentar programas de capacitação de professores/as em serviço, essa modalidade representa, em municípios pequenos como o de São Lourenço do Sul que não dispõe de oferta de curso superior, a possibilidade da realização de vários cursos, tanto pela Universidade Aberta do Brasil quanto pela iniciativa privada.

Segundo a pesquisadora, desde o primeiro edital, em 2005, da Universidade Aberta do Brasil, que tinha por objetivo selecionar municípios para o credenciamento de Polos de Apoio Presencial, houve uma mobilização significativa da comunidade lourenciana que no mesmo ano, através de um abaixo-assinado com aproximadamente duas mil assinaturas, solicitou ao executivo municipal a implantação de cursos universitários no município. Num primeiro momento, o município contou com a oferta de cursos a distância de instituições privadas e, em 2007, surgiu a oportunidade da oferta de cursos na modalidade de EaD por algumas universidades federais através da UAB, fato que agradou a comunidade que há algum tempo reivindicava por cursos públicos e de qualidade, já que alguns/algumas estudantes não podiam deslocar-se para estudar fora do município (DUTRA, 2013).

Nesse sentido, nota-se a potencialidade da Educação a Distância para a formação inicial e continuada de professores/as, em comunidades como a do município em questão, porque oportuniza a estudantes, principalmente da zona interiorana ou de baixa renda, terem acesso ao ensino superior e a cursos de pós-

graduação, como também, a discussões e reflexões como as propostas pelo curso de aperfeiçoamento Gênero e Diversidade na Escola.

### 5.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA

O objetivo do curso GDE, aqui analisado, foi proporcionar a profissionais da educação da Educação Básica da Região Sul do Rio Grande do Sul, formação continuada acerca destas três questões articuladas: relações de gênero, relações étnico-raciais e diversidade sexual.

No Polo de São Lourenço do Sul, éramos duas tutoras e duas professoras para uma demanda de 30 (trinta) cursistas. Alguns/algumas cursistas não tinham uma ligação direta com a escola, mas trabalhavam em outras instituições sociais e julgavam importante participar das discussões acerca das temáticas trabalhadas no curso e, cabe destacar, essa troca contribuiu muito para a construção de saberes durante o percurso. Dentre os/as inscritos, apenas um participante era do sexo masculino, um professor que lecionava no Ensino Fundamental - Anos Finais e no Ensino Médio.

As demais cursistas totalizavam: 3 professoras da educação infantil; 5 professoras dos anos iniciais; 9 professoras dos anos finais; 1 orientadora; 1 professora da sala de recursos; 1 professora da sala de informática; 1 vice-diretora; 1 assistente social; 2 psicólogas; 1 enfermeira e 1 professora que trabalhava no setor de alimentação escolar; uma coordenadora do Programa 1ª Infância Menor e Programa de Prevenção à Violência; a Secretária de Educação do município e uma assessora administrativa da SMECD. Acredito que o fato de outras profissionais buscarem a formação nessas temáticas, vem a ratificar a urgência da discussão das mesmas, nos mais variados setores da sociedade contemporânea.

Isso pode ser observado nas justificativas<sup>26</sup> encontradas em algumas inscrições dos/as cursistas:

*...gostaria de aperfeiçoar as temáticas trabalhadas neste curso, devido à afinidade com minha profissão, pois trabalhamos com as relações humanas, onde nos deparamos com diversas realidades e temos que ter conhecimento... (l., assistente social)*

---

<sup>26</sup> Foi solicitado aos/às candidatos/as ao curso GDE que colocassem, na ficha de inscrição, além de dados pessoais, formação acadêmica e dados profissionais, se já tinham tido alguma experiência ou leitura sobre as temáticas propostas pelo curso. Esse último item foi utilizado como critério de seleção dos/as cursistas.

*... o meu interesse em conhecer novos saberes a respeito do tema proposto e após conclusão do curso é transmitir aos alunos com o propósito de formar um cidadão consciente em se relacionar com as diferenças sociais. (D., professora de anos iniciais)*

*...esse assunto é polêmico, instigante e desafiador, pois a discriminação é muito grande, é preciso que haja um resgate do ser humano que há em cada um de nós, por isso gostaria e desejo fazer o curso. (E., orientadora educacional)*

*A atuação junto a grupos de mulheres e jovens agricultores familiares foi complementada em anos mais recentes pela ação junto à quilombolas [...] As ações realizadas junto a estes públicos, através da extensão rural, em parceria com as secretarias, especialmente a SMECD, tem por finalidade a inclusão social e contribuir para o protagonismo destas populações na melhoria das suas condições de vida... (K., enfermeira – EMATER)*

*...espero que o curso possa auxiliar no aperfeiçoamento da minha prática, buscando através da reflexão sobre conceitos e preconceitos acerca da temática diversidade, gênero, sexualidade e relações étnico-raciais, questões que permeiam o currículo e que devem ser amplamente debatidas na educação e formação de professores e alunos. (C., secretária de educação)*

A partir das narrativas acima, oriundas das inscrições dos/as cursistas que eram indagados/as sobre o interesse em participar do curso, notou-se a preocupação dos/as profissionais da educação em conhecer/estudar/discutir as temáticas da diversidade, concebendo-as como questões importantes do currículo e que precisam ser debatidas, a fim de auxiliar a prática pedagógica e a construção de uma escola mais plural.

Nesse sentido, ao utilizar, como estratégia metodológica, a Investigação Narrativa, enfatizo, conforme Connelly e Clandinin (1995) a possibilidade de trazer outro olhar a minha pesquisa e, também, de analisar fenômenos narrativos de forma narrativa; ou seja, ao (re)contar e ao (re)viver as experiências vivenciadas no curso, vou dando novos significados às histórias que ouvi, às histórias que contei e modificando minha forma de ver e compreender a minha própria história.

E isso não se dá aleatoriamente, mas como professora, acredito na pesquisa narrativa como uma forma de repensar minha prática pedagógica e de refletir sobre a minha constituição de pesquisadora na área da Educação - das temáticas abordadas no GDE - e de compreender as experiências vividas e contadas pelos sujeitos/cursistas, a partir das minhas experiências do presente.

Atualmente, em pesquisas educacionais é recorrente a utilização da pesquisa narrativa por considerá-la a melhor forma de compreender e representar as experiências educacionais (GALIAZZI, MELLO, 2005). Assim, tanto as experiências como os sentidos que damos a essas experiências, conforme elas vão sendo

(re)contadas, ao longo da vida, vão construindo, nos sujeitos, diferentes formas de ver e compreender suas próprias histórias.

Pensando nessa direção, pode-se dizer que trabalhar com narrativas permite que o sujeito torne-se visível para si mesmo, ou seja, que ao contar as suas histórias, os sujeitos vão organizando as suas ideias e reconstruindo as suas experiências (CUNHA, 1997).

Larrosa (1994) entende a narrativa como uma modalidade discursiva, na qual as histórias que contamos e ouvimos, produzidas e mediadas no interior de determinadas práticas sociais, passam a construir a nossa história, a dar sentido a quem somos e a quem são os outros, permitindo a constituição de nossas identidades, tais como: de gênero, sexual, racial, religiosa, profissional, de classe social, entre outras. Assim, é a partir de formas linguísticas e discursivas que empregamos em nossas narrativas que vamos construindo e expressando a nossa subjetividade.

Segundo Connelly e Clandinin (1995) várias estratégias são utilizadas pelos/as pesquisadores/as para a produção de dados narrativos. Nesta pesquisa, foram utilizadas, para compor o *corpus* de análise, as atividades propostas pelo curso, que possibilitaram a produção de uma rede de narrativas, ou seja, do material empírico que foi analisado.

Para participarem da pesquisa, os/as cursistas receberam um convite por e-mail, juntamente com o Termo de Esclarecimento Livre e Esclarecido (Anexo 1), que continha os objetivos e informações gerais desta pesquisa bem como a informação do acordo de confidencialidade entre a pesquisadora e os/as cursistas. Após o preenchimento, o termo foi entregue pelos/as cursistas no Polo ou enviado por e-mail para a pesquisadora.

A seguir, apresento como foram sendo produzidos os dados da pesquisa e as estratégias de análise.

#### **5.4 PRODUZINDO NARRATIVAS SOBRE DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO NA ESCOLA**

Ao longo do curso GDE, foi possível perceber que as problematizações feitas, através de atividades e indagações propostas, serviram de estratégias para

fazer emergir narrativas de saberes, experiências e histórias de vida dos/as participantes acerca das diversidades sexuais e de gênero na escola.

A partir da investigação narrativa, é possível entender que as narrativas foram sendo produzidas ao longo da vida dos sujeitos e, nesse processo de narrar as suas histórias, outras histórias são contadas, ouvidas, lidas e vão mediando o processo, contribuindo para darmos significado a nossa vida e a do outro. Assim, ao longo do curso, ao narrarem e ao ouvirem suas histórias/saberes acerca das diversidades sexuais e de gênero, os/as cursistas puderam ressignificar e reconstruir suas narrativas, suas experiências de si e as do outro, e tiveram a oportunidade de produzir outras narrativas, principalmente acerca das diversidades sexuais e de gênero no espaço da escola.

Hoje, ao produzir esta narrativa, não pude mais situar-me na posição de antes: uma tutora imersa nas discussões sobre as temáticas de corpos, gêneros e sexualidade e suas articulações com outras dimensões, tais como raça e etnia (fruto de estudos e participação no GESE) e que buscava problematizar com os/as cursistas as (in)conformidades presentes na escola com relação a essas temáticas. Ao interagir com esses sujeitos, minha experiência foi sendo ressignificada e puderam emergir outros significados para se pensar nas necessidades sociais de todos e todas que circulam pela escola (e em outras instâncias sociais) e na possibilidade de se fomentar ações de combate ao preconceito e à homofobia.

#### **5.4.1 A PRODUÇÃO DOS DADOS EMPÍRICOS**

A produção dos dados narrativos se deu a partir do curso GDE, que foi promovido pela FURG através do sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, em 2009/2010, no Polo de São Lourenço do Sul, cujas atividades desenvolvidas totalizaram 200 horas de trabalho (40 horas presenciais e 160 horas a distância). O curso foi desenvolvido na modalidade a distância, através da utilização da plataforma moodle, sendo que tiveram, também, três encontros presenciais, onde puderam ser introduzidas discussões que se prolongavam através de leituras propostas, fóruns e atividades a distância.

Foram considerados dados narrativos, as falas dos/as cursistas bem como as interações na plataforma e as atividades realizadas. Nesse sentido, trago as

atividades propostas pelo curso e que puderam fazer emergir as narrativas que, posteriormente, foram analisadas. No entanto, foquei o olhar para analisar as narrativas que foram emergindo acerca das diversidades sexuais e de gênero na escola, em todos os módulos do curso (exceto nos módulos 4 e 5) e nos Projetos de Intervenção<sup>27</sup>.

Vale mencionar a importância do primeiro encontro presencial, momento em que puderam ser apresentados/as professoras, tutoras e cursistas, explicitados os objetivos do curso, como seriam realizadas as atividades, quais eram as expectativas dos/as participantes, bem como a apresentação da plataforma moodle a todos/as.

A plataforma moodle é um espaço virtual de aprendizagem que vem sendo utilizado em trabalhos com educação a distância. Através da mesma, é possível fazer discussões, realizar e postar tarefas, entrar em salas de bate-papo, construir textos coletivos, dentre outras atividades. A plataforma dispõe de ferramentas que possibilitam o diálogo e o compartilhamento de saberes e experiências. Dentre as possibilidades de trabalho, os/as cursistas puderam realizar tarefas a partir de leituras e discussões teóricas (com textos disponíveis na plataforma), discutir as temáticas através da realização de fóruns que serviram como salas de aula virtuais, nas quais os/as mesmos/as puderam interagir com os/as colegas, bem como construir projetos de intervenção.

---

<sup>27</sup> As análises das narrativas serão feitas no capítulo 6 que versará sobre a diversidade de gênero e no capítulo 7, que abordará a diversidade sexual na escola.

The screenshot shows a web browser window displaying the course interface. The address bar shows the URL [www.uab.furg.br/course/view.php?id=214](http://www.uab.furg.br/course/view.php?id=214). The page has a green header with the course title "Gênero e Diversidade na Escola" and a navigation menu on the left. The main content area includes a welcome message, a central illustration of diverse people, and a detailed description of the course's objectives and resources. A sidebar on the right contains a calendar, event selection, and server status.

**Figura 10 - Interface da plataforma do curso GDE: módulo apresentação**

Fonte: disponível em: <http://www.uab.furg.br/course/view.php?id=214>.

No primeiro encontro presencial, os/as cursistas puderam conhecer e acessar a plataforma; foram convidados/as a visitar a Biblioteca Digital do Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM/IMS/UERJ) - portal para consulta on-line contendo publicações produzidas pelo CLAM e seus parceiros; foram orientados/as a preencher um perfil com seus dados de identificação e foto; puderam conhecer o manual do aluno com algumas orientações necessárias ao longo do curso e, também, através de um fórum de apresentação, compartilhar suas expectativas, entendimentos e significados com relação ao curso.



**Figura 11 - Encontro presencial: atividades teóricas**

Fonte: arquivo pessoal da autora



**Figura 12 - Encontro presencial: atividades práticas**

Fonte: arquivo pessoal da autora



**Figura 13 - Encontro presencial: atividades práticas**

Fonte: arquivo pessoal da autora



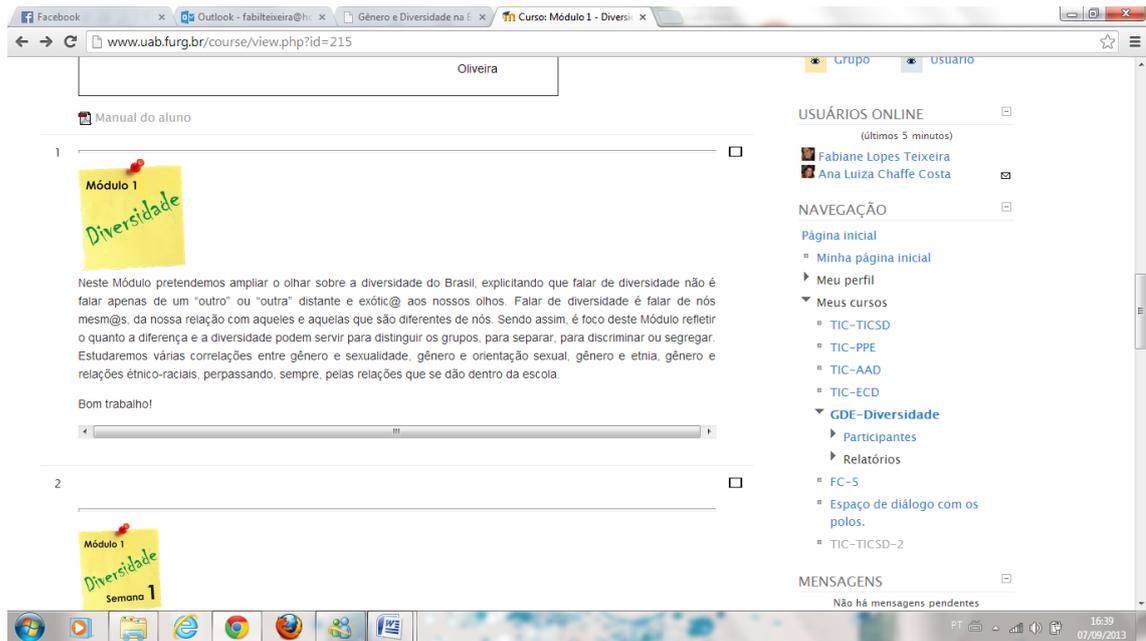
**Figura 14 - Encontro presencial: laboratório de informática**

Fonte: arquivo pessoal da autora

O Curso foi dividido em cinco módulos: **Módulo 1** - Diversidade; **Módulo 2** - Gênero; **Módulo 3** – Sexualidade e Orientação Sexual; **Módulo 4** - Relações étnico-raciais; **Módulo 5** – Avaliação. Em cada um deles, foram propostas atividades relacionadas às temáticas do curso, a partir de textos teóricos disponíveis na plataforma. O foco de análise desta pesquisa foram as narrativas sobre diversidade sexual e de gênero que foram emergindo ao longo da realização das tarefas, em todos os módulos, exceto no Módulo 4 e no Módulo 5. A seguir, lanço um olhar para essas narrativas.

#### **5.4.1.1 UM OLHAR SOBRE AS NARRATIVAS...**

O primeiro Módulo, intitulado “Diversidade” percorreu três semanas e buscou problematizar a diversidade e a diferença como formas, também, de discriminar e segregar grupos considerados “diferentes”. O objetivo deste módulo foi aprofundar o debate sobre a diversidade na escola e no Brasil, considerando que falar de diversidade não é apenas falar do “outro/a”, mas é falar de nós mesmos/as, nas nossas relações com aqueles e aquelas que são diferentes de nós. Essa reflexão se deu através de leituras obrigatórias e complementares e da realização de tarefas. Dentre as tarefas, os/as cursistas tiveram que produzir um texto com seus entendimentos sobre a diversidade cultural, participar de um fórum intitulado “Preconceito, racismo e homofobia”, dando suas contribuições, bem como elaborar uma proposta pedagógica, para ser realizada na escola, de forma a contribuir para o enfrentamento às discriminações de gênero, sexual, étnico-racial e cultural no contexto escolar. Todas as atividades deste módulo foram avaliadas e os/as cursistas receberam *feedbacks* das mesmas.



