

O EDUCADOR HOMOAFETIVO NO CONTEXTO DE UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAL – LAGES/SC - BRASIL

Este trabalho é resultado de investigação finalizada.

GT11 – Gênero, desigualdades e cidadania.

Josilaine Antunes Pereira
antunesjo@hotmail.com
Geraldo Augusto Locks
geraldolocks@gmail.com
Maria de Lourdes Pinto de Almeida
malu04@gmail.com

Resumo

Neste texto analisamos o discurso do educador homoafetivo num Centro de Educação Infantil. Centramos nossa atenção em sua identidade sexual, formação escolar, acesso à instituição escolar na condição de estagiário, sua percepção diante do coletivo docente, crianças, pais e a comunidade mais abrangente em relação à sua orientação sexual. Os dados para análise foram recolhidos por meio de entrevista com roteiro semi-estruturado com dois estudantes estagiários do Curso do Magistério em nível de Ensino Médio. Elegemos as categorias Educação e Diversidade, Gênero e Educação Infantil para estruturar a reflexão, tendo como referenciais teóricos específicos duas fontes, o documento da Conferência Referência da Conferência Nacional de Educação 2014 e Gênero e Diversidade na Escola (2009), uma publicação do Ministério da Educação.

Palavras chave: Educação e diversidade, Educação Infantil, Educador homoafetivo

Introdução

Iniciamos este texto descrevendo o contexto sócio, econômico, político e cultural que engendrou o *locus* no qual emergiu este trabalho e os procedimentos teóricos e metodológicos utilizados. Em seguida, revisitamos os conceitos que estruturam e orientam nossa reflexão, Educação e diversidade, Gênero e Educação Infantil. Por fim, apresentamos os dados recolhidos no campo empírico quando buscamos analisar o discurso do professor homoafetivo acerca de sua identidade sexual, sua formação escolar, o acesso ao CEIM, como se percebe diante do coletivo de professores, crianças, pais, mães e a comunidade abrangente.

Contexto e objeto de análise

Lages é uma cidade situada no interior do Estado de Santa Catarina, sul do Brasil. Tem origem no século XVIII quando esta região serviu de passagem para o Caminho das Tropas transportando mares e alimentos do Rio Grande do Sul para as Minas Gerais, em pleno ciclo da exploração do Ouro no período do Brasil colônia de Portugal. Do ponto de vista do modo de produção social e econômico, o processo de colonização da região ocorreu pela presença de paulistas e a estrutura agrária forjou-se por meio do regime de sesmarias e do estabelecimento de fazendeiros proprietários de grandes fazendas povoadas de gado criado em sistema extensivo (1766-1940). Ao lado do latifúndio, coexistiu o modelo da agricultura familiar que ocupava terras dobradas, fundos de fazendas ou barrancas de rios, sendo as

principais culturas, o milho e feijão para a subsistência da família. Portanto, sob esta base econômica e social reside a origem e o desenvolvimento da sociedade de classes na região. Posteriormente é implementado pelos agentes econômicos a exploração das florestas naturais de araucárias (1940-1970) no contexto do Brasil em processo de urbanização e industrialização. No rápido declínio e caráter predatório desta atividade econômica, a cidade de Lages, em uma década triplicou sua população com o contingente de migrantes do campo, ex-trabalhadores de serrarias, vindo a procura de melhores condições de vida. O resultado foi o inchamento da cidade constituída agora de bairros periféricos sem nenhuma estrutura urbana e tampouco contou com o atendimento de políticas públicas sociais. O vazio das florestas de pinheirais foi substituído pela monocultura do *Pinus elliottis*, matéria prima de indústrias papeleiras que passaram a dominar e monopolizar este mercado. Lages e região apresentam os mais baixos índices de desenvolvimento humano do Estado. É uma cidade de serviços, onde a população tem acesso precário às políticas de saúde, trabalho, educação, infra-estrutura e assim por diante. Apesar das relações de poder, nesta região, o poder emergiu da propriedade da terra. As expressões de poder do mandonismo, coronelismo e populismo foram as que historicamente presidiram as relações sociais e políticas da sociedade local e mais abrangente. Na esteira destas formas de poder observa-se uma sociedade com baixo grau de organização social, a prevalência de uma cidadania passiva e de relações de dominação e submissão no que tange às questões de gênero. Lages, em termos de violência do homem sobre a mulher, goza do primeiro lugar no Estado de Santa Catarina e décimo sétimo no Brasil. Do ponto de vista da cultura, observa-se uma diversidade étnica demarcando diferentes estilos de vida, como caboclos, descendentes de portugueses, italianos, alemães, japoneses e sírio-libaneses. Convém ressaltar, para o que interessa na configuração deste contexto, que o modelo de desenvolvimento regional tem se caracterizado por ser socialmente desigual, economicamente injusto e ambientalmente predatório, e portanto, insustentável.

