



GT23 - Gênero, Sexualidade e Educação – Trabalho 361

DECIFRA-ME! NÃO ME DEVORE! GÊNERO E SEXUALIDADE NAS TRAMAS DAS LEMBRANÇAS

Sirlene Mota Pinheiro da Silva – USP / UFMA

Agência Financiadora: FAPEMA

Resumo

Esta pesquisa apresenta discussão construída a partir de uma pesquisa de doutorado cujo objetivo foi analisar o lugar que ocupam as questões de gênero e de sexualidade na trajetória pessoal, profissional e nas práticas escolares de docentes que realizaram o Curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE). A *História Oral de Vida* e a *História Oral Temática*, conforme sugestões de Meihy e Holanda (2011) foram utilizadas na organização do percurso metodológico. Foram entrevistadas quatro professoras e três professores egressos/as do Curso. O recurso à obra de Pierre Bourdieu forneceu instrumentos para compreender a construção e a constituição do *habitus* e das diversas modalidades de *violência simbólica* que controlam o poder sobre os outros, incluindo-se a *dominação masculina* onipresente em nossa sociedade. As narrativas assinalaram que vivemos uma transição no que se refere às relações sociais de gênero e sobre as questões da sexualidade, que desnudam algumas ambivalências: a influência da religiosidade e a ameaça do pecado e do castigo, a ruptura entre o permitido e o proibido, a percepção e a distinção de papéis ditos masculinos e femininos, a dúvida e a inconstância entre o certo e o errado. Entrecruzam-se permanências com rupturas, por vezes singelas e veladas, por vezes anunciadas.

Palavras-chave: Gênero. Sexualidade. Curso Gênero e Diversidade na Escola.

Palavras iniciais

“Decifra-me ou te devoro”. Este era o desafio da Esfinge de Tebas. O enigma foi proposto pela esfinge a Édipo e perguntava qual era o animal que pela manhã andava de quatro patas, à tarde, em duas, e ao anoitecer em três. Édipo o decifrou respondendo que correspondiam ao nascimento e infância, juventude, maturidade e velhice do ser humano. Foi quando começou a ser devorado aos poucos, de modo lento, gradativo e contínuo. Castigado pelos deuses, ficou cego, foi preterido e abandonado pelos filhos, passando a ser acompanhado apenas de sua filha Cassandra, que tinha o dom da premonição, mas sobre a qual recaía uma maldição que dizia que da boca dela sairia a verdade na qual ninguém acreditaria.

Da mitologia grega emergiu a inspiração para identificação de outros enigmas: o enigma de ser mulher; o enigma de ser homem; compreender-se mulher ou homem para além de “um destino biológico”; o enigma em torno da sexualidade e da diversidade sexual; dentre muitos outros que ainda parecem indecifráveis na atualidade. Tomo como inspiração esses enigmas, bem como os constantes apelos por compreensão e aceitação das pessoas, que não são compreendidas por suas diferenças, delas se destacam as que fogem do padrão normativo, ou melhor, heteronormativo imposto pela sociedade e as que lutam contra os preconceitos e discriminações na escola e no convívio social, daí a escolha do título deste estudo.

Nos anos de 2008 a 2013 pude vivenciar algumas experiências no Curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE)¹, momentos em que me deparei com diferentes formas de preconceitos e discriminações relacionadas às questões da sexualidade e sobre a diversidade sexual, sendo materializadas nas discussões dos Fóruns no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)², nos Memoriais apresentados no final do curso e nos depoimentos durante os encontros presenciais. Esses episódios contribuíram para o aumento das minhas inquietações em relação a essas questões. Então, comecei a (me) indagar: será que as reflexões e ensinamentos propostos por este curso estão sendo utilizadas nas práticas escolares e na luta contra as diferentes formas de discriminações de gênero e sexual? Quais são as possíveis contribuições do Curso GDE para a prática docente dos/as profissionais nas escolas em que atuam?

Como forma de responder a esses e a outros questionamentos, pude desenvolver uma pesquisa no curso de doutorado concluído em 2015, num Programa de Pós-Graduação em Educação do país, cujo objetivo foi analisar o lugar que ocupam as questões de gênero e de sexualidade na trajetória pessoal, profissional e nas práticas escolares de docentes que realizaram o Curso GDE, no Estado do Maranhão. Este trabalho apresenta parte dos resultados da referida pesquisa e analisa narrativas de

¹ O **Curso Gênero e Diversidade na Escola - GDE** é uma iniciativa pioneira e inovadora proposto pela Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM/PR), em 2006, fruto de uma parceria entre a SPM, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR/PR), a Secretaria de Educação a Distância (SEED/ MEC), a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade (SECAD/MEC) e o Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM/UERJ). O curso foi destinado à formação continuada de profissionais da educação nas temáticas de gênero, relações étnico-raciais, sexualidade e orientação sexual e está presente em todas as regiões do País (GDE, 2009).