**Figura 15 - Interface da plataforma do curso GDE: módulo 1**

Fonte: Disponível em: <http://www.uab.furg.br/course/view.php?id=215>.

Nas atividades deste módulo, pôde ser observado, nas narrativas, o quão confortável é falar da diversidade cultural, das diversas raças e culturas que nos constituem, da discriminação racial, da riqueza cultural do nosso país; tais falas são corriqueiras nas experiências dos/s educadores/as. As narrativas que discorreram sobre as diversidades sexuais e de gênero foram em menor número e, as que falavam sobre isso, alertavam para a responsabilidade da escola em “ensinar” aos/às alunos/as o respeito aos sujeitos e, dentre eles, às mulheres e aos/às homossexuais.

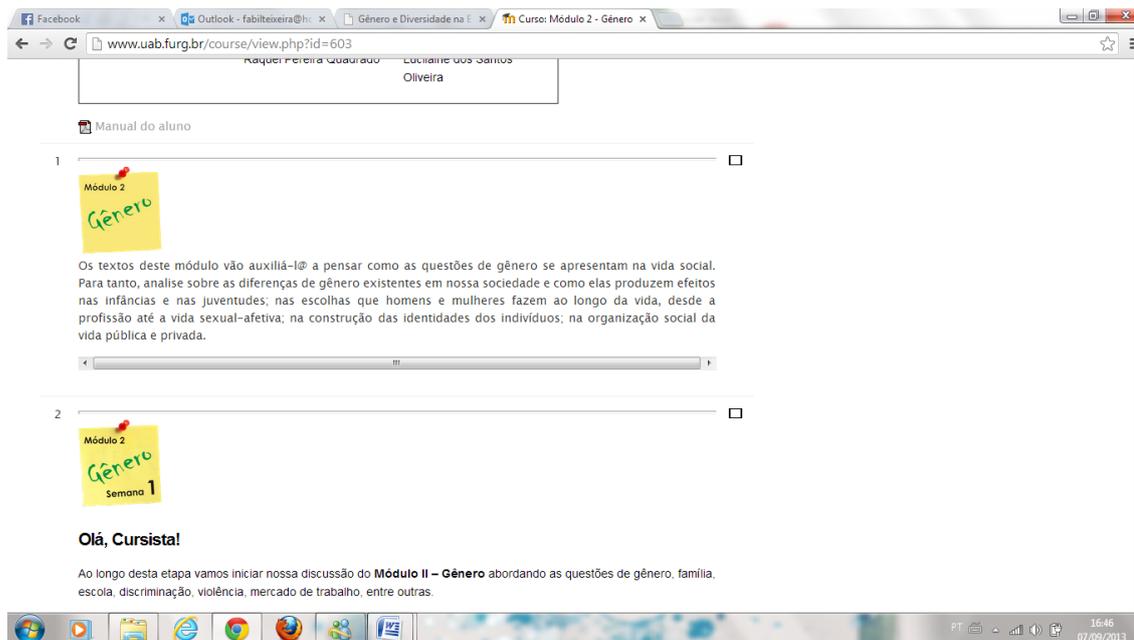
Nesse sentido, Larrosa (1994) alerta que é histórica e culturalmente contingente não apenas a nossa concepção do que é a pessoa humana, mas também, o modo como agimos, como nos comportamos, nosso modo de sermos “humanos”. A interpretação que temos de nós mesmos é contingente e implica na contingência dos comportamentos que temos diante dos outros e de nós mesmos, constituindo o que Foucault chamou de experiências de si. É a partir dos nossos comportamentos que temos frente aos outros e a nós mesmos é que vamos tendo a ideia de quem somos nós e de quem são os outros, pois

a própria experiência de si não é senão o resultado de um complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento

e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade (LARROSA, 1994, p.43).

Para o autor, a maneira como nos constituímos é contingente e histórica, assim também, a forma como nos comportamos e como pensamos. Dessa forma, somos ensinados/as a nos reconhecer e a reconhecermos o outro como aquele que se difere de nós. Ao analisar como os/as cursistas nomeiam e se referem àqueles e àquelas diferentes deles/as, percebe-se que essa imagem tem a ver sobre como esses sujeitos se julgam, se narram, se interpretam, de como foram se constituindo historicamente e de como fomos ensinados/as a pensar sobre os seres humanos: a partir do modelo de homem branco, ocidental e heterossexual.

O segundo Módulo, intitulado “Gênero”, teve a duração de quatro semanas. Neste módulo, foi introduzido o conceito de gênero e buscou-se pensar em como as questões de gênero apresentam-se na vida social e problematizar as diferenças de gênero existentes na sociedade e como elas produzem efeitos na constituição de homens e mulheres, nas suas escolhas afetivo-sexuais e profissionais, bem como na organização da vida pública e particular dos indivíduos. Ainda foi estudada a importância dos movimentos sociais na luta contra a desigualdade de gênero e da escola como um espaço importante para se refletir sobre as relações de gênero. Dentre as tarefas propostas, os/as cursistas tiveram que responder a algumas questões, a partir de um artefato cultural (tirinha), sobre as representações de gênero presentes na sociedade, participar de um fórum intitulado “Violência de gênero na escola”, dando suas contribuições, realizar uma análise reflexiva a partir de uma reportagem que abordasse um dos temas propostos e, ainda, propor uma atividade, para ser realizada na escola, a partir da análise e utilização do artefato cultural “música” que abordasse tais questões. Todas as atividades deste módulo foram avaliadas e os/as cursistas receberam *feedbacks* das mesmas.



**Figura 16 - Interface da plataforma do curso GDE: módulo 2**

Fonte: disponível em <http://www.uab.furg.br/course/view.php?id=603>.

Falar sobre as relações de gênero pareceu mais confortável para os/as cursistas do que falar sobre diversidade sexual. Pode-se perceber que a sexualidade por ser entendida como algo íntimo e pertencente ao âmbito privado – e que envolve tabus e preconceitos - não se mostra visibilizada nas falas dos/as cursistas tanto quanto as questões de gênero, temática considerada do âmbito social que aparece nos debates de instituições sociais e da mídia. Dentre as narrativas que foram emergindo, destacam-se aquelas que relatam as representações de homem e mulher trabalhadas na escola – ou que deveriam ser já que a escola aparece, novamente, como o lugar apropriado para se discutir essas questões – onde o homem já não é visto mais apenas como o provedor da casa e a mulher já não ocupa mais apenas o espaço doméstico. Podemos observar essas situações nas narrativas abaixo:

*Hoje, a mulher adquiriu atributos que fortaleceram a sua posição perante a sociedade e se fez determinante em variadas situações do seu dia a dia, perdendo o forte propósito de que afazeres domésticos sejam atribuições apenas das mulheres (L., pedagoga. Módulo Gênero – tarefa 1/GDE, 2009).*

*A escola tem papel fundamental na produção de papéis de gêneros, pois é o ambiente que contribui para a formação da criança, juntamente com a família. Acredito que a comunidade escolar e educadores devem estimular atividades e ações que promovam a igualdade de gêneros, no sentido como um dos textos diz: “ensinar a meninos serem mais carinhosos, e que as meninas não devam só brincar de boneca....” (I., psicóloga. Módulo Gênero – tarefa 1/GDE 2009).*

A partir daí, acredito na riqueza de se trabalhar com narrativas, pois é no processo de construção e reconstrução das próprias experiências tanto do/a pesquisador/a quanto dos sujeitos da pesquisa, que vai se construindo uma relação dialógica onde as descobertas são mútuas. Isso possibilita aos sujeitos uma alternativa de formação, pois ao relatarem as suas experiências, vão reconstruindo-as de forma reflexiva e, portanto, acabam fazendo uma autoanálise, criando novas bases de compreensão de sua própria prática (CUNHA, 1997). Essa troca foi observada no fórum sobre violência de gênero na escola, onde o diálogo entre os sujeitos permitiu a reflexão sobre os fenômenos, sobre os outros e sobre si mesmos, como podemos observar abaixo:

*Você já presenciou cenas de violência de gênero na escola como, por exemplo, discriminação étnico-racial, de classe social, insultos, difamação, assédio, hierarquia de gênero etc.? O que nós, educador@s podemos fazer nesses momentos? R.*

*Olá R., já presenciei cenas de discriminação étnico-racial na minha escola; camuflado através de apelidos, de brincadeiras maliciosas, de insultos diretos. Cabe a nós educadores usar o espaço da escola para colocar em discussão estes assuntos polêmicos e que geram desentendimentos e mágoas. Fazer de conta que nada está acontecendo é muito pior, temos que levar nossos alunos a entender que temos o direito de ter opiniões diferentes, mas que temos o dever de respeitar o outro. Dialogar, propor discussões e trabalhos que permitam a troca de experiências é construir um caminho que mostre aos nossos alunos que discriminar é um ato preconceituoso. S.*

*Querida C., é muito bom ver profissionais da educação abertos para o diálogo, concordo quando abordas que o preconceito oculto é uma barreira intransponível, mas falar abertamente com nossos educandos não importando se concordamos com eles ou não, simplesmente que exponham seus pontos de vista, abordem questões muitas vezes reprimidas socialmente é o melhor caminho para que se amenize a discriminação e o preconceito que geram violência e discriminação em nossas escolas. V.*

*Oi V., trazes elementos importantes para a discussão do fórum, concordo contigo que discutir essas questões no espaço da escola é urgente. Mas gostaria de saber se já presenciaste situações de violência na escola e qual foi o teu posicionamento. Abraços, F.*

Esse fórum possibilitou a criação de uma rede de narrativas e, como diz Cunha (1997), ao “ouvir” a si mesmos e ao “ler” os seus escritos, os sujeitos adquirem certo distanciamento do momento da sua produção, compreendem a si e aos outros e conseguem teorizar a própria experiência. Isso possibilita ao sujeito analisar a si próprio, duvidar de crenças arraigadas e ser capaz de desconstruir seu processo histórico a fim de melhor compreendê-lo.

Cunha (1997) também afirma que são as variadas formas de interação – família, trajetória acadêmica, ambiente de trabalho, inserção no contexto histórico-cultural - que permitem ao/à professor/a adquirir referências e construir a sua performance. “Provocar que ele organize narrativas destas referências é fazê-lo

viver um processo profundamente pedagógico, onde sua condição existencial é o ponto de partida para a construção de seu desempenho na vida e na profissão” (CUNHA, 1997, p. 3). Assim, o fórum teve a intenção de provocar narrativas, através das quais os/as cursistas puderam (re)descobrir significados de fatos que viveram e, assim, (re)construir a compreensão que têm de si e dos fatos vivenciados.

O terceiro Módulo, intitulado “Sexualidade e Orientação Sexual”, teve início em março de 2010, após o recesso de verão, a partir do segundo encontro presencial. Esse encontro teve o objetivo de lançar a segunda etapa do curso, retomar as discussões anteriores acerca do mesmo, ouvir sugestões e aspectos que foram significativos para os/as cursistas até o momento e dar continuidade às atividades propostas. Nesse encontro, também, os/as cursistas receberam orientações da 1ª etapa da avaliação final, que consistia na elaboração de um projeto de intervenção, abordando uma das temáticas do curso, para ser executado na instituição em que atuavam, e puderam realizar um exercício de elaboração do mesmo. Na plataforma, estavam postados um roteiro de elaboração do projeto de intervenção, um modelo de projeto e as normas da ABNT para auxiliar os/as cursistas. Como tarefa, os/as cursistas deveriam postar o projeto (que poderia ser feito individualmente ou em grupo) e interagir no fórum “Projeto de Intervenção” para compartilhar dúvidas e sugestões.

Esse módulo teve a duração de quatro semanas e tinha como propósito discutir a sexualidade como uma construção sociocultural, envolvendo aspectos biológicos, culturais, sociais, históricos e políticos e a necessidade de problematizá-la no cotidiano escolar. Além disso, foram disponibilizados outros materiais, como leitura complementar, acerca da história da educação sexual no Brasil e de como a sexualidade pode ser trabalhada na escola, além de textos que discutiam conceitos, tais como: sexualidade, sexo, identidade sexual, identidade de gênero, e a temática do abuso sexual. Ainda dentre as tarefas deste módulo, os/as cursistas tiveram de representar, através de desenhos, frases ou imagens, os seus entendimentos sobre a sexualidade, analisar uma reportagem que trazia, para a discussão, a homossexualidade, a maternidade e a paternidade e, ainda, pesquisar, em suas escolas, se era desenvolvido algum trabalho com a temática da sexualidade, se existiam profissionais atuando com essa temática e como a comunidade escolar reage/reagiria frente a tal trabalho. Para finalizar o módulo, os/as cursistas deveriam participar do fórum “Abuso sexual: como lidar com essa situação?”, contribuindo com

as suas discussões. Todas as atividades deste módulo foram avaliadas e os/as cursistas receberam *feedbacks* das mesmas.



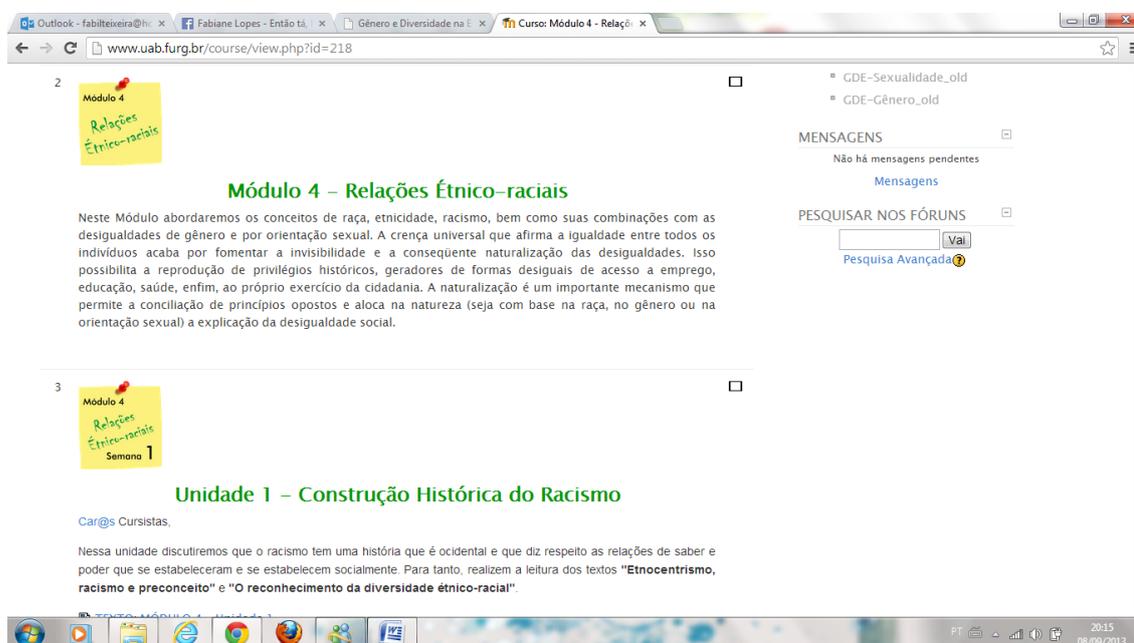
**Figura 17 - Interface da plataforma do curso GDE: módulo 3**

Fonte: disponível em <http://www.uab.furg.br/course/view.php?id=604>.

Com relação ao terceiro Módulo, que versou sobre sexualidade e orientação sexual, o meu foco de análise foi direcionado aos Projetos de Intervenção que tiveram como temática as diversidades sexuais e de gênero no espaço da escola. Tal análise foi feita no capítulo 6, intitulado “Problematizando a diversidade de gênero na escola”, dos projetos que abordaram as questões de gênero e, no capítulo 7, intitulado “Um olhar sobre a sexualidade e a diversidade sexual na escola”, dos projetos que tiveram como temática a diversidade sexual.

O quarto Módulo, intitulado “Relações Étnico-raciais”, teve a duração de quatro semanas. Esse módulo teve por objetivo abordar conceitos como os de raça, etnia, racismo, etnocentrismo e preconceito, bem como suas combinações com as desigualdades de gênero e orientação sexual de forma a desnaturalizar a crença universal da igualdade entre os indivíduos, que acabam por fomentar a invisibilidade dos grupos minoritários e a naturalização das desigualdades. Dessa forma, leituras obrigatórias e complementares foram disponibilizadas a fim de que os/as cursistas pudessem ter acesso a algumas construções históricas da desigualdade e discriminação racial e suas especificidades, bem como a necessidade e

obrigatoriedade de se trabalhar essa temática na escola, através da inserção da lei nº 11.645, de 10/03/2005, que prevê a inserção da “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” no currículo oficial brasileiro, que embasaram as tarefas propostas. Dentre elas, os/as cursistas tiveram que elaborar propostas pedagógicas para serem desenvolvidas em suas salas de aula, sendo que, uma delas consistia em dar continuidade a uma proposta inserida por um vídeo, considerando as possibilidades de abordagem da mesma. Além disso, após assistirem a uma videoaula, os/as cursistas deveriam participar do fórum de discussões “Relações Étnico-raciais”. Todas as atividades deste módulo foram avaliadas e os/as cursistas receberam *feedbacks* das mesmas.



