



ARTIGO



CORPOS “ESTRANHOS”: práticas de preconceitos e discriminações no ambiente escolar

Gabriela da Silva, Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED/SC)

Maria Zanela, Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED/SC)

Samira de Moraes Maia Vigano, Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Resumo: Trata-se de um recorte de pesquisa que se busca analisar e compreender, a partir das falas de algumas diretoras de escolas, seus posicionamentos frente às atitudes de preconceitos e discriminações por parte das/os estudantes e professoras/es para com estudantes que expressam uma identidade de gênero considerada no imaginário social como “estranha” às normas binárias, socialmente esperadas para o gênero feminino e masculino. Utilizou-se como instrumento metodológico a análise de narrativas orais e transcritas a partir dos enfoques teórico-epistemológicos dos estudos de gênero e sexualidade. Reflete sobre as práticas estruturais dos processos de discriminações e dos preconceitos sofridos por estudantes “ditos” como meninos “efeminados” e meninas “masculinizadas” no ambiente escolar, como um ato político de reflexão-ação. As temáticas em torno do gênero e da sexualidade não envolvem apenas a problematização dos processos de ensino e aprendizagem, mas conformam valores, normas, e posicionamentos que são políticos e formativos diante da multiplicidade de experiências e vivências acerca do gênero e das sexualidades. Conclui-se que os corpos de meninos e meninas que não se conformam as normas binárias de sexo/gênero/desejo são categorizados na escola como estranhos, esquisitos, anormais, rebeldes, diferentes e violentos. **Palavras-Chave:** Gênero. Sexualidade. Discriminação. Preconceito. Estranho.



Palavras iniciais

Escrever é um ato de luta e revolucionário, ainda mais em tempos tão sombrios, em que as desigualdades se acentuam e as identidades se invisibilizam. Insere-se neste ato, este artigo, que vem contextualizar um recorte de pesquisa de mestrado defendida em 2015 na Universidade do Sul de Santa Catarina – Unisul, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, na linha de pesquisa intitulada Relações Culturais e História da Educação. Financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); e sob a orientação e coordenação da Professora Doutora Tânia Mara Cruz, inserida na parceria desenvolvida no projeto “Antropologia, Gênero e Educação em Santa Catarina” (PRONEM /FAPESC /UFSC) . Esse projeto realizou-se em articulação com a Fundação de Educação de Tubarão, que propiciou entre 2013 e 2015 atividades de formação para professoras/es da Rede de Ensino Municipal, com rodas de conversas entre pesquisadoras/es e estudantes do referido Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE, além de seminários de pesquisa, dentre outras atividades.

Ressalta-se que, embora se trate de uma pesquisa de 2015, os aspectos descritos se traduzem em realidades atuais. Isso formulado, propôs-se analisar as concepções que as diretoras sujeitas da pesquisa, detêm acerca da complexidade de experiências e subjetividades na constituição das identidades dissidentes que se inter cruzam em âmbito educacional. Utilizou-se como instrumento metodológico a análise das narrativas orais e transcritas a partir dos enfoques teóricos de gênero e sexualidade. Compreende-se que pensar a construção dessas identidades é também um ato político e formativo.

Buscamos traduzir o cotidiano escolar e as relações que lá ocorrem, pois ao contextualizar situações cotidianas e naturalizadas na escola, evidenciam-se como as discriminações e os preconceitos estão introjetados no ambiente escolar e se (re)formulam em evidências factíveis e devastadoras para a vida das/dos sujeitas/os com identidades diversas.

Para contribuir com as análises, considera-se como importantes referenciais teóricos: Daniel Borrillo (2009), Guacira Lopes Louro (2008), Richard Miskolci (2013), Gabriela Silva (2000, 2014) e Jeffrey Weeks (2015), que fornecem uma base sólida e contextualizada para entender melhor o fenômeno em questão, permitindo uma análise mais profunda e enriquecida para interpretar os dados.



Orienta-se dentro de uma proposta qualitativa, sob a luz de uma pesquisa narrativa, investigada com a coleta de histórias sobre o tema, buscando entender determinado fenômeno, respaldada com análises de dados atuais e necessários para o desmonte de práticas violentas com identidades negligenciadas ao longo da história humana.

Torna-se mister destacar que a concepção de gênero trazida entrelaça-se com os escritos de Joan W. Scott (1995), ao explicar que gênero é uma categoria de análise sociológica e histórica que permite compreender que as relações sociais são estabelecidas pelos saberes, ou seja, são os saberes que dão significados às diferenças sociais e corporais; entretanto, esses saberes não são absolutos, e modificam-se em cada cultura.

Diante desse cenário de preconceitos e discriminações sofridos por sujeitas/os LGBTI (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis e intersexuais), considera-se ser imprescindível destacar o desafio da escola na luta e superação de mentalidades conservadoras e fundamentalistas, produzidas por concepções heterossexistas, machistas e LGBTIfóbicas, que excluem meninas e meninos a partir de suas dissidências sexuais e de gênero não normatizadas. Assim, as análises propostas dimensionam-se no sentido de um olhar aprofundado de reconhecimento das diferenças, indicando que não basta que a escola busque atingir seus objetivos relacionados aos conhecimentos produzidos e acumulados socialmente e historicamente – resultantes do modo de produção da vida material e intelectual – sob a mediação do conjunto da vida social, política e econômica. É necessário o compromisso da escola em “educar” para as questões dos direitos humanos e, dentre elas, destaca-se reconhecer e problematizar a diversidade sexual e de gênero.

Contextualizando a temática

Nas últimas décadas, os debates sobre gênero e sexualidade se acentuaram, tendo em vista o reconhecimento e o fortalecimento das identidades das pessoas e suas diversidades/diferenças. As situações vivenciadas no cotidiano escolar fazem parte dessas discussões, principalmente aspectos referentes às imposições heteronormatizadoras existentes nas instituições de ensino. É comum relatos de negligência e violência por estudantes que não se enquadram nas sexualidades ditas como normais. Corpos considerados abjetos são expulsos da escola e submetidos a não escolhas e não aceitações. Um estudo nacional realizado em escolas brasileiras, recomendado pela UNESCO e publicado no ano de 2004, envolvendo mais de 24 mil respondentes, mostrou que 39,6% dos estudantes masculinos não gostariam de ter um colega de sala de aula que fosse homossexual; 35,2% dos pais e mães não gostariam que



seus filhos e suas filhas tivessem um colega de classe homossexual; e, 60% dos/das professores/as afirmaram não estarem suficientemente bem informados/as para abordar a questão da homossexualidade na sala de aula (Abramovay et al., 2002).

