

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

CÁSSIO RODRIGUES FARIA

**DOCÊNCIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: É POSSÍVEL
DIALOGAR SOBRE GÊNERO NA ESCOLA?**

**UBERLÂNDIA
2023**

CÁSSIO RODRIGUES FARIA

**DOCÊNCIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: É POSSÍVEL
DIALOGAR SOBRE GÊNERO NA ESCOLA?**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Educativas.

Orientador: Prof. Dr. Vagner Matias do Prado.

UBERLÂNDIA
2023

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

F224
2023

Faria, Cássio Rodrigues, 1984-
Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: É
possível dialogar sobre gênero na escola? [recurso
eletrônico] / Cássio Rodrigues Faria. - 2023.

Orientador: Vagner Matias do Prado.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de
Uberlândia, Pós-graduação em Educação.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2023.139>
Inclui bibliografia.

1. Educação. I. Prado, Vagner Matias do, 1985-,
(Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-
graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, 02/2023/824, PPGED				
Data:	Trinta de janeiro de dois mil e vinte e três	Hora de início:	[14:00]	Hora de encerramento:	[16:30]
Matrícula do Discente:	12112EDU009				
Nome do Discente:	CÁSSIO RODRIGUES FARIA				
Título do Trabalho:	"Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: É possível dialogar sobre gênero na escola?"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Saberes e Práticas Educativas				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Gêneros, sexualidades e práticas pedagógicas na educação formal"				

Reuniu-se na sala <https://conferenciaweb.rnp.br/webconf/vagner-matias-do-prado> mconf.RNP Campus Santa Mônica, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professoras Doutoras: Keith Daiani da Silva Braga - IFG; Camila Lima Coimbra - UFU e Vagner Matias do Prado - UFU orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Vagner Matias do Prado, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

[A]provado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Vagner Matias do Prado, Professor(a) do Magistério Superior**, em 30/01/2023, às 16:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Camila Lima Coimbra, Professor(a) do Magistério Superior**, em 30/01/2023, às 18:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Keith Daiani da Silva Braga, Usuário Externo**, em 30/01/2023, às 20:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4222355** e o código CRC **736512BC**.

“Qualquer que seja a liberdade pela qual lutemos,
deve ser uma liberdade baseada na igualdade.”
Judith Butler.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Marcos Machado de Faria e Tânia Rodrigues Batista, que me deram o dom mais precioso: a vida. Em especial a minha mãe, que se mostrou sempre forte, batalhadora, conselheira e amiga. Dedicou-se com apreço, afeto e responsabilidade na criação e educação dos filhos, apesar das suas limitações físicas, por isso e muito mais, minha eterna inspiração.

Ao meu companheiro Giovane Batista Silva. A luta de todo dia não teria sentido sem sua presença, carinho, atenção, respeito e motivação. Paciência e empatia também englobariam tantas qualidades suas, visto que muitas vezes segurou a minha mão e caminhou comigo nos momentos mais difíceis. A você dedico esse trabalho com louvor pois sem a sua imensa ajuda nos incentivos o caminho se tornaria mais árduo e desafiador.

Ao meu orientador Prof. Dr. Vagner Matias do Prado, demonstrou-se receptivo, paciente, carismático, aberto ao diálogo, conselheiro, enfim, um professor orientador que compreende os processos árdus da escrita acadêmica e com esmera dedicação e conhecimento profundo na temática deste trabalho, nos levou aos resultados expressivos para essa pesquisa. Minha admiração e eterna gratidão.

Às Bancas de Qualificação e Defesa, Professora Dra. Camila Lima Coimbra (UFU), Professora Dra. Keith Daiani da Silva Braga (IFG), Professora Dra. Camila Turati Pessoa (UFU) e Professora Dra. Eliane Rose Maio (UEM/PR). Ao GPESP (Grupo de Pesquisa, Educação, Sexualidades e Performatividades). Aos professores e professoras do PPGED (Programa de Pós-graduação em Educação). A parceria de todas/os/es, nos encontros acadêmicos, foi de grande importância para tencionar os resultados desse trabalho.

Enfim, a escola e as participantes da pesquisa que contribuíram com seus saberes e suas experiências. Cada linha desse trabalho foi pensada no que poderíamos contribuir para valorizar o que sabem. Obrigado à todas/os/es!

RESUMO

Vinculada a Linha de Pesquisa “Saberes e Práticas Educativas” do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU), bem como ao Grupo de Pesquisa Educação, Sexualidades e Performatividades (GPESP), a presente pesquisa, em nível de mestrado, objetivou compreender os desafios que os/as professores/as dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental possuem para abordarem temáticas relacionadas ao gênero com os/as estudantes. Analisamos relatos sobre a prática educativa de um grupo de professores/as de uma escola do interior do Estado de Minas Gerais, abordando quais são as perspectivas e desafios que encontra na abordagem da temática gênero. A partir dos estudos pós-estruturalistas e suas interfaces com a dinâmica do trabalho educativo, partimos para uma pesquisa exploratória de abordagem qualitativa. Os instrumentos para a geração dos dados foram a aplicação do questionário e a condução de entrevistas semiestruturadas. Como resultados evidenciamos que as professoras estão inseguras em trabalhar o conceito de gênero; apresentam dificuldades para definir o conceito de gênero a partir dos estudos pós-estruturalistas; a maioria das participantes reforçou que existe possibilidade de diálogo com os alunos e as alunas durante o trabalho educativo, voltando o olhar para a (re)produção do gênero como mecanismo de promoção das desigualdades e valorização das diferenças; não existe direcionamento da escola de campo para o estudo sobre gênero; falta de políticas públicas para dar suporte à escola para o diálogo com a comunidade escolar; existem barreiras socioculturais e religiosas organizadas dentro da estrutura da comunidade escolar e que muitas vezes elas engatilham o silenciamento das discussões dentro do conteúdo programático de ensino e paralelo a isso, o medo de represálias, violências e perseguições aos/as professores/as que promovem o debate dentro da escola.

Palavra-Chave: Educação básica. Ensino Fundamental. Prática educativa. Gênero. Sexualidade.

ABSTRACT

Linked to the Research Line “Knowledge and Educational Practices” of the Graduate Program in Education at the Federal University of Uberlândia (PPGED/UFU), as well as to the Research Group Education, Sexualities and Performativities (GPESP), the present study, in master's level, aimed to understand the challenges that teachers in the Early Years of Elementary School have to address issues related to gender with students. Thus, as a research locus, we analyzed reports about the educational practice of a group of teachers from a school in the interior of the State of Minas Gerais, approaching what are the perspectives and challenges that it encounters in approaching the gender theme. Based on post-structuralist studies and their interfaces with the dynamics of educational work, we set out for an exploratory research with a qualitative approach. The instruments for data generation were the application of the questionnaire and conducting semi-structured interviews. As a result, the present study showed that the teachers are insecure in working with the concept of gender; they have difficulties to define the concept of gender based on post-structuralist studies; most of the participants reinforced that there is a possibility of dialogue with the male and female students during the educational work, focusing on the (re)production of gender as a mechanism for promoting inequalities and valuing differences; there is no direction from the field school for the study of gender; lack of public policies to support the school in dialogue with the school community; there are sociocultural and religious barriers organized within the structure of the school community and they often trigger the silencing of discussions within the teaching programmatic content and parallel to this, the fear of reprisals, violence and persecution of teachers who promote the discussion within the school.