**Figura 18 - Interface da plataforma do curso GDE: módulo 4**

Fonte: disponível em <http://www.uab.furg.br/course/view.php?id=218>.

As narrativas que emergiram das atividades propostas no Módulo 4 não constituíram o *corpus* de análise desta pesquisa.

O quinto Módulo, intitulado “Avaliação”, previa a sistematização da participação e do aprendizado que foi sendo construído, ao longo do curso, pelos/as cursistas, através da realização do Trabalho Final. Tal tarefa consistia na elaboração e postagem do Relatório Final do Projeto de Intervenção, aplicado nas escolas e/ou instituições nas quais os/as cursistas atuavam. Como já foi mencionado, foram

considerados, para o *corpus* de análise, apenas os Projetos de Intervenção que trouxeram para o debate as diversidades sexuais e de gênero no espaço da escola.



**Figura 19 - Interface da plataforma do curso GDE: módulo 5**

Fonte: disponível em <http://www.uab.furg.br/course/view.php?id=219>.

Assim, a partir das atividades apresentadas acima, as narrativas sobre diversidade sexual e de gênero que compuseram o *corpus* de análise, foram sendo produzidas. Para analisá-las, optei pela Investigação Narrativa por considerar que é no processo de narrar histórias que articulamos os acontecimentos de nossas vidas em uma sequência narrativa e, é nesse processo, que as nossas experiências vão ganhando uma ordem e um sentido (LARROSA, 1994).

Dessa forma, parto da compreensão de que as narrativas que os/as cursistas enunciaram não constituem evidências em si mesmas, nem são exclusivas desse grupo de sujeitos, mas de que suas falas evidenciam um intercâmbio de significados produzidos em meio a circunstâncias históricas, culturais e sociais das quais participam.

Para Connelly e Clandinin (1995), a investigação narrativa consiste no estudo da forma como os seres humanos experimentam o mundo, através da (re)construção de histórias, pessoais e coletivas. A abordagem metodológica da investigação narrativa apoia-se no entendimento de que os vínculos narrativos que operam na constituição dos sujeitos são produzidos no interior da cultura, local onde

são elaboradas, interpretadas e compartilhadas as nossas histórias. Todo esse repertório simbólico compartilhado possibilita a construção de sentidos acerca do que somos, do que nos acontece, de quem são os outros, forjando nossa maneira de compreendermos o mundo e de com ele nos relacionarmos (LARROSA, 1996; 1994).

Durante o GDE, diversas experiências foram sendo produzidas pelos/as cursistas, professoras e tutoras, atravessadas por relações de poder e mediadas pela linguagem. As narrativas aí produzidas possibilitaram aos/às participantes (re)constituírem significados de si, dos outros e do mundo em que estão inseridos/as.

Com base nesses entendimentos, a partir das narrativas dos/as cursistas, não busquei encontrar “verdades” sobre as diversidades sexuais e de gênero na escola nem sobre a constituição desses sujeitos, até porque essa interação tutora/cursista ocorreu em meio a relações de poder. Busco, porém, problematizar os efeitos que determinadas práticas discursivas vão atuando na constituição das identidades e nos modos de ser dos sujeitos.

Nos capítulos seguintes, direcionei o meu olhar para as narrativas produzidas no GDE, de modo a entender como os/as cursistas vão percebendo e narrando os seus entendimentos sobre as diversidades sexuais e de gênero no espaço da escola.

## 6 PROBLEMATIZANDO A DIVERSIDADE DE GÊNERO NA ESCOLA

### 6.1 FEMINILIDADES E MASCULINIDADES NO ESPAÇO ESCOLAR

Pensar no espaço da escola como um espaço democrático implica em pensá-la de acordo com o ideal de igualdade e de liberdade, herdados da lógica moderna, em que nos parece natural que meninos e meninas convivam harmoniosamente num mesmo ambiente e gozem dos mesmos direitos. Se a escola mista nos parece adequada à educação de alunos e alunas por que desconfiar desta aparente naturalidade e começar a questioná-la? Por que trazer para a discussão, na instituição escolar, temas como gênero e sexualidade? Por que pensar nos significados atribuídos a estas temáticas (na escola) como importantes na constituição das identidades de gênero dos alunos e das alunas? E de que forma essas identidades vão sendo fabricadas?

Essas questões nos levam a refletir sobre a importância de se problematizar a diversidade de gênero na escola. Gênero, aqui, é tomado como tudo o que é construído socialmente pelos homens e pelas mulheres, através de suas representações sociais<sup>28</sup>, baseado na diferenciação entre os sexos, podendo dar significado às relações de poder e à dominação masculina exercida ao longo da história (SCOTT, 1995). Assim, entende-se que as identidades de gênero vão sendo construídas ao longo da vida dos sujeitos e estão relacionadas aos comportamentos, às atitudes e aos modos de ser que definimos como sendo masculinos ou femininos.

Auad (2006) afirma que adotar a categoria de gênero para se pensar as práticas escolares é imprescindível, principalmente para se refletir como são educados/as os alunos e as alunas, tendo como base as relações de gênero que foram sendo construídas em nossa sociedade e de como características consideradas naturalmente como femininas ou masculinas foram instaurando as relações de poder e produzindo desigualdades. “Essas relações vão ganhando a feição de ‘naturais’ de tanto serem praticadas, contadas, repetidas e recontadas. Tais características são, na verdade, construídas, [...] segundo o modo como as

---

<sup>28</sup> Considero, neste texto, o conceito de representação numa perspectiva pós-estruturalista que se concentra na análise de sua expressão material como “significante”, ou seja, as formas textuais e visuais através das quais se descrevem os diferentes grupos sociais e suas características (SILVA, 2000b).

relações entre o feminino e o masculino foram se engendrando socialmente” (Ibid, p. 19).

Para Louro (1997), é impossível pensar nas identidades de gênero e sexuais separadamente, pois elas estão inter-relacionadas; já que a primeira, refere-se à maneira como os sujeitos identificam-se culturalmente como masculino ou feminino; e a segunda, refere-se à forma como os sujeitos vivenciam a sua sexualidade. Ambas, no entanto, são identidades expressas pelo corpo. Dessa forma, falar sobre gênero implica falar sobre corpo e sobre sexualidade, sendo que a

sexualidade diz respeito ao modo como os indivíduos organizam e valorizam as questões relacionadas à satisfação do desejo e do prazer sexuais. A identidade de gênero refere-se à identificação do indivíduo com aqueles atributos que culturalmente definem o masculino e o feminino, num dado contexto social e histórico, revelando-se na expressão dos modos de ser, de gestos, de jeitos de vestir, de atitudes, de hábitos corporais, de posturas para andar, sentar, movimentar-se, de tonalidade de voz, de seleção de objetos e adornos, etc. Estas escolhas serão nomeadas como representações vinculadas ao mundo masculino ou ao mundo feminino, permitindo que o indivíduo se perceba em algum desses dois grandes universos, e dizendo que “é feminino” ou “é masculino”, coincidindo isto ou não com sua identidade sexual. São, portanto, dois processos a serem vividos e administrados pelo sujeito (SEFFNER, 2006, p.89).

Falar sobre sexualidade implica, também, em estudarmos de que forma essa fala - e não o seu silenciamento – foi se constituindo fator importante no discurso pedagógico brasileiro e de que forma a escola, assim como outras instituições sociais, ensina, a todo momento, modos de ser homem e de ser mulher. No entanto, como afirma Auad

os sujeitos, meninos e meninas, não são apenas receptores passivos de imposições externas. Alunos e alunas, de diferentes modos, reagem, seja ao recusar ou ao assumir, às aprendizagens sobre o feminino e o masculino propostas implícita ou explicitamente nos processos educacionais (2006, p. 78).

A partir daí, precisamos considerar que não somos seres passivos, mas continuamente produzidos/as através de processos culturais e plurais. Nessa perspectiva, segundo Louro (2001), nada há de exclusivamente “natural”, nem a nossa sexualidade, nem a nossa concepção de corpo, nem tampouco nossa identidade de gênero. É através de processos culturais que vamos definindo o que é natural ou não, produzindo e transformando a natureza e a biologia e as tornando históricas. Com isso, os corpos vão ganhando sentido socialmente e “a inscrição dos

gêneros – feminino ou masculino – nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura” (Ibid, p. 11).

Os sujeitos vão produzindo as suas identidades sociais - não apenas as sexuais e as de gênero, mas as de raça, de classe, de nacionalidade, entre outras - no âmbito da cultura e da história, a partir das diversas interpelações que sofrem de situações e instituições sociais, podendo dar, em certos momentos da vida, sentido de pertencimento a certo grupo social. No entanto, essas múltiplas identidades são transitórias e contingentes e, assim também, as identidades de gênero e sexuais têm um caráter fragmentado, instável, histórico e plural (LOURO, 2001).

Dessa maneira, ao analisar as narrativas dos/as cursistas, busquei observar de que forma alguns elementos foram produzindo e posicionando esses sujeitos em relação as suas aprendizagens sobre os modos de ser feminino e masculino, a partir de suas trajetórias pessoais e profissionais, entendendo que os significados que foram sendo atribuídos, a essas aprendizagens, foram/são produzidos nas suas práticas cotidianas.

## **6.2 INVESTIGANDO NARRATIVAS SOBRE DIVERSIDADE DE GÊNERO NA ESCOLA**

A partir das narrativas que foram emergindo acerca das relações de gênero no **Módulo 1 – Diversidade** foi destacada, pelos/as cursistas, a necessidade de se discutir com os/as alunos/as “os papéis” que são destinados a homens e mulheres na sociedade atual, trazendo a escola como o local apropriado para se problematizar a diversidade de gênero e para combater a discriminação contra as mulheres.

A instituição escolar é citada, preferencialmente, como norteadora das discussões sobre gênero e sexualidade. Se formos analisar a história da educação sexual no Brasil, é possível perceber que muitas iniciativas estiveram presentes no panorama educacional brasileiro, mas foi a partir da implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais que, oficialmente, a sexualidade e o gênero passaram a fazer parte das práticas discursivas das escolas e, assim, de seus currículos.

A educação sexual passou a figurar no currículo das escolas através dos Temas Transversais dos PCN, com a nomenclatura de Orientação Sexual<sup>29</sup>, na

---

<sup>29</sup> Na proposta do documento PCN, que embora afirme que em trabalhos similares a mesma temática pode ser denominada como Educação Sexual, Educação para a Sexualidade, Educação Afetivo-

justificativa de ser “natural” temas ligados à sexualidade aflorarem na mente das crianças e dos/as adolescentes. Sendo assim, a escola precisava oferecer aos/as alunos/as uma intervenção pedagógica que pudesse transmitir informações e problematizar questões relacionadas à sexualidade, incluindo valores, posturas, crenças, tabus. Ribeiro (2007) salienta, no entanto, que com a justificativa de implantação da Orientação Sexual, através de suas proposições e de seus discursos que normatizam a sexualidade, foi utilizada uma estratégia de prevenção às doenças sexualmente transmissíveis, à AIDS, ao abuso sexual e à gravidez indesejada, que vem atuando como uma estratégia regulamentadora da sexualidade, através de uma tecnologia de poder chamada biopolítica.

Nesse sentido, essa biopolítica, que foi intitulada por Michel Foucault (1997), designa uma tecnologia de poder que vem sendo instaurada pelas instituições sociais, desde o século XVIII, através de mecanismos de controle e intervenção dos corpos dos sujeitos centrados nos fenômenos biológicos, tais como o controle da natalidade e de doenças sexualmente transmissíveis. Esse controle, integrado ao poder disciplinar das instituições, acabou regulando a sexualidade, tratando-a de forma médica, agindo sobre os corpos dos indivíduos para que fosse possível regulamentar o corpo populacional.

Segundo Foucault (1997), a sexualidade, portanto, não é uma questão pessoal e íntima que foi reprimida, mas é social e política já que a ideia de repressão foi criada como um discurso para instituir uma relação de poder. Assim, para o autor, o sexo nunca foi reprimido, ao contrário, foi posto em discurso para que pudesse ser confessado e, a partir daí, devemos descartar a ideia da hipótese repressiva e admitirmos que o sexo acabou sendo, ao longo dos anos, controlado.

Cesar (2009) argumenta que as primeiras preocupações explícitas em relação à educação do sexo de crianças e adolescentes no Brasil, deu-se nos anos vinte e trinta do século XX, assunto já tratado no cenário educacional brasileiro por

---

Sexual, entre outras, a temática é denominada Orientação Sexual e aparece como um Tema Transversal que deve ser inserido nos projetos pedagógicos das escolas. Para tal documento, a escola deve esclarecer os princípios que nortearão o trabalho para a comunidade escolar e tais princípios determinarão a postura diante das questões relacionadas à sexualidade e de suas manifestações na escola, como também os conteúdos a serem trabalhados com os/as alunos/as. Tais princípios são abordados no PCN sob o aspecto científico, diferentemente do campo de estudo em que esta pesquisa se insere, portanto, os termos educação sexual e orientação sexual não podem ser considerados sinônimos.

médicos, intelectuais e professores que atuavam na época. No entanto, desde os séculos XVIII e XIX, não mais se pregava a ocultação do sexo e das práticas sexuais, ao contrário, o sexo foi posto em discurso por médicos e educadores a fim de se estabelecer uma educação sexual aos/às jovens, baseada em pressupostos higienistas e eugênicos. Ou seja, em favor da conservação da espécie, a educação sexual na escola passou a ser imprescindível para que os corpos dos sujeitos pudessem ser educados e disciplinados.

Mas foi a partir dos anos 60, no entanto, através dos movimentos sociais que lutavam pelos direitos civis de gays e lésbicas, aliados aos movimentos feministas e de luta contra o preconceito étnico-racial, que começaram a alavancar as discussões e a colocar sob suspeita as definições tradicionais e os determinismos ditos naturais acerca dessas temáticas, bem como de que a identidade normal imposta pela sociedade era a do homem branco, heterossexual, cristão e de classe média. Com isso, essas discussões passaram a circular, também, pelo discurso pedagógico.

Louro (1998) afirma que a escola e o currículo também integram as disputas políticas que, atualmente, ocorrem em torno das identidades sexuais e de gênero, logo, faz-se necessário pensar a prática cotidiana da sala de aula como objeto de análise, para ser possível problematizar como são construídas as identidades de “masculino” e de “feminino” nos corpos dos/as alunos/as.

A escola, segundo Louro (2001), vai exercendo uma pedagogia da sexualidade e do gênero – assim como ocorre em outras instâncias culturais – *marcando* e *produzindo* os corpos de forma articulada, reiterando identidades e práticas hegemônicas e negando ou recusando outras; no entanto, as instâncias sociais disponibilizam, também, representações divergentes e contraditórias, já que a produção dos sujeitos é um processo plural e permanente do qual eles estão implicados e são participantes ativos na construção de suas identidades.

Para a autora, na constituição dos sujeitos como homens e como mulheres, há um investimento continuado e produtivo dos próprios sujeitos, ainda que de forma inconsciente, na determinação de suas formas de experimentar sua sexualidade e seu gênero (Ibid, 2001).

No **Módulo 2 – Gênero** foi estudado o conceito de gênero e problematizadas as diferenças de gênero na sociedade e seus efeitos na constituição de homens e mulheres. Dentre as narrativas, a escola foi mencionada,

novamente, como o lugar apropriado para se problematizar e se desnaturalizar as representações de homem e mulher impostas pelas instituições sociais.

Nas narrativas que buscavam retratar como se dão as representações e os modos de ser homem e de ser mulher na escola e na sociedade, notou-se que os/as cursistas destacaram como positivo o fato de que a mulher vem conquistando espaços na sociedade, mas sinalizaram que há, ainda, muito que avançar nesta questão:

*Hoje as mulheres estão ocupando espaços que jamais seria imaginado, como chefe de empresas, gerentes, caminhoneiras, engenheiras, mecânicas, presidentes, prefeitas, deputadas enfim ocupando espaço na política onde elas não podiam nem votar. Isto se deve a incansável luta das mulheres que buscam sua autonomia profissional, financeira, conquistando lugares que eram somente permitidos ao homem (L. TAREFA 1 – MÓDULO 2).*

*A inversão dos papéis nos leva à reflexão de que há prestígio social em desempenhar determinadas tarefas, percebe-se que socialmente houve uma espécie de condução da mulher à margem do mundo do trabalho, ou desempenhando tarefas consideradas secundárias pela sociedade, conseqüentemente, temos uma divisão entre profissões consideradas masculinas e outras que podem ser consideradas femininas (C. TAREFA 1 – MÓDULO 2).*

*Cada vez mais os modelos estereotipados que a família reproduz estão sendo alterados. As mulheres e os homens estão modificando determinados padrões e os papéis fogem pouco a pouco dos estereótipos (A. TAREFA 1 – MÓDULO 2).*

*É possível investir num parâmetro de educação onde meninos e meninas se descubram com os mesmos direitos de igualdade e oportunidades. Basta romper com as “amarras” do preconceito que a sociedade culturalmente se encarregou de construir (I. TAREFA 1 – MÓDULO 2).*

A partir daí, entendo como afirma Louro (1996), que a polarização entre o feminino e o masculino, colocados em lados opostos, são construções nada simples de serem rompidas, pois nos acostumamos a entender a mulher, desde a sua constituição física como também a intelectual e a social, como o oposto do homem, como alguém incompleto pela imagem primeira masculina, como alguém que é tido como um ser sensível, educado para cuidar da casa, pertencente ao âmbito privado. Ao homem, são reservados atributos como agressividade e virilidade, como alguém educado para prover o lar, pertencente ao âmbito público.