Em outro estudo sobre preconceito e discriminação no ambiente escolar, publicado em 2009 e copatrocinado pelo Ministério da Saúde, baseado em uma amostra de 18.500 estudantes, pais e mães, diretores/as, professores/as e outros/as profissionais da educação, mostrou que 87,3% dos/das respondentes tinham atitudes preconceituosas e 26,1% tinham atitudes discriminatórias em relação a orientações sexuais diferentes da heterossexual (Mazzon, 2009).

Na Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional Brasileiro e as experiências que LGBTI tiveram nas instituições educacionais relacionadas a sua orientação sexual e/ou identidade/expressão de gênero, chama-nos a atenção para um dado em especial: o sentimento de não pertencer a essas instituições por vezes hostis, resultado das agressões verbais e físicas, ocasionando em desistências e abandono escolar.

Em nossa pesquisa, os relatos trouxeram experiências pessoais por pertencimento a outras identidades sexuais e de gênero não legitimadas como naturais no ambiente escolar. Os/As participantes responderam um questionário on-line sobre suas experiências na escola no ano letivo de 2015, onde podiam relatar ter ouvido comentários preconceituosos, sentir-se (in) seguro/a, ser agredido/a e, também, sobre se sentir bem na escola.

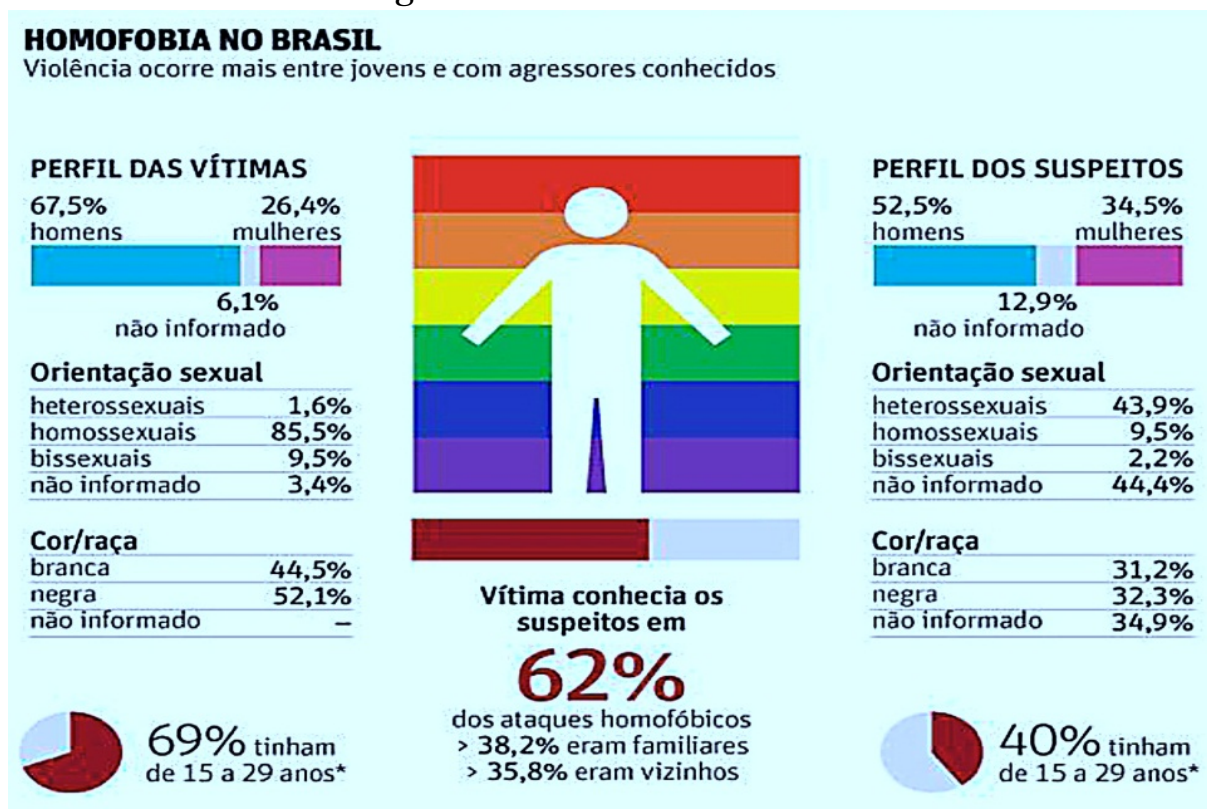
É importante destacar que a pesquisa de 2015 utilizou como perfil adolescentes e jovens que se reconhecem como LGBTI e possuem aproximação com algum tipo de instituição voltada para esta comunidade. Os dados não refletem as experiências de adolescentes e jovens LGBTI que talvez tenham desistido da instituição educacional em anos letivos anteriores de 2015. É provável que as experiências dessas/desses adolescentes e jovens difiram das das/dos estudantes que permaneceram na instituição educacional, sobretudo com relação ao clima escolar hostil, ao acesso a recursos de apoio, à severidade da disciplina escolar, ao envolvimento com a justiça juvenil/criminal, e ao estar sem-teto.

Em 2012, foram registradas pelo poder público 3.084 denúncias de 9.982 violações relacionadas à população LGBTI, envolvendo 4.851 vítimas e 4.784 suspeitos. Em setembro do mesmo ano, ocorreu o maior número de registros, 342 denúncias. Em relação ao ano de 2011 houve um aumento de 166,09% de denúncias e 46,6% de violações, quando foram notificadas 1.159 denúncias de 6.809 violações de direitos



humanos contra LGBTI envolvendo 1.713 vítimas e 2.275 suspeitos (Brasil, 2012). Torna-se relevante trazer esses dados, pois foi um relatório institucional produzido em parceria com o Governo Federal.

Figura 1: Homofobia no Brasil



Fonte: Relatório de violência homofóbica no Brasil (Brasil, 2012).

Sendo assim, a intenção aqui é demonstrar que esses levantamentos são importantes marcadores de um processo discriminatório que assola o país e que cresce a cada dia, tendo em vista a inexistência de uma educação que lute contra a homofobia, sensibilizando as pessoas para que deixem de “considerar a heterossexualidade como a única sexualidade normal e natural”. (Borrillo, 2009, p. 45).

