

Memorial de Leandro Nogueira Dias: uma história da superação do silêncio ao grito da luta e resistência por várias outras vozes

Recebido: 08/08/2021 | **Revisado:** 11/11/2021 | **Aceito:** 16/11/2021 | **Publicado:** 21/12/2021

Daniella de Souza Bezerra

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6399-9120>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Câmpus Inhumas
E-mail: daniella.bezerra@ifg.edu.br

Leandro Nogueira Dias

ORCID: (in memorian)

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
E-mail: leandro.dias@ifma.edu.br

Como citar: BEZERRA, S. D.; DIAS, L. N.; Memorial de Leandro Nogueira Dias: uma história da superação do silêncio ao grito da luta e resistência por várias outras vozes.

Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, [S.l.], v. 2, n. 21, p. e12875, dez. 2021. ISSN 2447-1801.



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 Unported License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Apresentação

O presente e poético memorial foi escrito no segundo semestre de 2018 pelo, então, jovem professor do Instituto Federal do Maranhão, Leandro Nogueira Dias, para a ocasião de definição de orientador(a) no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (ProfEPT) do Instituto Federal de Goiás, Campus Anápolis. Escrito com as vívidas e concretas tintas de sua vida pessoal, acadêmica e profissional, o texto carrega a densidade da escolha de um objeto de estudo brotado do sofrimento e, posterior e concomitantemente, da alegria da escolha de se reconhecer e de se dar a conhecer como sujeito homossexual feminino perante a família e a sociedade.

Seu objeto, a invisibilidade dos sujeitos LGBTI+ pelas práticas pedagógicas na educação profissional e tecnológica, tem, portanto, como ponto de partida sua materialidade histórica com suas condicionalidades. No decurso das cinco partes do Memorial, o leitor tem catárticos encontros com o Leandro enquanto um sujeito social, ativo e condicionante da construção social que, determinado a intervir na estrutura, vai se desvencilhando do casulo para as metamorfoses enquanto ser humano, recriando-se e autocondicionando-se apesar dos “conquanto que”.

Na primeira parte, intitulada “Quando tudo começou, era para ser apenas brincadeira de toda criança”, Leandro, a partir de uma perspectiva sociointeracionista da infância, rememora suas vivências nos primeiros anos da década de 90, tanto no sítio no interior de Tocantins quanto sobre seu ingresso na escola. Ao tratar sobre esses contextos, ele recupera suas memórias sobre o “brincar”: enquanto naquele não havia distinção entre brincadeiras, coisas (e etc) de meninos e de meninas; neste vivenciou o diametralmente oposto. Balizando gênero enquanto sexo (de nascimento), a escola da educação infantil, cuja finalidade precípua é oportunizar condições de desenvolvimento da aprendizagem por meio da brincadeira, do cuidado, do afeto, da socialização e da autonomia da criança para criar e produzir saberes a partir de suas vivências e experiências no espaço escolar e fora dele, passou a ser para o Leandro um lugar de repressões, de imposições de comportamentos ditos para homens ou para mulheres, de início de encasulamento.

Na segunda parte (*Anos Fundamentais: o menino com os sofrimentos de menina*), intensifica-se o mutismo das práticas pedagógicas em relação às ações de *bullying* e violência sexual sofridas pelo Leandro no espaço escolar. Sem pensar e agir sobre uma educação sexual ancorada no determinismo biológico e religioso, a escola seguia reproduzindo modelos sociais conservadores e excludentes, bem como relações hegemônicas heteronormativas, heterossexistas e patriarcais. Por sua vez, Leandro seguiu

encasulando-se em sua dor, angústia, ocultamento de sua sexualidade...

Com um rigor teórico que uma análise marxista exige, Leandro escreve a terceira parte de seu memorial, a saber *Vida é mesmo uma bobagem ou uma irrelevância*. Adensa, primeiramente, sobre sua subjetividade, trazendo à tona uma discussão sobre a fragilidade humana diante da violência, cuja face é a de ausência de amor do outro pelo outro. Em seguida, resgata suas memórias do ensino médio. Foi nessa etapa da Educação Básica, mais especificamente por força do universo da leitura, da literatura e do teatro, que ele sofreu sua primeira mudança, tornando-se uma crisálida que brilha no palco, mas que fora dele se re-humaniza e compreende, radicalmente, o sentido do respeito, da tolerância, das diferenças e da alteridade.

Por fim, na quarta e quinta partes, nomeadas “Na educação superior: a Borboleta sai do casulo” e “ProfEPT: Do silêncio ao grito, luta e resistência”, Leandro tece importantes reflexões sobre seu período de metamorfose, que é marcado por sua brilhante trajetória acadêmica e profissional, que vai de estudante de Pedagogia a estudante de pós-graduações *lato e stricto sensu*, e ainda de assistente na Defensoria Pública do estado de Tocantins, a assistente administrativo do Instituto Federal de Tocantins, e, por fim, a docente no Instituto Federal do Maranhão em apenas seis anos.

E foi no contexto escolar, mais particularmente o da EPT, que Leandro não se limitou a compreender o mundo como os filósofos idealistas. Em alternativa, pode atuar de forma pronta e radical na transformação das práticas pedagógicas conservadoras que vivenciou na educação básica. Orquestrou, destarte, dois projetos interventivos “*xô assédio: bate-papo sobre elas, com eles e elas!*”) e “*Põe a cara no sol, querida*, com o objeto de constituir e consolidar um coletivo horizontal constituído por docentes e discentes, que visava a promover ações de empoderamento e de emancipação das minorias LGBTI+ contra todas as formas de preconceito, discriminação, *bullying* e homofobia dentro daquela escola e dos distintos espaços sociais.

Não obstante ao seu (re)encontro, um acidente de moto, ocorrido no dia 31 de julho de 2020, ceifou de forma trágica a vida de Leandro. É por isso que este texto foi escrito por mim, como uma forma de homenagear um ser humano belo e pleno que, apesar dos desencontros pela vida, pode alçar voo e inspirar tantos de nós a farfalhar as nossas asas. É “por dar voz a sujeitos cujas existências e direitos encontram-se ameaçados” (LIMA NETO; CALVACANTI; GLEYSE, 2018, p. 29) que não podemos nos calar. E é sob este colorido mais arco-íris que convido você a ler este vívido (para sempre) memorial.

Leandro Nogueira Dias - in memoriam

1 INTRODUÇÃO

Este memorial pretende traçar, numa retrospectiva histórica, os motivos que instigaram a mim, Leandro Nogueira Dias, a me tornar estudioso e pesquisador em educação de gênero e sexualidade na perspectiva das teorias críticas e pós-críticas do currículo. Atualmente, sou professor da educação profissional e tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA. Sou mestrando do Programa de pós-graduação *strictu sensu* em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – IFG.

Neste trabalho, faremos uma abordagem sobre meu perfil acadêmico, bem como das minhas intenções de pesquisa no programa, fazendo uma interlocução entre a temática/objeto de estudo com minha própria história de vida escolar e acadêmica. O objetivo é entendermos a importância e urgência da questão, pois é evidente o abismo que existe dentro das escolas entre as práticas pedagógicas e o reconhecimento das diferentes identidades e da diversidade sexual provocados pela invisibilidade desses sujeitos na escola.

Usamos neste contexto investigativo uma análise das concepções e das práticas dentro da escola no que diz respeito à questão de gênero e sexualidade, assim como da diversidade sexual, confrontando com os pressupostos teóricos e epistemológicos relacionados ao assunto.

2 QUANDO TUDO COMEÇOU: ERA PARA SER APENAS BRINCADEIRA DE TODA CRIANÇA

*Brincadeira de criança
Como é bom, como é bom
Guardo ainda na lembrança
Como é bom, como é bom
Paz, amor e esperança
Como é bom, como é bom
Bom é ser feliz com
Molejão*

Brincadeira/Fragmentos (Grupo Molejo, 1997).

Trago esse fragmento da música “brincadeira de criança”, muito tocada nos anos 90 pelo Grupo Molejo, como ponto de partida da nossa reflexão sobre o início de uma trajetória da história que venho relatar, pois à época e no contexto em que vivi minha infância, a brincadeira era não intencional, tinha um sentido, não havia essa distinção entre o que é de menino ou de menina, era uma atividade harmoniosa e muito importante para a criança.

Então vamos por partes, primeiro quando tudo começou foi em 27 de agosto de 1991. Nasci no interior do Tocantins, no município de Couto de Magalhães. Eis a grande questão: “menino ou menina?”. Uma inquietude comum entre os pais que

naquela época era tão mais tenso em virtude do pouco acesso aos mecanismos de identificação do sexo da criança (como ultrassonografia). O quarto, o berço, as roupinhas eram da cor azul ou verde, isso é óbvio em uma sociedade de gênero e sexista.