Se a diferença entre homens e mulheres se constitui como algo irrefutável e é, até mesmo, reforçada a necessidade da exaltação dessa diferença, Louro (1997) alerta que muito se precisa pensar sobre isso: primeiramente acerca da questão do domínio biológico, sobretudo sexual, do sexo masculino sobre o feminino, como se

fosse possível separar a biologia da cultura; depois, sobre a constatação de que as mulheres diferem dos homens, tomando o homem como a norma e definindo, assim, o *status quo* das relações entre os gêneros, ou seja, de que a mulher é o “não-homem”, sendo, portanto, um ser incompleto.

Para Louro (1997), a questão do apelo à diferença, presente nos discursos de setores mais tradicionais, deve ser aprofundada a partir de seu caráter político, como vem sendo tratada no âmbito dos Estudos Culturais e dos Estudos Feministas. Se a questão da diferença, nos dias atuais, tem adquirido diferentes significados nos variados contextos sociais, no campo do feminismo volta-se não apenas para a distinção entre os gêneros, mas para a afirmação da diferença entre as mulheres.

Ao longo dos anos, teorias foram criadas e utilizadas, relacionadas às distinções biológicas, trazendo a diferença entre os gêneros para justificar as distinções entre homens e mulheres, com o intuito de provar que aptidões físicas, psíquicas e comportamentais indicavam as diferentes habilidades próprias de cada gênero e, assim, posicionavam os sujeitos aos destinos apropriados e compatíveis a cada gênero (LOURO, 1997). No entanto, o movimento feminista pôs em xeque essa diferença e as consequências que essas distinções foram ocasionando ao longo da história. Tais questionamentos foram sendo desencadeadores de debates e rupturas no próprio movimento, onde diferentes mulheres, com diferentes histórias, reivindicavam por seus direitos (Ibid).

A partir daí, pôde ser problematizada não apenas a diferença em relação à mulher e entre as mulheres, mas que relações de poder estavam sendo instauradas e pretendiam fixar-se, posicionando *quem* definia a diferença, *quem* era diferente e o *que* significava ser diferente, sendo evidenciadas, assim, desigualdades e não diferenças (LOURO, 1997).

Louro (1997) utiliza as argumentações de Joan Scott para situar alguns momentos do movimento feminista e seus avanços – primeiramente, reivindicando igualdade política e social entre homens e mulheres, depois afirmando a diferença entre eles como algo positivo – e observar que o desafio de salientar a igualdade ou a diferença representa uma “falsa dicotomia”, sendo a igualdade um conceito político que supõe a diferença. Logo, não haveria motivo em reivindicar igualdade para sujeitos que são os mesmos, mas sim lutar para que sujeitos diferentes não sejam considerados idênticos, mas equivalentes. Cabe salientar, no entanto, que a

atribuição da diferença está implicada em relações de poder e é nomeada a partir de uma determinada referência (Ibid).

Pensando nas diferenças e desigualdades, julgo importante problematizar por que a escola foi mencionada, em várias narrativas, como o lugar apropriado para se discutir essas questões se tal instituição funcionou, ao longo dos anos, como um mecanismo de reprodução de desigualdades, pois desde seu início

a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos – tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas (LOURO, 1997, p.57).

Segundo Louro (1997, p.58), “a escola delimita espaços”, é ela quem informa o que os alunos e as alunas podem fazer, onde e como devem sentar-se, como as cadeiras devem ficar posicionadas, como devem ser constituídas as filas, estabelecendo, também, o momento de falar e o de calar. Assim, precisamos estar atentos/as para sermos capazes de identificar as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicadas nessa organização do cotidiano escolar, pois “atentos/as aos pequenos indícios, veremos que até mesmo o tempo e o espaço da escola não são distribuídos nem usados – portanto, não são concebidos – do mesmo modo por todas as pessoas” (Ibid, p. 59).

Nas práticas cotidianas da escola, algumas concepções passam a ser aprendidas e interiorizadas, tornando-se naturalizadas. Dentre elas, as representações sobre o masculino e o feminino, além do sexo dos sujeitos, são utilizadas para organizar as práticas escolares: parece-nos “natural” que os meninos sejam mais indisciplinados, precisem de mais espaço ao ar livre e que perturbem o andamento das aulas; e que as meninas sejam mais comportadas, tenham mais capricho com seu material e gostem de brincadeiras mais calmas. “Dessa forma, não se pensa sobre como a utilização desses elementos na organização do trabalho na escola pode promover situações de desigualdade” (AUAD, 2006, p.30).

A partir desses pressupostos, pode-se entender, a partir de suas narrativas, que os/as profissionais da educação em questão, ao afirmarem que a escola é o lugar apropriado para serem discutidas as relações de gênero, referem-se às próprias práticas cotidianas, onde muitas vezes, acabam por reproduzir a

desigualdade entre os gêneros e, assim, julgam ser necessário discutir com os alunos e as alunas e, também, com os/as colegas essas questões:

*Devemos desnaturalizar essas representações, questionando as tarefas ditas masculinas e femininas (C. TAREFA 1 – MÓDULO 2).*

*Nas vivências escolares, devemos proporcionar as mesmas oportunidades a todos e todas (D. TAREFA 1 – MÓDULO 2).*

*A escola é o lugar para reflexão e desnaturalização dos modelos de Homem e Mulher impostos pelas instituições (K. TAREFA 1 – MÓDULO 2).*

Outra consideração citada pelos/as cursistas foi a necessidade da existência de formação continuada nas temáticas do curso, além da troca de experiências com outros/as profissionais na busca de reflexão da sua prática, principalmente na utilização, em sala de aula, de artefatos culturais que trazem as representações de homem e mulher impostas socialmente e da possibilidade de fomentar ações na escola, a fim de desnaturalizar esses modelos e promover a igualdade entre os sujeitos.

No fórum que discutiu a violência de gênero na escola, os/as profissionais relataram não existir esse tipo de violência em suas escolas, apenas a fala de uma professora trouxe a questão de que meninas “desleixadas” gostam de futebol e são criticadas por isso. Violência, para os/as cursistas, aparece explicitamente na escola, na forma de discriminação étnico-racial e de classe social e, talvez, veladamente, na discriminação contra homossexuais.

Em muitas narrativas desse fórum, foi citado o fato da colonização alemã ser predominante na região e, com isso foram notadas, em brincadeiras no pátio, atitudes discriminatórias com relação a alunos/as negros/as que ficam com a posição considerada de menor valor nas brincadeiras. Além disso, alunos e alunas vindos do interior são chamados “colonos” e sofrem, muitas vezes, preconceito por parte dos colegas.

O fórum representa uma importante ferramenta de trabalho nos cursos a distância, é um rico espaço de interação onde os/as cursistas podem trocar entendimentos e reflexões sobre o tema discutido. Um aspecto de destaque nesse fórum foi o fato de terem sido traçadas propostas de trabalho a serem executadas, discutidas por todos e todas, tais como: conhecer a realidade dos/as alunos/as; observar, em cenas corriqueiras, brincadeiras que escondem violência; abrir espaços para se discutir essas questões na escola; abordar essas questões no PPP

da escola; despir-se de preconceitos e problematizar todas as formas de violência; autoavaliar-se e colocar-se no lugar do outro; abordar esses temas através de artefatos culturais; dentre outras. Sem dúvida, este fórum possibilitou aos/às cursistas pensar sobre a forma como a escola pode promover discussões acerca das questões de gênero e de violência, a fim de contribuir para a construção de uma sociedade mais igualitária.

Na terceira tarefa do Módulo 2 – Gênero emergiram muitas narrativas que falavam das conquistas/dificuldades das mulheres no mercado de trabalho e da violência praticada contra a mulher.

Nessa tarefa, pôde ser discutida a questão de que mesmo com o expressivo crescimento da mulher no mercado de trabalho, ainda não foram superados os obstáculos de acesso a cargos de chefia e diferenças salariais, fato que nos permitiu problematizar a questão da diferença e da desigualdade. Através das narrativas, podemos observar que os/as cursistas afirmam existir diferenças entre homens e mulheres, mas que as mulheres, no decorrer do tempo, vêm conquistando mais espaço na sociedade. No entanto, ao analisar a forma como são expostas essas diferenciações em suas falas, nota-se a reprodução da ideia de que a mulher deve tentar igualar-se ao homem, tentar alcançá-lo, realçando, assim, a ideia da superioridade masculina.

Nas narrativas que abordaram a violência contra a mulher, foi destacada a criação da Lei Maria da Penha como um avanço e uma garantia aos direitos físicos e emocionais da mulher. No entanto, foi constatado que apesar de ter trazido avanços, o crime continua a ocorrer contra as mulheres, mesmo com informação e esclarecimento sobre o assunto, independente de classe social ou de raça/etnia.

Nesse sentido, trago a fala de uma cursista para se pensar em por que a mulher, ainda hoje, é agredida, é discriminada e é desvalorizada socialmente:

*As mulheres têm mais estudo, mas ainda ganham menos do que os homens. Parece que adquirimos, com o tempo, uma espécie de apatia para reagir a questões discriminatórias, vamos nos acostumando ao senso comum e não somos capazes, inúmeras vezes, de contestar atitudes sociais que produzem profundas desigualdades, sejam elas da ordem de gênero, de raça, culturais, ou econômicas (C. TAREFA 3 – MÓDULO 2).*

A partir de muitos relatos, quando se fala em subordinação feminina, parece haver certa culpabilização por parte das cursistas mulheres, com relação ao fato de ser comum a mulher afirmar que se deixou dominar, “... a culpa é da mulher que se

autodenominou o 'sexo frágil', a 'dona-do-lar', quem deve servir ao homem, isso acabou beneficiando somente ao homem" (Tarefa 3 – Módulo 2). Parece comum às mulheres, assumirem a culpa da subordinação, como se as mulheres pudessem ter escolhido se fazer dominar como uma opção de vida, negando, assim, toda e qualquer forma de opressão que possam ter sofrido e que ainda sofrem, ao longo da história.

Na quarta tarefa do Módulo 2 - Gênero, em que os/as cursistas deveriam escolher o artefato cultural música e propor uma atividade para ser trabalhada na sala de aula, tendo como foco as questões trabalhadas na unidade, foram apresentadas variadas propostas de trabalho, a partir de variados estilos musicais: MPB, funk, rock, gauchesco, regional, entre outros. A maioria das músicas eleitas abordaram as questões de gênero, a subordinação feminina, a divisão sexual do trabalho e a onipresença masculina. Algumas trouxeram a questão da valorização das diferenças entre os sujeitos, a luta da igualdade de direitos a todas as pessoas e, apenas uma cursista apresentou uma proposta de trabalho com a questão da diversidade sexual, através da música "Robocop gay", do grupo Os Mamonas Assassinas.

Cabe ressaltar que as escolhas feitas pelos/as cursistas indicavam o que pensavam e quais temas se propunham a trabalhar com os/as alunos/as: nas músicas gaudéias estavam presentes o machismo e a subserviência feminina; nas músicas do estilo MPB apareceu a imagem da mulher delicada, frágil, bonita e sensual, mas submissa; já as músicas selecionadas do estilo funk, mostraram um comportamento da mulher diferente dos outros estilos: vulgar, cansada da submissão, capaz de dar "o troco" ao homem.

Dentre as propostas de trabalho com esse artefato cultural, que se mostrou potente para a discussão destas questões, considero importante que, em todas elas, os/as cursistas propuseram discussões relevantes sobre as relações de gênero a partir da observação do conteúdo presente nas músicas, na desconstrução das letras das mesmas, na problematização sobre as representações de homem e mulher presentes não só ali, mas em outros textos do cotidiano, além da possibilidade de colocar-se no lugar do outro gênero e pensar sobre as diferenças e desigualdades.

Para Louro (1997), precisamos estar atentos/as aos nossos procedimentos de ensino, às teorias que utilizamos e à forma como avaliamos, pois nelas estão

presentes as nossas distinções de gênero, de sexualidade, de etnia, de classe e que são produtoras das mesmas. “É indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem” (Ibid, p. 64).

Além disso, em nossa prática pedagógica, precisamos estar atentos/as à linguagem que utilizamos, bem como aos artefatos que nos auxiliam nessa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que eles não só carregam, mas instituem (LOURO, 1997). Dessa forma, acredito que as atividades propostas pelos/as cursistas, através do artefato cultural música, possibilitaram questionar suas práticas com relação a essas temáticas.

Os questionamentos em torno desses campos, no entanto, precisam ir além das perguntas ingênuas e dicotomizadas. Dispostos/as a implodir a ideia de um binarismo rígido nas relações de gênero, teremos de ser capazes de um olhar mais aberto, de uma problematização mais ampla (e também mais complexa), uma problematização que terá que lidar, necessariamente, com as múltiplas e complicadas combinações de gênero, sexualidade, classe, raça, etnia. Se essas dimensões estão presentes em todos os arranjos escolares, se estamos nós próprios/as envolvidos/as nesses arranjos, não há como negar que essa é uma tarefa difícil. Trata-se de pôr em questão relações de poder que compartilhamos, relações nas quais estamos enredados/as e que, portanto, também nos dizem respeito (LOURO, 1997, p. 64-65).

Assim, percebe-se que é possível propiciar espaços na sala de aula para que sejam problematizadas as relações de gênero, procurando assegurar práticas mais igualitárias e menos centradas nas tradicionais hierarquias de gênero que colocavam o masculino de um lado e o feminino de outro.

**O Módulo 3 – Sexualidade e Orientação Sexual** teve como propósito discutir a sexualidade como uma construção sociocultural, envolvendo aspectos biológicos, culturais, sociais, históricos e políticos e a necessidade de problematizá-la no cotidiano escolar. Além disso, foram discutidos conceitos, tais como: sexualidade, sexo, identidade sexual, identidade de gênero e a temática do abuso sexual e, também, foi problematizado se as questões que envolvem a sexualidade eram discutidas em suas escolas.

Nesse módulo, os/as cursistas receberam orientações para a elaboração de um Projeto de Intervenção que seria organizado “a partir de uma situação-problema, conflito ou necessidade que fossem identificados no seu contexto de trabalho, envolvendo as temáticas abordadas no curso: diversidade de gênero, sexual e

étnico-racial, bem como todas as formas de preconceito e/ou discriminação” (QUADRADO, BARROS, 2012, p.46).

Nesse sentido, no contexto do Curso GDE, foi proposto, como atividade avaliativa, a elaboração e a execução de projetos de intervenção, pois tais projetos possibilitariam que estratégias e/ou ações fossem pensadas e aplicadas no espaço escolar, contribuindo para que as discussões iniciadas no curso pudessem estar presentes, também, no espaço da escola e contribuir para o enfrentamento das situações-problema (Ibid).

Neste momento, foquei meu olhar para as narrativas que emergiram sobre as relações de gênero presentes nos Projetos de Intervenção produzidos. Ao todo, foram elaborados dez projetos, executados em instituições diferentes: em escolas rurais e urbanas, em escolas de ensino fundamental e médio, na APAE, no CRAS, no Projeto Jovem Protagonista da EMATER e na SMECD.

Dos dez projetos produzidos, três abordaram as questões de gênero. Em um deles, intitulado “O elemento feminino nas relações de poder”, foi problematizada a construção do feminino nas relações de poder a partir da constituição hierárquica da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto do município e sua constituição no Governo Municipal. A partir de uma pesquisa sobre a ocupação de tal Secretaria, predominantemente masculina ao longo dos anos, foi possível estabelecer uma discussão sobre os cargos de chefia no Governo Municipal bem como a constituição do papel feminino no magistério.

Nessa direção, julgo pertinente citar Scott (1995) para se pensar na possibilidade da desconstrução da polaridade rígida estabelecida entre os gêneros, a partir de estudos isolados acerca dos homens e das mulheres e considerar o gênero como uma categoria de análise. Tal abordagem nos possibilita estudar as relações sociais entre os sexos, o que não significa negar a materialidade biológica entre ambos, mas enfatizar o caráter social atribuído a essas distinções e que foram estabelecendo as desigualdades entre os gêneros.

A partir dos avanços nos estudos de gênero, é possível observar uma crescente participação das mulheres em espaços que, por muito tempo, eram proibidas de frequentar e também de trabalhar. Hoje, observamos que as mulheres saíram da esfera privada e passaram a ocupar, também, a esfera pública e que não estão mais restritas exclusivamente aos cuidados da casa, do marido e dos/as filhos/as.

No entanto, a partir do projeto analisado, que problematizou essa questão através de uma exposição de fotos de ocupantes da Secretaria de Educação do município, constatou-se que a ocupação dos cargos públicos, tais como outras secretarias municipais, direção de escolas, prefeitura e vice- prefeitura, deu-se, quase que exclusivamente, pelo público masculino. E isso pode ser verificado, também, em outros municípios.