² Os **Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs)** são sistemas de gerenciamento de aprendizagem (*Course Management System - CMS*), constituídos por diferentes mídias e linguagens para disponibilizar conteúdos de aprendizagem *online*. O *Moodle*, um *software* livre, foi desenvolvido em código aberto e gratuito para aprendizagem à distância. Este foi o tipo de AVA utilizado na realização do Curso GDE semipresencial (SILVA, 2011).

professores e professoras que realizaram o curso, e tem como objetivo perceber os obstáculos encontrados em suas trajetórias, bem como as identificações e achados em seus percursos antes, durante e após a realização do curso GDE.

Procedimentos adotados: vários caminhos, algumas escolhas

Ao reconhecer, conforme defendem os/as historiadores/as do Núcleo de História Oral da Universidade de São Paulo (NEHO-USP), que as incertezas garantem às narrativas decorrentes da memória, um corpo original e diverso dos documentos convencionais úteis à História e após momentos de reflexão, dentre os gêneros da história oral (história oral de vida, história oral temática e tradição oral)³, compreendi que poderia trabalhar, de forma combinada, com os dois primeiros.

Esta percepção e a conseqüente escolha se deram, inicialmente, por constatar que em meu processo de investigação, as entrevistas configuravam-se como o epicentro da pesquisa, além de serem a força maior de minhas preocupações, das quais se destacam as questões de gênero e da sexualidade, incluindo a diversidade sexual, outro motivo, pode-se dizer, refere-se ao fato de a história oral de vida adotar o discurso do sujeito como centro de interesse, possibilitando, por meio de relatos particulares, que outras dimensões mais amplas possam ser articuladas, para o entendimento de fenômenos sociais. Tudo isso, como um caminho provável de reflexão de problematização dos ditos, não ditos e interditos percebidos nas narrativas dos/as colaboradores/as da pesquisa⁴.

Ao explicitar o “como fazer” no desenvolvimento do projeto de história oral, Meihy e Holanda (2011) sugerem que devem ser definidas, a *comunidade de destino*, a *colônia* e a *rede*. A primeira trata da instância que determina o comportamento dos agentes que registrarão suas memórias, ou seja, que concederão entrevistas durante a pesquisa; *colônia* pode ser definida pela parcela de pessoas de uma mesma *comunidade de destino*, constituindo-se na primeira divisão do grupo. Como esta divisão é muito ampla, é realizada subdivisão, denominada *rede*.

³ A **história oral de vida** consiste na narrativa da experiência de vida de uma pessoa cuja trajetória é significativa para a compreensão de eventos, períodos e de práticas culturais e históricas. A **história oral temática** almeja o esclarecimento de um tema ou temas específico/s, definido como foco central da pesquisa. Enquanto que a **tradição oral** consiste num estudo muito próximo da etnografia, que busca detalhar o cotidiano de um grupo, os seus mitos, rituais e visão de mundo (MEIHY; HOLANDA, 2011).

⁴ Utilizo o termo **colaborador/a** por reconhecer, como Meihy e Holanda (2011) que as pessoas entrevistadas não são meros informantes, elas são colaboradoras na pesquisa.

O Curso GDE ofertado pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA) constituiu a *comunidade de destino*; os/as alunos/as que concluíram o curso em 2009 ou 2010 formam a *colônia*. E a *rede* foi integrada por cursistas que elaboraram os projetos didáticos no final do curso, sobre as temáticas gênero e/ou sexualidade. A divisão e subdivisão da *colônia* ocorreram levando-se em conta os seguintes procedimentos: inicialmente efetuou-se um levantamento entre os/as egressos/as do curso ofertado pela UFMA e em seguida, realizou-se leitura do relatório final e análise dos memoriais e dos projetos de intervenção apresentados ao final do curso, como forma de pré-selecionar aqueles/as que demonstravam maior interesse pelas temáticas sexualidade e/ou gênero. Após a pré-seleção, foram coletadas informações dos cursistas egressos em suas fichas de matrícula como: nomes, endereços, telefones e e-mails. Em continuidade, foram feitos os contatos e os convites para participarem neste estudo, concedendo entrevistas. Depois de várias tentativas, algumas exitosas, outras não, foram entrevistados/as sete professores/as egressos/as do Curso GDE, entre os meses de julho 2012 a janeiro de 2013.

No intuito de preservar suas identidades foram escolhidos pseudônimos, conforme sugerido por uma delas ou escolhidos por mim, sendo estes nomes recorrentes na região. Nas análises das entrevistas, realizo a tentativa de tornar evidentes os elementos presentes tanto no que foi dito, como nos não ditos, bem como os incidentes críticos em cada narrativa e/ou trajetória individual, conforme analisados a seguir.