Ao longo do meu desenvolvimento, fui uma criança alegre. Brincava com os animais do sítio onde morava. Típico sujeito que vive no interior deste país, até os meus primeiros passos, tinha pouco contato com outras crianças tendo em vista o isolamento do local onde residia. Mesmo assim, fui me apropriando do meio, reconhecendo-o e interagindo com ele, isso por meio da linguagem, a qual, como ensina Vygotsky (2002, p. 125): “A estrutura da língua que uma pessoa fala influencia a maneira com que esta pessoa percebe o universo ...” Ainda sobre esse aspecto, Vygotsky (2002, p. 125) esclarece que “uma palavra que não representa uma ideia é uma coisa morta, da mesma forma que uma ideia não incorporada em palavras não passa de uma sombra.”

A linguagem permitiu-me perceber o mundo em que vivia. A aquisição da fala contribuiu para que construísse minha identidade. Veremos mais adiante... Ainda sobre a infância, nesse contexto lá no interior do Estado Tocantins, tive a oportunidade de conhecer novas crianças. Então a brincadeira que antes era praticamente só, agora passa a ser compartilhada com duas meninas. Era uma mistura de brinquedos e brincadeiras: bonecas, panelinhas e carrinhos, danças, casinha, comidinha, desfile de moda, tudo fruto da nossa imaginação. Até essa fase não havia a distinção de gênero. Era apenas “brincar” espontâneo, alegre. Sobre esse ponto cabe refletirmos que quando se fala em infância logo nos vem à mente a ideia de sujeitos indefesos e desprovidos de conhecimentos cognitivos ou de maturidade cognitiva, que precisam de cuidado e carinho do adulto. Pois bem, ainda é comum essas visões e concepções da criança e da infância, tendo em vista que os conceitos variam de épocas e contextos sociais que vêm sendo desdobrados e construídos historicamente.

A concepção de criança como ser vivo em fase inicial de desenvolvimento físico, afetivo e cognitivo parece ser algo de longa data, porém, a perspectiva de criança enquanto sujeito histórico-cultural provido de pensamento e capacidade cognitiva para aprendizagem de conhecimento do mundo é bem mais recente do que se imagina. A partir dessas concepções de criança, têm surgido arranjos teóricos sobre a infância como um momento importantíssimo para o desenvolvimento humano, pois envolve o contato da criança com o mundo concreto transformando-se em conhecimentos do mundo concreto pensado. Segundo Ariès (1981 *apud* MAIA, 2012, p. 17), “indubitavelmente a ideia de infância que temos atualmente e que permeia todos os discursos por onde circulam crianças teve sua marca maior na sociedade moderna”.

Nessa perspectiva, a concepção de infância na modernidade emerge sob a ótica da psicologia, seguida da sociologia, da antropologia e da pedagogia. Não esgotando as concepções teóricas sobre a infância, a visão sociointeracionista tem sido muito difundida, inclusive influenciando a base teórica de documentos legais sobre educação infantil no Brasil. Assim, Ariès (1981 *apud* MAIA, 2012, p. 17) defende

a ideia de que a concepção de infância tem sua base em uma perspectiva social, pois, conforme citado por Maia (2012):

A imagem de criança assume, nos sistemas filosóficos e pedagógicos, as dissimulações do aspecto social dessas contradições, por trás de considerações morais e metafísicas'. Assim, o autor indica que a infância não é um dado natural, e sim um dado social-histórico, sendo construído a partir de interesses sociais, políticos, culturais e econômicos em uma sociedade, num determinado tempo e lugar. (ARIÈS, 1981. *Apud.* MAIA, 2012, p. 18).

Aos 5 anos de idade, fui morar com meus avós, em virtude do divórcio entre meus pais. Sobre esse contexto, emergiram algumas lacunas que parafraseando Nando Reis “coisas que pareciam óbvias até para uma criança”, porém acredito que esse cenário foi um pontapé inicial para um nova etapa de minha vida.

A partir desse momento, em que ingressei na escola (educação infantil), foi tudo oposto às vivências que já tinha adquirido, ao mesmo tempo em que vim a sofrer com o processo de distinção ou mesmo a separação entre o que são comportamentos, brinquedos e brincadeiras de meninos ou de meninas. Na pré-escola, tive o primeiro contato com diversas pessoas de idades e culturas distintas, o denominado processo de socialização, assim, o brincar característica da educação infantil que faz parte do tripé cuidar, brincar e educar, que caracteriza essa etapa da educação básica.

Cabe então pontuar sobre esses quatro conceitos: infância, educação infantil e o brinquedo e brincadeiras. Segundo Kuhlmann (1998), a infância não é um mundo imaginário na vida da criança, na verdade, é a interação da criança com o mundo real, pois é a partir daí que as crianças se desenvolvem, participam de um processo social, cultural e histórico, apropriam-se de valores e comportamentos próprios de seu tempo e lugar, e as relações sociais são parte integrante de suas vidas, de seu desenvolvimento. (KUHLMANN, 1998, p. 30).

Neste sentido, para o autor,

[...] é preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, reconhecê-las como produtoras da história. Torna-se difícil afirmar que uma determinada criança teve ou não infância. Seria melhor perguntar como é, ou como foi, sua infância (KUHLMANN, 1998, p. 31).

Todavia, é no contexto escolar que esse termo ganha mais ênfase e importância, isso devido a construção histórica da infância e da educação infantil dentro das instituições de ensino. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), Criança é o

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL/DCNEI, 2010, p. 12)

Este dispositivo legal traz consigo a concepção de criança que converge com os pressupostos sociointeracionistas. Nesse sentido, é importante ressaltar que para Kuhlmann (1998), a ideia de infância é inerente à criança, pois para esse autor é preciso pensar que toda criança tem infância, porém, o que vai caracterizar essa infância é o contexto histórico, social e cultural no qual essa criança está inserida. Para tanto, não cabe pensar a infância de maneira idealizada, mas de forma concreta, levando em consideração os condicionantes históricos e sociais que a permeiam, pois é importante compreender que infância a criança tem vivenciado.

Nesse cenário de construções teóricas, encontra-se a concepção de educação infantil que visa justamente a oportunizar uma infância em que se privilegie a criança como protagonista de um processo de desenvolvimento construtivo, no qual a mediação do adulto é apenas parte do trabalho com as crianças. Ao tratar sobre a Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais (2010) a definem como

Educação Infantil: Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção. (BRASIL/DCNEI, 2010, p. 12).

Nesse contexto, temos como espaço privilegiado o currículo, a proposta pedagógica e a organização do trabalho pedagógico, levando-se em consideração os aspectos éticos, políticos e estéticos para essa etapa do ensino.

Quanto ao brincar e à brincadeira na escola, o início da minha vida escolar foi um conflito, pois meninos e meninas brincavam separadamente, a professora deixava explícito o que eram “coisas” de meninos e de meninas sem dar clareza do porquê dessas diferenciações. Nesse aspecto, inicia o processo de inibição de alguns comportamentos, os quais segundo a escola não condiziam com os esperados para os meninos, como, por exemplo, articular as mãos quando se pronunciar, dançar com as meninas (naquela época música, a mais tocada e dançada era a “*tic, tic, tac*” do grupo Carrapicho), frases do tipo “*Leandro, você é menino tem que agir como tal, seja mais firme, deixe de rebolar ou deixe de desmunhecar*” eram comuns nesse contexto. Na verdade, naquela época, eu não entendia as razões para tal impedimento.

Sobre esse assunto cabe apontar que, segundo Bassedas, Huguet e Solé (1999, *apud*. MAIA, 2012, p.52), “é relevante lembrar que, na escola, as crianças estão em contato com o conhecimento do meio social e, ainda, que a escola deve ser um lugar onde as crianças se sintam bem, onde convivam em um ambiente agradável, e que isso as ajude a desenvolver as diferentes capacidades humanas”.