O desenvolvimento desse projeto possibilitou discussões dentro da Secretaria de Educação e também com diretores/as de escola sobre o papel feminino no magistério e pôde ser problematizado que o acesso das mulheres aos espaços públicos não garantiu, até hoje, a equidade de gênero.

Outro projeto, intitulado “A construção social da identidade de gênero de jovens da Escola Municipal de Ensino Fundamental Francisco Fröming”, tinha por objetivos identificar elementos que colaboram para a construção das identidades de gênero na comunidade rural pomerana, refletir sobre essa construção e analisar as atividades desenvolvidas pelos/as alunos/as participantes do “Projeto Jovem Protagonista” fora da escola e que acabam colaborando para a definição dos “papéis” de gênero na comunidade.

As atividades desse Projeto de Intervenção foram desenvolvidas integrando as ações do “Projeto Jovem Protagonista” que foi executado pela Extensionista de Bem Estar Social da EMATER (aluna do GDE), em parceria com a Coordenação Pedagógica da SMECD, direção da escola e uma professora da turma, envolvendo os/as alunos/as dos 8º ano da escola. Cabe ressaltar que, num primeiro momento, foram discutidos com a equipe de trabalho, os objetivos e as ações que compunham o Projeto.

A partir de dinâmicas de grupo propostas pelo Projeto, os/as alunos/as foram listando atividades que costumavam fazer em suas comunidades e, depois, foram orientados/as a separá-las e classificá-las como atividades relacionadas a meninos, a meninas ou a ambos. Logo após, foi realizada uma plenária com discussões acerca da classificação dada às tarefas - como masculinas ou femininas – quem estabelecia tais tarefas e como elas se perpetuavam e/ou se modificavam em suas famílias.

Depois, os/as alunos/as, divididos/as em grupos, tiveram a tarefa de entrevistar pais e mães sobre as etapas de suas vidas, desde a infância até a atualidade, estabelecendo, assim, uma linha da vida sobre as circunstâncias

vivenciadas pelos homens e mulheres em outras épocas, identificando-as por cores diferentes. Logo após, os grupos montaram uma linha da vida dos jovens da comunidade a partir de suas vivências, também separando as circunstâncias vivenciadas pelos meninos e pelas meninas com cores diferentes.

A partir das apresentações dos grupos, foi possível discutir sobre as circunstâncias vivenciadas pelos homens e pelas mulheres ao longo do tempo, se foram distintas ou não de acordo com o gênero, se essas circunstâncias tiveram modificações e se os/as jovens queriam que fosse diferente e o que gostariam de modificar na linha da vida. A aplicação desse projeto possibilitou a problematização sobre as diferenciações e as aproximações das experiências vivenciadas pelos homens e pelas mulheres e de que diferentes épocas e sociedades atribuem significados distintos às posições de gênero que são marcadas por relações de poder.

O terceiro projeto que abordou as questões de gênero foi “A vida da mulher na zona rural”. O projeto, aplicado numa turma de 8º ano do ensino fundamental de uma escola situada numa comunidade rural, também problematizou a questão dos significados atribuídos às posições de gênero a partir de um recorte histórico. A partir do debate de um texto sobre a valorização da mulher do campo, os/as alunos/as foram orientados/as a realizar entrevistas com as mães e as avós sobre como eram seus modos de vida, quais atividades exerciam, que sonhos e direitos possuíam, desde a infância até a vida adulta.

A partir dos relatos advindos das entrevistas, foi debatida a vida da mulher no campo do passado e a do presente, suas conquistas, seus modos de viver, seus direitos, dentre outros aspectos. Além disso, os/as alunos produziram um painel com um quadro comparativo entre as mulheres do passado e do presente, com várias imagens de mulheres moradoras da região, em diferentes épocas.

O desenvolvimento desse projeto possibilitou (re)pensar a posição da mulher rural na sociedade, pois ao relatarem as experiências de suas mães e de suas avós – a maioria, na maior parte da vida, exerceu apenas as funções de mãe, esposa e dona de casa – os/as alunos/as puderam problematizar o lugar do trabalho e do estudo na vida dessas mulheres, bem como a sua participação em espaços públicos que, na maioria das vezes, não acontecia. Para as professoras cursistas, a aplicação desse projeto, possibilitou, na escola, a construção de um trabalho de valorização do espaço escolar, do lugar onde os/as alunos/as moravam, das

riquezas que estão em torno deles/as e, além disso, da valorização de si como pessoa que luta pelos seus sonhos e pelos seus direitos, independente do gênero com que se identificam.

As narrativas que emergiram no **Módulo 4 – Relações Étnico-raciais** não fizeram parte do *corpus* de análise e no **Módulo 5 – Avaliação**, foram postados os relatórios finais sobre os Projetos de Intervenção aplicados. Tais relatórios também não foram analisados.

O movimento analítico que foi empreendido, neste capítulo, acerca da diversidade de gênero na escola articulou-se aos referenciais teóricos assumidos ao longo da pesquisa, os quais possibilitaram a compreensão de que é a partir das relações sociais atravessadas por poder que os corpos dos sujeitos são generificados. Inquietações como essa suscitaram leituras sobre as temáticas de investigação que não preveem instituir verdades, mas nos indicar pistas de como se pensar na educação dos gêneros na escola. No entanto, ainda que essas análises sejam contingentes e circunstanciais, espero que, de algum modo, possam contribuir para a construção de outros sentidos e de outros caminhos que possam desestabilizar as formas hierárquicas de construção das relações de gênero na sociedade contemporânea.

## **7 UM OLHAR SOBRE A SEXUALIDADE E A DIVERSIDADE SEXUAL NA ESCOLA**

### **7.1 O CURRÍCULO E A PRODUÇÃO DA HETERONORMATIVIDADE NA ESCOLA**

Neste capítulo, foram privilegiadas as narrativas dos/as profissionais da educação que emergiram acerca das diversidades sexuais na escola. Tais narrativas representam o resultado de experiências vividas pelos/as cursistas bem como das discussões realizadas ao longo do curso. Cabe ressaltar que essas experiências foram vivenciadas por esses sujeitos em suas práticas escolares, levando-se em consideração que os currículos praticados são construções culturais que regulam e produzem as identidades dos sujeitos a partir de uma norma: a heteronormatividade (CAETANO, 2009).

Segundo Caetano (2009), currículo praticado são “as ações escolares e as tecnologias (arquitetura, livros didáticos, vestimentas, etc.) que significadas na cultura ensinam e regulam o corpo produzindo subjetividades e arquitetando formas e configurações de viver na sociedade” (p. 3). Em sua pesquisa, o autor utilizou o conceito de currículo praticado para pensar as práticas de sujeitos considerados desviantes (homossexuais, gays, lésbicas e transexuais) no espaço da escola e relatou experiências desses sujeitos que desordenavam as expectativas marcadas culturalmente pela heteronormatividade nos corpos dos homens e das mulheres, que é a lógica representada pela escola.

Nesse sentido, pensando que o currículo está articulado a uma complexidade de problemas e a uma determinada construção sociocultural e histórica, Caetano (2009) problematizou os significados atribuídos à identidade sexual desses sujeitos (professores/as de escola pública) nas suas práticas escolares e que imposições culturais foram incorporadas ou resistidas para que eles/as pudessem pertencer ao grupo de docentes. A partir do entendimento de currículos praticados, busquei analisar as narrativas dos/as cursistas sobre a diversidade sexual na escola.

Para Moreira e Candau (2007), o currículo compreende as experiências escolares que se desdobram em função dos conhecimentos, em meio a relações sociais e que contribuem para a construção das identidades dos sujeitos. Nessa direção, o currículo não pode ser pensado apenas como conhecimento escolar que

deve ser tratado e ensinado pedagogicamente pela escola e aprendido pelos/as alunos/as, mas como um conjunto de experiências vivenciadas e significadas na escola por todos os sujeitos que dela fazem parte. Assim, deveria ser questionado em que sentido alguns conhecimentos são considerados válidos e outros não e que relações de poder determinariam quais conhecimentos deveriam fazer parte dos currículos e quais deveriam ser excluídos.

No entanto, Silva (2007) destaca que poder e conhecimento não se opõem, mas são mutuamente dependentes; assim, o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder nas quais ele está envolvido, considerando que o poder está descentrado, espalhado por toda a rede social. Por esse viés, nos currículos, passaram a ser enfatizadas as conexões entre significação, identidade e poder, além dos processos de formação pelos quais nós nos tornamos o que somos.

Nesse processo de formação, o sujeito moderno que tinha uma identidade única e estável, fragmentou-se devido às mudanças estruturais e institucionais. Não existe mais uma identificação única com os lugares objetivos que ocupávamos no mundo social e cultural; a identidade do sujeito pós-moderno tornou-se uma *celebração móvel* que é constantemente formada e transformada de acordo com as formas pelas quais somos representados/as ou interpelados/as pelos sistemas culturais que nos rodeiam (HALL, 2006).

Dentre as inúmeras possibilidades identitárias, a escola e o currículo vão estabelecendo uma posição central como a normal, a correta e a padrão. Nesse sentido, segundo Louro (2003), as práticas curriculares exercem uma função de afirmar e reafirmar uma universalidade imutável, esquecendo seu caráter construído e concedendo-lhe um caráter natural. Com isso, os sujeitos e práticas culturais que não ocupam o lugar central são considerados *excêntricos*, desviantes, diferentes, e quando não, são simplesmente excluídos dos currículos, assumindo uma posição do exótico, do alternativo, do acessório.

A partir daí, poderíamos questionar quais seriam os espaços da escola apropriados para se falar em sexualidade, mas muitas vezes, não percebemos que os cotidianos das escolas estão repletos de pedagogias de sexualidade e de gênero. Indagamos o que deveria ou não constar no currículo, mas esquecemos que “as marcas mais permanentes que atribuímos às escolas não se referem aos conteúdos programáticos que elas possam nos ter apresentado, mas sim se referem a situações do dia-a-dia, a experiências comuns ou extraordinárias que vivemos no

seu interior, com colegas, com professoras e professores. As marcas que nos fazem lembrar, ainda hoje, dessas instituições têm a ver com as formas como construímos nossas identidades sociais, especialmente nossa identidade de gênero e sexual” (LOURO, 2001, p.18-19).

Atualmente, fala-se que existem muitas formas de se viver os gêneros e a sexualidade e que, nas instituições em geral, a posição socialmente aceita e pedagogicamente recomendada é a de respeito e tolerância para com a diversidade e a diferença. No entanto, Silva (2000) salienta que deveria ser problematizado se realmente essas questões da identidade e da diferença se esgotam nessa posição liberal e, assim, nos fazer pensar que a nomeação do diferente é necessária, sobretudo, para que possa ser reforçada a existência de um padrão considerado normal.

Para Canguilhem (2002), a norma foi instituída como uma produção discursiva que surgiu na emergência das relações sociais, a fim de organizar e controlar a sociedade. Logo, os desafios que se apresentam, atualmente, nos diferentes espaços sociais é o de assimilar os sujeitos que escapam à norma, mediante quadros de referência do sujeito padrão, na tentativa da manutenção de formas educacionais tradicionais.

Foucault, em seu Curso no Collège de France de 1975, traçou uma genealogia sobre os anormais a partir da emergência discursiva desse conceito, correlacionando-a ao processo de normalização estabelecido pelas instituições sociais, através de mecanismos de saber-poder, a fim de articular mecanismos disciplinares e regulamentadores sobre os corpos e sobre a população (VEIGANETO, 2005). E embora, como afirma Canguilhem (2002), não exista um fato normal ou patológico em si mesmo nem tampouco uma relação de contradição ou exterioridade entre eles, foi dada a diversas instituições tais como a escola, a medicina, a psiquiatria e a família um autorizado poder de comparação, através da norma, dos indivíduos.

Para Foucault (2001), dentre os saberes autorizados a falar a verdade sobre a sexualidade, tais como o jurídico, o médico e o religioso, o saber articulado pela escola funcionou, ao longo do tempo, como uma prática permanente de disciplinamento e correção dos corpos que escapavam à norma.

A escola, ao constituir-se como espaço de correção e produção dos sujeitos ancorados em referências brancas, masculinas, heterossexuais e racionais,

conforme argumenta Caetano (2009), permitiu, através de suas ações, a legitimação de vários modelos de códigos e valores liberais da modernidade. Assim, baseada nas razões iluministas, a educação escolarizada deveria orientar e conduzir os indivíduos ao sentimento de autocontrole de suas paixões e conflitos individuais (considerados como atraso e desordem), em prol da solidariedade e de respeito aos interesses definidos como coletivos. Para o autor

o que é relatado em uma sociedade escriturária (a que define as regras) é fruto de seu meio e é capaz de transformar a carne (indivíduo sem as normas coletivas) em um corpo social, ou seja, aquele produzido pelas normas e regras da sociedade, portanto, aceito. Assim, a escola também assume o papel na construção desse corpo social, já que ela também “tatuá” na carne as normas transformando esse em um corpo socialmente aceito (CAETANO, 2009, p.5).

Nessa perspectiva, o sujeito normal da escola é aquele considerado adequado à norma da heteronormatividade. No entanto, penso que a escola ao invés de reproduzir um Ideal pré-determinado de como é o mundo e de aprisionar o sujeito dentro de determinados enquadramentos institucionalizados por metanarrativas históricas, deveria promover a constante problematização frente a qualquer verdade dita.

Dessa forma, ao analisar as narrativas dos/as cursistas, busquei observar como as práticas discursivas que circulam nas instituições sociais, vão produzindo seus entendimentos sobre a diversidade sexual na escola e instituindo padrões de comportamento considerados normais e adequados aos/às alunos/as.

## **7.2 INVESTIGANDO NARRATIVAS SOBRE DIVERSIDADE SEXUAL NA ESCOLA**

As narrativas que emergiram no **Módulo 1 – Diversidade** abordaram, quase que exclusivamente, a diversidade cultural. Em algumas narrativas estavam presentes aspectos implicados na diversidade, tais como a raça e o gênero, mas a maioria dos/as cursistas considerava como diversidade, os aspectos culturais da constituição de um povo. Em todas elas, foi recorrente o aparecimento da escola como o lugar apropriado para se valorizar a diversidade, como podemos observar abaixo:

*Essa diversidade, com tantas especificidades de gênero, raça/etnia, religião, orientação sexual, valores e diferenças definidas a partir de suas histórias pessoais é representada em cada escola e em cada sala de aula. Daí a responsabilidade do educador de ir além da constatação e da contemplação das diferenças e partir para a ação, incluindo no seu projeto pedagógico práticas que superem as ideias de que os grupos discriminados ajudam a favorecer a discriminação e que são culpados pela situação. A escola é responsável pela construção de uma educação cidadã onde o respeito e a valorização do outro seja a base para a igualdade de direitos. (C. TAREFA 1 – MÓDULO 1).*

*Acredito que os educadores e educadoras em geral, indiferente da disciplina que exercem, têm o dever de abordar o tema diversidade étnico-cultural juntamente com seu conteúdo programático, além disso, salientar a importância do respeito que os alunos devem ter dentro da sala de aula e na sua vida extracurricular, conversar abertamente com os alunos, esclarecer dúvidas que possam existir, realizar trabalhos com a comunidade e a escola, no intuito de considerar os valores, aprender a conviver com a diversidade, exigindo sempre respeito, proibindo os apelidos, e as brincadeiras de mau gosto que as crianças e adolescentes costumam fazer, contudo, desta maneira penso que todos os alunos e a comunidade em geral terão o mesmo valor e saberão se respeitar e conviver com as diversidades existentes. (G. TAREFA 1 – MÓDULO 1).*

Na primeira tarefa deste módulo, apenas uma narrativa abordou especificamente a diversidade sexual na escola, através da fala “a educação é a saída para que não se discrimine os sujeitos ‘anormais’”. No entanto, a partir dessa fala, nos parece que os sujeitos nomeados anormais não se encontram dentro da escola, mas fora dela, como se os/as cursistas nunca tivessem tido que lidar diretamente com a diversidade sexual em suas salas de aula. Dentre as narrativas, destacaram-se: “é preciso discutir essas questões”; “a escola é responsável pela criação de uma educação cidadã”; “é preciso a criação de políticas públicas de enfrentamento à discriminação”, que representam reivindicações para o futuro, como se os sujeitos considerados anormais ainda não ocupassem os seus lugares na escola, como na fala: “mas agora eles estão aparecendo, né?”, ou estivessem sendo invisibilizados.

Acredito que esses entendimentos, narrados pelos/as cursistas, sejam fruto dos currículos praticados ao longo das suas experiências escolares que, significados na cultura, foram produzindo as suas identidades e, também, das interpelações dos discursos das instituições sociais a que pertencem. Nessa direção, podemos considerar que ao longo de décadas, a homossexualidade foi tratada pelas diversas

instituições sociais não apenas como um desvio da norma (discurso pedagógico), mas como uma doença agregada, ainda, à epidemia da Aids (discurso médico) e, também, como pecado (discurso religioso). Assim, foi possível observar essas considerações nas narrativas analisadas e perceber de que forma esses sujeitos foram sendo interpelados por esses discursos.