Keyword: Basic education. Elementary School. Educational practice. Genre. Sexuality.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Perfil Pessoal das Participantes	54
Tabela 2 – Perfil Profissional das Participantes	55

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Apontamentos sobre a formação inicial das participantes para abordar a temática gênero na escola	57
Gráfico 2 – Levantamento sobre as percepções de preparo profissional das participantes para o trabalho escolar com a temática gênero	60
Gráfico 3 – Mapeamento sobre as discussões cotidianas em sala de aula sobre gênero	61

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
FACED	Faculdade de Educação
GPESP	Grupo de Pesquisa Educação Sexualidades e Performatividade
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFG	Instituto Federal de Goiás
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQIAP+	Lésbicas, gays, bissexuais, transsexuais, queer, intersexuais, assexuais, pansexuais e demais expressões de gênero não heterocentradas
LGBTI+	Lésbicas, gays, bissexuais, transsexuais, intersexuais e demais expressões de gênero não heterocentradas
MS	Ministério da Saúde
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PPGED	Programa de Pós-graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SECNS	Secretaria-Executiva do Conselho Nacional de Saúde
SIM	Sistema de Informação sobre Mortalidade
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFU	Universidade Federal de Uberlândia

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 A pesquisa sobre gênero no campo educacional: uma abordagem necessária para (re)pensar as práticas escolares	12
1.2 Apresentação da Pesquisa	16
2 (RE)PRODUÇÃO DO GÊNERO	23
2.1 Definindo Gênero: uma abordagem pós-estruturalista	23
2.2 Gênero, poder e a produção das desigualdades	31
3 GÊNERO E EDUCAÇÃO	39
3.1 Marcos reguladores normativos para o trabalho com as diferenças, as desigualdades sociais e gênero na escola.....	39
3.2 A esperança na Educação: por uma prática educativa transformadora.....	47
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	54
4.1 Apresentação das participantes	54
4.2 Abordagem inicial com as participantes sobre a temática gênero na escola.....	56
4.3 Aprofundando diálogos: vivências e desdobramentos da prática educativa sobre gênero na escola	68
5 GÊNERO E PRÁTICA EDUCATIVA	94
5.1 Caminhos desejanter para aprender com as diferenças.....	94

CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS	107
ANEXOS	113
APÊNDICES	125

1 INTRODUÇÃO

1.1 A pesquisa sobre gênero no campo educacional: uma abordagem necessária para (re)pensar as práticas escolares

As pesquisas sobre gênero, atreladas ao campo educacional, assumem, gradativamente, papel importante nas discussões sobre as desigualdades existentes entre os papéis e os discursos que são implementados nos corpos generificados¹ na sociedade e, sobretudo, vem contribuir para que ações político-sociais possibilitem implementar políticas públicas educacionais de gênero nos espaços escolares.

Tais ensaios que se desenrolam no campo dos estudos de gênero são frutos do trabalho de diferentes pesquisadores/as que se engajam nas discussões e debates para dar visibilidade a temática nos espaços acadêmicos, científicos e, conseqüentemente, nos espaços escolares. Assim, a tríade gênero, sexualidade e educação se tornou, nas últimas décadas, uma necessidade emergente de pesquisa, visando, sobretudo, reconhecer que a educação formal pode ser um caminho para superar as desigualdades sociais e culturais condicionadas ao gênero que se sobrepõem na sociedade brasileira vigente.

É nesse cenário que me introduzo ao elevar o olhar sobre o espaço escolar que, ao longo de muitos anos, venho me dedicando como forma de trabalho formal, de realização pessoal e, agora, com o olhar de pesquisador. Inserir-me nesse contexto não foi uma tarefa fácil, aliás, costumo dizer que a educação me escolheu e não o contrário, pois dentre as opções de estudo não almejava a formação acadêmica na área.

A escola sempre foi um espaço de encontros, mesmo na tenra idade, via nela uma oportunidade para encabeçar mudanças que eram, do meu ponto de vista, necessárias, pois grande parte da família não teve a mesma oportunidade que tenho hoje. Naqueles momentos me via como “diferente” e esse sentimento me levava inapelavelmente para processos internos que, muitas vezes, se entrelaçavam com a dificuldade de me (re)conhecer e de ser compreendido.

Como homem cisgênero tive uma educação voltada para moldar aquilo que se esperava desse biotipo e assim segui ao longo da minha infância, minha juventude, mesmo sofrendo

¹ Estratégia sociocultural que produz a expressão do gênero na matriz homem/masculino e mulher/feminino, difundida na sociedade como norma.

dentro dos espaços escolares inúmeras situações que colocavam a minha sexualidade em evidência, em análise e, sobretudo, fortes repressões sobre ela. Essas situações de confrontos vieram de todas as direções, mesmo de colegas e de professores/as, ao questionarem o tom da voz ou gestos, que eram considerados “anormais” para uma criança do sexo “masculino”.

Diante do exposto, ao adentrar aos estudos acadêmicos no campo da Pedagogia, percebi mais uma vez o estigma das concepções ideológicas e processos preconceituosos camuflados nos discursos: “você é o bendito o fruto no meio de nós” (uma turma que possuía um único aluno cisgênero), “tem certeza de que quer trabalhar com crianças pequenas em um universo tão feminino?”. Enfim, como aluno bolsista, o que almejava era possuir o tão sonhado diploma acadêmico e assim concluí o curso de Pedagogia e hoje reconheço que foi uma oportunidade ímpar e que me realizo nas minhas atividades enquanto docente dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Analista Pedagógico².

Hoje me coloco no tempo e recorro às experiências enquanto “diferente” nesse espaço escolar e assumo a importância de questionar os mecanismos que a instituição escolar pode ter para realizar o seu trabalho educativo, instrucional, mas, também, social no que se refere a dar visibilidade aos corpos que não se enquadram a normatização estabelecida por uma cultura machista, heteronormativa³ e segregativa que opera na construção de barreiras e de desigualdades, não só nos tempos atuais, mas que estão presentes desde a colonização europeia

É fundamental compreendermos que traços e marcas históricas construíram o que reconhecemos como gênero e sexualidade, são cicatrizes que assolam consideravelmente a vida das pessoas que não se reconhecem dentro dos parâmetros considerados adequados para o gênero em uma sociedade heteronormativa como a nossa. É uma sociedade que se aliena e se conforma com o saber empírico sobre os temas gênero e sexualidade, por gerações, carregados de conceitos rasos sobre esses temas, abarrotados de estigmas e pressupostos que somente contribuem ainda mais para o distanciamento das políticas de integração social e valorização das diferenças.

Desse modo, pesquisar sobre gênero, sexualidade e educação é, na verdade, uma condição de resistência, de luta e de encorajamento. Essas pesquisas são o meio para refutar as contribuições de um grupo social hegemônico que ao longo da história construíram e moldaram

² Nomenclatura do cargo que corresponde a Coordenação Pedagógica na Rede Municipal de Educação da cidade de Uberlândia/MG.

³ Define como padrão a heterossexualidade na sociedade e considera como “anormais” as diferentes expressões das sexualidades que são divergentes a essa matriz.

os corpos, seus anseios, suas necessidades, suas vontades e sua individualidade.

São nesses pontos que redobro minha atenção ao associar os espaços escolares também como lugar que propaga essas raízes culturais que, de fato, atravessam tempo e espaço, contribuem para (re)construir cada vez mais discursos que operam na tentativa de incapacitar a valorização das diferenças e corroboram na normatização heteronormativa compulsória, estabelecida em todos os segmentos da sociedade.

Desconstruir muros, desalinhar estruturas hegemônicas, conservadoras e moralistas, articular novos saberes e mostrar novos caminhos é o trabalho de muitos/as colaboradores/as, que veem na pesquisa uma medida para incentivar as mudanças nos processos educacionais que almejamos para a concretização de uma educação justa, equitativa e libertadora. Para isso, se faz necessário desatar as amarras culturais que propagam discursos de ódio e repúdio, formando diferentes fobias, quando as barreiras normativas da heteronormatividade são condicionadas à formação humana.

Acredito, nas palavras de bell hooks (2017), ao enfatizar que para haver mudanças é necessário que ultrapassemos as barreiras que são definidas. As fronteiras que são erguidas pelas inúmeras diferenças, sejam elas pelas diferenças de gênero, raça, classe social e outras, são habitualmente derrubadas pela prática do diálogo. Assim, as pesquisas propõem um diálogo aberto que traz em seu bojo evidências sobre fatos e sobre eles o diálogo permanente para desenvolver o pensamento crítico e científico.

Voltando o olhar para a escola brasileira, o que se observa é que a demanda para introduzir a temática sobre gênero em sua metodologia, em seu currículo e nos programas de ensino ainda é considerada como tabu. O que se observa, muitas vezes, é o desprendimento dos mecanismos de informação e problematização sobre o que é gênero, sua construção, a criticidade sobre a dicotomia existente entre as relações de gênero. Tudo isso é deixado à margem dos assuntos escolares, na maioria das vezes, para se limitar, por exemplo, às discussões sobre sexualidade, tendo em vista a prevenção de infecções sexualmente transmissíveis ou até mesmo a gravidez na adolescência.