O Curso Gênero e Diversidade na Escola nas trajetórias e nas lembranças dos/as alunos/as professores/as

Por entender que é impossível separar sujeitos e objeto da pesquisa, principalmente, sendo estes seres sociais e com o objetivo de perceber algumas das características dos/as entrevistados/as, para que pudesse redirecionar questões que julgasse necessárias durante cada entrevista, antes de iniciar este processo, analisei os textos de apresentação de cada um deles/as na página do Curso GDE no AVA e realizei leituras das atividades por eles/as postadas, dentre as quais se destacam: os comentários nos fóruns de discussão, os relatos de experiência descritos nos memoriais e os projetos didáticos de intervenção elaborados ao final do curso.

A comparação das narrativas permitiu observar alguns subsídios do curso nos percursos e nas práticas de alguns/mas colaboradores/as. Ao retratar sua infância e adolescência, **Jónata** (2012) enfatizou que dentre as marcas advindas de sua mãe, uma mulher forte e extremamente religiosa, “[...] herdou o receio pelos dogmas religiosos e o conflito constantemente vivido, especialmente devido a sua orientação sexual”⁵. Ele disse que ouvia em sua casa e na igreja que não era certo ter esses desejos por pessoas do mesmo sexo, por que: “*Deus fez o homem e a mulher para viverem juntos*”.

Reprimido pelos dogmas aprendidos na família e na igreja Jónata não falava com ninguém sobre o fato de desejar igualmente meninos e meninas, porque “*sabia que era errado*”, sobretudo, porque as pessoas com quem convivia, sempre diziam que ele só fazia “*coisas certas*”, então não podia mostrar algo que entendia estar errado. Embora fosse visto pela família e pela escola como um menino obediente, que seguia os preceitos religiosos, por não compreender seus próprios sentimentos Jónata acreditava estar cometendo um erro. Suas palavras confirmam:

*“Eu me via em **conflito** para aceitar o conhecimento teórico, porque existia algo mais forte em mim: o processo da **inculcação religiosa** que me impossibilitava aceitar o que estava estudando sobre a sexualidade, a homossexualidade, a bissexualidade, a transsexualidade [...]. Quanto mais eu estudava, mas eu percebia que o conhecimento religioso era falho, que não mais cabia eu aceitá-lo como o único conhecimento, pronto e acabado. Eu passei a ver que esse conhecimento era uma imposição de certas pessoas que queriam ver o mundo do jeito que elas queriam”* (grifos meus).

Por ter desenvolvido pela ação da mãe, certo pertencimento à religião católica Jónata vivia em conflito. Isto porque qualquer sentimento de pertença, seja de natureza social ou cultural, como classe, etnia, raça, país, orientação sexual, dentre outros é capaz de posicionar socialmente o indivíduo. O fato de sua família estar vinculada a uma crença religiosa e fazer dela uma orientação de vida, individual e coletiva, pode produzir efeitos nas relações sociais e na construção de seu *habitus*. Conforme Setton (2009) a disposição de cultura religiosa incorporada prematuramente (na socialização primária) é passível de mudanças, é dinâmica e reitera a ideia de uma hibridização religiosa, no sentido do indivíduo estar exposto a intercâmbios que permitem criar e reinventar as suas próprias concepções.

⁵ Todos os fragmentos das narrativas orais dos/as colaboradores/as são escritos entre aspas e com fonte em itálico, como forma de evidenciar e diferenciar a mensagem descrita pelos/as mesmos/as das que são enunciadas por mim ou por outros/as autores/as utilizados/as neste trabalho.

Jónata comentou em sua entrevista, que mesmo antes do Curso GDE já demonstrava pensar e agir de forma diferenciada em relação às questões de gênero, principalmente por ter sofrido e lutado contra a discriminação de gênero, quando foi professor na educação infantil. No entanto, afirmou que o GDE proporcionou entender, de forma teórica, o que não havia estudado nas Licenciaturas em Pedagogia e em Matemática. Sobre sexualidade, disse que houve grandes mudanças em seu comportamento:

“A aceitação do outro, porque antes eu ficava um pouco inibido, não gostava de ficar perto de quem é homossexual, não saía, não me relacionava, não tinha como amigo; nem mesmo levava para minha casa, porque antes tinha receio. Então, em relação à mudança de postura sobre sexualidade, foi da água para o vinho. Foi realmente grandiosa. Com certeza, o curso mudou plenamente minhas práticas pessoais e escolares. Na minha formação pessoal foi muito importante. O curso mais supriu uma deficiência pessoal e, depois foi direcionando para uma formação profissional, que a academia não me proporcionou: entender a sexualidade, entender essa manifestação, o que sentimos, reconhecer a diversidade sexual” (Professor Jónata).

Ao comparar este relato com o conflito vivenciado e comentado anteriormente por Jónata acerca de sua própria orientação sexual, percebe-se que a inibição e o receio que tinha em relacionar-se, mesmo como amigo, com homossexuais, ocorriam porque já notava sua condição, mas, não a aceitava, principalmente, por causa dos preceitos religiosos que havia aprendido desde a infância. Ele conclui sua narrativa dizendo: *“sem dúvida, minha vida dividiu-se em dois momentos: antes e depois do Curso GDE”*. Jónata faz questão de visibilizar essa mudança.