De um modo geral, os/as profissionais da educação relataram que as questões da sexualidade estão presentes nas discussões de suas práticas pedagógicas, mas é preciso considerar que a maneira como são significadas culturalmente as suas identidades sexuais e de gênero - a partir das interpelações sociais - também estão presentes nessas práticas. Assim, segundo Britzman (2001), é preciso problematizar de que forma professores e professoras entendem os significados atribuídos à sexualidade quando decidem trabalhá-la em seus currículos, de modo que esse trabalho não represente uma forma de prescrição na conduta dos alunos e das alunas. A autora diz que

a cultura da escola faz com que as respostas estáveis sejam esperadas e que o ensino de fatos seja mais importante do que a compreensão de questões íntimas. Além disso, nessa cultura, modos autoritários de interação social impedem a possibilidade de novas questões e não estimulam o desenvolvimento de uma curiosidade que possa levar professores e estudantes a direções que poderiam se mostrar surpreendentes. Tudo isso faz com que as questões da sexualidade sejam relegadas ao espaço das respostas certas ou erradas (BRITZMAN, 2001, p. 85-86).

Britzman (2001) ao questionar de que forma as professoras exploram a sexualidade como uma forma de aprender a viver e de cuidado com o próprio eu e com os outros, indaga se não se costuma ler e inserir a sexualidade, nos currículos, segundo a visão de especialistas (antropólogos/as, educadores/as, sociólogos/as) considerando, assim, que a linguagem do sexo na escola sempre foi didática, explicativa e dessexuada. Dessa forma, ao se falar da sexualidade, dificilmente os/as professores/as irão abordá-la separando seus objetivos e fantasias das considerações históricas e dos discursos que catalogaram certos tipos de viver a sexualidade como inteligíveis e relegaram outros ao domínio do impensável e do moralmente repreensível. E, ainda, existe a ansiedade por parte dos/as profissionais da educação de não se sentirem preparados/as para atender aos questionamentos dos/as alunos/as, fato relatado nas narrativas.

Além disso, muitas vezes, os discursos das escolas abordam a prevenção da Aids e de DST ou da gravidez na adolescência e da utilização de métodos contraceptivos, como sendo o único discurso válido e aceito socialmente. Ao abordar essas temáticas, a escola está tratando dos aspectos biológicos, que envolvem o corpo e o autocuidado que fazem parte das discussões sobre a sexualidade, no entanto, outras questões importantes, como o prazer e o desejo, acabam não sendo discutidas.

A partir daí, penso que é a partir das instituições sociais, tais como a escola e a família, que os corpos dos sujeitos vão sendo orientados a seguir a norma, pois “nesses espaços os sujeitos projetam seus corpos de forma a confirmá-los no interior das normas sociais heteronormativas” (CAETANO, 2009). Assim, a forma como falamos sobre a sexualidade e as formas pelas quais produzimos os significados acerca dos nossos corpos e dos corpos dos outros tem a ver com as significações atribuídas às nossas práticas sociais. Em suas narrativas, os/as cursistas expressaram como vão significando seus corpos e os corpos dos sujeitos considerados anormais.

Nas outras tarefas deste módulo, a questão da diversidade sexual mostrou-se invisibilizada. No fórum “Preconceito, racismo e homofobia”, as discussões giraram em torno do preconceito racial, ainda que algumas problematizações acerca da homofobia tivessem sido feitas pelas professoras e tutoras. E na tarefa de construção de uma proposta pedagógica para se trabalhar com a diversidade na sala de aula, apareceram muitas propostas de trabalho com a temática da diversidade cultural e da inclusão e, em apenas duas propostas, a homossexualidade apareceu articulada às questões de gênero e racismo, mas como sugestão de trabalho, foram sugeridas palestras sobre o tema com profissionais da saúde ou psicólogas, ou seja, para se falar da sexualidade é preciso alguém autorizado/a a falar sobre o assunto.

No **Módulo 2 – Gênero**, que discutiu as relações de gênero como já foi mencionado anteriormente, a escola apareceu como o lugar apropriado para se problematizar e se desnaturalizar as representações de homem e mulher impostas pela sociedade.

Na primeira tarefa desse módulo, em que surgiram narrativas que buscavam retratar como se dão as representações e os modos de ser homem e de ser mulher na escola e na sociedade, foi possível notar que, a partir das representações dos/as

cursistas, só existe um modo de ser mulher e um modo de ser homem, ou seja, ao representarem os homens e as mulheres, os/as profissionais da educação utilizaram apenas uma lógica para representá-los, a da heteronormatividade.

No fórum “Violência de gênero na escola”, em que foram problematizadas situações que podem acontecer na escola com relação a insultos, discriminação ou qualquer tipo de violência contra as consideradas minorias, a maioria dos fatos relatados referia-se à discriminação étnico-racial ou à discriminação de classe social, como se brincadeiras aparentemente sem importância escondessem agressividade e violência por parte dos/as alunos/as. Foi discutido no fórum que “abrir espaços para discutir essas questões na escola é urgente” e que é preciso “despir-se de preconceitos, problematizar a homofobia e todas as formas de violência”, no entanto, não foi relatado, pelo/as cursistas, nenhuma situação em que tenham que ter lidado com a violência homofóbica.

Na última tarefa desse módulo, em que os/as cursistas deveriam escolher o artefato cultural música e propor uma atividade para ser trabalhada na sala de aula, tendo como foco as questões trabalhadas na unidade, apenas uma cursista trouxe a questão da diversidade sexual através de um trabalho com a música “O Robocop gay”, do grupo musical Os Mamonas Assassinas. Na atividade, os/as alunos/as deveriam analisar a letra da música que conta a história de um homem dito “normal” que, insatisfeito com sua identidade, aparência e vida pessoal, transformou-se através de uma cirurgia plástica, passando a viver outra identidade diferente da anterior e, agregada a essa transformação, assumiu uma nova postura, que lhe trouxe realizações e autoestima elevada.

A partir da atividade, a professora discutiu a sexualidade como uma construção sociocultural e que a orientação sexual é um direito fundamental do ser humano. Logo após, os/as alunos/as também tiveram de construir corpos e atribuir-lhes uma identidade segundo os padrões impostos pela mídia, a partir de suas aparências físicas, para se discutir os padrões socialmente aceitos. Acredito que essa atividade promoveu uma importante problematização, já que os corpos representados, na maioria das vezes, seguiram o padrão heteronormativo. No entanto, penso que deveria ter sido problematizado, também, a representação do corpo considerado fora do padrão e, portanto, anormal, que foi trazido pela figura do grupo musical escolhido, já que a apresentação do grupo era construída de forma

bem-humorada, representando o homossexual de forma caricatural, e talvez por esse motivo, tenha sido bem aceito na sociedade.

No **Módulo 3 – Sexualidade e Orientação Sexual**, além de ter sido discutida a sexualidade como uma construção sociocultural, alguns conceitos importantes também foram discutidos, tais como: sexualidade, sexo, identidade sexual, identidade de gênero e a temática do abuso sexual, além de ser problematizado se as questões que envolvem a sexualidade eram discutidas em suas escolas.

Como primeira tarefa desse módulo, os/as cursistas receberam orientações para a elaboração de um Projeto de Intervenção que seria organizado a partir de uma situação-problema identificada em seus contextos de trabalho. Neste momento, foquei meu olhar para as narrativas que emergiram sobre sexualidade presentes nos Projetos de Intervenção produzidos, para identificar se, em alguns deles, a questão da diversidade sexual estava presente.

Como já mencionado anteriormente, ao todo, foram elaborados dez projetos, executados em instituições diferentes. Dos dez projetos produzidos, três abordaram a temática da sexualidade. Um deles, intitulado “Gravidez na Adolescência: responsabilidade só da menina?”, aplicado numa turma de 7ª série do ensino fundamental, teve por objetivo levar os/as alunos/as a refletirem sobre a gravidez na adolescência, seus aspectos biológicos, sociais e econômicos e o envolvimento das famílias na questão. Dentre as atividades do projeto, estavam uma palestra com um médico da comunidade para falar sobre a gravidez na adolescência e seus impactos nos corpos das jovens, além de um filme que falava sobre a história de uma adolescente grávida e suas dificuldades.

A aplicação desse projeto nos remete ao entendimento de que a sexualidade “aflora” na juventude - como se ela não fosse sendo construída historicamente – e, por isso, precisou figurar nos currículos, através de mecanismos de controle e intervenção nos corpos dos sujeitos centrados em fenômenos biológicos, tais como, o controle da natalidade e de doenças sexualmente transmissíveis. Para Foucault (1997), esse controle, integrado ao poder disciplinar das instituições, passou a regular a sexualidade dos indivíduos, pois, ao tratá-la de forma médica, passou a agir sobre esses corpos, de forma individual, para que pudesse ser possível, também, regulamentar o corpo populacional.

O segundo projeto que abordou a temática da sexualidade, intitulado “Diálogos intergeracionais sobre sexualidade: a construção de novos olhares no CRAS”, foi aplicado por duas cursistas psicólogas, com um grupo de idosos/as e adolescentes atendidos/as no centro de assistência social – CRAS Esperança. Dentre os objetivos do projeto, pretendia-se trocar experiências possíveis entre duas gerações diferentes acerca do corpo e da sexualidade, estimular a quebra de preconceitos entre as gerações e criar um espaço de respeito e conhecimento do próprio corpo e de expressão da sexualidade.

Dentre as atividades desse projeto, aconteceram palestras com profissionais da saúde, projeção de filmes com a temática da sexualidade, discussão através da dramatização dos olhares que adolescentes e idosos/as têm de si e dos outros e aplicação de técnicas e dinâmicas de grupo. A partir desse projeto, novamente, verificou-se o tratamento da sexualidade de forma médica, tanto pela fala de profissionais autorizados/as a falar do assunto como pelas dinâmicas aplicadas pelas cursistas, próprias da área da psicologia, que utilizaram, conforme Foucault, técnicas de fazer falar. Dessa forma, entendo que não foi discutida a construção social da sexualidade, mas foram articuladas técnicas para serem confessadas as formas como aqueles sujeitos vivenciavam a sua sexualidade, naquele momento, a partir daquelas estratégias.

Num outro projeto, cuja temática era corpo, também foi evidenciado o tratamento das questões da sexualidade. Com o título de “Meu corpo, teu corpo, nosso corpo”, o projeto, aplicado numa turma de 3º ano do ensino médio, tinha por objetivos: promover o respeito para com a diversidade de valores, crenças e comportamentos relativos à sexualidade; promover debates em relação à temática desenvolvida; despertar o conhecimento e valorização do corpo; informar os/as alunos/as sobre DST/AIDS e suas causas e efeitos; promover a ação de modo solidário aos/às portadores/as do HIV e de modo propositivo em ações públicas voltadas para prevenção e tratamento; e identificar as responsabilidades dos/as parceiros/as com relação à primeira relação sexual (e das demais).

Dentre as preocupações em desenvolver tal projeto, relatadas pelas professoras/cursistas que trabalhavam com alunos/as entre 13 e 18 anos, estavam presentes a iniciação à vida sexual precoce e a gravidez na adolescência. Na fala delas, foi relatada a importância da escola em trabalhar esse assunto, pois “a escola tem o importante papel de desacomodar essas ideias e construir conhecimento

referente ao cuidado do seu corpo e do corpo do outro”. As atividades do projeto foram: aplicação de um questionário com dúvidas e certezas sobre a sexualidade, elaborado pelas professoras de biologia e português; projeção de filme e discussão sobre a temática; projeção de slide informativo sobre DST e discussão sobre o mesmo; elaboração de campanha publicitária sobre alguns temas, como: DST, gravidez, uso de preservativos, abuso sexual e valorização do corpo e, por fim, eleição da melhor campanha para a produção de um vídeo com a mesma.

O desenvolvimento desse projeto privilegiou o conhecimento do corpo e do seu autocuidado reforçando, assim, o enfoque médico-higienista com que as questões da sexualidade são tratadas na escola.

Ao analisar os Projetos de Intervenção aplicados acerca da temática da sexualidade, pode-se considerar que, em nenhum deles, a diversidade sexual foi contemplada. Nesse sentido, verifica-se que a sexualidade na escola é tratada a partir dos aspectos biológicos e de prevenção, mas que esses aspectos são tratados seguindo a lógica das relações heterossexuais. Nesse enfoque heteronormativo, os corpos femininos e masculinos são estudados de forma racional, como detentores de órgãos biológicos complementares e que têm como função principal, a reprodução. A partir daí, percebe-se que as questões do desejo e prazer e da diversidade sexual, que também constituem a sexualidade, não são trabalhadas na escola.

Ainda no Módulo 3 – Sexualidade e Orientação Sexual, tiveram outras tarefas que discutiram a sexualidade. Em uma delas, os/as cursistas deveriam expressar os seus entendimentos sobre a sexualidade através de uma produção, que poderia ser escrita ou na forma de imagens. Dentre as narrativas, emergiram diferentes enfoques sobre a sexualidade:

*Sexualidade é uma construção, que se inicia no espaço onde nascemos, com diferentes características culturais e sociais, em diferentes momentos históricos. No decorrer da vida nos defrontamos com os valores, os estereótipos, os preconceitos, relacionados às construções sociais de gênero e das identidades sexuais. As vivências, as transformações sociais, culturais, políticas, vão nos moldando, desenhando novos conceitos e valores, despertando para novas sensações. (K. TAREFA 3 – MÓDULO 3).*

*Atualmente faz parte dos parâmetros curriculares nacionais e cabe a nós trabalharmos em sala de aula com temas tão importantes que afloram no dia a dia de nossos alunos adolescentes. Somos responsáveis por parte desta educação sexual que nossos alunos muitas vezes não recebem de seus pais em casa e precisam ser orientados na escola. (S. TAREFA 3 – MÓDULO 3).*

*Sexualidade não é apenas sexo, mas sim a forma de expressarmos as nossas sensações e sentimentos. Acho de grande importância que as escolas ou outros espaços que trabalham com crianças, abordem o assunto desde pequenas, pois essas crianças ainda não possuem maldade ou malícia. Para quando surgirem discussões sobre o tema não se sentiram envergonhados. Devemos sim trabalhar mais sobre o nosso corpo, nossas vontades sem preconceito e discriminação em relação a orientação sexual. (I. TAREFA 3 – MÓDULO 3).*



*Essa imagem representa o livre arbítrio que as pessoas têm de escolher o que querem ser, como querem ser e com quem querem ser aquilo que escolheram. A sexualidade é isso. Todos temos direito de escolha. Todos temos direito de escolher aquilo que queremos ser. Sexualidade é diversidade. (A. TAREFA 3 - MÓDULO 3).*

**Figura 20- Narrativa de tarefa do módulo 3**

Fonte: Diário da pesquisadora: material do curso

A partir das narrativas, embora tenham aparecido múltiplos entendimentos sobre a sexualidade, que são construídos ao longo da vida dos sujeitos, encontramos, também, a recorrência de alguns aspectos, tais como o da responsabilidade da escola e de educadores/as em trabalhar com essa temática. Penso, a partir daí, que se faz necessário ser problematizado o fato de que o discurso sobre a sexualidade sempre esteve presente na sociedade, ou seja, desde muito tempo se fala sobre a sexualidade. Assim, não se pode pensar que houve um momento histórico que fez com que essa discussão emergisse, como por exemplo, o entendimento de que a adolescência não é um período apropriado para se ter filhos/as, ou de que alguns sujeitos considerados anormais estão chegando ao espaço da escola. É preciso pensar o que está sendo falado sobre a sexualidade, quem são os sujeitos autorizados a falar sobre isso e de que lugar esses sujeitos estão falando.

Em outra tarefa desse módulo, foi solicitado aos/às cursistas que analisassem uma reportagem sobre a dificuldade dos/as filhos/as em aceitar a homossexualidade de pais ou de mães. Nas narrativas, foi salientado que a dificuldade está no fato de que a família considerada normal é a de constituição nuclear - pai, mãe e filhos/as - como se fosse possível invisibilizar a existência de outras formas de configurações familiares, muito comuns na contemporaneidade. É possível perceber esses entendimentos na narrativa abaixo:

*As dificuldades encontradas pelos filhos para a aceitação da homossexualidade dos pais na entrevista da revista “Isto é” estão ligadas a padrões pré-concebidos da composição de família, que deve ser composta por uma mãe e um pai para que esteja em um padrão de normalidade, visão puramente biológica do comportamento humano, ou seja, o homem deve ter um papel masculino na orientação de seus filhos, bem como, a mulher deve desempenhar um papel feminino.*

[...]