Nesse sentido, ocorreu uma contradição na escola da educação infantil. Quando tratamos das relações de gênero, o brincar passa então a perder aquele sentido que foi anteriormente mencionado, pois começa a ter regras sociais e morais, bem como posturas repressivas no processo do brincar pela questão do gênero. Caberiam algumas indagações no que tange àquela ocasião: onde está escrito que deve ser assim? quem disse? por que tem de ser assim? Esses questionamentos vão ao encontro do que se propõe no Documento Referencial da educação infantil (2012)

O brincar ou a brincadeira – considerados com mesmo significado neste texto- é atividade principal da criança. Sua importância reside no fato de ser uma ação livre, iniciada e conduzida pela criança com a finalidade de tomar decisões, expressar sentimento e valores, conhecer a si mesma, as outras pessoas e o mundo em que vive. Brincar é repetir e recriar ações prazerosas, expressar situações imaginárias, criativas, compartilhar brincadeiras outras pessoas, expressar sua individualidade e sua identidade, explorar a natureza, os objetos, comunicar-se e participar da cultura lúdica para compreender seu universo. Ainda que o brincar possa ser considerado um ato inerente à criança, exige um conhecimento, um repertório que ela precisa aprender (BRASIL/DCNEI, 2010, p.12).

Assim, para mim, o brincar na educação infantil perdeu o lugar de destaque, em virtude das repressões, das imposições de comportamentos ditos para homens ou para mulheres. Ressalta-se que trazer essa abordagem do brincar se dá em razão de ser uma atividade predominante nas práticas pedagógicas da educação infantil e ela perpassar por todo o currículo desta etapa da educação básica.

Esse relato nos leva então a adentrar num campo de conflito da minha formação enquanto ser humano, pois desvela a escola como um aparelho de repressão e de reprodução da sociedade, dessa cultura hegemônica do machismo e da vinculação do gênero com o sexo em que se nasce. Abordarei mais adiante que o que vivenciei na escola (educação infantil) foi uma prática pedagógica contrária ao que propõem os teóricos e os documentos legais que deixam explícitas as finalidades desta etapa da educação básica que visa a oportunizar condições de aprendizagem e desenvolvimento por meio da brincadeira, do cuidado, do afeto, da socialização e da autonomia da criança para criar e produzir saberes a partir de suas vivências e experiências no espaço escolar e fora dele relacionando com “os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade” (BRASIL/DCNEI, 2010, p. 12).

3 ANOS FUNDAMETAIS: O MENINO COM OS SOFRIMENTOS DE MENINA

*Amor é cristão
Sexo é pagão
Amor é latifúndio
Sexo é invasão
Amor é divino
Sexo é animal
Amor é bossa nova
Sexo é carnaval*

Amor e sexo/Fragmentos
(Rita Lee, 2003)

Essa música da Rita Lee foi um fervor no início dos anos 2000, a letra nos traz essa ideia enquanto construção social sobre a concepção do sexo, talvez até vilanagem do sexo, como algo que perpassa pela própria visão da abordagem tradicional e religiosa do sexo, enquanto algo pecaminoso ou perverso. No entanto, essa música fala de modo metafórico sobre essa relação entre amor e sexo, deixando claro que o sexo é intrínseco à natureza dos animais. Ocorre que o que distingue o ser humano das outras espécies seria então o amor, pois o amor é algo que emerge da consciência humana. Daí apontamos que o sexo para os seres humanos não é apenas algo do instinto, mas que perpassa pelos sentidos e sentimentos – o amor.

Não pretendo aqui fazer uma análise teórica sobre essa canção, trouxe essa música como uma reflexão do que será relatado, sobre essa fase da minha trajetória, que está relacionada com a descoberta da sexualidade e do desejo sexual, as consequências de quando não há uma mediação e um diálogo dos adultos com os sujeitos em fase de desenvolvimento da puberdade ou pré-adolescência, principalmente, os impactos no contexto escolar no que tange a essas temáticas sexualidade e sexo ou quando caímos apenas no Biologismo.

Ao chegar no ensino fundamental, tive então um grande desafio de aceitação identitária, pois meus comportamentos perante a escola e a sociedade não condiziam com o proposto ou imposto para o sexo com o qual nasci, o desejo e o anseio de vivenciar o universo feminino começam a se fazer presentes na minha vida. Então aqui, a escola começa a ser um espaço de frustração, pois era limitado em diversos aspectos, talvez impedindo que desenvolvesse minhas potencialidades artísticas, por exemplo, já que a pintura e a dança não fazem parte desse rol de atividades do “que é de homem”, segundo a sociedade de gênero.

Essa generalização dos comportamentos entre o que é do sexo feminino ou sexo masculino, portanto do gênero feminino ou masculino, ocasiona uma série de estereótipos construídos socialmente. Nesse contexto, encontrava-me com os jeitos femininos, motivos pelos quais sofri com os apelidos do tipo “bichinha”, “veadinho” “boiola” “macho-fêmea”, colocados pelos demais colegas, que criaram uma imagem perante a escola e a sociedade como se ser assemelhado às mulheres fosse algo

ruim, considerado como um sujeito inferior. Nesse ponto, cabe então esclarecermos o que é Gênero, segundo Linns e Machado (2016).

Gênero, como compreendemos, é um dispositivo cultural, construído historicamente, que classifica e posiciona o mundo a partir da relação entre o que se entende como feminino e masculino. É um operador que cria sentido para as diferenças percebidas em nossos corpos e articula pessoas, emoções, práticas e coisas dentro de uma estrutura de poder. (LINNS; MACHADO, 2016, p. 10).

Sobre esse ponto, o silêncio da escola quanto à questão da sexualidade e da discussão de Gênero corroborava, mesmo que implicitamente, como atos e posturas de preconceito e de violência sexual dentro da mesma, muitas meninas e meninos sofriam assédio sexual, inclusive aquelas e ou aqueles cujos comportamentos ou modos de se vestir iam ao encontro do esperado para aquele sujeito determinado de sexo. Para Linns e Machado (2016),

Os arranjos de gênero colocados em prática na sociedade exercem uma força sobre toda a vida cotidiana. Eles criam expectativas a respeito do que devemos agir, do que pensar, e do que gostar. E se a menina não se sentir bem de batom? Ou se o menino odiar futebol? Qual é a consequência de dizer que força é uma característica exclusiva de meninos? Ou ainda que meninos podem usar a força para obter aquilo que desejam? (LINNS; MACHADO, 2016, p. 10).

É importante deixar claro que não pretendo aqui culpar a escola pelo que sofri, até porque é relevante pontuarmos aqui os pressupostos teóricos que norteavam o trabalho pedagógico da escola. Sobre esse aspecto Furlani (2016) preceitua que um dos grandes desafios da educação brasileira é construir modelos socioeducacionais e políticas públicas que tratem e discutam com responsabilidade as temáticas que envolvem a sexualidade, mais especificamente a educação sexual na escola dentro de uma perspectiva histórica, sociológica e antropológica que transcenda o determinismo biológico ou a religiosidade.

Nesse sentido, quando se tratava da questão da sexualidade e do sexo na escola de ensino fundamental era uma abordagem superficial de conceitos, voltados para o órgão reprodutor masculino e feminino, doenças sexualmente transmissíveis, menstruação, gravidez etc. Numa abordagem, na forma de palestras e com pouco diálogo e reflexão sobre o que realmente os adolescentes queriam e precisavam saber como: violências de gênero, preconceito sexual, diversidade sexual, gravidez na adolescência, exploração sexual infanto-juvenil, identidade sexual e de gênero, entre outros.

Parece que esses assuntos não existiam, no entanto, eram práticas constantes dentro da escola os preconceitos de cunho sexual e as violências de gênero como o assédio e abuso sexual. Nesse contexto, ainda muito forte dentro das

escolas, os Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNs (1997) traziam a questão da sexualidade como tema transversal do currículo, apontando os pressupostos que sustentam a importância da discussão da temática dando ênfase ao conhecimento do corpo, da promoção da saúde sexual, da prevenção de doenças, da gravidez na adolescência, numa abordagem de orientação sexual.

O trabalho sistemático de Orientação Sexual dentro da escola articula-se, também, com a promoção da saúde das crianças, dos adolescentes e dos jovens. A existência desse trabalho possibilita a realização de ações preventivas das doenças sexualmente transmissíveis/Aids de forma mais eficaz. Diversos estudos já demonstraram os poucos resultados obtidos por trabalhos esporádicos sobre esse assunto. Inúmeras pesquisas apontam também que apenas a informação não é suficiente para favorecer a adoção de comportamentos preventivos. (BRASIL, 1997, p. 293).

Na escola do ensino fundamental, esse documento contribuiu para o trabalho feito sobre a questão, que de fato teve sua relevância, no entanto, não galgou discussões mais profundas como o reconhecimento da diversidade sexual e das relações de gênero. Isso em virtude do discurso por trás da elaboração do documento norteador e da dificuldade nas práticas pedagógicas que perpassam pela formação dos professores que percebem essa temática de forma muito limitada e carregam consigo a própria concepção de sexualidade e de sexo como algo que não pode ser abordado dentro da escola, vistos com um tabu e também pela própria pedagogia da escola pautada na tradicional-moralista.