O caso de **Elias** é bem diferente do de Jónata, pois ele arriscava demonstrar seu “poder de macho”, evidenciando, a todo o momento, a diferença percebida entre ser homem, ser mulher e ser de família. E nessa tentativa, deixava transparecer alguns preceitos religiosos. Em relação à homossexualidade, Elias também comentou que depois do Curso GDE tentava trabalhar de forma que os alunos e alunas compreendessem:

“[...] que nem todo mundo é igual a você e depois eu não aceito o desrespeito porque a pessoa é gay ou bi. Antes eu só ria. Hoje eu não sou contra e nem a favor. Eu só quero que não agridam, que deixem as pessoas viverem como elas querem. Entendo que isso é pecado, mas eu não sou Deus para condenar... hoje eu digo: “a vida é tua, tá feliz? Amém”. “Nós temos o livre arbítrio, eu não posso forçar ninguém a fazer nada, agora preciso entender que não posso te agredir por que é uma pessoa homossexual” (grifos meus).

Tanto nas atividades realizadas durante o GDE, no ano de 2009, quanto em sua narrativa na entrevista concedida em junho de 2012, Elias mostrava um discurso

religioso voltado ao cristianismo. Alguns aspectos mencionados possibilitaram-nos reconhecer ações e regras, muitas delas, moralizantes e que foram impostas, principalmente, pelo campo religioso. O campo religioso é visto por Bourdieu (2007) como um campo relativamente autônomo, constituído a partir do desenvolvimento de uma “moralização” e de “sistematização” das crenças e das práticas e das representações religiosas.

[...] do mito como (quase) sistema objetivamente sistemático à ideologia religiosa como (quase) sistema expressamente sistematizado e, paralelamente, do tabu e da contaminação mágica ao pecado ou do *mana*, do “numinoso”, e do Deus primitivo, arbitrário e imprevisível, ao Deus justo e bom, guardião e protetor da ordem da natureza e da sociedade. (p.37).

Dessa forma, são interiorizados os fenômenos religiosos e introduzidos os critérios e imperativos éticos, que recompensam o “bem” e punem o “mal”, bem como o desenvolvimento do sentimento de “pecado” e o desejo da “salvação”. Ao impor e inculcar esses esquemas de percepção, pensamento e ação, a igreja contribui, segundo Bourdieu (2007), para a manutenção da ordem religiosa e política, bem como para a manutenção da ordem simbólica.

Sobre a homossexualidade, Elias a percebia como “*pecado*” e dizia que não era nem contra, nem a favor, mas, defendia que devia haver “respeito”. Para ele, o fato de termos o livre arbítrio não implica ter o direito de forçar ninguém a fazer nada e é preciso “*entender que não se pode agredir alguém por que é homossexual*”. Sobre os gêneros ainda afirmou que a mulher é a parte sensível nas relações sociais, defendendo, por exemplo, a divisão de papéis conforme o sexo.

Sobre a professora **Jéssica**, antes do GDE já havia realizado outro curso que versava sobre a sexualidade, o Projeto *Saúde e Prevenção na Escola*. Devido à sua crença religiosa e ao projeto que já desenvolvia, possui uma concepção bem demarcada e definida sobre a função da escola. Em seu entendimento, a escola não deve só ensinar, cabe a ela prevenir e cuidar, inclusive da saúde. Jéssica relaciona tranquilidade com inocência e pureza e parece negar a manifestação da sexualidade infantil. Também compreende a sexualidade apenas como relação sexual e esta como um ato *impuro*. Em relação à gravidez na adolescência, esta é concebida por ela como uma *situação ruim* apenas para a menina, sendo uma consequência de “*atos impensados*”. Em nenhum momento referiu-se ao pai adolescente, dado que parece acreditar sobre a divisão de papéis entre os sexos, pois em se tratando da gravidez, esta é percebida por ela como

uma responsabilidade apenas da mulher. Também pude perceber a forma como delimita, reafirma e tenta legitimar os corpos masculinos e femininos conforme o que acredita ser *normal* para cada sexo/gênero.

Para Jéssica, os afazeres domésticos, por exemplo, não são entendidos como um trabalho que mereça destaque, enquanto o mesmo não acontece em relação às atividades remuneradas. Deixa entrever que concebe o masculino como significativo para ela quando comenta o caso de uma aluna que queria ser “*mão de ferro*”, com isso, as pessoas diziam: “*essa menina é meio machão!*”. Jéssica, assim como Elias, demonstra compreender e reproduzir uma divisão nos papéis sociais estabelecidos para homens e mulheres e muitos destes papéis estão relacionados, segundo Bourdieu (2010), à dominação masculina, construída a partir de uma perspectiva simbólica, pois seria uma forma particular de *violência simbólica* que...