*Após as leituras desta unidade achei interessante relacionar o comportamento homofóbico às relações de poder. Há uma tentativa de controlar os desejos das pessoas negando o direito à diversidade, parece que temos de eliminar de nossas vidas qualquer desvio do padrão. (C. TAREFA 4 – MÓDULO 3)*

Além disso, não se pode deixar de considerar que esses entendimentos expressados pelos/as cursistas sobre a sexualidade foram sendo significados na cultura, ao longo de suas vidas, e isso demonstra que esses entendimentos são construídos a partir dos múltiplos espaços pelos quais transitamos e pelos inúmeros discursos que nos interpelam, como podemos observar na narrativa abaixo:

*Essa cultura que dita as regras dos relacionamentos humanos pouco deixa brechas para que filhos compreendam ou sequer aceitem a decisão do pai ou da mãe ao assumirem a homossexualidade. Na cabeça dos filhos, pais são exemplos de tudo, devem ser padrão em todos os sentidos. (C. TAREFA 4 – MÓDULO 3).*

Em outra tarefa deste módulo, foi solicitado aos/às cursistas que realizassem uma análise nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) de suas escolas, para que pudesse ser verificado se as questões da sexualidade estavam presentes em tais documentos, se existiam profissionais capacitados/as a abordá-la na instituição e de que forma e sobre que assuntos poderiam ser realizados trabalhos envolvendo a temática no espaço escolar. Ao fazerem as análises, surgiram inúmeras narrativas, no entanto, destaquei algumas delas:

*O PPP (Projeto Político-Pedagógico) contempla esta questão quando fala no trabalho com o aluno na sua totalidade e a preparação para a vida. Discutindo assuntos da realidade, onde todos os professores nas suas disciplinas deverão abordar temas como: drogas, sexualidade, gravidez na adolescência, valores, autoestima. (C.,E.,I.,I.TAREFA 5 – MÓDULO 3).*

*A orientadora educacional desenvolve o projeto pedagógico sexualidade um desafio educacional, a partir da realidade dos alunos, que são: adolescência, sexualidade, higiene, saúde, prevenção, valores: amor, respeito ao diverso, preconceito. Trabalha através do diálogo com os alunos, onde colocam suas dúvidas, anseios na qual todo o adolescente passa. Após reúne-se o grupo das meninas por faixa etária e se debate sobre adolescência, sexualidade, valores, a importância do ser humano em sua totalidade. Temos parceria com a equipe do Posto de Saúde local que fica do lado da escola, elas são convidadas a conversar com as meninas. Posteriormente reúne-se com os meninos, na qual geralmente um médico ou enfermeiro conversam com eles também sobre sexualidade, adolescência, drogas. E para completar este trabalho reúnem-se em grande grupo, os meninos e as meninas, onde expõem suas dúvidas e os seus anseios e também refletem e fazem uma avaliação sobre o trabalho. E também são convidados Psicólogos do Caps-Saci Infantil e do*

CARETA e da SMECD para palestrarem sobre esta temática para as nossas crianças e adolescentes. (C.,E.,I.,I.TAREFA 5 – MÓDULO 3).

*O Projeto Pedagógico da escola não contempla questões relacionadas à sexualidade. Esta temática não é abordada especificamente. Em Ciências, é dado, na unidade: O Corpo Humano (7º série), a Reprodução Humana. Patologias (6º série) algumas informações sobre AIDS e DST. Em Português e Religião alguns textos abordam gravidez na adolescência, relacionamentos amorosos (heterossexual, é claro) e outros. Em Geografia, é visto algumas estatísticas de aborto e gravidez na adolescência. Como foi visto, SEXUALIDADE não é abordada ou discutida. Assuntos como HOMOFOBIA ou PRECONCEITO são recebidos com restrição e “olhos arregalados”. Os profissionais de educação não se sentem preparados nem à vontade para tratar do assunto. A comunidade, pela experiência, que já se tem, iria ter restrições e o assunto, sem dúvida geraria polêmica. Ao conversar sobre estas questões com o diretor da escola professor A. M. e para a supervisora L. D. G. N. foi colocada a seguinte proposta: Introduzir um período semanal no 9º ano abordando questões específicas de SEXUALIDADE, HOMOFOBIA e PRECONCEITO. Cada tema desenvolvido em um trimestre com estudo de textos sobre o conteúdo e trabalhos realizados pelos alunos. O primeiro desafio será encontrar um profissional para ministrar as aulas. É necessário, também esclarecer a comunidade escolar sobre a importância e a necessidade deste trabalho na formação do adolescente. (A.TAREFA 5 – MÓDULO 3).*

As narrativas dos/as cursistas construídas a partir da reflexão sobre os PPP de suas escolas, evidenciaram que, na maioria das escolas, as discussões sobre a sexualidade não vêm sendo realizadas, embora afirmem que essa questão estaria presente no documento, quando é citado o trabalho com a visão do/a aluno/a na sua totalidade, no resgate da autoestima e na construção da cidadania. Em alguns projetos foram encontradas questões relacionadas ao gênero, à diversidade cultural, à raça/etnia, mas não há, segundo os/as profissionais, uma abordagem explícita sobre a discussão da sexualidade nos PPP analisados.

Além disso, verificou-se que as discussões sobre a sexualidade acabam ficando restritas às questões biológicas, direcionada às disciplinas que poderiam abordar conteúdos, tais como: o aparelho reprodutor masculino e feminino, as DST, os métodos contraceptivos, o cuidado e a higiene com o corpo, dentre outros. Ou sendo tratada de forma médica, através de palestras e vídeos com profissionais da saúde autorizados/as a falar do assunto, sempre de maneira preventiva, evidenciando a necessidade do controle da sexualidade. Outro fator que chamou a atenção, também, foi o fato da necessidade de permissão dos/as responsáveis para que esses assuntos possam ser tratados com seus filhos e suas filhas e do esclarecimento à comunidade escolar para que houvesse consentimento para realizar um trabalho com essa temática.

Sendo assim, acredito que é necessário que se façam algumas rupturas nos modos de pensar das escolas, para que esses PPP analisados possam ser repensados a partir de uma educação para a sexualidade, visto que os/as

educadores/as consideram relevantes as discussões sobre a sexualidade e acreditam que as mesmas devem fazer parte de seus currículos, pois entendem que a sexualidade está presente no cotidiano escolar. Além disso, os discursos sobre a sexualidade modificaram-se e tiveram avanços, evidenciando outras possibilidades de se discutir a questão, desde a implantação, na década de 90, dos Parâmetros Curriculares Nacionais, como também, hoje, a partir da oferta do curso GDE, que foram instituídos como políticas públicas de educação pelo Ministério da Educação e nos possibilitam pensar na emergência de se discutir as questões da sexualidade no espaço da escola.

Na última tarefa deste módulo, o fórum “Abuso sexual: como lidar com essa situação?”, foi discutido se os professores e as professoras saberiam identificar se um/a aluno/a estivesse sendo abusado/a sexualmente, que medidas poderiam ser tomadas frente a esse tipo de violência e se as escolas estavam preparadas para lidar com essa situação. A partir das discussões, foi problematizada a questão do abuso sexual como sendo bastante polêmica e difícil de lidar e que a escola precisa estar atenta e saber encaminhar essas situações aos órgãos competentes para que seja garantida a proteção integral dos alunos e das alunas. Como podemos observar nas falas abaixo:

*Oi gente!*

*Muito interessante esta discussão e provocação! Eu não atuo diretamente na escola, mas nas comunidades, no "entorno" da escola. Me preocupa muito esta situação, principalmente para refletirmos qual é o papel da escola. Ser o "radar", mas também sem criar já os rótulos, a exposição. Mas acho que seria muito interessante fazer um trabalho bem planejado, semelhante ao que foi apresentado no texto. Envolvendo desde a capacitação, com grupo de discussão na escola, tentando colocar em prática o "radar", a intersetorialidade, não só na escola, mas com os outros serviços no entorno (agente de saúde, equipe de saúde da família, CRAS), no sentido de também ter ações concretas de proteção, além do encaminhamento, óbvio, para o Conselho Tutelar. Pois a partir dos resultados desse trabalho aí sim, teria-se a possibilidade de expandir para todas. Não me refiro a palestras, mas um processo de construção de uma ação articulada em relação à violência sexual. (K. FÓRUM ABUSO SEXUAL – MÓDULO 3).*

*Oi K., adorei a tua colocação... realmente o radar poderia alcançar a todas as instâncias sociais, pois tod@s somos responsáveis por articular um trabalho intensivo de combate ao abuso sexual. (F. FÓRUM ABUSO SEXUAL – MÓDULO 3).*

*F.! A instituição escolar é o local que notamos a violência presente. A família se desestruturou e em casa elas são violentadas por familiares. Isso nos choca, mas é a realidade presente onde nossos alunos desabafam e somos muitas vezes o amigo que estão precisando. (S. FÓRUM ABUSO SEXUAL – MÓDULO 3).*

As discussões desse fórum nos possibilitaram (re)pensar como é vista a função da escola na vida dos/as alunos/as e sobre a forma como os corpos vêm

sendo discutidos na escola, pensando na importância de se trabalhar com a diversidade de sujeitos. Nessa perspectiva, trabalha-se com um (re)pensar de que os corpos são produzidos social e culturalmente por meio da linguagem e de práticas discursivas que os interpelam e que essas práticas vão inscrevendo suas marcas e, também, construindo as identidades dos sujeitos.

Nessa direção, considero que as discussões sobre as múltiplas identidades que constituem os sujeitos, e dentre elas as de gênero e a sexual, devem estar presentes no espaço escolar. No entanto, o que ficou evidenciado a partir das atividades propostas pelo Módulo 3 – Sexualidade e Orientação Sexual é que os/as professores/as não se sentem preparados/as para abordar a sexualidade a partir do que é proposto no PCN, ou seja, trabalhá-la como tema transversal. Mas a partir daí, poderia ser questionado por que a sexualidade, ao ser entendida como uma construção histórica que está entrelaçada às relações de gênero, ao prazer, ao desejo, entre outras, não é entendida como um componente curricular, ao invés de ser considerada como um tema transversal.

Essa indagação nos remete às considerações de Silva (2007), que ao realizar problematizações acerca do currículo, argumenta que ele não pode ser considerado apenas o local de transmissão de diferentes saberes aos alunos e às alunas, mas de escolha de quais saberes são considerados válidos e verdadeiros; que além de conteúdos, disciplinas, objetivos, metodologias e estratégias de avaliação, outras questões que compõem o contexto escolar estão organizadas e articuladas através de relações de saber e poder, contribuindo para a constituição das identidades dos sujeitos.

A partir da análise das narrativas desse módulo, foi possível observar que os significados sobre a sexualidade e a diversidade sexual vão sendo produzidos pelos sujeitos através de interpelações das práticas discursivas das instituições sociais por que transitam. Nas falas dos/as cursistas, embora seja evidenciado o desejo em desconstruir as suas representações acerca da homossexualidade e de promover o reconhecimento da pluralidade sexual e a promoção de uma cultura de respeito ao grupo considerado anormal, ainda evidencia-se indícios da produção de significados hegemônicos, tais como: o da heterossexualidade como sendo a norma, o da família nuclear, branca e ocidental como a socialmente aceita e o de atributos sociais estabelecidos para homens e para mulheres.

Nesse sentido, a escola considerada como uma instituição social, produtora de conhecimentos científicos válidos, acaba entrando na ordem discursiva que vai produzindo uma sociedade normalizada, determinando os saberes considerados verdadeiros e os saberes considerados falsos. Embora a homossexualidade seja nomeada como uma das identidades sexuais, a identidade considerada socialmente normal e válida é a heterossexual; assim, torna-se importante discutir a construção histórica e social da homossexualidade com os/as profissionais da educação, de forma que a escola passe a dar visibilidade à diversidade sexual e não reforce os estigmas atribuídos às identidades consideradas anormais, que resultam, muitas vezes, em atitudes de preconceito e discriminação contra os sujeitos homossexuais.

As narrativas que emergiram no **Módulo 4 – Relações Étnico-raciais** não fizeram parte do *corpus* de análise e no **Módulo 5 – Avaliação**, foram postados os relatórios finais sobre os Projetos de Intervenção aplicados. Tais relatórios também não foram analisados.

O movimento analítico que foi empreendido, neste capítulo, acerca da diversidade sexual na escola articulou-se aos referenciais teóricos assumidos ao longo da pesquisa, os quais possibilitaram a compreensão de que as representações sobre a sexualidade, construídas historicamente e atravessadas por relações de poder e saber, produzem as relações de distinção social, que incidem na fabricação dos sujeitos considerados normais (heterossexuais) e anormais (homossexuais). Isso significa dizer que, desde muito cedo, vamos aprendendo a ocupar e a reconhecer lugares sociais, a partir de processos culturais que são instituídos pelas instituições sociais, pela mídia, por artefatos culturais e que vão produzindo diferentes e conflitantes formas de viver e conceber as nossas identidades sexuais e de gênero. No entanto, esses processos também ditam verdades sobre o que é ser homossexual e o que é ser heterossexual.

Tais apontamentos sobre as temáticas de investigação não preveem instituir verdades, apenas indicar pistas de como se pensar na diversidade sexual na escola. No entanto, ainda que essas análises sejam contingentes e circunstanciais, espero que, de algum modo, possam contribuir para a construção de outros sentidos e de outros caminhos que possam desestabilizar a ordem discursiva que produz a sociedade normalizada.

## 8 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Eis que chega o momento de finalizar a escrita desta Tese. É um momento difícil, pois acredito que meu processo de constituição de pesquisadora ainda está se iniciando e isso incide na minha escrita, assim também como considero recentes as discussões sobre as questões que envolvem o gênero e a sexualidade no espaço escolar.

Discussões essas que considero necessárias no cotidiano da escola, mas que nos desacomodam, nos instigam e nos faz pensar de outro modo, diferentemente daquele discurso verdadeiro que eu estava acostumada e que me mantinha segura e tranquila. Mas eu não quero mais ser a mesma, hoje. Nem amanhã. E nem depois de amanhã. Quero trilhar outro caminho, desviante e inseguro. Quero duvidar da normalidade da vida, quero construir um descaminho. Mas essa vontade não surgiu de repente, ela é resultado de indagações diárias, do meu processo de constituição de professora, de pesquisadora, mas também de pessoa. Talvez possamos dar o nome a isso de vontade política de desacomodar o que está acomodado. Nesse sentido, acredito que as pesquisas possibilitam outras formas de pensar.

Nesta Tese me propus a investigar como profissionais da educação vão sendo interpelados/as pelos variados discursos das instituições sociais acerca das diversidades de gênero e sexuais e, assim, vão constituindo as suas experiências - de si, dos outros e de suas práticas pedagógicas. Para tanto, analisei narrativas de profissionais da educação sobre diversidade de gênero e sexual no espaço da escola, a partir de um curso de aperfeiçoamento a distância intitulado Gênero e Diversidade na Escola (SECADI/MEC).

O entendimento de que as questões centrais que envolvem o gênero e a sexualidade referem-se ao papel das culturas, dos sistemas de significação e de suas relações de poder, implicados na constituição das identidades, levou-me a estabelecer algumas conexões com os Estudos Culturais, nas suas vertentes pós-estruturalistas e, também, de algumas proposições de Michel Foucault.

Nessa direção, foi problematizado que o currículo não pode ser pensado apenas como conhecimento escolar, mas como um conjunto de experiências vivenciadas e significadas na escola por todos os sujeitos que dela fazem parte. Dessa forma, na escolha de conhecimentos considerados válidos ou não, o currículo

não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder nas quais ele está envolvido, considerando que o poder está descentrado; assim, a partir dos Estudos Culturais, passaram a ser enfatizadas, nos currículos, as conexões entre significação, identidade e poder, além dos processos de formação pelos quais nós nos tornamos o que somos.

Ancorada nas proposições de Foucault, tais como o entendimento de que as relações de poder e verdade são múltiplas e se dão em várias direções, influenciando na determinação dos significados atribuídos à sexualidade na sociedade, pôde ser problematizada a identidade e a diferença na escola e como práticas, discursos e normas vão construindo o que é normal e o que é anormal, educando o corpo e produzindo meios legítimos de experimentar o gênero e a sexualidade.

Assim, considerei como *corpus* de análise desta Tese as narrativas produzidas por profissionais da educação participantes do curso GDE, do Polo de São Lourenço do Sul, no qual eu atuava como tutora. O movimento analítico deu-se a partir do método da Investigação Narrativa, que considera a narrativa como uma forma de produção dos dados, e também, como uma possibilidade metodológica. A estratégia metodológica da Investigação Narrativa foi utilizada, por acreditar que a partir das experiências pelas quais os sujeitos vão participando, com os outros e com o mundo é que vão produzindo esses sujeitos, para tal, dialoguei com autores tais como Larrosa (1994) e Connelly e Clandinin (1995).

Nas narrativas dos sujeitos que emergiram sobre diversidade de gênero na escola, utilizei a categoria de gênero para se pensar as práticas escolares e para problematizar como são educados/as os meninos e as meninas na escola, com base nas relações de gênero que foram sendo construídas na sociedade, ao longo dos tempos. A construção social do conceito de gênero, articulada aos referenciais teóricos assumidos ao longo da pesquisa, possibilitaram a compreensão de que é a partir das relações sociais atravessadas por poder que os corpos dos sujeitos são generificados.

Nas narrativas sobre o entendimento dos/as cursistas sobre diversidade sexual, foi analisado o processo de fabricação do sujeito normal na escola, tendo por base o conceito de currículos praticados para se pensar que as experiências vivenciadas pelos sujeitos são construções culturais que regulam e produzem as

identidades a partir de uma lógica heteronormativa, que é a lógica seguida pela escola.

As análises construídas a partir das narrativas dos/as cursistas, puderam demonstrar como esses sujeitos narram os seus entendimentos sobre as diversidades sexuais e de gênero no espaço da escola, a partir da interpelação dos discursos das instituições sociais pelas quais transitam.