Tais práticas reforçam a regulação da sexualidade como propósito de maximizar seu entendimento como algo exclusivamente inerente ao corpo biológico, implicações essas que Michel Foucault (2020) preconiza como economia política da população, fazendo das condutas sexuais uma necessidade de saber, de observar e controlar os corpos, passando essa problemática para as discussões da economia, regulação da natalidade, de saúde pública, dos

métodos contraceptivos, enfim, “surge a análise das condutas sexuais, de suas determinações e efeitos, nos limites entre o biológico e o econômico” (FOUCAULT, 2020, p. 29).

É nesse cenário que muitos/as professores/as se encontram inseridos na propagação de conceitos obsoletos e alienados sobre o gênero e suas representações dentro da sociedade, realocando essa discussão como nos tempos remotos da educação em que “toda uma literatura de preceitos, pareceres, observações, advertências médicas, casos clínicos, esquemas de reformas e planos de instituições ideais prolifera em torno do colegial e de seu sexo” (FOUCAULT, 2020, p. 32).

As pesquisas nessa área são importantes para ir além dessas notórias realidades das práticas educativas, conscientizando e fazendo descortinar a necessidade de implementação de uma consciência científica sobre o domínio que as políticas públicas de ensino devem ter sobre as relações de gênero. A escola se torna palco para essas discussões e para afastar condições de discriminação e preconceito sobre os corpos, considerados contraditórios em comparação às normas de uma sociedade hegemônica, sexista e heteronormativa⁴ como a nossa.

Sobressaem dessas pesquisas inúmeras vertentes de pensamentos epistemológicos que vão ao encontro do saber hegemônico sobre gênero e sexualidade, numa relação de desconstrução de valores, de análise dos processos históricos da construção de nossa sociedade pautada na dicotomia entre os gêneros, do enfrentamento de desigualdades sexistas e heteronormativas, de desmobilização de conceitos empíricos que geram a segregação das pessoas a partir das diferenças que são notoriamente oriundas da construção e formatação do corpo generificado. Sobretudo, dão margem para que políticas educacionais sejam implementadas para dar vividez a temática gênero nos espaços formais e não formais de ensino.

Desse modo, Gil (1987) argumenta que o objetivo central das pesquisas é utilizar-se dos procedimentos científicos e descobrir respostas para os problemas identificados. A partir dessas respostas pode-se compreender determinado fenômeno social e possivelmente buscar caminhos para superá-los.

Diante do exposto, resta-nos também essa tarefa de trazer à tona essas discussões, porém, aqui, problematizaremos as práticas educativas sobre a temática gênero de uma das

⁴ Corresponde a normalização do modelo heterossexual como padrão. Estabelece uma rede de conflitos pela imposição de valores que geram violências, tanto simbólicas quanto físicas, aos/as sujeitos/as que não se enquadram às normas do gênero e da sexualidade (MISKOLCI, 2020).

bases da educação que é os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Muitas vezes, as práticas educativas nessa modalidade de ensino são negligentes com a temática gênero e carecem de entendimento da razão que leva esse desprendimento.

Embora sejam crianças de tenra idade, as intervenções escolares são importantes para o autoconhecimento, o amadurecimento, para minimizar ações de preconceito e discriminação nos espaços escolares, na valorização das diferenças, dos direitos humanos. Enfim, noções que são importantes para o desenvolvimento cognitivo, social e cultural, fundamentais para o convívio em sociedade.

Assim, sabemos que atrás desse desprendimento de ações educativas e escolares para a temática gênero, existem situações desafiadoras que, muitas vezes, não são superadas pelos/as profissionais da educação. Esta pesquisa assumiu a tarefa de problematizar alguns desses desafios e trazê-los à luz para que possamos (re)pensar nossas práticas educativas nas escolas sobre a temática gênero, buscando caminhos para desarticular o silenciamento dessas discussões e sua contribuição para a equidade dos corpos em sociedade.

1.2 Apresentação da Pesquisa

O espaço escolar é um ambiente rico em oportunidades para desenvolver as aprendizagens fundamentais para a vida. Nessa perspectiva, como caráter imprescindível para a formação da cidadania, apresentamos como tema a importância das discussões sobre gênero no espaço educacional de modo a contextualizar a vivência dos professores e das professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sobre os desafios que enfrentam na escola ao abordarem o tema gênero.

Diante do exposto, entendemos que a temática gênero provoca debates dentro e fora da instituição escolar, principalmente no contexto político e social contemporâneos, em que muitas vezes é obstruída das práticas educativas (JUNQUEIRA, 2008). Os/as professores/as, quando se deparam com questionamentos dos/as estudantes em sala de aula sobre o tema, tendem a esmorecer essas discussões importantes para o desenvolvimento pessoal, social e cultural dos/as educandos/as e políticas de aprimoramento dessas discussões são, muitas vezes, omitidas nos currículos e planos de ensino.

Nesse sentido, é preciso entender a dimensão que o termo gênero assume e, para entendê-lo, é preciso também compreendê-lo como mecanismo de produção das identidades

dos/as sujeitos/as. Articular o pensamento sobre as relações de gênero nos espaços escolares serve de arcabouço para incentivar a mudança de paradigmas que alimentam o preconceito e a discriminação, enraizados na sociedade contemporânea.

Essas situações são percebidas no decorrer dos últimos anos na emergência de manifestações de ódio e repúdio, oriundas das relações de poder político-sociais, contrários aos diferentes corpos que não se enquadram à regra de uma sociedade normatizadora, conservadora, falocêntrica⁵ e heterossexista. O espaço escolar se tornou um lugar de disputa ideológica pautada no princípio de regulação e padronização das identidades em construção impossibilitando o desenvolvimento reflexivo do respeito às diferenças e às subjetividades das/os sujeitas/os.

Os professores e as professoras necessitam investir em iniciativas de intervenções no trabalho educativo para que evitem produções de desigualdades. Estamos inseridos em uma sociedade que domina e exclui os corpos considerados abjetos e, conseqüentemente, o quadro das diferenças se acentua, principalmente nas diferenças de classe, raça e gênero.

Desse modo, pretendemos investigar quais são os desafios enfrentados por professoras e professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental para abordarem a temática gênero na escola. Este trabalho se justificou pela necessidade de problematizar essas questões no seio escolar e conhecer como os/as professores/as percebem o trabalho educativo em torno da temática gênero na escola em que atuam.

As construções social e cultural, em consonância com a linguagem, formulam a noção de gênero em uma relação imposta de poder. É nessa linguagem que, muitas vezes, por interferências diversas, a maioria das pessoas entendem os “papéis” do masculino e do feminino na sociedade como foco das discussões sobre gênero e, consecutivamente, constroem e regulam a identidade e a subjetividades das/os sujeitas/os.

Portanto, do ponto de vista científico, este trabalho assume como importância analisar algumas representações das/os professoras/es sobre a temática gênero nas escolas, contextualizando o momento presente para a reflexão dos caminhos que ainda temos que seguir para aprimorar o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, o currículo escolar, as propostas de ensino e de aprendizagem. Enfim, pensar a prática educativa nas escolas de forma

⁵ Termo utilizado para enfatizar a superioridade masculina em detrimento a outras expressões do gênero e da sexualidade. Considera o falo como fator determinante para gerar significados e legitimar a dicotomia e processos de (re)produção de desigualdades entre os/as sujeitos/as (BUTLER, 2021).

contextualizada e entrelaçada com as diferentes realidades sociais e culturais, transformando-as e desenvolvendo nas/os alunas/os a criticidade e valores fundamentais para a vida particular e em sociedade (BRASIL, 2013).

A presente pesquisa foi vinculada à linha de pesquisa “Saberes e Práticas Educativas” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, articulada com o Grupo de Pesquisa Educação, Sexualidades e Performatividades (GPESP). Teve como objetivo identificar os desafios enfrentados por professoras e professores de uma escola de Ensino Fundamental I do interior do Estado de Minas Gerais para abordarem a temática gênero nas práticas educativas.