Esse cenário se torna ainda mais preocupante ao se levar em conta a subnotificação de dados relacionados a violências em geral, e a este tipo de violência em particular. Muitas vezes, ocorre a naturalização da violência como único tratamento possível, ou a autculpabilização. Cabe reiterar que as estatísticas analisadas ao longo dessa seção referem-se às violações reportadas, não correspondendo à totalidade das violências ocorridas cotidianamente contra LGBTs, infelizmente muito mais numerosas do que aquelas



que chegam ao conhecimento do poder público. (Brasil, 2012, p. 18).

Conjectura-se que, a escola, como instituição social de disputa pela hegemonia, ao mesmo tempo em que busca atender aos interesses da classe dominante baseadas em desigualdades e hierarquias, ao longo de sua formação social e histórica, vêm conformando e privilegiando a heterossexualidade compulsória como prática “natural” e “legítima”. Para tanto, nos fundamentamos em Judith Butler quando afirma que:

Explicar as categorias fundacionais de sexo, gênero e desejo como efeitos de uma formação específica de poder supõe uma forma de investigação crítica. A crítica genealógica recusa-se a buscar as origens do gênero, a verdade íntima do desejo feminino, uma identidade sexual genuína ou autêntica que a repressão impede de ver; em vez disso, ele investiga as apostas políticas, designando como origem e causa de categoria de identidades que, na verdade são efeitos de instituições, práticas e discursos cujo ponto de origem são múltiplos e difusos (Butler, 2016, p.9-10).

A violência se manifesta de diferentes formas com identidades que historicamente não foram reconhecidas e que, para algumas áreas, ainda se apresentam como aberrações ou desvios psicológicos ou patológicos. O preconceito e a discriminação podem estar relacionados com o desconhecimento, com o estranhamento de quem se coloca diferente da norma. Um passo para que isso possa se alterar é reconhecer todas/os como sujeitas/os de direitos, para que assim os preconceitos diminuam, e os marcadores de gênero se apresentem com mais equidade. De certo modo, “essa forma brutal de violência resulta unicamente de uma atitude irracional que encontra suas origens em conflitos individuais”. (Borrillo, 2009, p. 20). Entretanto, para fazer frente a esses discursos, os movimentos sociais feministas e LGBTI denunciam os processos de discriminação e preconceitos que as/os sujeitas/os que transgridem e subvertem as normas de sexo/gênero/desejo sofrem no ambiente escolar, constituído por uma visão heterossexista de mundo e de conhecimento.

O preconceito, como categoria de análise, expressa-me de maneira fundante no âmago da pesquisa em tela. Para Agnes Heller (1985), o preconceito não é apenas um simples julgamento individual, mas algo que encontra raízes nas estruturas sociais e culturais, configurando-se como uma ferramenta de controle social, associado à ausência de diálogo e à incapacidade de reconhecer a/o outro/a em sua totalidade e



complexidade. Nesse sentido, o preconceito se manifesta como um reflexo das relações de poder e dominação presentes na ordem societária, e sua superação é parte de um processo mais amplo de emancipação.

Aspectos metodológicos e caracterização das/os sujeitas/os pesquisadas/os

A seleção inicial para a participação das interlocutoras no processo de entrevista constituiu-se por meio das diretoras de oito escolas de uma rede municipal de ensino, que atendiam as séries finais do Ensino Fundamental, por considerar que é nesse período que as expressões de gênero e sexualidades não normativas são reconhecidas pela produção e o reconhecimento das diferenças do que é ser menino ou menina heterocisnormativo. Posteriormente, foram selecionadas seis diretoras. Na ocasião da pesquisa de campo, uma das diretoras passava por problemas de ordem pessoal, por esse fator se encontrava ausente da unidade escolar, e sem previsão de retorno; e, outra diretora havia se aposentado, ficando ambas as vagas para serem ocupadas, mas ainda sem previsão.

As entrevistas foram gravadas e transcritas posteriormente, utilizou-se a metodologia de caráter semiestruturado, com perguntas pré-definidas e acrescidas de novas questões no decorrer de sua realização; duraram em média cerca de uma hora e trinta minutos. Antes de dar início às entrevistas, as diretoras foram informadas sobre os objetivos da pesquisa e a necessidade das assinaturas dos termos de livre consentimento (prática obrigatória, de acordo com o comitê de ética das universidades, para pesquisas com seres humanos). Com vistas a garantir o anonimato das interlocutoras, houve a proteção dos direitos da personalidade, sendo essas representadas por meio de nomes fictícios (pseudônimos).

Em relação ao perfil das diretoras, observou-se que não há nestas unidades escolares diretoras que se afirmam como negras ou não brancas. Quando perguntadas sobre seu sexo biológico, a maioria se identificou como mulher e gênero feminino. Uma delas não preencheu esses dados. Com exceção de uma diretora que se reconhece como adepta ao espiritismo, as demais prevaleceram como adeptas da religião cristã católica. O casamento formal predomina entre as entrevistadas, sendo que uma em coabitação, predominando relações heterossexuais.

A formação na graduação se divide entre os cursos de pedagogia, matemática e artes visuais, sendo que cinco realizaram os estudos de forma presencial e uma à distância. É importante ressaltar que devido ao tempo de serviço e a idade prevista para as mulheres no magistério,



muitas estavam em final de carreira; com exceção de uma que, além do pouco tempo atuando no magistério e também como diretora escolar, apresenta-se como a mais jovem. Destaca-se que a grande maioria tem mais de 35 anos, um dado que identifica o pertencimento a uma mesma geração.

Tais dados tornam-se relevantes para saber o contexto em que a pesquisa foi estruturada, visto que, evidenciam-se padrões que constituem uma sociedade dita como hegemônica, com pessoas brancas, heterossexuais, católicas. Sob a ideia de uma visão pressuposta no imagético social, que paira sobre a constituição de valores vigentes no âmbito familiar e que corrobora, inclusive, com as determinações sociais daquilo que se apresenta como modelo de família ideal. Aspectos esses que certamente produzem influência aos códigos de conduta que incidem sobre as identidades desviantes.

Normatização: analisando as falas das diretoras

A existência de corpos “estranhos”, à qual não se firmou em uma coerência inteligível de gênero, não se constituiu como lugar seguro e estável, o que levou as/os profissionais da educação a acreditar em um determinismo essencialista entre sexo/gênero/desejo, uma verdade sobre o sexo. Essa presença de corpos considerados fora dos padrões, que questionam, transgridem e subvertem a matriz da heterossexualidade compulsória, tem desestabilizado inclusive a forma como se lida com os conhecimentos produzidos historicamente sobre as questões de sexo e gênero na educação escolar, bem como nossas verdades inquestionáveis em torno dessas temáticas. Conforme Jeffrey Weeks (2015, p. 38) “[...] embora o corpo biológico seja o local da sexualidade, estabelecendo os limites daquilo que é sexualidade possível, a sexualidade é mais do que simplesmente o corpo”.