Furlani (2016) nos traz como uma forma de sistematizar a educação sexual diferentes abordagens, dentre elas tem-se aquelas que predominam nas escolas ainda hoje, mesmo com os avanços das concepções teóricas do currículo, por exemplo a abordagem biológico-higienista, que segundo a autora:

Costuma conferir ênfase na biologia essencialista (baseada no determinismo biológico) e é marcada pela centralidade do ensino como promoção da saúde, a reprodução humana, das DSTs, da gravidez indesejada, do planejamento familiar, etc. por manter inquestionáveis as premissas acerca do **determinismo biológico**, considera as diferenças entre homens e mulheres decorrentes dos atributos corporais - o que contribuiu (e contribui) tanto para a “naturalização” das desigualdades sexuais e de gênero quanto para a formulação dos enunciados que hierarquizam essas diferenças (por exemplo, premissas machistas, sexistas, misóginas e homofóbicas). (FURLANI, 2016, p. 16, grifo da autora).

Em 2005, cursando a antiga 7ª série, esse momento do meu desenvolvimento, passei por vários conflitos sobre minha sexualidade, talvez por essa falta do diálogo e da mediação sobre a identidade sexual e de gênero, pois, além do desejo sexual comum nessa fase do processo de construção do ser, também me identificava com o

universo feminino, como por exemplo: ter como inspiração a cantora Joelma da antiga banda Calypso (era o ritmo predominante naquela época). Assim, sofria assédio das mais diversas formas (moral e sexual) dentro da escola, em razão da feminilidade, os xingamentos nos corredores, na sala de aula, no banheiro transcritos nas paredes do box e atrás das portas, eram comuns. Naquela ocasião, não tinha essa dimensão de que a culpa não era minha pelo meu jeito, muito pelo contrário era uma jovem vítima.

O silenciamento. Não tinha coragem de denunciar nas instâncias competentes dentro da escola. Desacredito que a escola não interviria de maneira justa. Até que um dia sofri abuso sexual dentro do banheiro por três rapazes que cursavam o ensino médio, sendo fisicamente mais fortes. Esse episódio marcou minha vida talvez sendo como um divisor de águas para um período de angústia, de ocultamento da sexualidade e de engessamento dos meus comportamentos e posturas consideradas femininas (como veremos no próximo capítulo).

A escola se omitiu mais uma vez sobre um trabalho pedagógico intenso sobre tais questões. Apenas penalizou os rapazes, comunicou a família sobre o ocorrido (tudo ocorreu em sigilo). Mais uma vez me surge o sentimento de culpa por tudo, pois em casa fui também penalizado e responsabilizado pelo ocorrido, já que o meu jeito fez com que isso acontecesse, assim me foi incutido mudar e somente eu tinha de mudar, não “por mim mesmo”, mas pelo que os outros e a sociedade queriam que me tornasse.

E hoje, pode-se reconhecer que aquele sentimento de culpa (para mim naquela época) é a inviabilização dos sujeitos LGBTTs (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais) dentro das escolas e da sociedade. Sobre isso, Martins (2017) nos traz uma reflexão:

Nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, eram frequentes os casos de alunas que engravidavam e abortavam no banheiro da própria escola. Na sala de aula, o assunto era proibido, silenciado. Já nos corredores e sala de professores/as era o mote das conversas sussurradas e justificadas como um problema único e exclusivo da aluna e da mãe que “não soube educar direito”. E o que dizer do aluno que tinha um comportamento socialmente reconhecido como “feminino” ou da aluna de comportamento “masculino”? e sobre as distinções feitas entre “coisas de menina” e as ditas “coisas de menino”? o professor e a professora que por meio do diálogo poderiam estar interpondo, modificando e criando um novo significado a essa realidade, silenciavam. (MARTINS, 2017, p. 20).

O silêncio da escola em razão de diversos fatores vai desde a formação de professores até a tendência pedagógica e a concepção filosófica de educação que norteiam sua proposta pedagógica e organização. Para Martins (2017 *apud* Foucault, 1999, p. 20), esse silêncio consiste em “[...] Mutismos que de tanto calar-se, impõe o silêncio. Censura”.

4 VIDA É MESMO UMA BOBAGEM OU UMA IRRELEVÂNCIA?

*Amor, eu sinto a sua falta
E a falta é a morte da esperança
Como um dia que roubaram o seu carro
Deixou uma lembrança
Que a vida é mesmo
Coisa muito frágil
Uma bobagem
Uma irrelevância
Diante da eternidade
Do amor de quem se ama*

Por onde andei/Fragmentos
(Nando Reis, 2004)

Essa música do artista Nando Reis, cujo título “Por onde andei” nos traz uma reflexão sobre o amor enquanto algo que move o mundo e torna o ser humano mais humano, e que a falta de amor talvez seja o fim da esperança, da crença na vida, de ter outras possibilidades. Trago aqui o amor em seu sentido ontológico do ser, na perspectiva de Marx (1844) do amor não como uma natureza divina, mas vinculado ao homem enquanto ser que ama, assim sendo “sua concepção do amor como um dos meios de realização do “homem total”, como um dos modos de o ser humano apropriar-se universalmente do seu ser” (KONDER, 2007, p. 22).

É evidente, parece-me, que desta dimensão ontológica do amor, correspondente à universalidade do ser social, possamos sem perigos entender o nível *face-to-face* das relações amorosas, pois são elas o ponto de partida real. Ou seja, é em virtude do amor pelo outro e do outro por mim, fruto da necessidade amorosa então desenvolvida, que esta universalidade pode se objetivar (KONDER, 2007, p. 25).

Assim, a canção supracitada levanta uma importante questão da fragilidade humana enquanto esse ser histórico-social em totalidade. Partindo desse pressuposto, proponho algumas reflexões acerca da vida diante da ausência do amor: será mesmo que ela é muito frágil? Uma bobagem ou uma irrelevância? Pensando no quanto foram cruéis aqueles abusadores, diante de uma violência contra o outro, causando o sofrimento nele. É como se aquele rosto não existisse?

Cabe aqui, fazermos mais indagações sobre quantas (os) jovens sofrem violência de todas as formas todos os dias. Pela ignorância, pela falta de amor? É como se fosse um bem coletivo a violência contra a mulher, o(a) LGBTT, o(a) negro(a), assim por diante. Nessa perspectiva, Leonardo Boff (2014) ao tratar da ética traz a morada do *ethos*: “o *ethos* que procura, o *ethos* que ama, o *ethos* que cuida, o *ethos* que se responsabiliza, o *ethos* que se solidariza, o *ethos* que se compadece, o *ethos* que integra”. Todos esses valores do *ethos* apontam que o amor é que dá sentido à vida, o *ethos* que ama enquanto amor no sentido ontológico para Boff (2014,

p.47) “o ethos que ama funda um novo sentido de viver. Amar o outro é dar-lhe razão de existir [...] amar outro é querer que ele exista, porque o amor faz o outro importante”.

Todavia, no ensino médio, dei início a um processo de mudança, na tentativa de superar o ocorrido e continuar a vida, mesmo desacreditando nesta, é como se ela tivesse perdido seu sentido, sua relevância... tornando-se uma bobagem, como nos diz a música de Nando Reis (2004). Foi um período de busca por um esconderijo dos traumas do que ocorreu no passado, dos conflitos sobre minha sexualidade. Esse momento na vida do sujeito se dá pela repressão pelo denominado “trancar no armário” seus desejos, anseios e expectativas... deixando a questão de lado. Segundo Nogueira et. al (2018), “como ideologias, heterossexismo e a heteronormatividade também estão contidas na consciência dos indivíduos e, portanto, se materializam nos e pelos seres sociais”.

Para esse autor, quando nas relações se predominam esses termos, ficam nítidos discursos que legitimam sua hegemonia e oprimem os que não se enquadram nesse padrão pré-estabelecido. Nesse sentido, para Wittig:

Por intermédio da linguagem, e da comunicação, o pensamento hétero difunde a ideologia da diferença sexual, que se manifesta nas ciências, nas legislações, na literatura, na psicanálise, na pornografia, etc. além desses discursos negarem as possibilidades das pessoas LGBTTs criarem as suas próprias categorias, o pensamento hétero é responsável por uma violência material, isto é, aviolência abstrata das ciências e das teorias se materializa na violência física (WITTING, *apud.* NOGUEIRA, et al, 2018, p. 65).