O bairro Novo Milênio, *locus* geográfico deste estudo, é um destes bairros periféricos dos mais empobrecidos da cidade de Lages. Sua população de 240 famílias, já de segunda geração do modo de produção vinculado à exploração da madeira, é oriunda do campo. Os lotes para a construção das moradias, antes área verde da cidade, foram doados pelo poder público há quinze anos passados, carecendo todavia de regulamentação de suas escrituras públicas. As dificuldades de locomoção até o centro urbano, transporte, serviço de saúde e educação são significativas. O bairro ainda carrega inúmeros preconceitos como lugar do tráfico de droga, de violência e de gente que não quer trabalhar.

O Centro de Educação Infantil pertencente à rede municipal de educação, construído em 2003, é a única instituição pública no bairro, por este fato, se constitui em referência para diferentes demandas da população local. Um coletivo de 26 educadores, incluindo gestora, funcionários e professores, recebe diariamente em tempo integral aproximadamente 100 crianças de 0 a 6 anos. A cada ano a Secretaria de Educação tem dificuldades para a lotação destes profissionais no CEIM dados as dificuldades que caracterizam este bairro. Neste ambiente singular, emergiu uma questão que passou a ser objeto de perplexidade e reflexão no meio dos educadores: o acesso de dois jovens estagiários do Curso do Magistério em nível de Ensino Médio já conhecidos pela gestora do Centro como homoafetivos para estágio com crianças de 0 a 6 anos. “O que está acontecendo? Pela primeira vez homens homossexuais vindo trabalhar aqui!”. “Quem são eles?” “Como as crianças, pais, mães e a comunidade vão recebê-los?”. Foram questões de corredor do CEIM que estimularam esta reflexão.

Procedimentos metodológicos

Elegemos o trabalho de campo para realizar a observação direta e participante junto aos sujeitos deste estudo tendo em perspectiva teórica e metodológica a corrente teórica antropológica interpretativista de Geertz (1989), para fazer o levantamento e a leitura de dados obtidos no fluxo social. Fazemos uso também das ferramentas inerentes ao modo de conhecer das ciências sociais, ou

seja, como se refere Oliveira (1998), as principais “faculdades do entendimento” sócio-cultural, o olhar, o ouvir e o escrever. Sendo a entrevista um instrumento adequado para fazer a abordagem deste objeto de investigação, tomamos como referência (GUBER, 2005), quando demonstra a importância do trabalho de campo compreendido como espaço de reflexividade, da técnica da entrevista pela sua dinâmica, captação direta dos dados e do informante situado em um lugar social, compreendido como portador de uma cultura.