Entretanto, vivencia-se outro paradigma existencial da sexualidade em que tudo está colocado em constante desequilíbrio e fragmentação, por isso, nunca unificado, coerente e homogêneo como se acreditava ser na existência humana biológica. Assim, entra-se em crise constante, questionando a própria existência social, levando a refletir se realmente há reconhecimento entre as/os outras/os sujeitas/os, suas identidades sexuais, seu gênero e desejos. Mas, todas essas resistências e existências, consideradas “estranhas”, têm também produzido e desafiado o imaginário social acerca do que se reconhece como categorias dicotômicas de masculino/feminino, homem/mulher, sexo/gênero; normal/anormal; bem como nossa compreensão de mundo, de sociedade



e de sujeitas/os. Consequentemente, como sugere Guacira Lopes Louro, nesse contexto, a

escola, currículos, educadoras e educadores não conseguem se situar fora desta história. Mostram-se quase sempre, perplexos, desafiados por questões para as quais pareciam ter, até pouco tempo atrás, respostas seguras e estáveis. Agora, as certezas escapam, os modelos mostram-se inúteis, as fórmulas são inoperantes. Mas é impossível estancar as questões. Não há como ignorar as “novas” práticas, os “novos” sujeitos, suas contestações ao estabelecido. A vocação normalizadora da Educação vê-se ameaçada (Louro, 2008, p. 29).

Porém, entre o estabelecido e o questionado, considerando a escola como instituição social formadora de sujeitas/os, que se instituiu historicamente pelo lugar legitimado socialmente para a produção das identidades coerentes, fixas e imutáveis de homens e mulheres, estaria sendo convidada a ser reinventada. Porém, alguns/mas sujeitos/as, ao questionarem essas identidades, com seus corpos estranhos, sofrerão os processos pedagógicos dos olhares de reprovação, de controle e de disciplinamento de todas/os as/os envolvidas/os nesse processo. Reproduzindo-se em uma Pedagogia de transmissão e assimilação dos valores universais e imutáveis, afirmada e reconhecida por um discurso moralizante e conservador. Assim, constituindo uma única forma normal de existir e de ser, e que corresponde ao comportamento heterossexual. Essa Pedagogia de homogeneização procurou por muito tempo silenciar e negar as diversidades sexuais e de gênero, às quais são vistas como problemáticas e impossíveis de existência, apelando, muitas vezes, para o discurso da tolerância e do respeito como um privilégio concedido para as minorias, não como uma política educativa.

Por isso,

na perspectiva da diversidade, a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas. São tomadas como dados ou fatos da vida social diante dos quais se deve tomar posição. Em geral, a posição socialmente aceita e pedagogicamente recomendada é do respeito e da tolerância para com a diversidade e a diferença (Silva, 2014, p.73).

As diretoras entrevistadas narram situações transcorridas no cotidiano do ambiente escolar, a partir dos seguintes questionamentos:



“você já acompanhou experiências de preconceito e/ou discriminação na escola, sofridas por alunas/os por sua orientação sexual ou identidade de gênero? Lembra-se de quantos casos? Caso sim, pode relatar o que houve com as/os sujeitas/os envolvidas/os (alunas/os, professores, funcionárias/os, famílias) e como foi solucionado?”.

Foram selecionadas as falas mais representativas em torno de situações das quais o gênero é uma categoria de análise, uma de tantas outras marcas sociais em que institui a produção das diferenças e dos marcadores de desigualdades. Destarte, os conteúdos das falas têm muito a nos dizer sobre o silenciamento da escola na concepção da diversidade sexual e de gênero. Há presença dessas/es sujeitas/os “estranhas/os”, não reconhecidas/os como realidades inteligíveis e positivas no ambiente escolar, conforme a primeira fala trazida de uma diretora, que demos o nome fictício de Hilda, que argumenta:

Nós temos um aluno. Ele é um menino que se tu observares, e se tu ouvires os colegas falando [...] Ele é muito pra frente, muito já decidido, determinado, já está assumindo assim. A gente acredita que ele seja gay ou vai despertar para isso. Porque ele demonstra nas suas atitudes, nos seus gestos, na sua maneira de ser, e os colegas acabam rotulando, fazendo piadinhas. Eu acho assim, que desde pequeno ele já veio com esta história, assim, de gostar muito do rosa e não gostar do azul. E na escola ele já era assim. -E por que tu gostas mais do rosa, se hoje os meninos gostam do azul?

No caso do estudante citado acima, seu corpo é lido como sendo constituído fora das normas e dos padrões, precisando dentro dessa perspectiva ser classificado e definido como “estranho”. Por esta dimensão, os aspectos expressados pela materialidade do corpo se convertem em definidores de gênero e sexualidade, e dizem de alguma forma quem é esse sujeito. As expressões desse corpo “estranho” não conseguem, então, definir e legitimar o que classificamos como essência e natureza biológica da espécie humana. E a mesma diretora continua narrando outro caso ao recordar das/os sujeitas/os “diferentes” que circulam no ambiente escolar. Relembra que:

Nós já tivemos outros casos. Em outros anos, né. Teve uma época em que passava uma novela, muito tempo atrás, meu Deus, que tinha a Sarita, muito falada. E aí nós tínhamos um aluno, que ele tinha um jeito mais



afeminado. Não sei como é que a gente pode chamar. Naquela época foi muito mais difícil de lidar com isso, porque aquela novela chamou muito atenção de todo mundo, aquilo ficou muito supervalorizado, então ele sofreu bastante. A gente teve que chamar a mãe, explicar.

Sob esta ótica, a escola figura como uma instituição que apresenta uma estrutura de reprodução das práticas pedagógicas permeadas de nuances e muito instáveis no modo como reage à presença de dissidências sexuais e de gênero. A forma como a escola reage é reflexo das relações sociais externas que operam também de forma hegemônica dentro dela. As normas e os padrões binários, à luz das identidades sexuais e de gênero inteligíveis, instituem-se na escola por meio do disciplinamento das expressões que fogem aos códigos de conduta socialmente e historicamente convencionados como sendo masculinos ou femininos. Uma atitude muito presente, que se expressa, por exemplo, pelas cores rosa e azul, que afirmam quem é a/o sujeita/o de gênero e sexualidade. A disciplina não aparece somente em termos de conteúdos e conhecimentos ensinados e aprendidos no ambiente escolar, mas também como orientadora de comportamentos e atitudes. Para reforçar sua convicção em torno da questão de gênero, a diretora traz outros elementos percebidos como diferentes na constituição do corpo.