Esse grupo hegemônico nas relações de poder consegue oprimir as pessoas que não se enquadram nessa categoria de diversas maneiras: psicologicamente, fisicamente e economicamente, já que ocorre um verdadeiro processo de negação e exclusão desses sujeitos da escolarização quando muitos evadem da escola por motivos de violência e ou mesmo de não aceitação dentro do espaço educativo e também da profissionalização, fazendo com que muitos desses fiquem à margem do trabalho formal, adentrando no subemprego ou mesmo na criminalidade. Para Welzer-Lang (*apud.* NOGUEIRA et. al, 2018, p. 2018), “o heterossexismo constrói e perpetua categorias se conformando com um modelo político de gestão de corpos e desejos que coordena relações conflituosas entre o grupo da sexualidade hegemônica e o grupo da sexualidade não hegemônica, desvalorizando esse segundo grupo”.

Nessa ocasião, reprimindo sua sexualidade, me aproximei mais do universo da leitura e da literatura por meio do Grupo de Teatro criado pela professora de português daquela escola. Foi momento crucial para que pudesse me reencontrar no caminho, ter a oportunidade de outras possibilidades contrárias ao que pretendia - deixar a escola.

O teatro é uma ferramenta pedagógica que contribui para o desenvolvimento dos sujeitos, o pensamento crítico, compreensão ao ouvir, apreensão e fluência da leitura, habilidade para falar, desenvolvimento do vocabulário e da escrita. Tendo em

vista que as práticas teatrais não envolvem apenas a representação, mas também preparação para atuar, se apropriar da personagem, da história, do contexto social da época, isso implica uma motivação em compreender o texto teatral e aproximá-lo da realidade, e assim caracterizar a personagem.

Nesse contexto, diversas questões que norteiam nossa sociedade eram abordadas e discutidas, através da leitura e apreensão de obras brasileiras da literatura clássica e contemporânea que refletem sobre essas, como: *Grande sertão: Veredas* de Guimarães Rosa, *Dom Casmurro* de Machado de Assis, *O cortiço* de Aluísio de Azevedo, *Macunaíma* de Mário de Andrade, *Lucíola* de José de Alencar, *Crônica da Casa Assassinada* de Lúcio Cardoso, *Vestido de noiva* de Nelson Rodrigues, *O homem nu* de Fernando Sabino. Fizeram parte da minha bagagem de leituras. Como é sabido, o ato de ler possibilita a compreensão do mundo, a criticidade do sujeito, além da apropriação da língua. Porém, ter hábitos de leitura não é uma tarefa fácil, por isso, faz-se necessário tornar essa atividade prazerosa e instigante.

É importante frisar que a opção pela leitura de textos como elemento mediador da aprendizagem visa a trabalhar os diversos aspectos da formação humana, como a compreensão do respeito, da tolerância, das diferenças e a alteridade. Por sua vez, o ator, ao se encontrar diante de um personagem, precisa ler sobre ele, caracterizá-lo, interpretá-lo para aproximá-lo da vida real, para isso deve reconhecer na sua própria vida impressões congêneres à contada na ficção.

O prosseguimento nos estudos e no processo de escolarização do sujeito em questão se deu em razão desse grupo de teatro, que foi tão importante, pois colaborou para o desabrochar de potencialidades e habilidades, que haviam sido tolhidas há um tempo atrás. No entanto, cabe ressaltar que nem todos conseguem reencontrar o percurso, e por isso o cenário de evasão de muitos sujeitos LGBTTs da escola é crescente. Pois, a escola ainda não está preparada para a educação de gênero e da sexualidade, isso em razão de estar ainda estagnada na concepção e prática curricular tradicional, que ainda insiste em reproduzir modelos sociais conservadores, excludentes bem como relações hegemônicas, machistas, heteronormativas e heterossexistas. Na perspectiva trazida por Louro,

Diferenças, distinções, desigualdades... a escola entende disso. Na verdade, desde de seu início a escola exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar sujeitos - tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou a separar adultos de crianças, católicos e protestantes. Ela também se fez diferentes para ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas (LOURO, 2014, p. 61).

Superada essa etapa da escolarização com grande esforço e dedicação no

intuito de alcançar uma condição de vida melhor, durante esse período havia ficado claro para mim que os desafios seriam muitos, em razão de não conseguir esconder minha orientação sexual, por muito tempo, ou seja, uma hora ou outra teria que me aceitar e reconhecer-me enquanto sujeito.

Esse contexto de construção identitária provoca muitas inquietudes para os jovens LGBTTs, já que o “ficar trancado no armário” muitas das vezes não funciona com todos. Sobre esse aspecto é necessário fazermos uma consideração sobre as definições de orientação sexual e a identidade de gênero. Para Alexandre Bortolini (*apud*. DESLANDES, et. al, 2018, p. 32), “As expressões orientação sexual e identidade de gênero podem ser definidas de várias formas [...] nesse sentido qualquer tentativa de conceituação e de classificação é sempre redutora de complexidade, já que a sexualidade humana é plural”.

5 NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: A BORBOLETA SAI DO CASULO

*Eu quero viver
Nessa metamorfose ambulante
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo
Sobre o que é o amor
Sobre o que eu nem sei quem sou
Se hoje eu sou estrela
Amanhã já se apagou
Se hoje eu te odeio
Amanhã lhe tenho amor*

Metamorfose/fragmentos (Raul Seixas, 1973)

A metamorfose um processo realizado pela natureza, incrível e fascinante, não pretendo aqui tratar sobre a metamorfose em sua concepção especificamente da biologia, trago aqui uma reflexão sobre a capacidade de mudar do ser em especial o ser humano enquanto ser ontológico, histórico- social. Segundo o dicionário Aurélio, “A palavra **metamorfose** vem do grego (*metamórphosis*, "transformação"), formada pelos radicais *μετα-*(prefixo **meta-**), "mudar" + *μορφή* (sufixo **-morfo**), "forma". (Grifo do texto original).

Raul Seixas com sua habilidade de compor rimas e melodia brilhantemente, de forma metafórica, traz a metamorfose para uma episteme social e histórica do ser humano de ter a capacidade de mudar-se, de transformar-se durante o percurso, à medida que a apreensão conhecimento, o desenvolvimento do senso crítico e da reflexão vão ganhando corpo e forma.

No processo de constituição do homem, as mudanças fazem parte de forma intrínseca à natureza humana, que, por meio do trabalho, transforma a natureza e estabelece relações com o meio físico e social e também pela educação é possibilitado o desvelar da sua consciência concomitante à construção de história da própria sociedade. Sobre esse aspecto Konder pondera:

A concepção materialista da história toma como ponto de partida a existência de homens reais e ativos, produzindo e reproduzindo sua vida através da transformação da natureza, isto é, produzindo os meios para a satisfação de suas necessidades, algo que pela sua própria natureza transforma o ser natural e o próprio homem. O processo pelo qual o ser torna-se ser social no curso de seu devir histórico, assentado sob as condições naturais de existência, é o ato fundante do próprio ser social, o homem, e este ato originário é o trabalho. (KONDER, 2007, p. 30):

Luckács (2012, *apud*. BEZERRA, 2018, p. 12) observa que o ato de educar o ser humano perpassa pela práxis que engloba uma relação ontológica e dialética com a teoria. Para esse autor, “trata-se, ao fim, de desenvolver a essência prática da teoria, a partir da própria teoria e da relação da consciênciacom a realidade. Para tanto, a conscientização é decisiva para transformação do ser.”.

Assim, como numa metamorfose, iniciei um novo processo de mudança após ingressar no ensino superior no curso de graduação em Pedagogia, no ano 2011, numa instituição de ensino superior privada, em Araguaína - TO, com ajuda de um bolsa total do PROUNI. Esse contexto se deu em razão da dimensão na formação humana, social e histórica que norteiam os cursos de pedagogia, então, por meio do conhecimento fui ampliando meus horizontes para o mundo, para além do que vivi dentro dos muros da escola básica.

No entanto, é perceptível que ainda há uma grande lacuna nos cursos de formação de professores, no caso em questão nos cursos de pedagogia, nos quais se faz necessária uma ruptura paradigmática em seus currículos e concepções pedagógicas de formação de docentes. Para Martins:

Analisarmos o discurso que apresenta e a justifica, buscando evidenciar os vínculos existentes entre seus marcos conceituais e conteúdos, e os fatores condicionantes do contexto social em que se apresentam e se justificam, ou, dito de outro modo: Qual a relação entre os organismos multilaterais, a tríade gênero- sexualidade- educação e o currículo? A partir de qual discurso apresentam-se as categorias de gênero e sexualidade? Para apontar respostas a esses questionamentos, consideramos o contexto histórico, econômico, político e social em que as DCN do curso de pedagogia e os PCNs do Ensino Fundamental estão inseridos: a partir das orientações advindas dos organismo internacionais. (MARTINS, 2017, p. 89).