Busca-se a partir da entrevista com roteiro semi-estruturado os dados recolhidos de 2 (dois) educadores em fase de conclusão do curso de Magistério em nível de Ensino Médio e que atuam há seis meses no CEIM na condição de estagiários. Seus nomes no texto são fictícios no sentido de preservar sua privacidade e anonimato. Os depoimentos foram analisados qualitativamente e submetidos a uma análise de conteúdo. A pesquisa qualitativa ocupa-se com a observação e análise de processos sociais, interações sociais, sem a preocupação com o rigor de números ou dados estatísticos. Por referenciais teóricos tomamos fundamentalmente duas fontes que julgamos adequadas e suficientes para esclarecer as categorias de análise e realizar a interpretação e sistematização dos dados. Primeiro, o texto da Conferência Nacional de Educação 2014 (BRASIL, 2013), que baliza o debate em torno da construção do Plano Nacional de Educação e implantação do Sistema Nacional de Educação no Brasil discutido em todas as esferas dos entes federados. Mais precisamente o Eixo II – Educação e Diversidade: Justiça Social, Inclusão e Direitos Humanos – concebido como “eixo central da educação e objeto da política educacional” (idem, nº 113). A diversidade, dimensão de particular interesse nesta reflexão, segundo o documento da CONAE, é analisada como “dimensão humana, deve ser entendida como a construção histórica, social, cultural e política das diferenças que se expressa nas complexas relações sociais e de poder” (idem, nº 114). Segundo, para dar conta dos conceitos de Gênero e orientação sexual, inspiramo-nos na publicação “Gênero e Diversidade na Escola – Formação de Professoras/res em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnicas Raciais” (CEPESC, 2009) sob responsabilidade de uma articulação de diversos ministérios do Governo Brasileiro (Secretaria Especial de Políticas para Mulheres, Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e o Ministério da Educação), British Council (órgão do Reino Unido atuante na área de Direitos Humanos, Educação e Cultura) e Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM/IMS/URJ). Esta publicação serve de subsídio, ou seja, apresenta os conteúdos para o curso “Gênero e Diversidade na Escola” endereçado à formação continuada de professores desenvolvido no Brasil desde 2008, oferecido por meio de edital da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação. É importante enfatizar pela sintonia com nosso objeto de análise que este curso trabalha as três questões articuladamente: as relações de gênero, as relações étnico-raciais e a diversidade de orientação sexual.

Do ponto de vista de nossos referenciais, podemos adiantar que este trabalho, tem o propósito de teorizar a prática e praticar a teoria, ou seja, com esta reflexão queremos contribuir para que a escola desde a etapa da educação infantil não seja um instrumento de reprodução de preconceitos, de estereótipos ou rótulos, ao contrário, um espaço de valorização da diversidade que enriquece o ambiente educacional, contribui para uma sociedade sem intolerância, mais plural e democrática; incentivar professores, gestores, estudantes, enfim, cidadãos em geral na militância por uma educação inclusiva e cidadã

Desenvolvimento

Um movimento inegável da sociedade contemporânea é o reconhecimento do direito à diversidade em suas múltiplas manifestações. A CONAE (2014) explicita o tema da Educação e Diversidade como eixo fundante da educação e objeto da política educacional. Ou seja, o tema da diversidade ganhou centralidade na educação brasileira contemporânea. Uma advertência chama logo a

atenção, de um ponto de vista, o documento afirma que “No contexto das relações de poder, os grupos humanos não só classificam as diferenças como, também, hierarquizam-nas, colocando-as em escala de valor e subalternizam uns em relação aos outros. Nesse processo as diferenças são descaracterizadas e transformadas em desigualdades” (CONAE, 2014, nº 116). De outro ponto, constata que “Historicamente, os movimentos feministas, indígena, negro, quilombola, LGBT, ambientalista, do campo, das pessoas com deficiência, entre outros, denunciam as ações de violência, desrespeito aos direitos humanos, intolerância religiosa e toda forma de fundamentalismo, racismo, sexismo, homofobia, lesbofobia, transfobia e segregação, que incidem sobre os coletivos sociorraciais considerados diversos (idem, nº,117). Além de reconhecer a contribuição desses movimentos para a educação e a democratização da sociedade e do estado brasileiro no que se refere ao direito à diversidade, o documento alerta para o fato de que, “desconhecer a riqueza e a complexidade da diversidade, pode-se incorrer no erro de reforçar o papel estruturante do racismo e, desse modo, tratar as diferenças de forma discriminatória, aumentando ainda mais a desigualdade que se propaga pela conjugação de relações assimétricas de classe, étnico-raciais, gênero, diversidade religiosa, idade, orientação sexual, cidade/campo e pela condição física, sensorial ou intelectual” (idem, ibidem, nº 118). No horizonte desta reflexão é colocado a necessidade de pautar na prática pedagógica a interligação entre as políticas da garantia do direito à diversidade, a efetivação da justiça social, a construção de uma educação inclusiva e direitos humanos.