Por que ele era um menino grandão, das séries finais, sexto ano, ele tinha um jeito mais afeminado, assim, sabe?! Como vou te dizer: os trejeitos, a maneira de se movimentar, de movimentar as mãos, de falar, de andar. Então os outros meninos, e todos começaram a apelidar ele. A gente sentiu que ele não estava gostando.

Ao acionar os rótulos e apelidos como forma de inferiorizar, esses produzem identidades, pois ao afirmar quem a/o outra/o é, de alguma forma diz também o que somos. A partir dessa estratégia, as masculinidades e feminidades são constituídas em um processo, ao mesmo tempo, de inclusão e exclusão. Ao se inferiorizar um/a sujeito/a com base em padrões heteronormativos se afirma uma identidade como sendo a original e legítima e outras ilegítimas, em uma lógica de hierarquização na qual se classifica uma sexualidade como sendo superior e outras como “não verdadeiras” e, portanto, inteligíveis. Na escola, há uma reprodução e um reforço nos padrões e valores morais e sociais burgueses, no qual se afirma a heterossexualidade como sendo a única forma autorizada de existir. Para tanto, faz-se necessário silenciar



ou negar a homossexualidade, não como oposto, mas como inversão e desvio da sexualidade humana:

A afirmação da identidade e a marcação da diferença implica sempre as operações de incluir e de excluir. Como vimos, dizer “o que somos” também significa dizer “o que não somos”. A identidade e a diferença se traduzem assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído. Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre igualada a uma forte separação entre “nós” e “eles”. Essa demarcação de fronteira, essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder (Silva, 2000, p. 82).

Nesse processo de inclusão e exclusão, a sexualidade desviante se constitui em desigualdade social, ou como uma falha da natureza humana, produzindo sujeitas/os anormais no imaginário social. É possível verificar na fala da diretora, pelo uso da expressão “jeito”, como algo particular, não sendo uma essência universal do comportamento humano – um modo muito antinatural de ser compreendido e aceito socialmente. Nessa perspectiva, considera-se que, em sua concepção, os corpos acabam se constituindo na essência definidora de gênero e sexualidade; intimamente relacionada ao que a/o sujeita/o é ou não é, em termos de continuidade e coerência entre sexo/gênero/desejo.

Nesse sentido, é possível verificar que o gênero se constitui como uma ferramenta tanto teórica como política, acerca de sua função na produção das masculinidades e feminilidades no ambiente escolar. Como afirma Meyer:

[...] as próprias instituições, os símbolos, as normas, os conhecimentos, as leis e as políticas de uma sociedade são constituídas e atravessadas por representações e pressupostos de feminino e de masculino e, ao mesmo tempo, produzem e/ou ressignificam essas representações (Meyer, 2012, p. 16).

Para nomear, classificar e identificar a/o estudante, a diretora utiliza as expressões “jeito”, “trejeitos” e “jeito afeminado”. No contexto escolar, estas concepções estão atravessadas pelas representações que a escola



detém sobre o que reconhece e percebe como identidade masculina ou feminina. No depoimento abaixo vemos as contradições sobre discriminações presentes na escola. A diretora se contradiz ao afirmar que não há preconceitos em sua escola, mas ao mesmo tempo reconhece que o fato de colegas não quererem trabalhar junto com estas/es estudantes leva-as/os ao isolamento e exclusão no interior da escola. A/O estudante é violentado em seu direito de se expressar em uma identidade de gênero diferente das normas sociais impostas para meninos e meninas e, com isto, é julgada/o.

Na época, não, mas hoje, sim. Aqui na própria comunidade, sim. Porque eu tiro pelo que ouço. Tenho um barzinho na comunidade e quando este menino gay chegou, alguém disse assim: -Ah! Já sujou o ambiente! O fulano chegou. Baixinho, mas disse. Neste caso, houve discriminação e preconceito, pois eu acredito que os dois caminham juntos. Não necessariamente quem tem preconceito [...] Na escola, não havia este tipo de preconceito. Acho que eles não discriminavam na escola, mas tinham preconceito de estar com ele. A gente notava, até na hora de fazer trabalho em grupo, não tinha problema. Mas discriminavam: as meninas faziam com ele, mas os meninos não queriam. Tinha amizade sim, mas assim, aquela amizade que se tivesse de deixar de lado era bom. Violência seria a agressão.

Quando se trata de preconceitos reproduzidos pelas/os profissionais da educação, torna-se muito mais grave e problemático. Pois, esses, como representantes, à luz de uma imagem de formador/a, legitimam a discriminação como algo natural. Não basta produzir um apelido pejorativo, esse precisa colocar o outro afastado das normas sociais, quando seu discurso enfatiza a expressão “aquele” diferente do convencional. Por vezes, no diminutivo como forma de inferiorizar as identidades sexuais e de gênero, que não são consideradas legítimas e verdadeiras.

Aqui no ambiente escolar, não, mas dentro do pátio. Na minha realidade, não tinha discriminação. Ah, sim! Sim, já houve isto, não contra a criança. Entre a gente, sim. Até no próprio conselho de classe quando vamos falar de fulano: - Ah mas também! O que não fez naquele final de semana aquela bixinha. A gente sabe que no conselho de



classe rola de tudo. [...] Para se referir a um aluno gay por parte do professor.

Em outro caso, uma diretora destaca em seu relato que o conselho de classe é o lugar instituído para julgamentos e reprovações às atitudes e comportamentos que fogem às normas, transformando o conselho de classe em uma espécie de tribunal de julgamento moral e social. Pode-se pensar e conceber que essa prática escolar avalia mais comportamentos do que conhecimentos, pois institui um agir sobre os corpos das/os estudantes. Ao ser questionada se em algum momento presenciou expressões carregadas de preconceitos e discriminações por parte das professoras/es, a diretora afirma:

No jeito de falar, acho que tem preconceito, sim. Sempre isto é falado em conselho. Não aconteceu nada ainda em questão de sala de aula, do aluno se sentir humilhado. Entre nós, professores, sempre quando se toca nisto. Já aconteceu de sair uma piadinha, alguma coisa no gênero. Os comentários sobre isto. Assim: - Ele vai apresentar, vai ter a gincana na escola de apresentações. Então, ele vai se vestir de Lady Gaga. - Ai só podia ser ele! Nada nos termos como viadinho e gay, nada assim.