Tal investida se assentou em discussões contemporâneas sobre o conceito operacional de gênero e a contextualização da vivência dos professores e das professoras com a temática gênero na escola. Diante disso, como objetivos específicos delineamos:

- Identificar como as professoras e os professores dos anos iniciais do ensino fundamental compreendem o conceito de gênero.
- Averiguar as (im)possibilidades dos professores e das professoras promoverem as discussões sobre as relações de gênero durante o trabalho educativo.
- Mapear os principais desafios que os/as professores/as enfrentam quanto à abordagem da temática gênero na escola.

Com base nos objetivos supracitados, entendemos o conceito de pesquisa a partir das palavras de Gil (2002, p. 17) como sendo um “procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”. Esse conceito nos dá elementos para pensar a pesquisa como um processo que visa aperfeiçoar a fundamentação da lógica, da razão, do discernimento e da produção do conhecimento pautados em métodos que são pertinentes para o esclarecimento do problema proposto.

Para os propósitos da pesquisa, foi empregada a abordagem qualitativa. Essa abordagem é “orientada para a análise de casos concretos em sua particularidade temporal e local, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais” (FLICK, 2004, p. 28).

A abordagem qualitativa assumiu uma postura exploratória, pois consideramos importante à construção de conceitos e hipóteses que se iniciou com o estudo sistemático de diferentes autores/as sobre o tema gênero, desenvolvido por meio da pesquisa bibliográfica, e

a partir da posse dos embasamentos teóricos, a pesquisa partiu para a aproximação dos sujeitos em estudo, nesse caso os/as professores/as das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Essa dinâmica fica mais clara e precisa a partir das considerações de Gil (2002, p. 41), sobre as pesquisas exploratórias:

Estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado. Na maioria dos casos, essas pesquisas envolvem: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que "estimulem a compreensão".

Desse modo, a pesquisa qualitativa exploratória teve como método o estudo de caso, pois é “encarado como o delineamento mais adequado para a investigação de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real” (GIL, 2002, p. 54).

Aplicamos a pesquisa em uma escola que contempla o Ensino Fundamental I, localizada em uma cidade do interior de Minas Gerais. A entidade escolar foi notificada sobre a possibilidade de coparticipação na pesquisa de modo presencial, conforme as instruções da escola escolhida e seguindo protocolos de biossegurança devido à pandemia por Covid-19. Com o aceite da pesquisa sinalizado pela escola, emitimos a declaração para assinatura da responsável pela instituição, nesse caso, a direção escolar.

O contato com os/as professores/as foi efetivado através dos e-mails institucionais de cada um/a que obtivemos na escola. Esses e-mails são os principais canais de comunicação utilizados pela escola, principalmente durante a pandemia da Covid-19, e foram de grande importância como ferramenta de comunicação com os/as participantes.

Salientamos que os endereços eletrônicos foram criados pela instituição escolar como ferramenta de trabalho sendo canais para contato direto com as/os profissionais da escola. Não apresentam informações que caracterizam a identificação dos/as participantes, sendo de domínio público, tendo como mantenedora e responsável a direção escolar que foi a mediadora para os contatos com os/as professores/as, informando previamente a liberação da pesquisa na escola.

Assim, após esse contato prévio pela direção escolar, e com o retorno positivo das/os participantes interessadas/os na colaboração, as/os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Para o processo de geração de dados foram utilizadas as

seguintes técnicas: questionário e entrevista semiestruturada. Essas estratégias são pertinentes pois “possibilitam a obtenção de dados a partir do ponto de vista dos pesquisados” (GIL, 2002, p.115).

O questionário foi aplicado através da ferramenta Formulários *Google*. Nossos/as colaboradores/as receberam o link de acesso via e-mail e responderam ao questionário. Após esse registro, foi realizado contato via e-mail para agendamento, com os/as participantes, a entrevista semiestruturada.

A condução da entrevista semiestruturada foi realizada pela plataforma de videoconferência *Google Meet* sendo gravada e transcrita e para essa abordagem foi utilizado um roteiro pois:

Nos levantamentos que se valem da entrevista como técnica de coleta de dados, esta assume forma mais ou menos estruturada. Mesmo que as respostas possíveis não sejam fixadas anteriormente, o entrevistador guia-se por algum tipo de roteiro, que pode ser memorizado ou registrado em folhas próprias (GIL, 2002, p. 117).

É importante ressaltar que objetivamos a parceria dos/as professores/as para gerar os dados. Assim, foi considerado importante, para a inclusão dos/as participantes, que os/as mesmos/as tivessem acesso as ferramentas digitais de comunicação mencionadas como também possuíssem os recursos tecnológicos para as dinâmicas das ações supracitadas.

Além disso, os/as participantes deveriam possuir conhecimentos prévios sobre o uso dessas ferramentas, utilizando-se dos recursos próprios para esse fim. Esses requisitos foram importantes para a inclusão dos/as participantes na pesquisa, além de possuírem vínculo efetivo e lotação na instituição escolar como professor/a regente de sala de aula superior a três anos no Ensino Fundamental I.

Para a geração dos dados, foram excluídos da pesquisa, os/as participantes/as que não conseguiram conectividade digital; ferramentas tecnológicas próprias como computadores, *tablets* ou outros aparelhos similares para à conectividade via videoconferência. Além disso, foram considerados como critérios também para a exclusão, os/as professores/as que possuíam vínculo empregatício no regime de contrato temporário.

No momento das abordagens, não foi possível prever o surgimento de informações íntimas ou prejudiciais que foram reveladas pelos/as participantes. Assim, para evitar riscos à pesquisa e aos/as colaboradores/as compreendemos a necessidade de garantir a confidencialidade da identidade das/os participantes, pois:

eles precisam estar bem informados sobre os possíveis riscos da não confidencialidade, como a inclusão de dados no relatório final que eles podem não ter considerado, informações que infringem os direitos dos outros e que devem permanecer ocultas (CRESWELL, 2010, p. 119).

Nesse sentido, para confidencialidade foram utilizados nomes fictícios, mantendo assim, o anonimato dos/as participantes. Além disso, todos os dados coletados, foram armazenados em dispositivo eletrônico local, com a preocupação de executar a exclusão de todos os registros anteriores. Dessa maneira, poderemos manter o sigilo das informações registradas nas plataformas virtuais e dar maior credibilidade e confidencialidade às ações executadas previamente orientadas pelo Ofício Circular Nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS de 24 de fevereiro de 2021.

Além disso, reforçamos no momento das entrevistas que os dados coletados serão revisados para evitar que informações inadequadas fossem registradas no relatório da dissertação. Nos atentamos, dessa forma, na manipulação e geração de dados que são exclusivamente importantes para a pesquisa.

Desse modo, sobre a manipulação dos dados obtidos, dada a natureza qualitativa, foi realizada em quatro eixos de análise que corresponderam: 1) a redução dos dados em um processo de seleção que tenham elementos significativos para a pesquisa; 2) a interpretação dos dados; 3) a categorização dos dados que consiste na conclusão a partir dos dados colhidos e, 4) a síntese com a produção da dissertação de mestrado (GIL, 2002).

Após todas as fases que nortearam o caminho deste trabalho, o registro final foi introduzido nessas linhas, correspondendo à Dissertação de Mestrado. Para o *corpus* da pesquisa apresentamos a Introdução no Seção I.

Na Seção II, apresentamos uma análise sobre o conceito de Gênero, levando em consideração o aparato epistemológico de várias autoras e autores em dar novos significados a gênero, embasados nos aspectos políticos, históricos e culturais e nas problematizações guiadas pela perspectiva dos estudos pós-estruturalistas. Em seguida, apresentamos as relações de poder como mecanismos que condicionam as expressões do gênero e a produção de desigualdades e violências.

Na Seção III, propusemos um debate sobre Gênero e Educação, destacando inicialmente os marcos reguladores normativos para o trabalho com as desigualdades sociais na escola. Em seguida, retomamos o conceito de educação e sua contribuição socioeducativa capaz de transformar a realidade sobre as desigualdades sociais em parceria com as políticas públicas.

Em sequência, na Seção IV apresentamos os resultados e as discussões geradas pelos dados produzidos após aplicação dos questionários e da entrevista semiestruturada. Na Seção V, prosseguimos com a análise do gênero em diferentes contextos e estruturas socioeducacionais e sua relação com as práticas educativas para a valorização das diferenças na escola. E, por fim apresentamos as considerações finais que foram possibilitadas a partir dos estudos propostos.