Na publicação “Gênero e Diversidade na Escola” (2009), o texto apresenta um enfoque culturalista ao enfatizar que “a diversidade das manifestações culturais se estende não só no tempo, mas também no espaço” (p.22), e concebe a cultura como um “fenômeno unicamente humano, a cultura se refere à capacidade que os seres humanos tem de dar significado às suas ações e ao mundo que os rodeia” (p.22). Desse modo, compreende-se que “a cultura é compartilhada pelos indivíduos de um determinado grupo, não se referindo a um fenômeno individual” (p. 22). Ao se referir à diversidade cultural, afirma que “é um fenômeno que sempre acompanhou a humanidade (...). É constitutivo das sociedades humanas apresentarem um mecanismo diferenciador: quando o encontro de duas sociedades parece gerar um resultado homogêneo, em seu interior surgem diferenças significativas, que marcam as fronteiras entre os grupos sociais. Por outro lado, sociedades que estão em contato há muito tempo mantêm com zelo os elementos significativos de sua identidade. (p.23). Conclui com a idéia de que falar da diversidade cultural implica em encontrar “indivíduos que não são iguais, que tem especificidades de gênero, raça/etnia, religião, orientação sexual, valores e outras diferenças definidas a partir de suas histórias pessoais” (p.23).

Não resta a menor dúvida de que a categoria gênero é fundamental para uma aproximação com o objeto deste estudo. Conforme, a publicação “Gênero e Diversidade na Escola” (2009, p. 39), “os diferentes sistemas de gênero – masculino e feminino – e de formas de operar nas relações sociais de poder entre homens e mulheres são decorrência da cultura, e não de diferenças naturais instaladas nos corpos de homens e mulheres (...) para as ciências sociais e humanas, o conceito de gênero se refere à construção social do sexo anatômico. Ele foi criado para distinguir a dimensão biológica da dimensão social, baseando-se no raciocínio de que há machos e fêmeas na espécie humana, no entanto, a maneira de ser homem e de ser mulher é realizada pela cultura. Assim, gênero significa que os homens e mulheres são produtos da realidade social e não decorrência da anatomia de seus corpos”. Ou seja, em cada cultura pode-se encontrar diferentes prescrições para cada gênero. O modo como homens e mulheres se comportam ou vivem seus papéis sociais decorre de um intenso aprendizado sociocultural. Se o sexo é um dado da natureza biológica, o gênero é uma construção social. Dito de outra maneira, ainda na perspectiva desta publicação, “o conceito de gênero foi criado para evidenciar que o sexo anatômico não é o elemento definidor das condutas da espécie humana” (idem, 2009, p.42). Qual a decorrência desta compreensão de gênero? No que diz respeito às escolhas ou identidades sexuais, pode-se afirmar que a condição heterossexual, homossexual, bissexual, transexual, não pode ser

atribuída à natureza, à biologia, mas sim ao processo de socialização que ensina o sujeito a se comportar segundo determinado padrão, conforme a cultura na qual está inserido. Isto também está vinculado ao modelo de educação de uma pessoa. Na perspectiva do texto analisado até aqui, “(...) aquilo que ela aprendeu sobre o que é certo e errado na esfera sexual, influenciará sua sexualidade, seus sentimentos e atração por outras pessoas, sua orientação sexual. Assim, algo considerado adequado num meio social é passível de ser inadequado em outro. Gestos, modos de se vestir, de sentir, ou falar podem ser considerados femininos em alguns lugares, masculinos ou mesmo indiferentes em outros. Esta variação corresponde à **cultura**” (grifos do texto). (Idem, *ibidem*, 2009, p. 42).