[...] se institui por intermédio da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante (e, portanto, à dominação) quando ele não dispõe, para pensá-la e para se pensar, ou melhor, para pensar sua relação com ele, mais do que instrumentos de conhecimento que ambos têm em comum e que, não sendo mais que a forma incorporada da relação de dominação, fazem esta relação ser vista como natural; ou, em outros termos, quando os esquemas que ele põe em ação para se ver e se avaliar, ou para ver e avaliar os dominantes (elevado/baixo, masculino/feminino, branco/negro etc) resultam da incorporação de classificações assim naturalizadas, de que seu ser social é produto (BOURDIEU, 2010, p. 47).

As concepções que transitam nas narrativas de Jéssica e Elias revelam uma tensão entre as hierarquias de gênero e classe, mesmo que, por vezes, não pareça percebida por ambos. Como explica Scott (1995, p. 11) “[...] de fato, essas afirmações normativas dependem da rejeição ou da repressão de outras possibilidades alternativas e, às vezes, ocorrem confrontações abertas ao seu respeito”. No entanto, Jéssica afirma que dentre as temáticas estudadas no curso, identificou-se com as questões de gênero, no que se refere ao “empoderamento da mulher”. Critica a não participação da mulher em Mesas de eventos da área da educação e em sua opinião algumas mulheres não voltam a estudar porque seus maridos não permitem. Posiciona-se criticamente sobre esses casos, o que demonstra sua tentativa de problematizar as relações de gênero.

Em relação à professora **Fátima**, ela ressalta que pôde agregar os conteúdos discutidos no GDE aos estudos anteriores, como o do doutorado na Espanha, com os novos conhecimentos do curso GDE. Além de trabalhar temas referentes à mulher nas obras literárias, após o curso passou a ter iniciativas como, por exemplo, destinar para

cada aula de sua disciplina, no Ensino Médio, aproximadamente 15 minutos para falar sobre questões da sexualidade, conforme relata:

“Falávamos sobre reprodução, homossexualidade, camisinha, gravidez na adolescência. Eram os alunos que escolhiam o tema da semana. Nós chamávamos de aula de conhecimentos gerais... Então cada semana... Cada dia um trazia um tema. Sorteávamos o tema e começávamos a conversar se não desse tempo terminávamos na próxima aula. E eu percebia que todo mundo falava, todo mundo participava. Como já tinham de 16 anos pra cima e para os pais eram considerados adultos, creio que eles omitiam que tinham essa hora de conhecimentos gerais para a família. E na escola somente eu realizava essa atividade, os demais professores não gostavam muito dessa prática, diziam que eu “era moderna demais para a escola” e era tachada de “feminista louca”. Inclusive devido minha escrita, porque eu escrevia todos/todas. Mas, no geral não se percebe isso... Todos são todos... menino e menina são todos, no masculino” (Professora Fátima).

Para trabalhar a questão na escola, disse que passou a utilizar certas táticas, como por exemplo, de denominar as aulas sobre questões da sexualidade de “*conhecimentos gerais*”, como forma de trabalhar tais questões, sem interferir no que era exigido pela escola. Embora Fátima soubesse que não sexualidade e conhecimentos gerais não são sinônimos, acreditava que dessa forma “*[...] pelo menos podia se trabalhar de acordo com o currículo escolar*”.

Ao refletir sobre as variadas formas como o currículo ensina modos de ser, Louro (2001) argumenta sobre a maneira como ele se constitui em um espaço de construção das diferenças, dentre elas às de gênero e voltadas à sexualidade, por meio de mecanismos sutis, quase imperceptíveis. A autora problematiza esse processo que estabelece e delimita lugares, para analisar relações de poder envolvidas com a produção das diferenças entre os gêneros e as sexualidades.

Dessa forma, houve mudanças no comportamento de Fátima, diante de situações emergenciais em relação às diferenças individuais apresentadas na escola, além dela ter demonstrado repensar sua forma de agir em algumas situações. Disse ainda ser dever e papel da escola trabalhar as diferenças individuais, “*garantindo a seus docentes um saber lidar com essa problemática de forma pacífica e respeitosa. Não é de hoje que nossas instituições escolares, principalmente as do Brasil, estão precisando de projetos e de curso como o GDE*” (Professora Fátima).

Decerto, embora Fátima já tivesse algum conhecimento acerca da temática, é inegável que seu potencial de reflexão desenvolvido em cada momento do Curso GDE resultou em novos conhecimentos que ela valoriza. Para ela, o papel deste curso foi e é esclarecer e mostrar esses temas dentro da escola e como os alunos e as alunas convivem e vivem diariamente com eles.