2. A (RE)PRODUÇÃO DO GÊNERO

Nesta seção apresentamos uma abordagem contemporânea sobre o conceito de gênero e sua (re)produção no campo social e cultural, tendo como objetivo problematizar algumas relações de poder que enfatizam e achatam a construção do gênero nas matrizes homem/ branco/ viril/ ativo/ heterossexual/ reprodutor/ cristão e mulher/ branca/ passiva/ heterossexual/ reprodutora/ cristã. Dessa forma, foi dividida em dois tópicos. O item 2.1 *Gênero: uma abordagem pós-estruturalista*, trata sobre a apresentação conceitual do conceito de gênero na percepção de diferentes autoras e autores. Já o item 2.2 *Gênero, poder e a produção das desigualdades*, apresenta as relações de poder como mecanismos que interferem na produção das diferentes expressões do gênero e suas implicações na produção de desigualdades e violências.

2.1 Gênero: uma abordagem pós-estruturalista

Vivemos em um momento da história humana em que diferentes posicionamentos político-sociais, sejam eles empíricos ou científicos, nos levam a pensar sobre o que queremos construir para as gerações futuras. Dentro desse bojo de anseios e necessidades, para se construir uma sociedade mais justa e equitativa, um dos campos a ser considerado oportuno para a discussão e reflexão é a (re)produção do gênero e suas contribuições para os processos de produção de desigualdades sociais e culturais.

Assim, o que de fato pode definir o conceito de gênero? Para entendermos a dimensão conceitual de gênero, precisamos compreendê-lo como um processo de construção e reprodução. Dessa maneira, o conceito:

[...] passa a englobar todas as formas de construção social, cultural e linguística implicadas com os processos que diferenciam mulheres de homens, incluindo aqueles processos que produzem seus corpos, distinguindo-os e separando-os como corpos dotados de sexo, gênero e sexualidade (FELIPE; GOELLNER; LOURO, 2013, p. 20).

Conforme afirmam as autoras, entendemos que gênero não se limita às questões biológicas, difundida pela compreensão empírica na sociedade. Nessa perspectiva, Judith Butler (2021, p. 26) ressalta que “o gênero são os significados culturais assumidos pelo corpo sexuado, não se pode dizer que ele decorra de um sexo desta ou daquela maneira”.

Para Judith Butler (2021) sexo e gênero são estabelecidos na sociedade como recurso

para naturalizar a dicotomia entre masculino/homem e feminino/mulher baseada na expressão biológica dos corpos. A autora questiona a definição do gênero como uma interpretação cultural do sexo, pois gênero e sexo são artifícios construídos culturalmente e a distinção entre esses dois termos se torna nula (BUTLER, 2021).

Dessa maneira, a cultura sobre os corpos determina hierarquias e estabelece rigidez sobre como percebemos o que é ser homem e o que é ser mulher. Percebemos isso na fala de Judith Butler (2021, p. 27):

O gênero não pode ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo propriamente dado (uma concepção jurídica); tem de designar também um aparato mesmo de produção mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos. Resulta daí que o gênero não está para a cultura como o sexo para a natureza; ele também é o meio discursivo/cultural pelo qual “a natureza sexuada” ou “um sexo natural” é produzido e estabelecido como “pré-discursivo”.

Ampliando a análise sobre o conceito de gênero e em consonância com as autoras citadas acima, Raewyn Connell e Rebecca Pearse (2015, p. 47), definem que gênero pode ser compreendido como

[...] uma estrutura social. Não é uma expressão da biologia, nem uma dicotomia fixa na vida ou no caráter humano. É um padrão em nossos arranjos sociais, e as atividades do cotidiano são formadas por esse padrão. O gênero é uma estrutura social de um tipo particular - envolve uma relação específica com os corpos. Esse aspecto é reconhecido no senso comum que define gênero como uma expressão de diferenças naturais entre homens e mulheres.

Assim, as construções social e cultural, em consonância com a linguagem, formulam a noção de gênero. É nessa linguagem que, muitas vezes, por interferências diversas, a maioria das pessoas entendem os “papéis” do masculino e do feminino na sociedade como foco das discussões sobre as relações de gênero e, conseqüentemente, constroem e regulam a identidade e a subjetividade das/os sujeitas/os.

Esse processo de produção de significados, de conceituação e formulação de estruturas de pensamento sobre o que é gênero nos leva a compreendê-lo como uma categoria analítica, defendida por Joan Scott (1995). Para a autora é imprescindível analisar criteriosamente como as sociedades representam o gênero e usam-no como forma de normatização de regras que determinam as relações sociais e, conseqüentemente, dar significado às relações de poder. Nesse sentido, Joan Scott (1995, p. 86), nos traz uma definição de gênero bastante coerente para dar vividez a essas argumentações, assegurando que:

O núcleo da definição repousa numa conexão integral entre duas proposições
(1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas

diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significações às relações de poder.

O gênero é percebido como uma forma de dar significados através das representações simbólicas expressas culturalmente. Para além disso, promovendo a construção de conceitos normativos oriundos dessas representações, bem como a forma como as concepções políticas organizam as instituições e as relações sociais em torno do gênero, fazendo dele uma identidade subjetiva, Joan Scott (1995) reorganiza a ideia central de que o gênero é uma forma consistente de garantir a apropriação de normas que operam na construção subjetiva da identidade das pessoas.

Assim, o gênero é construído de uma forma unilateral, pautado nas matrizes homem/ branco /viril/ ativo/ heterossexual/ reprodutor/ cristão e mulher/ branca/ passiva/ heterossexual/ reprodutora/ cristã, forçadamente impostas pelas relações de poder. Entendemos essas relações de poder nas palavras de Foucault (2020, p. 102) afirmando que “o poder não é algo que se adquira, arrebate ou compartilhe, algo que se guarde ou deixa escapar; o poder se exerce a partir de inúmeros pontos e em meio a relações desiguais e móveis”.

Desse modo, ao ampliar o conceito de gênero Linda Nicholson (2000, p. 10) ressalta que o termo “tem suas raízes na junção de duas ideias importantes do pensamento ocidental moderno: a da base material da identidade e o da construção social do caráter humano”. Além disso, enfatiza a produção das diferenças que notoriamente promovem as desigualdades entre as/os sujeitas/os.

Nesse sentido, a identidade está em constante (re)produção e nesse processo as pessoas encontram-se em um sistema eivado pelas relações de poder que abrange diferentes marcadores sociais quanto à classe, cultura, religião, “raça”, etnia, política, nacionalidade, gênero, sexualidade e outros. Nessa perspectiva, de forma global, devemos atentar para que possamos entender a identidade como um processo de construção que permeia as diferentes possibilidades de formação das subjetividades, como aponta Silva (2000, p. 96-97):

Primeiramente a identidade não é uma essência, não é um dado ou um fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definida, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder.

Nesse contexto, é fundamental esclarecer que identidade de gênero se difere de identidade sexual. Assim, nas pessoas, as:

suas identidades sexuais se constituíram, pois, através das formas como vivem sua sexualidade, com parceiros/as do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiros/as. Por outro lado, os sujeitos também se identificam, social e historicamente, como masculinos ou femininos e assim constroem suas identidades de gênero (LOURO, 2014, p. 30).

Da mesma forma, ampliando as argumentações de Louro (2014), na perspectiva de Foucault sobre sexualidade, Spargo (2017, p. 15) reforça que:

a sexualidade não é um aspecto ou fato natural da vida humana, mas uma categoria da experiência que foi construída e que tem origens históricas, sociais e culturais, mas não biológicas. É algo dentro de nós, uma propriedade, nossa propriedade.

Embora interligados, gênero e sexualidade são dimensões distintas. Nessa perspectiva, precisamos ter conhecimento desses mecanismos de produção dessas subjetividades supracitadas, percebendo-as como não estáticas, mas que sofrem transformações à medida que o contato com o plural de possibilidades é dado aos sujeitos/as, resultando assim no desenvolvimento das subjetividades.