O tratamento da infância no Brasil tem sido objeto de novo marco regulatório nos últimos anos, ou seja a criança na faixa etária de 0 a 12 anos passou a ser sujeito de direitos. A partir da Constituição Federal de 1988, a infância conquistou os direitos de sua cidadania. O Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069/1992, Art. 6ª, concebe a criança e o adolescente em condição peculiar como pessoa em desenvolvimento, e no Art. 4º. preconiza que “é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária”. As Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, Art. 29, estabelece a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

É no marco regulatório acima que se desenvolve a política educacional brasileira no que tange à educação infantil. Até mesmo a nomenclatura do espaço escolar foi alterada. Creche, é uma denominação antiga para indicar espaço do cuidado uma vez que a atividade do educador restringia-se literalmente aos cuidados de higiene e alimentação das crianças ali deixadas por seus responsáveis. Hoje, Centro de Educação Infantil, engloba um Projeto Pedagógico comprometido com o desenvolvimento integral da criança, seu bem estar físico, desenvolvimento afetivo, cognitivo e social, enfim, que se concretize o que preconiza a doutrina do Estatuto da Criança e do Adolescente. Em outras palavras, o Centro de Educação Infantil na contemporaneidade brasileira é compreendido como um espaço pedagógico fundamental para o êxito da criança cidadã na condição de sua iniciação na educação formal. Infra-estrutura, ambiente acolhedor, coletivo de profissionais com formação sólida acerca da educação infantil, Projeto Político Pedagógico, Educação Continuada, são condições inevitáveis para a garantia deste política educacional.

Análise dos dados

A presença de professor homoafetivo em um CEIM da rede municipal de educação em Lages é acontecimento inusitado. Consideramos um fato sócio-pedagógico, objeto de reflexão, de aprendizado para a comunidade educativa e para a sociedade abrangente. A primeira interrogação endereçada aos entrevistados versou sobre sua identidade sexual. O primeiro foi taxativo nesta questão: para Mário, **sim, porque gosto de pessoas do mesmo sexo**. Enquanto que, Milton, deixou certa ambiguidade ao afirmar **sim, não sei, acho que sim sou bem feminino, mas uso roupa masculina**. É possível inferir que ambos se assumem na orientação sexual homoafetiva, o segundo entrevistado deixa reservas, ou melhor, utiliza alguma estratégia no jogo das identidades diante do grupo social de seu convívio. Pudemos também nos aproximar da concepção que os entrevistados elaboram acerca da homoafetividade. Para Mário, implica **em pessoas do mesmo sexo que se atraem. Nunca parei para pensar**. Já, Milton pensa que é **gostar do mesmo sexo. Eu sou homossexual gosto do mesmo sexo**. Convém observar que o primeiro entrevistado permite pensar que a sua orientação sexual encontra-se naturalizada, uma vez que “nunca parou para pensar”, ou seja, como se constatou acima, a identidade