Nesse aspecto, no que diz respeito à formação do pedagogo para a educação de gênero e sexualidade nos cursos de pedagogia, precisamos repensar sua lógica de formação, um desafio a ser enfrentado pela luta e resistência dos próprios professores e dos movimentos sociais, tendo em vista que tanto as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para cursos de licenciaturas quanto os currículos escolares são frutos de uma construção pautada na hegemonia dominante, portanto

capitalista da sociedade, que estabelecem padrões que disciplinam e regulam o corpo e a sexualidade, impondo um único modelo a ser seguido: o heterossexismo e o heteronormativo. Para Kuenzer:

Passa-se, portanto, a demandar uma educação de novo tipo, estando em curso a construção de uma nova pedagogia e, portanto, de um outro de professor. Talvez a mais séria de todas as mudanças seja fato de que essa nova educação só pode ocorrer com a extensão de processos pedagógicos intencionais e sistematizados, ou seja, pela ampliação dos processos escolares, ao contrário do taylorismo/fordismo [...] (KUENZER, 1999, apud. MARTINS 2017, p. 91).

Nesse ínterim do processo de formação inicial no curso de pedagogia, despertei para o universo acadêmico, participando de diversos encontros, eventos e feiras científicas como parte complementar do currículo daquele curso. Pode-se pontuar aqui um episódio que contribuiu significativamente e oportunizou meu primeiro contato com o materialismo histórico-dialético, foi a participação na XVI Semana Acadêmica da Universidade do Estado do Pará (UEPA), cujo tema daquele ano (2011) era “*A práxis Pedagógica em ambientes educacionais limites e possibilidades*”, na palestra do Professor Dr. Carlos Rodrigues Brandão.

A partir de então, o protagonista deste trabalho histórico passou a engendrar no marxismo enquanto teoria para compreender e explicar a sociedade e as relações de poder que a permeiam, através das leituras de obras da pedagogia e das demais áreas que contribuem com a educação como a sociologia, a filosofia, a história e a antropologia. Dentre essas podemos citar aqui as principais: “O Capital - Crítica da Economia Política” de Karl Marx; “O manifesto comunista” de Marx e Engels; “Os princípios ontológicos fundamentais de Marx” de Georg Luckács; “Em Torno de Marx” e “O Que é Dialética?” de Leandro Konder; “Pedagogia da Autonomia,” “Pedagogia do oprimido,” “Educação como Prática de Liberdade”, “A importância do ato ao ler”, “Professora sim, tia não” de Paulo Freire; “Marxismo- história, política e método” Walmir Barbosa; “Tudo o que é sólido desmancha no ar”, de Marshall Berman; “A luta de classes: uma história política e filosofia” de Domenico Losurdo; “Democracia, direitos humanos e desenvolvimento”, “O direito do oprimido”, “Por uma revolução democrática da justiça” de Boaventura de Sousa Santos, entre outras obras.

Outro marco importante, que corroborou para minha transformação enquanto ser humano no sentido de encarar minha sexualidade, de reconhecer-me, aceitar-me e consolidar minha identidade enquanto esse ser social, diferente mas também crítico, consciente de meu papel na sociedade, foi a professora da disciplina de *Antropologia e Educação*, que propôs uma prática pedagógica que de fato oportunizou ampliar minha formação teórica sobre a educação, trazendo-me ainda mais para a perspectiva do materialismo histórico-dialético suscitando a prática docente pautada numa pedagogia de luta contra as desigualdades, contra a exclusão no processo educativo, contra a dominação de grupos hegemônicos em detrimento de outros que

não são contra a repressão e o silenciamento. Foi um verdadeiro contato com a pedagogia da *práxis* da qual tanto escrevia Paulo Freire.

Pode-se se dizer que essa disciplina aliada às leituras que versam sobre a luta de classes, sobre os direitos do homem enquanto ser humano, de educação como um caminho possível para a transformação do homem e por conseguinte da sociedade, levaram o desabrochar de um novo Leandro, eis então que a borboleta (colorida) sai do casulo e abre asas para voar, empoderado para assumir-se enquanto sujeito homossexual e feminino perante a sociedade e a sua família, eu me sentia preparado para o processo de enfrentamento do preconceito e da discriminação, foi a partir daí que voltei acreditar na escola, pois estava determinado a fazer a diferença enquanto pedagogo e educador.

O contato com o campo de estudo supramencionado, corroborou para que estudasse e prestasse o concurso da Defensoria Pública do Estado do Tocantins, certame de 2012, no qual fui nomeado e empossado em 2013, no cargo de assistente da defensoria pública. Minha lotação na Defensoria de Execuções Penais permitiu a aproximação com a educação dos sujeitos privativos de liberdade ou mais comumente denominada educação prisional. A defensora pública responsável por essa vara atuava em defesa por um cumprimento de pena humanizado, numa perspectiva da educação enquanto um processo de transformação e de ressocialização do sujeito apenado.

Durante a disciplina de Pesquisa Educacional, tive contato com o universo da pesquisa concepções, tipos e metodologia. Nesse momento, após cursar a disciplina de Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos, decidi realizar minha pesquisa para monografia de conclusão do curso sobre a Educação de Jovens e Adultos na perspectiva da educação dos sujeitos privativos de liberdade, cujo título foi “Educação prisional na CP Barra do Grota: Um direito garantido segundo a legislação brasileira”, que consistiu numa pesquisa documental e de estudo de caso do Centro Penal Barra do Grota em Araguaína–TO.

Esse trabalho monográfico traçou um retrospecto histórico das prisões e da ideia de educação prisional segundo os pressupostos teóricos de Foucault e de Boaventura, trouxe a educação enquanto direito de todos à luz do ordenamento jurídico brasileiro e internacional, inclusive reafirmando seu reconhecimento como uma modalidade de educação que perpassa por todas as etapas da educação básica, no intuito de oportunizar o acesso ao ensino superior conforme disposto nas DCNs de 2013 e na Lei que institui a política nacional de educação no sistema penal brasileiro. No que tange à educação de jovens e adultos o trabalho fez uma abordagem teórica sobre essa modalidade em Paulo Freire e Maria de Lourdes Manzine, por meio da aplicação de questionário com os docentes e com os alunos sobre o trabalho pedagógico realizado naquele espaço, os desafios, as expectativas e as possibilidades.

Nessa perspectiva, o trabalho aponta ser incontestável a consolidação das práticas pedagógicas no contexto prisional, principalmente, por meio da efetivação de políticas públicas de educação penitenciária, que visam a atender aos dispositivos

legais que emergiram de acordos firmados como Declaração Mundial de Educação para Todos, na Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien (Tailândia), em 1990; a Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos, da V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (V CONFINTEA) realizada em 1997; a Declaração aprovada no Fórum de Educação para Todos, realizado em Dakar em 2000; e o Marco de Ação de Belém, acordado na Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA) em Belém, em 2009.

Todos esses documentos visam a nortear essa política pública, mobilizando a articulação dos estados, dos municípios e do distrito federal para a construção de um novo projeto dos espaços penitenciários e reorientar os investimentos financeiros e de recursos humanos nesses espaços.

Após a término da graduação em pedagogia, nesse contexto já atuava como assistente administrativo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins, e estava me aproximando do campo da educação profissional e tecnológica em razão das formações continuadas que ocorriam naquela instituição. Iniciei uma nova fase de leituras que me levaram às descobertas sobre a EPT. Podemos citar entre as principais leituras: “Ensino médio: novos desafios”, “Educação profissional: categorias para uma nova pedagogia do trabalho”, da Acácia Zeneida Kuenzer; “Ensino médio: ciência, cultura e trabalho”, da Maria Ciavatta; “Para além do capital: rumo a uma teoria da transição”, de István Mészáros; “Ensino médio: múltiplas”, de Miriam Abramovay; “Cadernos do cárcere”, de Antonio Gramsci.

Nessa ocasião, refleti e cheguei à conclusão de que me identificava com a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, em razão da dimensão que seu papel social possui, foi então que decidi prestar concursos para a carreira docente em EBTT, alcançando aprovação em duas instituições: IFMA e IFTO.

Logo em seguida, especializou-me em psicopedagogia educacional como em razão das diversas possibilidades enquanto pedagogo que tinha que atuar como psicopedagogo, colaborando com o trabalho docente no processo de ensino-aprendizagem na perspectiva de contribuir para superação das dificuldades de aprendizagem, propondo metodologias de ensino no sentido de incluir os deficientes (físicos ou mentais) e os que possuem dificuldades (TGA ou TGD), buscando uma formação teórica para que a atuação docente seja pautada na defesa da escola inclusiva, da educação de qualidade para todos e de uma educação mais humana.