Diante do exposto, é imprescindível perceber que o conceito de gênero se assenta em uma estrutura social e cultural construída ao longo da história que proporciona processos dicotômicos, produzindo diferenças e, conseqüentemente, desencadeando processos de desigualdades e violências. Podemos entender esse mecanismo a partir da contribuição de Grosfoguel (2009, p. 134) a relatar que:

A expansão colonial europeia foi conduzida por homens europeus heterossexuais. Aonde quer que chegassem, traziam consigo os seus preconceitos culturais e formavam estruturas hierárquicas de desigualdade sexual, de gênero, de classe e raciais. Deste modo, no “capitalismo histórico” – entendido como “sistema hierárquico” ou “estrutura heterogênea” – o processo de incorporação periférica na acumulação incessante de capital foi sendo constituído por, e enredado com, hierarquias e discursos homofóbicos, sexistas e racistas.

Assim observamos que desde a colonização e a imposição de valores culturais e sociais eurocêntricos, os colonizadores traziam um sistema de estruturação e dominação patriarcal, cujo resultado é o alargamento das diferenças e a formação de desigualdades, sejam elas culturais, sociais ou econômicas. Essas diferenças vão ganhando forma e condensando ao longo da história, pois atravessam o corpo generificado e promovem processos normativos para se

viver, construir e regular o gênero, repetindo, no decorrer do tempo e a todo momento, atos que fomentem a naturalização da expressão do gênero dentro das matrizes supracitadas.

Diante do exposto, Judith Butler define gênero como ato performativo. A autora assegura que o “gênero é a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser” (BUTLER, 2021, p. 69).

Nesse contexto, podemos observar a linguagem como mecanismo que fundamenta e orienta as expressões do gênero construídas de forma atemporal, contínua e transformadora. Assim, a linguagem promove regras, normas, articula processos político-sociais que normalizam o conhecimento do gênero no senso comum, passando por gerações, promovendo a dicotomia, reforçando as diferenças e promovendo desigualdades.

Embora seja um dos fatores que atenuam o ato performativo na expressão do gênero, a linguagem também acarreta fabricações dos corpos e os que são dissidentes às normas sociais e culturais pré-estabelecidas como feminino ou masculino, atrelados a concepção empírica de que a genitália define o gênero, são carregados de estigmas, produzindo desigualdades, preconceitos, discriminações e violências.

Por outro lado, mesmo inseridas/os em um sistema normativo do gênero, as fronteiras podem ser ultrapassadas. Nesse campo, ao definir o gênero como ato performativo, Judith Butler aciona a discussão de que, não sendo estável e fixo, ele é (re)fabricado, motivado por discursos hegemônicos e falocêntricos.

Logo, as dissidências de gênero e suas performatividades são reproduções, ou seja, demonstram a não existência de um gênero “verdadeiro” e “autêntico”, mas sim uma reprodução do que é imposto como expressão “adequada” a ele. Diante do exposto, aos corpos dissidentes que ultrapassam as fronteiras impostas pela construção histórica, social e cultural do gênero, Judith Butler (2021, p. 238) reforça que:

Para ser mais precisa, trata-se de uma produção que, com efeito – isto é, em seu efeito, coloca-se como imitação. Esse deslocamento perpétuo constitui uma fluidez de identidades que sugere uma abertura à resignificação e à recontextualização; a proliferação parodística priva a cultura hegemônica e seus críticos da reivindicação de identidades de gênero naturalizadas ou essencialistas.

Entre outras palavras, essa subversão do gênero resulta em uma forma de desnaturalizar a cultura imposta sobre os corpos e a segregação hegemônica, politicamente regulada, que

define o que é exclusivo ao masculino e ao feminino. Dessa forma, os estudos de Judith Butler inauguram um novo olhar para os estudos sobre gênero e sexualidade de forma global.

A autora reforça de forma crítica que o movimento feminista, preocupado no início com as questões relacionadas à uma seletiva categoria de mulheres, deixou à margem outros segmentos importantes que, notoriamente, estão relacionados com processos de desigualdades sociais e culturais como às questões de raça, classe, orientação sexual e de gênero. É importante constatar que o movimento feminista, a priori, incorporou o termo gênero com os estudos/reivindicações relacionados a mulher cisgênero, branca e de classe média alta.

Esse conceito de gênero, interligado com a condição exclusivamente feminina, pôde ser corrigido a partir do olhar crítico das/os estudiosas/os e militantes dentro e fora do movimento feminista, ao longo do tempo, recolocando os estudos de gênero de forma plural, realocando também as diferentes expressões do gênero interseccionalizadas⁶ com raça, classe, orientação sexual e outras. Evidenciamos essa constatação a partir das

[...] mudanças conquistadas pelos movimentos sociais, feministas e econômicos ocorridos nas últimas décadas, ocorreram profundas transformações nas relações de gênero. Os movimentos feministas e gay, bem como as suas linhas teóricas - os feminismos, estudos Queer e estudo das masculinidades - vieram quebrar paradigmas e romper com a tradição patriarcal, exigindo uma nova organização social e política. Ao exigir uma nova ordem social, estes movimentos contribuíram para mudanças significativas na esfera social. No que respeita às relações de gênero, a mulher foi a protagonista. Foi na luta dos movimentos feministas que se começou a questionar o sistema de gênero dominante, dando assim origem a outras lutas como a do movimento gay assim como o novo olhar para as questões das masculinidades (JANUÁRIO, 2016, p. 11-12).

Desse modo, abre-se o leque dos estudos de gênero para outros campos, em especial, das masculinidades, com a finalidade de desconstruir a hegemonia entre masculino e feminino e principalmente, desarticular a ideia de que a masculinidade é imutável e atende a formação do homem/ cisgênero/ heterossexual. Assim é empregada a palavra masculinidades no plural, para além de um formato hegemônico e unilateral, pois expressa a multiplicidade de arranjos sociais e culturais que norteiam a (re)produção das masculinidades, como salienta Soraya Barreto Januário (2016, p. 115):

⁶ A interseccionalidade, formulada a partir do feminismo negro, procurou correlacionar as diferentes formas identitárias (gênero, “raça”, sexualidade, classe e outros/as), com a (re)produção de desigualdades socioculturais em que são acometidas às mulheres negras. Usamos esse termo para enfatizar que o gênero também se articula com outras formas identitárias, produzindo marcadores de opressões, injustiças e promoção de desigualdades.

Atualmente, uma das principais bandeiras levantadas pelos estudos críticos sobre homens e a masculinidades é a de entender como ocorre a construção, produção e reprodução das masculinidades. Isto porque se reconhece que estas apresentam um caráter mutável, sendo passíveis de modificações ao longo do tempo e em função de cada cultura.

Assim, os estudos que fomentam a (re)produção das masculinidades tendem a refutar o viés ideológico que abarca a cultura sobre a diferenciação do corpo generificado e, também, problematizar as questões que criam a dicotomia entre masculino e feminino de forma hegemônica, além de servir

[...] como um roteiro de alerta para meninas e mulheres se defenderem do feminicídio que, infelizmente, está em alta no país, bem como os crimes de homofobia, estimulados por discursos de supremacia masculina muito fortes, vindos de parte de religiões fundamentalistas e inclusive de muitos agentes governamentais, na contramão do que caracteriza um regime democrático (SEFFNER, 2019, p. 10).

Portanto, resultante dos processos de segregação e desvalorização das/dos sujeitas/os, a cultura machista, heterossexista, racista e misógina, operacionalizada pelo poder, adensou nos diferentes segmentos da sociedade generificada, produzindo desigualdades. Dessa forma, problematizar os estudos e atravessamentos que incorporam a (re)construção da masculinidade significa operacionalizar formas de acesso à minimização de discursos e atos que operam a supremacia masculina/cisgênero em detrimento às outras formas de expressões do gênero.

Partindo desse princípio, se torna conveniente reforçar a crítica de que os estudos de gênero tendem ainda a reorganizar suas temáticas, tendo como objeto o homem ou a mulher cisgênero, independente da orientação sexual, acarretando também processos de desigualdades. Os corpos transgêneros e travestis, muitas das vezes, são reconduzidos nas pesquisas de forma superficial, sendo pertinente reconsiderar que se inserem nesse cenário como forma de resistência e, principalmente, de reivindicar o direito de expressarem as múltiplas configurações do gênero, como afirma Berenice Bento (2017, p. 222):

Quando se fala de transexuais e travestis, os vinculamos imediatamente aos movimentos gays masculino e feminino. Enquanto estes últimos reivindicam a legitimidade legal de uma identidade sexual divergente à heterossexualidade, os transgêneros reivindicam a possibilidade de viverem e articularem o masculino e feminino, o gênero, a partir de referências múltiplas.