Observa-se no depoimento acima que há palavras que não podem ser pronunciadas em certos locais, e que precisam ser autorizadas, como “viado”, gay, homossexual, entre outras que subvertem e transgridem as normas da heterossexualidade.

Tratamentos preconceituosos, medidas discriminatórias, ofensas, constrangimentos, ameaças e agressões físicas ou verbais têm sido uma constante na vida escolar e profissional de jovens e adultos LGBTI. Essas pessoas veem-se desde cedo às voltas com uma pedagogia do insulto, constituída de piadas, brincadeiras, jogos, apelidos, insinuações e expressões desqualificantes – poderosos mecanismos de silenciamento e de dominação masculina (Junqueira, 2009, p. 167).

Negar e silenciar a discriminação e os preconceitos produzidos na linguagem das/os profissionais da educação é também uma estratégia presente no ambiente escolar, de exclusão de estudantes meninos afeminados e meninas masculinizadas.



Uma outra diretora narra um acontecimento que nos últimos tempos tem levado a olhares de estranhamentos, discriminações e preconceitos para com meninas que subvertem e transgridem as normas essencialistas e consideradas “da natureza humana” que estruturam o binarismo sexo/gênero de ser do gênero feminino. Ela aponta falhas e defeitos considerados antinaturais nos comportamentos de uma estudante e afirma que o maior problema é que uma suposta afetividade feminina precisa ser vigiada e controlada no ambiente escolar.

Em conselho de classe, eles comentaram: a aluna x e a aluna y estão muito juntas, muito ligadas. Há uma preocupação, porque essa aluna já tem estas características mais masculinas. Então, a gente começou a perceber e vamos dar um pouco mais de atenção nisso. Aí, os pais da menina nos procuraram porque souberam que essa amizade estava muito intensa - os pais da aluna mais feminina. Então, ficamos assim, se soubermos de alguma coisa aqui na escola, a gente observa e tudo mais. Os pais não gostaram desta amizade entre elas, queriam que separassem. Aí, a própria menina, ela é evangélica, tem um caminho mais tradicional. Enfim, as coisas foram ganhando uma repercussão que nos preocupou. A menina y é a menina mais masculina, ela começou a contar “umas coisas”, assim, que elas ficaram muito amigas, que ela está apaixonada. E começou a contar isso para a escola e chegou até nós. Então, foi aí que os pais ficaram sabendo, tiveram aqui e nós conversamos. [...] O pai muito caladão, não sabendo lidar com a situação e a madrasta muito afoita. Aí, eu disse: - Tu conversas com calma, não toca já no assunto, vai só observando até porque a gente não tem a certeza se acontece alguma coisa [...] é só o que a menina está contando, ela pode estar só encantada. Pode não ter acontecido nada e o que a gente sabia não aconteceu: o relacionamento.

O relato acima mostra que a escola “toma partido”, ao apoiar a preocupação dos pais com um possível relacionamento lésbico entre duas alunas. Mostra as normas e as marcas de uma sociedade estruturada pela heterossexualidade.

É no ambiente escolar que meninos e meninas vão ser educados e disciplinados em seus corpos no que diz respeito aos papéis de gênero. No depoimento acima, não se percebe a intervenção da diretora. Pelo



contrário, se verifica uma atitude antipedagógica face à uma situação de prática preconceituosa e discriminatória no conselho de classe.

Situações similares são narradas por outras diretoras sobre os limites em que alguns/mas sujeitos/as precisam viver e experienciar os entrelugares da fronteira, atravessada pela concepção de masculinidade e feminilidade, em relação ao que se entende serem atitudes e comportamentos de meninas e meninos.

A performatividade construída pelo gênero masculino somente é reconhecida e aceita como natural quando, por exemplo, homens “ditos” heterossexuais se montam como mulheres para brincar no Carnaval no “bloco de sujos”. Neste evento, os homens se vestem de uma forma escrachada e vulgar de ser mulher, relacionando o universo feminino à cultura das travestis. Essa performance de gênero se constitui como uma forma caricaturada do feminino, visto que o próprio nome do evento “sujo” leva a inferir que a imagem da mulher é representada como “sujeira” na sociedade. Fora do carnaval, que é um lugar permitido, os homens que ousam subverter as normas de sexo/gênero serão advertidos ou penalizados, pois não lhes é permitido transgredir as vestimentas de gênero.

Para Weeks (2015, p. 41) “o modelo dominante de sexualidade é o masculino”. Com base no modelo dominante, não é concebido a uma menina ou mulher ter comportamentos e atitudes masculinas, pois figura em uma violência de gênero que ultrapassa as normas estabelecidas socialmente, expressando-se, assim, em vigilância e punição.

Historicamente, o olhar da escola se constituiu para educar os corpos de meninos, em que as subversões e transgressões das normas não eram autorizadas e legitimadas nesse ambiente. Qualquer desvio, atenuar-se-ia com disciplinamentos e castigos. Foi construído como instituição com a finalidade de reproduzir a identidade de meninos e homens aos moldes de uma matriz de masculinidade genuinamente reflexo das estruturas sociais dominantes. Um lugar para educar os sujeitos masculinizados a serem líderes, guerreiros, viris e proprietários dos meios de produção social e espiritual. Com a entrada da mulher na escola, esse ambiente passa a ser alterado e reescrito; as mulheres disputam não somente o acesso à educação, mas sua libertação e emancipação feminina. Assim, corpos de meninos e meninas povoam o mesmo espaço social, instituindo regras e normas para controlar a sexualidade e as diferenças de gênero. Com o advento da sexualidade lésbica, no imaginário social e político, as meninas/mulheres que desafiam a norma sexual e de gênero passam, também, a ser alvo de punição e controle por parte das/os envolvidas/os no processo educativo escolar.



O caso narrado por outra diretora é muito expressivo para pensarmos que as marcas das diferenças, sobretudo no que tange a representação do que é ser do gênero feminino, aparecem nos discursos de rebeldia, agressividade e estranheza. São comportamentos aceitos à masculinidade, à naturalização do que representa ser homem, implicados nos processos de socialização desde a tenra idade. Se uma menina ou mulher age desta forma é rotulada como histérica, “machorra”, “sapatão” e tantos outros adjetivos pejorativos e abjetos para reprovar e excluir.