sexual forja-se no processo de socialização, não podendo ser atribuída à natureza, à biologia, mas está condicionado à cultura na qual o sujeito está inserido. É, de fato, uma variante cultural. Do ponto de vista da escolha do Curso de Magistério, segundo Mário, **desde quando estudava quis ser professor, por isso decidi começar pelo Magistério.** Milton, diz que **me identifico, gosto de crianças, sempre gostei de ensinar.** Nestas respostas não percebemos nada que possa identificar determinado indicativo relativo à orientação sexual. Qualquer indivíduo que pretende seguir a profissão do trabalhador em educação poderia oferecer as mesmas razões. Dito de outra maneira, independente da identidade sexual ou de gênero, poderíamos ouvir de qualquer indivíduo que “quis ser professor, por isto decidi começar pelo magistério” ou “gosto de crianças, sempre gostei de ensinar”. As razões das escolhas parecem não estar vinculadas à orientação sexual, mas ao perfil profissional do professor desenhado pelos valores, comportamentos, papel social, padrões estabelecidos pela cultura. O curso do Magistério tem sido a porta de entrada para a Licenciatura em Pedagogia e a Especialização em Educação Infantil no fluxo do sistema de ensino brasileiro. Os dois professores homoafetivos afirmam que tiveram a oportunidade de escolher a Educação Infantil para seu estágio no Curso do Magistério, nível de Ensino Médio. Segundo Mário, **por que a professora do Curso de Magistério que também é gestora do CEIM me convidou para ingressar.** E, Milton afirma que o **Mário me disse que ia abrir uma vaga e aí conversei com a professora que também é gestora do CEIM. Aí a gestora me convidou para conhecer pra eu ver se ia gostar. Aí gostei e decidi ficar.** Observa-se que os dois futuros estagiários ingressaram no CEIM pelo fato da professora orientadora do estágio também acumular a função de gestora, criando a oportunidade de acesso. Presume-se que a professora/gestora tenha uma formação cujo perfil contempla a política da educação e diversidade, do direito à diferença, capaz de transcender aos conceitos e padrões comportamentais tipificados e estandarizados pela cultura da sociedade. Os dois estagiários atribuem seu ingresso às facilidades e oportunidades mediadas e oferecidas pela professora/gestora. Mesmo diante da obviedade, por isto susceptível de problematização, interrogamos sobre o fato da iniciativa do acesso não partir dos estagiários na direção da professora. Deu-se o contrário. As minorias vítimas de preconceitos, rotulações ou estigmas, encontram-se na marginalidade da sociedade, nem sempre com suficiente capacidade ou empoderamento para fazer a travessia na direção da autonomia e emancipação enquanto sujeitos e cidadãos. Entretanto, a realidade está a demonstrar como analisamos acima que quando estes sujeitos se mobilizam e se organizam em movimento são capazes de reeducar a si e a sociedade e contribuem para a mudança do Estado brasileiro no que se refere à diversidade, ao direito à diferença. Uma questão foi motivo de maior atenção por parte de nossos entrevistados: como você se vê no desenvolvimento das práticas pedagógicas em relação aos seus pares professores e em relação às crianças? Mário, responde

me dou bem com todo mundo, não sou uma pessoa ruim, sou fácil de lidar, gosto de brincar com todo mundo. Diversão é meu forte. Não tenho reclamação com ninguém, todos me respeitam. Quando é necessário os colegas te puxam a orelha, orientam quando não estou fazendo as coisas certas. Com as crianças me dou muito bem, se duvidar elas passam por cima de mim. As crianças gostam de mim, me chamam para brincar, me dão atenção. As crianças lá de baixo já perguntaram se sou homem ou mulher. E eu respondi que sou homem. Já perguntaram se tenho namorada ou namorado. Respondi que não tenho nem um dos dois. As crianças me respeitam.

Trata-se de um jovem estagiário na Educação Infantil. Está na condição de aprendiz e como tal é visto pelos professores, conforme seu depoimento. A contradição, os equívocos e acertos são riscos ou possibilidades em qualquer formação profissional. A resposta permite inferir que Mário estabelece uma relação bastante horizontal com as crianças. Interage muito bem. Ele enfatiza a dimensão lúdica do processo educativo parte integrante do Projeto Político Pedagógico da Educação Infantil. Contudo,