Em conformidade com a explanação de Berenice Bento (2017), Viviane Vergueiro (2016, p. 259) reforça que “todos corpos e gêneros têm uma história, e a binaridade como uma normatividade sociocultural eurocêntrica define e restringe os destinos de muitos deles pelo mundo”, demonstrando assim, que é necessário pensar além do binarismo de gênero e assegurar

que sejam legitimados/valorizados os corpos que são dissidentes e resistentes às configurações expressas pela cisgeneridade⁷ ao longo da história, desarticulando processos de desigualdades sociais e culturais. A partir desse argumento a autora retoma a seguinte constatação:

Gosto de pensar que estes esforços, mesmo quando aparentemente intransponíveis, possam contribuir para a construção de movimentos que centralizem sua atenção e demandas políticas nas pessoas que mais necessitam de apoio, possam assegurar que os investimentos em projetos acadêmicos ligados às populações trans travestis tenham impacto efetivo sobre estas comunidades e sejam produções dialéticas de conhecimento, e que eles nos incitem constantemente a formar comunidades onde autonomizemos nossas epistemologias e processos de conhecer, nossos auto+- cuidados, afetos e sexualidades, e nossas autopercepções sobre corpos e identidades de gênero, para muito além de paradigmas ocidentalizados, eurocêtricos, patologizantes e supremacistas (VERGUEIRO, 2016, p. 268).

Desse modo, se torna importante contextualizar os estudos de gênero além da cisgeneridade. Todas as subjetividades que circundam as expressões do gênero dentro das sociedades e culturas devem ser consideradas quando se engendra processos de análise e estudos dos corpos generificados para além das matrizes que apontamos anteriormente.

Existem dentro desses entrelaçamentos entre corpo, sexo, gênero e sexualidade diferentes formas discursivas que operacionalizam “verdades”, incitam processos de legitimação de redes discursivas que tendem a construir o conceito de gênero na ordem conservadora, heterossexista, machista. E contrapartida, gerenciam processos que produzem desigualdades e violências, incitam as formatações do gênero, o alargamento das diferenças e a supremacia do poder do mais “forte”, nesse caso, do homem/ branco/ viril/ ativo/ heterossexual/ reprodutor/ cristão.

Para compreender melhor esse mecanismo, de modo geral, nos atentemos a noção de “verdade” atribuída por Michel Foucault (1979, p. 13):

Em nossas sociedades, a "economia política" da verdade tem cinco características historicamente importantes: a "verdade" é centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem; está submetida a uma constante incitação econômica e política (necessidade de verdade tanto para a produção econômica, quanto para o poder político); é objeto, de várias formas, de uma imensa difusão e de um imenso consumo (circula nos aparelhos de educação ou de informação, cuja extensão no corpo social é relativamente grande, não obstante algumas limitações rigorosas); é produzida e transmitida sob o controle, não exclusivo, mas dominante, de alguns grandes aparelhos

⁷ Termo utilizado para se referir as/aos sujeitas/os que possuem a identidade de gênero correspondente ao gênero atribuído ao nascimento, ou seja, ao gênero masculino ou feminino.

políticos ou econômicos (universidade, exército, escritura, meios de comunicação); enfim, é objeto de debate político e de confronto social (as lutas "ideológicas").

Diante do exposto, a “verdade” é produzida e massivamente incorporada na sociedade de modo a perpetuar o controle sobre os corpos. Ela está associada às relações de poder, se misturam ao saber empírico sobre gênero, fortalece os discursos e circundam os aparelhamentos sociais e culturais deixando marcas, criando dicotomias, alargando as diferenças entre as pessoas, fortalecendo as desigualdades sociais e culturais, estabelecendo regras e normas, fortificando a construção do gênero pautado nas diferenças biológicas e sobretudo, na educação dos corpos para propagar esse ensinamento através das gerações.

Assim, como proposta de tencionar esses padrões e normas que conferem a dominação dos corpos estruturados pela heteronormatividade⁸, a perspectiva pós-estruturalista vem contribuir para que questionemos a maneira como percebemos as expressões de gênero em um processo que corrobora para a produção de desigualdades. Para tanto, se torna imprescindível tencionar as relações de poder que inserem na sociedade e proporcionam mecanismos de abjeção e controle sobre as expressões de gênero na contemporaneidade.

2.2 Gênero, poder e a produção das desigualdades

Não podemos negar os processos sociais e culturais que persistem em classificar e marcar diferenças nos corpos. Essa maneira de atribuir significados, estabelecer regras, normas e padrões sobre os corpos e as diferentes expressões do gênero são práticas empíricas, conservadoras e moralistas, recorrentes na contemporaneidade recheadas de paradigmas que alimentam, constantemente, a discriminação e o preconceito, principalmente contra as mulheres e a comunidade LGBTQIAP+ de modo geral.

Pensemos na analogia de Linda Nicholson (2000, p. 12) ao afirmar que “o corpo é visto como um tipo de cabide de pé no qual são jogados diferentes artefatos culturais, especificamente os relativos a personalidade e comportamento”, rotulando normas,

⁸ Compreendemos o conceito de heteronormatividade nas palavras de Richard Miskolci (2020, p. 48) ao definir que “a heteronormatividade é a ordem sexual presente, fundada pelo modelo heterossexual, familiar e reprodutivo. Ela se impõe por meio de violências simbólicas e físicas dirigidas principalmente a quem rompe normas de gênero”.

caracterizando dogmas, sobretudo, em um processo dicotômico entre o masculino e o feminino. Diante disso, o fator biológico é decisivo para dicotomizar as relações e expressões do gênero.

Dessa forma, ao fazer referência do corpo como um “cabide de pé”, Linda Nicholson reforça que nele são depositadas diferentes normas, expectativas e, sobretudo, uma funcionalidade dentro da sociedade. O “cabide de pé”, pode receber diferentes peças com tamanhos diferenciados, cores diversas, texturas, e cada uma dessas peças também possuem uma funcionalidade específica.

Assim, a autora questiona que as expressões de gênero são determinadas em um contexto diverso, produzindo diferenças, acompanhando os padrões que são forçadamente embutidos aos “papéis” que cada gênero deve assumir dentro das sociedades e culturas, que são também diversificadas, mas que atrelam ao gênero diferentes significados, funcionalidades e entendimento sobre o corpo. Podemos compreender essas considerações na seguinte defesa de Nicholson (2000, p. 14):

Defendo que a população humana difere, dentro de si mesma, não só em termos de expectativas sociais sobre como pensamos, sentimos e agimos: há também diferenças nos modos como entendemos o corpo. Consequentemente, precisamos entender as variações sociais na distinção entre masculino/feminino como relacionados a diferenças que “vão até o fundo” – aquelas diferenças ligadas não só aos fenômenos limitados que muitas associamos ao “gênero” (isto é, a estereótipos culturais de personalidade e comportamento), mas também a formas culturalmente variadas de se entender o corpo.

Nesse sentido, entendemos que estereótipos sobre o gênero são construídos e forçadamente inseridos na cultura sobre o corpo. Por outro lado, existem dentro dessas concepções uma ideia de origem que é subentendida de forma diferenciada no espaço plural de cada cultura, ou seja, o corpo sempre é analisado com múltiplos olhares, subjugado à determinadas diretrizes normativas para a construção da personalidade e do comportamento das pessoas.

Assim, é necessário observar como as relações de gênero se sustentam dentro da sociedade, como as expressões de gênero determinam os comportamentos esperados e como promovem diferenças que devem ser analisadas não de modo superficial, mas “indo até o fundo”. Para isso se faz necessário questionar, ao longo da história, as estruturas hegemônicas, falocêntricas e excludentes que padronizam o gênero como uma estrutura homogênea e heteronormativa.