Desse modo, é possível entender que as representações sobre a sexualidade são construídas e significadas nas relações sociais. A partir de complexos processos culturais, que incluem instâncias sociais, pedagogias culturais e relações de poder vamos aprendendo a ocupar e a reconhecer os lugares sociais que ocupamos e a forma como concebemos e vivemos nossas identidades e, dentre elas, as de gênero e sexuais. E esses processos incidem na fabricação de homens, mulheres, homossexuais, heterossexuais, dentre outras possibilidades, não de forma pacífica, mas de forma conflitante, até mesmo, contraditória.

As discussões apresentadas nesta Tese sobre os posicionamentos construídos acerca das relações de gênero trazem o entendimento de que não existe uma única forma de ser homem e de ser mulher, mas que existe uma multiplicidade de posições de sujeito possíveis de serem ocupadas e que, ainda que os discursos predominantes na escola estejam articulados a discursos hegemônicos sobre as masculinidades e as feminilidades, sabemos que nesse espaço, também, estão presentes rupturas e posicionamentos que escapam a essa concepção e que podem desestabilizar as formas hierárquicas de construção das relações de gênero na sociedade contemporânea.

A possibilidade de discussão no GDE sobre as múltiplas identidades que nos constituem, e dentre elas, a de gênero e a sexual, possibilitou problematizar a homossexualidade como uma questão presente nas escolas, assim também como a discriminação e a violência contra os sujeitos considerados homossexuais. Além disso, a partir das narrativas analisadas, verificou-se que as identidades sexuais encontram-se entrelaçadas, muitas vezes, com as identidades de gênero, pois ao narrarem a maneira como os sujeitos vivem as masculinidades e as feminilidades, as narrativas dos/as cursistas mostravam-se de acordo com os padrões socialmente estabelecidos, ou seja, a identidade sexual era narrada de acordo com a norma socialmente aceita, a heterossexual.

Ao retomar as narrativas produzidas durante a pesquisa, bem como as análises construídas, acredito que o curso de aperfeiçoamento Gênero e Diversidade na Escola – GDE funcionou como um espaço narrativo e possibilitou trocas de experiências significativas, sendo possível contrapor entendimentos e saberes com relação ao gênero e à sexualidade na escola.

Assim, penso que os/as cursistas ao tecerem problematizações sobre as diversidades sexuais e de gênero na escola, puderam desestabilizar saberes e práticas que se encontram naturalizados em nossa sociedade e, podem permitir a emergência de outras formas de compreender a sexualidade e as questões de gênero no espaço escolar.

Nesse sentido, volto a minha questão de pesquisa e reitero que acredito, sim, que as construções discursivas dos/as cursistas, produzidas a partir das interpelações de discursos das variadas instituições sociais (família, escola, religião, mídia...) pelas quais circulam, sobre as diversidades sexuais e de gênero, podem possibilitar mudanças na escola, percebendo-a como um espaço plural de discussões e de valorização das diversidades.

As inquietações suscitadas nessa pesquisa não buscou instituir verdades, mas indicar pistas de como se pensar na educação dos gêneros e de desestabilizar as práticas discursivas que produzem o sujeito normal da escola. No entanto, ainda que as análises desta Tese não estejam isentas de questionamentos e indagações, espero que, de algum modo, possam contribuir para a construção de outros sentidos e de outros caminhos para se pensar as diversidades de gênero e sexuais na escola.

Interrompo, aqui, a escrita desta Tese. Mas, sigo em frente, na construção dos meus descaminhos, muito se tem ainda a pensar, muito se tem ainda a pesquisar...

*Se me perguntarem como estou, eis a resposta:*

*Estou indo. Sem muita bagagem.*

*Pesos desnecessários causam sempre dores desnecessárias.*

*Esvaziei a mala, olhei no fundo dela, limpei, e estou indo...*

*Preenchê-la com coisas novas.*

*Sensações novas, situações novas, pessoas novas.*

*Tudo novo.*

Caio Fernando Abreu

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Caio Fernando. Disponível em: [http://pensador.uol.com.br/poemas\\_de\\_caio\\_fernando\\_abreu/3/](http://pensador.uol.com.br/poemas_de_caio_fernando_abreu/3/). Acesso em 25 de julho de 2014.
- ACORSI, Roberta. Educação: uma questão de tempo? As escolas de turno integral. In: SARAIVA, Karla e SANTOS, Iolanda Montano dos (orgs.). **Educação Contemporânea & artes de governar**. Canoas: Ed. ULBRA, p.86-104, 2010.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Educação a distância na internet: abordagens e contribuição dos ambientes digitais de aprendizagem. In: **Educação e Pesquisa**. v. 29. n. 29, São Paulo, jul/dez 2003.
- AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos**: relações de gênero na escola. São Paulo: Contexto, 2006.
- BALL, Stephen J. Reformar escolas/Reformar professores e os terrores da performatividade. In: **Revista Portuguesa de Educação**. Universidade do Minho: Braga, Portugal, v. 15, n.2, p. 3-23, 2002.
- \_\_\_\_\_. Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa. In: **Educação e Realidade**. UFRGS, Faculdade de Educação: Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 37-55, mai/ago, 2010.
- BEHAR, Patrícia Alejandra. **Modelos pedagógicos em educação a distância**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2009.
- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani, ROSA, Mauricio. **Realidade e cibernundo**: horizontes filosóficos e educacionais antevistos. Canoas: Ed. ULBRA, 2010.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História a Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Disponível em: <http://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/DCN-s%20-%20Educacao%20das%20Relacoes%20Etnico-Raciais.pdf>>. Acesso em 01 de maio de 2013a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em 09 de setembro de 2013b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Cadernos SECAD. V. 4. Brasília, maio de 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Portal do MEC. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=289&Itemid=356](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=289&Itemid=356)>. Acesso em 13 de julho de 2011.

\_\_\_\_\_. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/sobre/cidadania/direitos-do-cidadao/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em 02 de abril de 2013c.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2.ed., p. 83-111, 2001.

CAETANO, Márcio. Currículos Praticados e a Construção da Heteronormatividade. In: **32ª Reunião da ANPEd**. Caxambu, MG, 2009. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT12-5190--Int.pdf>>. Acesso em 21 de julho de 2014.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flavio e CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 13-37, 2008.

CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

CARRARA, Sérgio. Educação, Diferença, Diversidade e Desigualdade. In: **Gênero e Diversidade na Escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações étnico-raciais**. Livro de Conteúdo. Versão 2009. – Rio de Janeiro: CEPESC, Brasília: SPM, 2009.

CESAR, Maria Rita de Assis. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma “Epistemologia”. In: **Revista Educar**, Curitiba: Editora UFPR, n. 35, p. 37-51, 2009.

CONNELLY, Michael e CLANDININ, Jean. Relato de experiência e investigação. In: LARROSA, J. et al. **Dejáme que te cuente**. Barcelona: Laertes, 1995.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel e SOMMER, Luis Henrique. Estudos Culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: ANPED, n.23, p.36-61, maio/junho/julho/agosto, 2003.

\_\_\_\_\_. Estudos Culturais – para além das fronteiras disciplinares. In: \_\_\_\_\_ e VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). **Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** 2.ed. - Porto Alegre: Editora da UFRGS, p.13-36, 2004.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! As narrativas como alternativa pedagógica na pesquisa e no ensino. In: **Revista Faculdade Educação**. São Paulo, v. 23, n. 1-2, jan./dec. 1997.

DREYFUS, Hubert e RABINOW, Paul. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

DIAS, Rosilânia Aparecida, LEITE, Lígia Silva. **Educação a Distância: da legislação ao pedagógico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

DUTRA, Maristela. **Especialista em Educação Ambiental: constituição de subjetividades num curso na modalidade Educação a Distância**. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) – Universidade Federal do Rio Grande, Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Rio Grande, 2013.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O que é, afinal, Estudos Culturais?** 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, p.133-166, 2006.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade II: O uso dos prazeres**. 8.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. 12.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

\_\_\_\_\_. **Os anormais**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. 23.ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

GALIAZZI, Maria do Carmo, MELLO, Dilma M. A paisagem da pesquisa narrativa. In: **Seminário de Pesquisa Qualitativa**, 4, 2005. Rio Grande. Oficinas... Rio Grande: FURG, p. 1-22, 2005.

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

HALL, Stuart. The work of representation. In: HALL, Stuart (org.). **Representation: cultural representations and signifying practices**. Sage: Open University; London; Thousand Oaks/New Delhi, 1997.

\_\_\_\_\_. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 4.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas Curriculares, Estado e Regulação. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out/dez, 2010.

\_\_\_\_\_ et al. Políticas Curriculares, Gestão e Trabalho Docente. In: **34ª Reunião da ANPEd**. Caxambu, MG, 2011.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico do Brasil de 2010. Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=27&uf=43>. Acesso em 25 de março de 2014.

LARROSA, Jorge. O ensaio e a escrita acadêmica. In: **Educação e Realidade**. UFRGS, Faculdade de Educação: Porto Alegre, v. 28, n. 2, p. 101-115, jul/dez, 2003.

\_\_\_\_\_. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, RJ: Vozes, p.35-86, 1994.

\_\_\_\_\_. Narrativa, identidad y desidentificación. In: LARROSA, Jorge. *La experiencia de la lectura*. Barcelona: Laertes, 1996.

LÉVY, Pierre. **Educação e cybercultura**. Disponível em: <<http://www.sescsp.org.br/sesc/images/upload/conferencias/29.rtf>>. Acesso em 13 de julho de 2011.

\_\_\_\_\_. **Cibercultura**; tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. Sexualidade: lições da escola. In: MEYER, Dagmar (org.). **Saúde e sexualidade na escola**. Porto Alegre: Mediação, p. 85-96, 1998.

\_\_\_\_\_. Corpo, escola e identidade. In: **Educação e Realidade**, v.25, n. 2, p. 59-76, jul.-dez., 2000.

\_\_\_\_\_. Pedagogias da Sexualidade. In: \_\_\_\_\_ (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2.ed., p. 7-34, 2001.

\_\_\_\_\_. Gênero, Sexualidade e Educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. In: **Anais da 29ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu, MG, 15-18/out/2006.

\_\_\_\_\_. Currículo, gênero e sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes et al. (org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 41-52, 2003.

\_\_\_\_\_. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. In: **Pro-Posições - Dossiê: Educação, gênero e sexualidade**. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, SP, v.19, n.2(56), p. 17-23, mai/ago 2008.

\_\_\_\_\_. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. In: **Revista brasileira de pesquisa sobre formação docente**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, v.4, n.4, jan/jul p. 62-70, 2011.

MEYER, Dagmar E. Esterman. Das (Im)possibilidades de se ver como anjo...In: GOMES, Nilda Lino; SILVA, Petrolina Beatriz (orgs.). **Experiências étnico-raciais para a formação de professores**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, p. 39-53, 2011.

MOREIRA, Antonio Flavio B., CANDAU, Vera M. **Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

NARDI, Henrique H., QUARTIERO, Eliana. Educando para a diversidade: desafiando a moral sexual e construindo estratégias de combate à discriminação no cotidiano escolar. In: **Sexualidad, Salud y Sociedad** – Revista Latinoamericana, n.11, p. 59-87, agosto de 2012.

POLO DE APOIO AO ENSINO A DISTÂNCIA DE SÃO LOURENÇO DO SUL. Disponível em: <http://paedsul.blogspot.com>. Acesso em: 17 de março de 2014.

QUADRADO, Raquel Pereira. BARROS, Suzana da Conceição de. Projetos de Intervenção: possibilidades de encontro, participação e criatividade na comunidade escolar. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa et al. (org.). **Gênero e diversidade na escola: saberes em diálogo na educação a distância**. 1 ed. Rio Grande: FURG, p. 45-54, 2012.

\_\_\_\_\_. A adolescência com construção sociocultural e histórica. **Corpos, gêneros e sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar**. Rio Grande: Editora da FURG, Caderno Pedagógico – Anos Finais, p.10-14, 2007.

RIBEIRO, Paula Regina Costa. **Inscrevendo a sexualidade: discursos e práticas de professoras das séries iniciais do ensino fundamental**. Tese de Doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

\_\_\_\_\_. et al. Sexualidade na sala de aula: pedagogias escolares de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental. In: **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 12, n.1, p. 109-129, janeiro/abril, 2004.

\_\_\_\_\_. Revisitando a História da Educação Sexual no Brasil. **Corpos, gêneros e sexualidades**: questões possíveis para o currículo escolar. Rio Grande: Editora da FURG, Caderno Pedagógico – Anos Iniciais, p.12-16, 2007.

\_\_\_\_\_. Fórum de discussões: espaço para cooperação, interações, debates e aprendizagens. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa et al. (org.). **Gênero e diversidade na escola**: saberes em diálogo na educação a distância. 1 ed. Rio Grande: FURG, p. 35-44, 2012.

\_\_\_\_\_. et al. **Educação e Sexualidade**: identidades, famílias, diversidade sexual, prazeres, preconceito, homofobia ... Rio Grande: Editora da FURG, 2008.

RIZZA, Juliana Lapa, COSTA, Ana Luiza Chaffe. Tutoria no GDE: as atribuições do/a tutor/a na educação a distância. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa et al. (org.). **Gênero e diversidade na escola**: saberes em diálogo na educação a distância. 1 ed. Rio Grande: FURG, p. 29-34, 2012.

SARAIVA, Karla. Educação a distância como arte de governar. In:\_\_\_\_\_. **Educação Contemporânea & artes de governar**. Canoas: Ed. ULBRA, p.153-175, 2010a.

\_\_\_\_\_. **Educação a distância**: outros tempos , outros espaços. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2010b.

SCOTT, Joan. Gênero uma categoria útil de análise. In: **Educação e Realidade**, v.20, n.2, p. 71-100, jul/dez, 1995.

\_\_\_\_\_. O enigma da igualdade. In: **Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 13, n.1, p. 11-30, 2005.

SILVA, Marco. **Exigências para formação do professor na cibercultura**. Disponível em: <  
[http://www.educacaoadistancia.blog.br/revista/ucp\\_marcosilva.pdf](http://www.educacaoadistancia.blog.br/revista/ucp_marcosilva.pdf)> Acesso em: 25 de julho de 2011.

SEFFNER, Fernando. Cruzamentos entre gênero e sexualidade na ótica da construção da(s) identidade(s) e da(s) diferença(s). In: COSTA, Paula Regina Ribeiro et al. (org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: problematizando práticas educativas e culturais. Rio Grande: Ed. da FURG, p.85-93, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: \_\_\_\_\_.(org.). **Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, p.73-102, 2000(a).

\_\_\_\_\_. **Teoria cultural e educação – um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000 (b).

\_\_\_\_\_. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

\_\_\_\_\_. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

TEIXEIRA, Fabiane Lopes. **No meio do caminho: entre o discurso adolescente e a norma**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: \_\_\_\_\_. COSTA, Marisa Vorraber [et al]. **Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** 2.ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, p.37-69, 2004.

\_\_\_\_\_. Alfredo. **Foucault e a Educação**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2.ed., p. 35-82, 2001. WORTMANN, Maria Lucia Castagna, VEIGA-NETO, Alfredo. **Estudos culturais da ciência & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

XAVIER FILHA, Constantina. Educação para a sexualidade: carregar água na peneira? In: RIBEIRO, Paula; SILVA, Méri, GOELLNER, Silvana (org). **Corpo, gênero e sexualidade: composições e desafios para a formação docente**. Rio Grande: Ed. FURG, p. 85-103, 2009.

## **ANEXOS**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Objetivo do projeto:** Investigar as narrativas de alguns/algumas profissionais da educação sobre diversidade de gênero e sexual na escola, a partir de um curso de aperfeiçoamento a distância intitulado Gênero e Diversidade na Escola (SECADI/MEC).

### Informações gerais da pesquisa

O Curso Gênero e Diversidade na Escola, do qual você fez parte, em sua oferta nos anos de 2009 e 2010, será o foco desta pesquisa. Para tanto, as narrativas dos/as cursistas (participação nos fóruns, realização das tarefas e os projetos de intervenção) serão objeto de análise da pesquisa. Sendo assim, a sua participação é muito importante para o êxito da mesma.

### Confidencialidade

A sua participação é totalmente confidencial e voluntária. Ninguém além dos pesquisadores/as terá acesso às informações. O seu nome não será escrito ou publicado em nenhum local. Toda informação será guardada com número de identificação.

Participação

Caso você deseje obter alguma informação relacionada ao projeto, contate os/as coordenadore/as Fabiane Lopes Teixeira e/ou Alvaro Moreira Hypólito, pelos e-mails [fabilteixeira@hotmail.com](mailto:fabilteixeira@hotmail.com) e [alvaro.hypolito@gmail.com](mailto:alvaro.hypolito@gmail.com) , ou pelo fone 91223159 (Fabiane).

A sua participação é voluntária.

Você tem alguma pergunta a fazer?

---

---

---

---

### VERIFICAÇÃO DO CONSENTIMENTO

Declaro que li ou leram para mim o consentimento acima e aceito participar da pesquisa.

-----  
**Assinatura do/a Cursista**

-----  
**Assinatura da pesquisadora**

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
**Local**

**Data**