chama atenção o fato de que Mário já está identificado pelas crianças como um sujeito diferente. Ele deve ter expresso seu modo de ser, de se relacionar, de agir, diverso das demais pessoas ou educadores que compõem o coletivo do grupo de trabalhos do CEIM. O entrevistado não entra em maiores detalhes, mas deixa claro que as crianças colocaram em questão a sua identidade de gênero, ao interrogá-lo se é homem ou mulher. Entra em cena o tema da Educação e a Diversidade. Ela pode ser acolhida e vivenciada como riqueza social e cultural ou, sob as lentes e atitudes de intolerância, discriminação, exclusão ou preconceito. Diante desta tensão, pressupomos como fundamental na prática pedagógica, a formação do coletivo dos profissionais que atuam na instituição para garantirem um processo de politização e valorização da diversidade e desse modo constroem uma educação inclusiva e democrática como insiste a CONAE, 2014.

Milton apresentou a seguinte resposta à questão de como se vê no desenvolvimento das práticas pedagógicas em relação aos seus pares professores e em relação às crianças:

às vezes entra um e se mete. Bastante critica em relação ao trabalho. Crítica no sentido de melhorar, às vezes gera um stress, eu fico stressado. Eu me acho muito stressado. Trabalho com berçário de 0 a 1 ano. Me sinto às vezes ofendido. Se eu tiver certo eu falo, se tiver errado eu só escuto. As crianças são bem calmas, é bem bom de trabalhar. A gente faz atividade, faz leituras, conversa com eles. Porque são bebês e é outra compreensão com eles. Entendo que com os bebês as atividades são diferenciadas.

O entrevistado explicita os desafios que o estagiário ou qualquer profissional enfrenta no cotidiano da educação infantil. Demonstra as contradições inerentes ao processo de ensino aprendizagem dessa etapa do trabalho educativo. De um lado, o stress que se houve de modo geral dos profissionais da educação em todas as etapas, modalidades e níveis da educação formal. No outro lado, o sentimento de satisfação pelo trabalho desenvolvido, afinal, Milton é um jovem aprendiz, suas referências, seu olhar sobre a singularidade, especificidade e complexidade no trato com os bebês foco de seu trabalho, indicam que tem disposição para aprender no seu estágio realizado com a regularidade de qualquer candidato à profissão docente.

Do olhar de Mário e Milton acerca dos pais, mães e a comunidade do entorno do CEIM sobre seus ingressos na instituição, obtivemos os seguintes relatos: o primeiro, afirma que

todos me tratam muito bem, os pais mandam as crianças me dar tchau. Apesar da comunidade ser bem carente, as pessoas são bem gente boa. Todos me trataram bem aqui. Um dia a gente estava subindo o morro e alguns adolescentes chamaram-nos de boiola, veado, bicha. Continuei andando normalmente. Até achei que foi pouco, porque em outros lugares, outros espaços, sofremos maior preconceito. Quando me chamaram nem dei bola, nem me stresso mais, ignoro. Eu mesmo não me aceitava, pensei até em me matar. A gente foi criado para ser homem, e quando você sente um sentimento pelo mesmo sexo, não é fácil a aceitação, prá gente mesmo.

O depoimento revela a saga vivida por um sujeito que assume a diferença no contexto de uma sociedade impregnada por valores etnocêntricos, por isso não valoriza a diversidade, faz classificações hierárquicas, desrespeitando os direitos humanos mais fundamentais. Mário, apresenta uma avaliação positiva acerca da percepção dos pais, das pessoas com quem se relaciona no bairro. Não esquece a experiência pela qual foi vítima de preconceito e rotulações. Contudo, este tratamento não é marca original do contexto social no qual se encontra o CEIM. É um tratamento generalizado na sociedade local. Por isto, o interrogado passa a fazer uma auto-avaliação de certo modo criminalizadora. Seu depoimento revela uma sociedade cujos valores, identidade sexual, relações de gênero são presididos

pela dominação masculina. Ao seu ver e assumir uma identidade de gênero e orientação sexual que se distinguem do normatizado e do padrão homogêneo, válido e legitimado pela conjunto da sociedade, o jovem se vê “anormal”, “desviado”, por isto é silenciado e desclassificado.