Ao considerar o que acontece dentro do espaço escolar com toda sua complexidade, carregado de preconceitos e discriminações, pode-se desenvolver a compreensão dessas questões e buscar alternativas para reverter esse quadro, entendido por Fátima como “*triste e caótico diante de um espaço tão diferente e tão importante para meninos e meninas em construção*”. Louro (2001) problematiza esse processo que institui e demarca lugares, para analisar relações de poder envolvidas com a produção das diferenças entre os gêneros. De acordo com a autora, as diferenças de gênero, repetidamente, vão sendo naturalizadas e condicionando os sujeitos a determinadas escolhas e comportamentos.

Em relação ao professor **João**, cabe frisar que no momento da entrevista não exercia nenhuma função pedagógica. De sua narrativa foi possível notar sua percepção sobre sexualidade relacionando-a apenas à *orientação sexual* de uma pessoa. E esta como uma “escolha” deliberada do sujeito. Representação que contraria o que foi estudado durante o GDE. Embora tenha afirmado, em diversos momentos de sua narrativa, que aprendeu “*a vivenciar melhor a questão do respeito*”, deixa transparecer o preconceito que possui em relação à homossexualidade. Reforça a ideologia da igreja evangélica, com uma abordagem permeada por um discurso normatizante da sexualidade, acreditando que se pode escolher o que se quer ser em relação à orientação sexual.

Independente das oposições manifestadas nas narrativas de Elias, Jéssica, e João, um exemplo de redução ou simplificação da realidade, é representado pelas respostas dadas sobre as convicções religiosas manifestas em seus relatos. Para estes professores e esta professora a orientação sexual é entendida como uma escolha deliberada do sujeito, além de ser um dos conteúdos mais difíceis de ser trabalhado, devido ao fato de a homossexualidade “*não ser acolhida como uma normalidade*” (professora Jéssica). Afirmam que devemos respeitar todo ser humano, independentemente de sua orientação sexual, por ser este um dos princípios bíblicos.

Sobre a professora **Vera**, embora ela tenha afirmado não ter dificuldades para tratar questões da sexualidade com seus alunos e alunas, inclusive por trabalhá-las na disciplina Ética e Cidadania, não percebia as possibilidades de trabalhar as questões estudadas no GDE na Geografia, o que contradiz o próprio Curso e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s). Dentre seus relatos, chamou-me a atenção quando comenta algumas atitudes homofóbicas percebidas na escola:

*“[...] aquele aluno que mais atacava, era chamado particularmente para conversar. Inclusive, eu cheguei a conversar com muitos. Eu separava, por trabalhar mesmo a questão do **homossexualismo**, também conteúdo da Ética. Eu tinha aquele momento em que trabalhava com a turma inteira, depois eu procurava conversar particularmente sobre o assunto... e isso ajudou bastante...” (Professora Vera – Grifo meu).*

Mesmo depois de ter estudado a questão no GDE e visto que utilizar o termo “homossexualismo” também pode colaborar com a homofobia, ainda o utilizou durante a entrevista. Mas, Vera afirmou que o curso foi positivo e a ajudou bastante, pois a partir dele, consegue perceber *“a falta que faz uma disciplina dessas numa turma, numa sala de aula”*.

A professora **Telma** demonstra temor no uso das palavras relacionadas a sexo ou sexualidade. E quando menciona tais questões, refere-se ao tabu existente acerca do tema. Tabu é entendido como proibição da prática de qualquer atividade social relacionada à moral e culturalmente reprovável. Assim, os tabus limitam determinados atos ou evitam que se fale de assuntos considerados polêmicos ou imorais. Comentar a sexualidade pode ser falar de si, se colocar dúvidas, repensar as próprias concepções, valores, preconceitos, dentre outras normas e formas de controle sociais utilizadas em diferentes espaços em nossa sociedade. Como aponta Louro (1997, p. 86),

A sexualidade, não há como negar, é mais do que uma questão pessoal e privada, ela se constitui num campo político, discutido e disputado. Na atribuição do que é certo ou errado, normal ou patológico, aceitável ou inadmissível está implícito um amplo exercício de poder que, socialmente, discrimina, separa e classifica.

O conhecimento da sexualidade entrelaça dados da história dos indivíduos e dos grupos sociais, e envolve valores morais construídos, principalmente, pelos campos político e religioso. Contudo, trata-se de assunto presente no cotidiano, devido a sua relação com mitos, tabus, crenças, cultura, dentre outros.

Assim como Elias e Jéssica, Telma demarcava as diferenças biológicas e os papéis definidos conforme o sexo e tanto em sua narrativa, quanto no projeto didático e no memorial, prevalecia uma concepção binária em relação ao sexo. Ela ainda não compreendia que a distinção biológica, ou melhor, a distinção sexual pode servir para justificar a desigualdade social. No entanto, também ressaltou a importância de se respeitar as diferenças e disse não concordar com elas. Assim, para ela, deveria haver a necessidade de reconhecimento das diferenças, independente de uma ordem, normalização ou controle. Conforme explicita Furlani (2009, p. 145):

Segundo entendo, para que a sociedade estabeleça uma política de reconhecimento da diferença, particularidades de grupos e de indivíduos precisam ser reconhecidas e garantidas. Mas, o reconhecimento passa pela compreensão das reivindicações como legítimas e merecedoras de atendimento pelo poder público. No momento em que a sociedade reconhece a diferença do outro, ela constrói a não segregação, a não exclusão, a não discriminação.