Meu trabalho de monografia (artigo) foi de uma pesquisa bibliográfica de revisão da literatura sobre “o papel do psicopedagogo frente à escola do século XXI” partindo da premissa dos desafios atuais encontrados na escola no que diz respeito ao desenvolvimento e à aprendizagem de crianças, jovens e adultos, a diversidade cultural dentro da escola, nas novas combinações familiares, sendo assim, as questões problemáticas do trabalho investigativo eram: Quem e o que faz o psicopedagogo dentro da escola? Que perfil esse profissional deve ter diante dos desafios da educação atual? Que pressupostos teóricos devem subsidiar seu trabalho? Que concepções pedagógicas?

Em 2016, ingressei na carreira docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, desse período até o presente tenho vivenciado o que ainda consiste no espaço escolar práticas tradicionalistas e tecnicistas da didática, da avaliação e do currículo. Ainda predomina no contexto da educação do ensino médio na modalidade integrado à educação profissional uma pedagogia pautada da formação mecânica do sujeito.

Nessa ocasião, passei a atuar como professor das disciplinas de didática, organização da educação e avaliação nos cursos de licenciaturas em matemática e biologia, e enquanto docente desses cursos de formação de professores tive algumas inquietudes e me senti provocado com a realidade daquela escola confrontando os saberes sobre ETP que havia construído na instituição anterior, foi aí que junto com os demais novos professores, percebi diversas contradições entre o proposto na teoria e nas DCNs da educação profissional e a prática da escola.

Nesse momento, fui convidado para ser coordenador dos cursos na modalidade Proeja (vendas e serviços públicos), foi quando passei a refletir sobre: Quais foram os avanços e quais os retrocessos nas práticas pedagógicas da EPT? O que é preciso fazer para superar o tecnicismo nesta modalidade de educação? De que maneira vamos transpor o currículo na perspectiva integrada? Diante desses dilemas, senti necessidade em aprofundar em supervisão, orientação e gestão escolar.

Então, ingressei numa outra especialização em Orientação Educacional, Supervisão e Gestão Escolar, período em que estudei avaliação da educação profissional e tecnológica, parti da premissa de que a avaliação da aprendizagem é uma das atividades mais importantes inerentes à prática pedagógica. É determinante no sentido de nortear os trabalhos pedagógicos, pois, se bem feita, traz ao professor uma visão real da situação de aprendizagem do aluno e ainda lhe permite perceber se sua atuação docente tem ou não contribuído para o alcance dos objetivos.

Com base nos pressupostos teóricos da educação profissional integrada e da avaliação mediadora e emancipatória, senti-me motivado a realizar este estudo diante da realidade observada na comunicação de docentes dos cursos técnicos do IFMA acerca das avaliações tradicionais adotadas na sua realidade. Para o trabalho monográfico (artigo), realizei uma pesquisa bibliográfica a partir da revisão da literatura sobre a educação profissional e tecnológica e a avaliação do ensino-aprendizagem, cujo título é “a avaliação no processo de ensino-aprendizagem da educação profissional técnica integrada ao ensino médio: avanços ou retrocessos?”

Foi então que percebi que esta temática é de grande relevância técnica e científica para a formação continuada dos professores, pois eles precisavam de embasamento teórico-pedagógico para conduzir da melhor forma a avaliação do processo ensino aprendizagem tanto no ensino médio integrado quanto no ensino superior dentro das instituições de EPT.

Esse artigo supramencionado sobre a avaliação no processo de ensino-aprendizagem da educação profissional técnica integrada foi recentemente aprovado na forma de apresentação de pôster no XII - Congresso Norte-Nordeste de Pesquisa

e Inovação a ser realizado em Recife/PE, entre os dias 27 e 30 de novembro de 2018 no Centro de Convenções do Estado de Pernambuco.

6 PROFEPT: DO SILÊNCIO AO GRITO, LUTA E RESISTÊNCIA

*Você tem as palavras para
mudar uma nação,
mas você morde sua língua
Você passou a vida toda preso
em silêncio com medo de dizer
algo errado
Se ninguém nunca ouvir,
como vamos aprender a sua música?
Então vamos lá, vamos lá, vamos lá, vamos lá [...]
Você tem um coração tão alto quanto um leão,
então porque deixa sua voz ser domada?
Talvez sejamos um pouco diferentes, não precisa ter
vergonha
Você tem a luz para
lutar contra a escuridão, então pare de escondê-la
Vamos lá, vamos lá
Eu quero cantar
Eu quero berrar
Eu quero gritar até as palavras se
abafarem
Então coloque tudo nos papéis, não
tenho medo
Podem ler tudo sobre isso, ler tudo
sobre isso*

Ler tudo sobre isso/Fragmentos/tradução
(Emile Sande, 2013)

A busca pelo saber, muitas vezes se encontra encoberta de incertezas nas informações, que às vezes nos inquietam ou às vezes nos causam desânimo, porém nunca frustração. Parafraseando Martins (2017), “o prazer da descoberta logo chega para nos orientar e acalantar nossas interrogações”.

Nessa perspectiva, do anseio pelo saber e do desejo pelo conhecimento como um caminho libertador do ser, como já dizia Paulo Freire, “Educação como prática libertadora” e Sócrates, lá da antiguidade clássica, “só sei que nada sei” motivaram-me a buscar cada vez mais o conhecimento e a pesquisa para entender o meu próprio papel enquanto educador e enquanto ser humano.

Em razão de dois principais fatos ocorridos na Instituição de ensino, onde atuo como docente, trouxeram à tona lembranças da minha vida escolar básica e que fez reflorescer as dúvidas e as indagações sobre a educação de gênero e sexualidade (que havia deixado de lado) e com um *insight* lembrar o compromisso que tinha feito ainda na graduação de dar outra possibilidade à escola e aos sujeitos LGBTTs. Esses episódios foram decisivos para que voltasse a estudar e a tornar-me pesquisador em educação de gênero e sexualidade.

Primeiro, no ano de 2017, uma aluna que reconhecia sua orientação sexual como homossexual e sua identidade de gênero como transgênero, em razão de diversas perseguições, preconceitos, discriminações e até mesmo abuso sexual por colegas dentro da escola, a garota tentou suicídio dentro do banheiro. O caso teve as intervenções psicossociais e pedagógicas necessárias, no entanto, não suficientes. Até a apuração final dos fatos, o que se sabia sobre o caso foi que o estopim da motivação à tentativa de morte havia sido o assédio sexual e moral feito por um professor (substituto), as medidas disciplinares e criminais haviam sido tomadas.

Entretanto, tanto a escola quanto eu ainda não tinham ciência da dimensão do problema, nessa ocasião, juntamente com um grupo de professoras, desenvolvi um projeto de ensino como intervenção pedagógica denominado “**xô assédio: bate-papo sobre elas, com elas e elas!**” cujo objeto era desenvolver ações de combate e enfrentamento às diversas formas de violência de gênero nos diferentes espaços sociais. Esse projeto justificou-se diante das estatísticas em que são evidenciadas as diversas formas de violência contra a mulher, portanto, torna-se cada vez mais necessário compreender a importância de se falar sobre o assunto como forma de empoderamento das mulheres no sentido de obter informações sobre como proceder e onde denunciar.

Este projeto de ensino ainda se encontra em vigência. E sobre o caso suprarreferido, foram finalizadas apurações, constando, que foi episódio de assédio por parte de alguns colegas e de um professor por motivação da questão de gênero (era uma menina), saberemos da história completa logo adiante.

Segundo, uma provocação feita por um dos alunos do ensino médio integrado, que através de uma carta destinada a mim e à outra professora do campus, relatava seu sofrimento quanto ao preconceito e ao *Bullying* que sofria dentro da escola, por se reconhecer Gay, no texto o autor faz um apelo à escola no que diz respeito à invisibilidade dos sujeitos LGBTTs que se encontram dentro do espaço, e repudia o silêncio da instituição escolar sobre a discussão e o reconhecimento da existência desses sujeitos, o que segundo ele contribuía, explícita ou implicitamente, para o fortalecimento das posturas de preconceito, discriminação, bullying e homofobia dentro daquela escola.