Milton, fala que

não teve nem uma resistência por parte dos pais e mães das crianças, por que geralmente o homem é bem machista, fui bem acolhido. Também não houve reação por parte dos professores. As crianças me acolheram bem. As crianças me agradam, gostam de ficar comigo. Da parte da comunidade, sim, porque aqui a coisa é feia. Bastante preconceito, chamam de boiola, viadinho. Algumas pessoas ficavam olhavam de canto. Eu fiquei quieto. Como professor eu fico em sigilo, separo as coisas, separo serviço com frescura. Toda a bicha é frescurosa. Eu não to me identificando com a educação infantil. Eu tinha vontade de ser professor de matemática e física. Eu quero ser mesmo é enfermeiro. Não tenho claro o que quero para minha profissão. Não sei o que quero. Ainda não decidi. Vou concluir o magistério. Sempre gostei de estudar. Se não identificar com as series iniciais, ai vou tentar Enfermagem.

O depoimento de Mateus distingue dois tipos de reação em relação à sua condição de sujeito homoafetivo. No interior do CEIM, ele apresenta uma avaliação positiva, inclusive demonstra surpresa pelo acolhimento. Do ponto de vista da comunidade do entorno da instituição emerge a dificuldade da relação social com a diversidade. Surge o preconceito e o rótulo. Deve ser enfatizado a estratégia utilizada por este estagiário à medida em que, conforme diz, separa a sua orientação sexual da prática pedagógica. Entretanto, relata não se sentir identificado profissionalmente com a educação infantil. Seu futuro campo profissional encontra-se indefinido. Neste sentido, seu estágio cumpre a finalidade de problematizar a equação formação escolar e a escolha do campo profissional.

Considerações finais

No limite desta reflexão podemos destacar alguns aspectos considerados relevantes no plano de duas ordens de ideias. Primeiro, é promissor o fato desta reflexão inserir-se no debate em torno de um Plano Nacional de Educação no qual Educação e Diversidade em curso na sociedade brasileira, sendo compreendido como dimensão inerente à educação e eixo de política pública, como vimos em um dos referencias teóricos. Segundo, ao colocarmos em tela o discurso do educador homoafetivo no contexto da Educação Infantil, seus depoimentos revelam as contradições existentes numa sociedade que sustenta padrões rígidos de normatização e homogenização no que tange aos valores, comportamentos, modos de viver, sentir e pensar o mundo e as relações sociais resistindo ao reconhecimento da diversidade. Contudo, neste movimento, referimo-nos à segunda ordem de ideias, ou seja, a atenção para a emergência de sujeitos individuais e coletivos como é o caso dos informantes deste estudo pondo em evidência a presença da diversidade na sociedade, no mundo da educação. Inegavelmente, eles carregam um poder de reeducação sobre si mesmos, à sociedade, às instituições de ensino, pesquisa e sobre o Estado no que se refere ao direito à diversidade. Contudo, estamos conscientes de que, mesmo constatando avanços significativos, temos um longo caminho a percorrer na vivência da Educação e Diversidade e na construção de uma sociedade plural e democrática.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. (2009). Brasília: Senado Federal.
BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente** (1990). Brasília: Senado Federal, 2009. 7.ed.

CEPESC. **Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais**, Livro de conteúdo. Versão 2009. Rio de Janeiro, CEPESC; Brasília: SPM, 2009. Ed. 2012.

CONAE 2014: **Conferência Nacional de Educação** – documento – referencia. Fórum Nacional de Educação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Executiva Adjunta, 2013. Disponível em: <http://conae2014.mec.gov.br/>. Acesso em 16.07.2013.

GEERTZ, Clifford. (1989). **Interpretação das culturas**. Rio de Janeiro, Zahar.

GUBER, Rosana. (2005). *El selvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social em el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. (1998). **O trabalho do antropólogo**. São Paulo, UNESP.