Mas a gente teve uma situação de uma aluna nossa que está se formando na oitava. Que é nossa ‘aluninha’ desde ‘pequeninha’. Quando a gente observou, quando era aluna menor, estava nas séries iniciais [...] A gente notava, observava que ela só queria brincar muito com os meninos. Ela vivia só de bermuda ou calça e não colocava saia e vestido. Nas atividades de Educação Física, só queria estar com os meninos e vivia só com os meninos. Ela não brincava com as meninas. Ela começou a dar problemas de agressividade na escola, de rebeldia. A gente chamou a mãe para falar em relação a isso, da rebeldia dela na escola, essa mudança. E aí a mãe disse: - Que porque ela é toda esquisita, esta coisa! Ela não faz as coisas direito. É uma menina diferente, uma menina esquisita. Eu disse: -Tá! Mas tu já parastes para analisar por que ela é diferente? O que causa esta diferença nela, se tem algum motivo? [...] Tu já parastes para analisar uma forma de tu trabalhares isto, neste caso? A mãe disse: - Ela e a irmã vivem se pegando. A gente chegou à conclusão de que em casa ela era muito sufocada, aqui na escola ela extravasava. A mãe até não gostou de a gente ter a chamado na escola. Ela só dizia que a filha era estranha e esquisita, mas não chegou a dizer em quê era esquisita e estranha. Ficou nítido para a gente que ela não gostou de ter sido chamada na escola para falar da agressividade da menina, aqui dentro da escola. E que a menina tinha um comportamento relacionado às atividades só relacionadas a meninos. Ela ficou “fula da vida” quando a gente fez este comentário. Ela não gostou e sei que por uns tempos ela se isolou da escola. A gente a chamava para conversar, porque a menina dava muito problema mesmo, e ela não vinha. Estes dias, a gente estava conversando, porque a menina aflorou, a menina vive agora maquiada, cabelo penteado. Ela mudou o



comportamento. [...] Até porque nós fomos fazer uma viagem e a menina estava na viagem. Houve uma balada no local onde foram os alunos e esta menina chegou toda de vestido de renda e tudo, de salto alto. Foi à única que colocou, porque as outras estavam de shortinho e sandália rasteira. Eu estava conversando com outra professora que estava comigo e dizendo: - Que, com certeza, ela é sufocada. Esta menina é sufocada, analisando a atitude dela. E ainda disse: - Esta menina, quando era menor, não colocava saia e, agora, está assim. Com certeza, a família a sufocou tanto que ela optou por se vestir como mulher. Mas eu acho que lá no íntimo, ela é sufocada, porque ela não é de falar. É aquele tipo de aluna fechada, não conversa com quase ninguém. Ela adota um grupinho restrito e fica só naquele grupinho. Ela tem uma menina só que é amiga dela e só se relaciona com aquela menina.

A partir das narrativas das diretoras, é possível repensar que um dos desafios de todas/os as/os envolvidas/os no ambiente escolar, dentro dos limites e possibilidade existentes em que se constitui a realidade da educação brasileira e da pluralidade das diferenças, conforme Richard Miskolci (2013, p. 55), é “de uma educação não normalizadora, ou como eu prefiro pensar, um aprendizado pelas diferenças”.

São duas meninas que têm jeito masculino, comportamentos, atitudes e características de se vestir, de se comportar, de se sentar e até de conversar, são características assim. Já são nossas alunas, como este outro menino, desde o pré-escolar, então estas características a gente já vem percebendo. Mas uma coisa comum entre elas é que os alunos já se acostumaram com isto, já é normal, vendo as meninas se comportando assim, se vestindo assim [...] e jogar futebol, coisa que menino gosta [...] Estão no sexto ano. Estão em salas diferentes, se conhecem, mas não têm vínculos de amizade. Mas uma delas em questão, se encantou com uma menina da sala. E esta menina que ela se encantou [...] se ela é, a gente não percebe, porque tem as características femininas e tudo. Uma menina que chegou de outra escola e elas fizeram amizade. Então, os professores começaram a perceber que a amizade era muito ligada, e chamou a atenção de uma



delas de se vestir assim, caracteristicamente do jeito masculino.

Verifica-se nos relatos narrados a forma como as diretoras reconhecem e percebem a noção de masculino e feminino, onde esses marcadores contribuem para afirmar sua visão de mundo de sujeita, com base nessa matriz essencializadora de gênero, construindo sua prática pedagógica. Para Butler (2016, p. 44), “a heterossexualização requer e institui a produção de oposição discriminada e assimétrica entre ‘feminino’ e ‘masculino’ e em que estes são compreendidos como atributos expressivos de ‘macho’ e de ‘fêmea’”.

Os reforços na produção de uma matriz cultural, com base nos pressupostos da heterossexualidade compulsória acionam dispositivos regulatórios e normativos, considerando que algumas expressões da identidade de gênero não sejam aceitas como normais, ou que possam existir como expressão inteligível do que compreendemos biologicamente por macho e fêmea. Por este viés da heterossexualização é que as diretoras caminham com suas práticas pedagógicas permeadas por discriminação e preconceito, de forma não consciente, reforçam os padrões e os valores das normas de sexo/gênero. Ao considerar que, inclusive, essas profissionais, outrora, não obtiveram Formação em Educação para as Relações de Gênero e Sexualidade – o que justificaria de forma relativa os impasses em torno da compreensão da/do sujeita/o e suas dimensões subjetivas. Em uma sociedade estruturalmente demarcada, historicamente pelo autoritarismo, as relações de gênero são produzidas com base numa hierarquia de obediência. Qualquer transgressão e subversão das normas de sexo/gênero precisa ser disciplinada e normatizada.

Considerações finais

O objetivo da pesquisa foi conhecer os posicionamentos das diretoras entrevistadas a respeito de atitudes de preconceitos e discriminações contra estudantes que expressam uma identidade de gênero considerada “estranha” das normas binárias socialmente esperadas para meninos e meninas no interior de suas escolas. A partir das entrevistas, constatou-se que a escola é um ambiente em que os preconceitos e as discriminações são reproduzidos em forma de piadinhas, apelidos pejorativos, de gestos de indiferenças e caluniosos, por parte tanto das/os professoras/es quanto de outros/as estudantes. Em geral, estas observações são proferidas por sujeitos do gênero masculino, professores e estudantes. Apesar de terem consciência das discriminações e preconceitos que ocorrem no interior das escolas que dirigem, as



diretoras expressam sentimentos de desconforto em ter que trabalhar pedagogicamente com esta questão, em particular com estudantes que escapam à heteronormatividade.