Telma, assim como as demais professoras e professores, disse acreditar que as ações de formação continuada como a do GDE abrem a possibilidade para a aquisição de novos conhecimentos necessários sobre as temáticas. Mas, como pensar esta possibilidade sem realizar questionamentos sobre a lógica do respeito à diferença? Até que ponto os conteúdos estudados no curso pelas/os docentes, possibilitou o rompimento e paradigmas que sustentam o discurso do respeito? Com efeito, em muitos casos observou-se que as narrativas das/os colaboradoras/es não ultrapassaram a ideia de uma diversidade ligada ao respeito e a tolerância.

Furlani (2009) e Louro (2002) criticam os princípios do respeito à diferença e à tolerância, demonstrando o quanto é difícil superar essa lógica, mesmo nas instituições escolares. Louro (2002) faz ponderações em relação ao imprescindível deslocamento da perspectiva de tolerância atrelada ao respeito, com atenção crítica ao que as palavras querem dizer:

[...] os apelos em prol da tolerância e do respeito aos diferentes também devem ganhar outra conotação: é preciso abandonar a posição ingênua que ignora ou subestima as histórias de subordinação experimentadas por alguns grupos sociais e, ao mesmo tempo, dar-se conta da assimetria que está implícita na ideia de tolerância. Associada ao diálogo e ao respeito, a tolerância parece insuspeita quando é mencionada nas políticas educativas oficiais ou nos currículos. Ela se liga, contudo, à condescendência, à permissão, à indulgência — atitudes que são exercidas, quase sempre, por aquele ou aquela que se percebe superior. (LOURO, 2002, s.p.).

Também pude perceber que as narrativas sobre a diversidade sexual configuram-se em relatos de preconceitos e violências aos quais são submetidos os sujeitos que fogem à regra heteronormatizante imposta pela sociedade. Apresentam o descompasso entre as proposições que estabelecem direitos dos sujeitos LGBT e o distanciamento ainda presente na instituição escolar em relação a estes temas. Sobre este processo, Rogério Diniz Junqueira (2009) o denominou de “homossociabilidade homofóbica”, pois apesar de ocorrer em vários espaços sociais, na escola possui diferentes meios de se constituir, traduzido em uma espécie de esquecimento ou negação das agressões a que os sujeitos LGBT são submetidos por parte da instituição.

Aliás, a sociedade ainda insiste em separar as pessoas pela cor, etnia, sexo, religião e tudo mais que possa criar grupos e muitas vezes guetos. Tais atitudes encontram-se intrinsecamente relacionadas às experiências vividas no mundo social, legitimando a compreensão das divisões no mundo social como se fossem naturais, o que valida a conversão da arbitrariedade social em necessidade natural, conforme afirma Bourdieu (2010). Porém, longe de se cristalizarem, tais esquemas estarão em constante reformulação, conseqüentemente, abertos ao novo, conforme resume Setton (2002, p. 61):

Habitus não é destino. Habitus é uma noção que me auxilia a pensar as características de uma identidade social, de uma experiência biográfica, um sistema de orientação ora consciente ora inconsciente. Habitus como uma matriz cultural que predispõe os indivíduos a fazerem suas escolhas. Embora controvertida, creio que a teoria do habitus me habilita a pensar o processo de construção das identidades sociais no mundo contemporâneo.

É possível inferir que a força da noção de *habitus* provém do fato de que ele supera a mera descrição, pois busca reconstruir a dinâmica dos processos que se interpõem na relação entre as práticas dos agentes e o modo como representam para si e para os outros o que são e o que fazem.

Palavras finais

A “viagem” de concretização de *Decifra-me! Não me devore! Gênero e sexualidade nas tramas das lembranças* teve entre seus objetivos a explicitação das contribuições possíveis para a educação de professores, numa iniciativa de formação continuada nas quais dimensões relativas ao gênero e à sexualidade nas trajetórias percorridas e nas práticas escolares desenvolvidas pelos professores e professoras colaboradores/as da pesquisa, ocupam um lugar central.

O recurso à obra de Pierre Bourdieu forneceu instrumentos para compreender as diversas modalidades de *violência simbólica* que controlam o poder sobre os outros, incluindo-se aí a *dominação masculina* onipresente em nossa sociedade. O conceito de gênero configurou-se como uma possibilidade crítica à *dominação masculina*.