Na carta foi relatado também a história completa do caso da aluna que havia tentado suicídio no ano anterior. Segundo o autor, não foi só assédio por questão de gênero, a principal motivação foi que ela havia sofrido abuso sexual por uns garotos só porque ela se reconhecia como homossexual e como transgênero (ela estava aos poucos deixando de lado o estilo feminino, se modificando para universo masculino), ainda mais ela sofria *bullying* dentro da escola por um grupo (de meninos e meninas) por a considerarem estranha.

Dessa maneira, para Nogueira (et. al, 2018):

[...] É devido a essa imposição de atividades, comportamentos e papéis de gênero, e movida pela normalidade sexual, que vai surgir a homofobia, a repulsa aos homens que expressam socialmente

características consideradas feminina[...] Nessa mesma perspectiva se dará também a perseguição às mulheres que, ao se relacionarem com outras mulheres, não desempenham seu papel previsto pela sociedade, assim como as pessoas bissexuais que rompem barreiras da heteronormatividade. Portanto, ao subverter as concepções tradicionais dos papéis e atribuições de gênero na reprodução social, todas as pessoas que não se encaixam na normativa sexual passarão a ser vistas como uma ameaça, e serão definidas, então, como transgressoras, da “ordem natural” da humanidade. (NOGUEIRA, et. al, 2018, p. 69).

Nesse sentido, essa questão é atemporal, uma vez que o sistema educativo persiste com o padrão heteronormativo de sexualidade e com o modelo binário de gênero, assim foram tomadas as providências cabíveis, porém, para mim é preciso muito mais, precisa-se romper paradigmas conservadores que insistem em silenciar a escola e as nossas crianças e jovens.

Partindo do pressuposto da escola pública como um espaço de formação humana e cidadã democrática, deve-se promover ações de inclusão e de fortalecimento da permanência de grupos minoritários, ou seja, aqueles que historicamente foram excluídos do processo político, social e educativo formal como por exemplo o público LGBTTT.

A escola não pode mais ignorar a diversidade no que diz respeito às identidades de gênero e sexual bem como os Queer que permeiam entre os educandos, mas sim, é preciso discutir e reconhecer que esses sujeitos existem dentro do espaço escolar é que são não apenas cidadãos de direito, muito além disso, são seres humanos que precisam de respeito e garantia de sua dignidade. Para Martins,

Torna-se relevante destacarmos que a promoção de aprendizagens significativas e edificantes na área da sexualidade só poderão ser possíveis quando associadas à história de vida dos estudantes, considerando que falar sobre sexualidade é revelar um pouco (ou muito) de si, seus medos, alegrias, frustrações, enfim (MARTINS, 2017, p. 101).

Nesse sentido, como forma de levar para aquela instituição de ensino ao debate da importância de uma educação de gênero e sexualidade dentro da escola que transcenda o biologismo e/ou o psicologismo partindo dos pressupostos históricos, sociológicos e antropológicos, institui junto com um grupo de alunos que se reconhecem LGBTTTs e que se identificam com esse objeto de estudo e investigação um coletivo LGBTTT “**Põe a cara no sol, querida**”, com o objeto de constituir e consolidar um coletivo LGBTTT horizontal, que visa a promover ações de empoderamento e de emancipação das minorias LGBTTTs por meio de políticas no campo institucional.

Vários são os estudos teóricos que apontam a importância do trabalho com coletivos na escola como forma de fortalecimento, empoderamento, formação: política, epistemológica e científica, de sujeitos historicamente vulnerais (mulheres, LGBTTs, negros, etc.).

O contato com o programa de Mestrado em educação profissional e tecnológica se deu em razão da minha atuação há dois anos na EPT, e principalmente do desejo em contribuir com transformação dessa realidade da educação EPT e como um todo, para que de fato possamos construir um currículo integrado que vise à formação onilateral e politécnica, numa abordagem crítica e pós-crítica do currículo, que de fato nossas práticas pedagógicas sejam pautadas numa pedagogia libertadora e da *práxis*.

Portanto, para isso, proponho uma pedagogia da transgressão, pois é preciso transgredir a pedagogia tradicional, a moral imposta por grupos hegemônicos, o currículo tradicional (cientificista e fragmentado), para que possamos formar os homens e mulheres sujeitos históricos, políticos de locais que construirão essa sociedade tão almejada há anos.

Parafraseando um trecho do filme Alice no país das maravilhas em um diálogo entre Alice e o gato:

O senhor poderia me dizer, por favor, qual o caminho que devo tomar para sair daqui?
Isso depende muito de para onde você quer ir, respondeu o Gato.
Não me importo muito para onde, retrucou Alice.
Então não importa o caminho que você escolha”, disse o Gato.
Contanto que dê em algum lugar, Alice completou.
Oh, você pode ter certeza que vai chegar se você caminhar bastante, disse o Gato.
(Alice no país das maravilhas, 2013).

A partir dessa reflexão, podemos tentar entender o que pretendo na pesquisa dentro PROFEPT, o caminho que pretendo escolher e terei de percorrer até um lugar, um destino. Mas como? Eis a questão? O percurso é longo e cheio de percalços, porém, não é impossível ser cumprido, agora resta saber o caminho a seguir e aonde se quer chegar. O importante talvez não seja o ponto de chegada, mas, o ponto de partida. Enquanto discurso, de onde estou partindo? Minhas visões? Minhas leituras? Minha história de vida? Essas questões são cruciais. Boff (2014) nos faz refletir sobre isso ao dizer que: “Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é sua visão de mundo. Isso faz da leitura sempre uma releitura”.

Essas indagações deixo para respondê-las em outro trabalho - projeto de pesquisa.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, M. J. F. **Gênero e diversidade sexual**. 2011. 59f. Pós-Graduação (Especialização) Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2011. Disponível em <
repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/2587/1/MD_ENSCIE_2010_1_04.pdf>
Acesso em 15 de ago. 2018.
- BOFF, L. **A águia e a galinha**: uma metáfora da condição humana. 52. ed. São Paulo: Vozes, 2014.
- _____. **Ética e moral**: a busca por fundamentos. 9. ed. São Paulo: Vozes, 2014.
- BORRILLO, D. **Homofobia & educação**: um desafio ao silêncio. Letras Livres. 2009.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional / Nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. – 5. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica: **Documento base** – educação Profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio. Brasília: MEC/SETEC, 2007.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica: **Diretrizes curriculares** Nacionais para Educação Profissional técnica de nível médio. Brasília: MEC/SETEC, 2012.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Documento Orientador Brinquedos e Brincadeiras de Creches**: MEC, SEB, 2010.
- DESLANDES, K. (Org.) **Homotransfobia e direitos sexuais**: debates e embates contemporâneos. São Paulo: autêntica, 2018.
- FOUCAULT, M. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 5. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.
- FURLANI, J. **Educação sexual na sala de aula**. São Paulo: autêntica: 2018.
- KISHIMOTO, M T. (Org). **Jogos, Brinquedos e a Educação**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- _____. (ORG). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2002.
- KÖCHE, J. C. **Fundamentos de metodologia científica**: teoria da Ciência e da iniciação científica. 34 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- KONDER, L. **Sobre o amor**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- KUHLMANN JR, M.; FERNANDES, R. **Sobre a história da Infância**. In: FILHO, L. M. F. (Org.). A infância e sua educação: materiais, práticas e representações. Belo

Horizonte: Autêntica, 2004. p. 22 a 37.

KUHLMANN Jr., Moysés. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LINNS, B.A.; MACHADO, B. F. **Diferentes não desiguais**: questão de Gênero na escola. São Paulo: revira volta, 2016.

LOURO, G, L, **Gênero, sexualidade e educação**, uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MARTINS, W. **Gênero e Sexualidade na formação docente**. São Luís -MA: Edufma, 2017.

NETO, A. A. DE L.; CAVALCANTI, N. C. S. B.; GLEYSE, J. (In)visibilidades epistemológicas: corpo, gênero e sexualidade na produção do conhecimento em Educação Profissional. **Bagoas - Estudos gays: gêneros e sexualidades**, v. 12, n. 19, 24 dez. 2018.

NOGUEIRA, L. et. al. **Hasteemos a bandeira colorida**: diversidade sexual e de gênero no Brasil. São Paulo: Expressão popular, 2018.

REIS, A. L. M. **O silêncio está gritando**: a homofobia no ambiente escolar, um estudo qualitativo no ensino fundamental de escolas públicas em Curitiba, Paraná. 318f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de La Empresa –UDE, 2012. Disponível em <<http://www.tonireis.com.br/wp-content/uploads/2014/06/tese-toni.pdf>> acesso em 15 de ago. de 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17. São Paulo: vozes.

VIGOTSKY, L. S. **Formação social da mente**. O desenvolvimentos dos processos psicológicos