São recorrentes observações sobre identificadores corporais para classificar e definir um comportamento considerado desviante da norma inteligível, do que convencionam estabelecer com critérios lógicos e essencialistas acerca das masculinidades e feminilidades hegemônicas. As diretoras acionam as expressões do comportamento convencional do que é masculino e feminino para estabelecer e reconhecer as diferenças. Inclusive, há um relato em que as diferenças são estabelecidas pela cor, naturalizando uma característica social e histórica. Diante do exposto, conclui-se que os corpos de meninos e meninas que não se conformam às normas binárias de sexo/gênero/desejo são categorizados como “estranhos”, esquisitos, anormais, rebeldes, diferentes e violentos; parte de um processo estrutural que demarca práticas de discriminações e preconceitos.

Em síntese, o intuito maior do artigo foi de problematizar a atuação das diretoras em suas práticas pedagógicas em relação a possíveis condutas discriminatórias e preconceituosas, fundamentadas na coerência e na inteligibilidade dos corpos que se expressam em comportamentos masculinos e femininos, insurgindo como possibilidade crítica de superação da heterossexualização compulsória. Considerando, nesta perspectiva, os processos de desconstrução desse ideário que estabelece limites fixos e imutáveis entre as identidades das/dos sujeitas/os.

Outro dado que chama a atenção nas falas das diretoras é o fato de que é necessário ressignificar o que se entende como masculino e feminino, e ir além destas categorias. Enfatiza-se que essas foram, de fato, as categorias mais expressivas nos relatos e na prática educacional das diretoras: o que era comportamento masculino e comportamento feminino. Para além de descrever um comportamento, é preciso reconhecer que outros comportamentos existem e resistem às normas impostas de masculinidade e feminilidade, superando a concepção das identidades coerentes e fixas.

Por fim, dimensiona-se que essa perspectiva de análise, demasiadamente discutida e refletida, contribui para reinventar os espaços educacionais, justamente porque aponta a escola como instituição comprometida com a produção de corpos de sujeitas/os específicas/os, com visões hegemônicas de gênero, sexo e desejo. Em especial, quando desvela que às pessoas sexo-gênero divergentes percebidas como “estranhas/os” somente restou o lugar da abjeção no imaginário social.



A superação do preconceito escolar nos dias atuais é um desafio multifacetado, que exige ações contínuas e integradas, inclusive de formação, em toda a sociedade. Para enfrentá-lo, é fundamental adotar abordagens que envolvam práticas educativas especializadas, apoio emocional, engajamento comunitário, em consonância com uma educação inclusiva, que valorize a diversidade cultural. A escola, para tanto, deve estar comprometida com temas relacionados aos direitos humanos, à história e à luta contra discriminações, para que as/os estudantes compreendam as diferenças como algo natural e positivo.

Referências

- ABRAMOVAY, Miriam et. al. *Escola e violência*. Brasília: UNESCO, 2002.
- BORRILLO, Daniel. A homofobia. In: LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Débora (Org.). *Homofobia e educação: um desafio ao silêncio*. Brasília: Letras Livres: Ed. UnB, 2009. p. 15-46
- BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos. *Relatório sobre a violência homofóbica no Brasil: ano de 2012*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2012.
- BUTLER, Judith P. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. 11^a ed. Tradução: Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.
- HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia nas escolas: um problema de todos. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. MEC/ UNESCO Brasília, 2009.
- LOURO, Guacira Lopes. *Um corpo estranho- ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. 1. ed.;1reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- MAZZON, José Afonso (Coord.). *Projeto de estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar: sumário dos resultados da pesquisa*. São Paulo: MEC; INEP; FIPE, 2009.
- MEYER, Dagmar Estermann. *Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero: perspectiva metodológica*. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação. Belo Horizonte: Mazza, 2012.
- MISKOLCI, Richard. *Marcas da diferença no ensino escolar*. São Carlos, EdUFSCar, 2013.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, n. 20 (2), 1995.



SILVA, Tomaz Tadeu da. *Teorias do currículo: uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora Ltda, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença*. 15. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

CUERPOS "EXTRAÑOS": prácticas de prejuicio y discriminación en el entorno escolar

Resumen: Esta es una parte de la investigación que busca analizar y comprender, a partir de las declaraciones de los directivos entrevistados, sus posiciones frente a las actitudes de prejuicio y discriminación por parte de estudiantes y docentes hacia estudiantes que expresan una identidad de género considerada. En el imaginario social como “extraño” a las normas binarias, socialmente esperadas para el género femenino y masculino. Se utilizan como instrumento metodológico las narrativas orales y transcritas de las directoras, a partir de los enfoques teórico-epistemológicos de los estudios de género y sexualidad. Se reconoce, sin embargo, que reflexionar sobre las prácticas estructurales de los procesos de discriminación y prejuicio sufridos por los “llamados” estudiantes como niños “afeminados” y niñas “masculinizadas” en el ámbito escolar. No se trata sólo de una concepción teórica, sino también de un acto político de reflexión-acción. Por ello, las temáticas en torno al género y la sexualidad no implican sólo la problematización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que configuran valores, normas y posicionamientos que también son políticos y formativos frente a la multiplicidad de experiencias y vivencias sobre el género y la sexualidades. Se concluye que los cuerpos de niños y niñas que no se ajustan a las normas binarias sexo/género/deseo son categorizados como extraños, extraños, anormales, rebeldes, diferentes y violentos.

Palabras Clave: Género. Sexualidad. Discriminación. Prejuicio. Extraño.



Gabriela DA SILVA

Graduada em Letras UNISUL/Tubarão. Mestra em Educação UNISUL/Tubarão. Doutora em Educação (PPGE/UFSC). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos EPEJA/UFSC. Professora da Rede Estadual de Educação de Santa Catarina. E-mail: <geduca@hotmail.com>

Maria ZANELA

Bibliotecária (CIN/UFSC) da Rede Estadual de Educação de Santa Catarina. Mestra em Serviço Social (PPGSS/UFSC). Doutora em Educação (PPGE/UFSC). Integrante-pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Diferença, Arte e Educação (ALTERITAS/UFSC/CNPq). Bolsista Capes. E-mail: <aprendereler@gmail.com>.

Samira DE MORAIS MAIA VIGANO

Mestra, Doutora e Pós-Doutora em Educação (PPGE/UFSC). Pesquisadora atuante no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (EPEJA/UFSC). Professora colaboradora do Curso de Pedagogia da UDESC/FAED. Tutora na pós-graduação na Especialização em Educação Inclusiva (UDESC). E-mail: <samirammvigano@gmail.com>.

*Recebido em: 27/04/2023
Aprovado em: 27/12/2024*