Nas narrativas das colaboradoras/es observou-se que o gênero e a sexualidade são apresentados tão somente como divisão de papéis e comportamentos masculinos e femininos, como sexos anatômicos e práticas sexuais. Este quadro me leva a refletir que o conceito biologizante, correntemente estabelecido para os gêneros e as sexualidades,

em última consequência, implicará em violência contra os sujeitos que não se adaptam ao ideal heterossexual proporcionado pelo próprio conceito.

As professoras Fátima, Jéssica, Vera e Telma e os professores Jónata, Elias e João, por meio de *labirintos*, revolvem o chão do que fora instituído, alguns abrem brechas no caminho do (des)conhecido, vivem suas sexualidades e desenvolvem suas práticas escolares buscando alternativas para romperem as barreiras do preconceito e da discriminação; outros/as vivem e convivem defendendo o *respeito* como a principal arma contra as armadilhas da sociedade heteronormativa.

As narrativas vívidas das histórias, das lembranças, das experiências, desnudaram algumas ambivalências: a influência da religiosidade e a ameaça do pecado e do castigo, a ruptura entre o permitido e o proibido, o sagrado e o profano, a percepção e distinção de papéis ditos masculinos e femininos, a dúvida e a inconstância entre o certo e o errado. Estas foram marcas expressivas nos relatos das colaboradoras e colaboradores. No entanto, demonstraram que no decorrer de suas vidas, foi possível realizar algumas criações, pequenos desvios, fugas imperceptíveis e formas astutas de driblar certos princípios aprendidos nos primeiros anos de suas experiências.

A discriminação em relação à mulher constituiu-se, no dizer das professoras colaboradoras, a forma que passou a ser melhor identificada após a realização do curso. As representações de professoras e professores acerca das relações de gênero e questões da sexualidade deparam-se com uma espécie de disputa entre uma visão de mundo em função do *habitus* construído e o que fora proposto pelo Curso GDE. Um dos obstáculos à mudança de atitudes nas escolas, por exemplo, é o predomínio de uma cultura pessoal, que acaba por produzir uma supremacia do *habitus* construído desde a infância, nas tomadas de posição que os/as docentes assumem na escola, na sala de aula, na relação com a comunidade e nas práticas sociais que acabam por determinar a relação entre docentes e discentes. O estabelecimento, ou não, de propostas educacionais que visam “dar conta” das atuais demandas da sociedade, das quais podemos citar as relações de gênero, questões da sexualidade, diversidade sexual e tantas outras, por vezes são desveladas, em seus relatos, de forma discriminatória.

As narrativas assinalam que vivemos uma transição no mundo, no que diz respeito às relações sociais de gênero e sobre as questões da sexualidade. Entrecruzam-se permanências com rupturas, por vezes singelas, veladas ou mesmo anunciadas. Destaca-se o fato de que o Curso GDE, pode ser visto por alguns/mas dos/as colaboradores/as como uma possibilidade para que docentes adquiram conhecimentos e

modifiquem suas ideias sobre as temáticas. Houve outros relatos, na perspectiva do respeito em relação à diversidade sexual, com ênfase na homossexualidade.

Em se tratando da noção de *habitus* e ao relacionar seu conceito com o de gênero e da sexualidade, foi possível identificar traços importantes na construção dos modos de agir nas práticas escolares. Longe de ser algo estável ou um leque de papéis sociais a cumprir, o *habitus* é incessantemente construído e reconstruído, a partir das experiências concretas e diversificadas dos agentes, entre si e com os demais.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 6 ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

_____. **A dominação masculina**. 7 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

FURLANI, Jimena. Direitos Humanos, Direitos Sexuais e Pedagogia Queer: o que essas abordagens têm a dizer à Educação Sexual? In: Junqueira, Rogério Diniz. (Org.).

Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009, p. 293-324.

GDE - Gênero e Diversidade na Escola: formação de professores em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais. **Livro de Conteúdo**. Rio de Janeiro: CEPESP, Brasília: SPM, 2009.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Diversidade sexual e homofobia: a escola tem tudo a ver com isso. In: XAVIER-FILHA, Constantina. (Org.) **Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2009, p. 111-142.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. O currículo e as diferenças sexuais e de gênero. In: COSTA, M. V. (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. Currículo, gênero e sexualidade: refletindo sobre o “normal”, o “diferente” e o excêntrico. In: **Labrys estudos feministas**. Brasília, n. 1-2, jul/dez. 2002. Disponível em http://www.tanianavarros-wain.com.br/labrys/labrys1_2/index.html Acesso em: 8 jun. 2015

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA Fabíola. **História Oral: como fazer, como pensar**. São Paulo: Contexto, 2011.

SETTON, Maria da Graça Jacinto. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. In: **Revista Brasileira de Educação**. n. 20, maio/ago. 2002.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, n. 20, v.2. p. 71-100, jul./dez. 1995.

SILVA, Robson Santos da. **Moodle para autores e tutores**. 2 ed. São Paulo: Novatec, 2011.