Nos últimos anos, observamos manifestações de ódio e repúdio contrários aos diferentes corpos que não se enquadram às normas de uma sociedade moralista, conservadora e heteronormativa. Diante do exposto, entendemos que “falar de masculinidades e feminilidades nas proposições contidas nos planos e programas governamentais examinados é falar da imposição da heterossexualidade como padrão” (VIANNA, 2020, p. 27).

Observamos essa constatação na propagação da ideologia de gênero, que reacendeu no aparelhamento social-político-educacional conservador na atualidade. A ideia rechaça qualquer grupo que não se assenta na “família tradicional brasileira” e que possua orientação sexual ou gênero divergentes aos padrões estabelecidos. Podemos compreender melhor esse fato histórico nas palavras de Rogério Junqueira (2018, p. 451), ao anunciar os objetivos principais desse movimento:

Essa cruzada implica intensa mobilização política e discursiva em favor da reafirmação das hierarquias sexuais, de uma assim dita “primazia dos pais na formação moral e sexual dos filhos”, da retirada da educação para a sexualidade nas escolas, da restrição ao acesso de adolescentes a informações sobre saúde sexual, do rechaço a arranjos familiares não heteronormativos, da repatologização das homossexualidades e transgeneridades, entre outros posicionamentos que representam cerceamentos a direitos e garantias fundamentais.

Assim, consideramos importante ressaltar que as formas de poder heterossexista⁹/machista operam para sintetizar, moldar, classificar, restringir e perpetuar padrões que limitam as diferentes subjetividades e produzem desigualdades e violências, pois numa sociedade que domina e exclui os corpos considerados abjetos, ou seja, “corpos cujas vidas não são consideradas vidas e cuja materialidade é entendida como não importante” (PORCHAT, 2015, p. 43), o quadro das diferenças de gênero se acentua, principalmente nas diferenças interseccionadas com classe e raça. Assim,

[...] em nossa sociedade as explicações sobre as diferenças entre homens e mulheres são fortemente qualificadas pelo sexo, com evidentes conotações biológicas e com forte intenção de produzir hierarquias que sustentem relações desiguais e de dominação no âmbito específico das relações sociais de gênero e na sua articulação com classe, raça, etnia e geração (VIANNA, 2020, p. 19).

Dessa forma, correspondendo as concepções de Linda Nicholson (2000) de que as

⁹ Termo que deriva da palavra heterossexismo que corresponde a “pressuposição de que todos são, ou deveriam ser, heterossexuais. Um exemplo de heterossexismo está nos materiais didáticos que mostram apenas casais formados por um homem e uma mulher” (MISKOLCI, 2020, p. 47).

diferenças de gênero se limitam de forma superficial às questões biológicas, Cláudia Vianna (2020) também retoma a importância de questionar as hierarquias e a produção das desigualdades embasadas exclusivamente nas diferenças entre masculino e feminino, sendo o sexo fator determinante para essa diferenciação. Essas considerações das autoras merecem nossa atenção e são oriundas das relações de poder, no conflito das diferentes identidades, fruto das concepções moralistas e controladoras da sociedade conservadora, pois:

[...] as diferenças de gênero são produtos da história e da educação em nossa sociedade. Articulado com noções de hierarquias e poder, o gênero é também uma forma social de produzir posições de desigualdades entre pessoas, coisas, espaços ou emoções. Contudo é preciso lembrar que combater as hierarquias de gênero não significa apagar todas as diferenças. Igualdade entre as pessoas não é anular as nuances e as diferenças existentes entre elas, mas garantir que tais variações não sejam usadas para se estabelecer relações de poder, hierarquia, violência e injustiças (ESCOURA; LINS; MACHADO, 2016, p. 24).

Desse modo, o que somos ou aquilo que almejamos ser, com relação as expressões do gênero, é fruto de um discurso que é (re)produzido a todo instante, seja pela ideologia preconizada no seio familiar por gerações ou até mesmo pelas políticas sociais que são implementadas. Assim, quando as barreiras definidas são ultrapassadas, percebemos a produção de hierarquias, da violência e das injustiças, minimizando e desvalorizando as diferenças.

Estudos recentes do Observatório de Mortes e Violências contra LGBTI+ no Brasil (2022) demonstram que a violência física e intelectual ao grupo LGBTQIAP+ vem crescendo de modo alarmante. Tais violências afetam, diretamente, pessoas de diferentes idades, classes sociais e raças/etnias. Em muitos casos esses atos resultam em homicídios e corresponderam a 82,91% no ano de 2021, sendo que 45,89% das vítimas fatais eram homens cisgênero gays, outras 44,62% eram travestis ou mulheres trans. 3,80% corresponderam às mulheres lésbicas, os homens trans e pessoas transmasculinas corresponderam a 2,53% dos casos de óbito, pessoas bissexuais e outros segmentos corresponderam a 0,95% e com orientação sexual e de gênero não identificados foram outras 1,27% das vítimas, perfazendo em um total de 316 vítimas.

Assim, o Observatório de Mortes e Violências contra LGBTI+ no Brasil (2022) aponta que crimes de ódio ou aversão oriundos de processos discriminatórios são cada vez mais recorrentes e afetam, consideravelmente, um direito fundamental que é a vida. Para além disso, esses grupos sofrem exclusão social, negação de direitos, dificuldade de acesso ao mundo do trabalho, discriminação e preconceito pela orientação sexual ou de gênero, vulnerabilidade também de renda, dificuldade de acesso à saúde devido a processos discriminatórios ligados ao

gênero ou sexualidades dissidentes, violências verbais e psicológicas e, em casos mais severos, violência física e morte.

Outro fator ligado consideravelmente a processos de violência de gênero é o feminicídio. Dados do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2021) apontam que entre março de 2020 até dezembro de 2021, foram contabilizadas 2.451 feminicídios. Para além do crime contra a vida de pessoas cisgênero femininas apontado pelo presente estudo, foram contabilizados 100.398 casos de estupro e estupro de vulnerável.

Diante do exposto, o estudo concluído no ano de 2021, traz uma análise de 2018 na qual aponta que houve registro de 30,4% de homicídios de mulheres dentro do domicílio e fora dele de 69,6%. As mulheres cisgênero, pretas ou pardas, possuíam maiores taxas de homicídio que as mulheres cisgênero brancas, tanto no domicílio que corresponderam à 34,8%, quanto fora dele, 121,7%.

Por outro lado, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2022), não informa o número que corresponde ao feminicídio no Brasil, apenas afirma que o Sistema de Informações sobre Mortalidade (SIM), do Ministério da Saúde, apresenta como fonte dados sobre homicídios de modo geral, mas não examina ou mesmo detalha os aspectos envolvidos na tipificação do feminicídio. Salienta apenas que os dados da violência doméstica que acarretaram mortes de mulheres dentro do domicílio podem gerar dados para essa tipificação (IBGE, 2022).

Desse modo, consideramos descaso pelo governo brasileiro em detalhar e registrar de forma categórica as estatísticas reais do quadro do feminicídio no Brasil. As subnotificações existem e não correspondem à realidade, ficando a cargo de entidades/instituições que denunciam os altos índices de violência de gênero.

Esses índices tendem a sobressair ao longo do tempo, alargar ainda mais a vulnerabilidade e as diferenças sociais nas quais essas pessoas estão inseridas e marcadas em relação ao gênero. Reverberam em todos os espaços institucionais ou não, em especial, também assentam no chão da escola, pois muitas crianças e jovens se veem em situações de conflito familiar, com genitoras/responsáveis cisgêneros ou não, vítimas dessa estatística, ou até mesmo elas mesmas se tornam vítimas.

Políticas públicas necessitam ser implementadas para amenizar/extinguir esses altos índices de mortalidade, violências e crimes de ódio. Entretanto, no campo político, a gestão de 2018 a 2022, parece fortalecer ainda mais o discurso sexista, machista, heterossexista e

excludente, promovendo assim a reprodução de valores moralistas e do conservadorismo neoliberal que afetam, consideravelmente, a produção de um Brasil desigual.

Desse modo, como é de se esperar, essa forma de reproduzir conceitos, ideais, modos de vida, costumes e tradições, que são meramente construídos numa matriz heterossexista/machista/conservadora, influenciam a construção da nossa subjetividade. Deixam de lado o que não se enquadra nesse perfil ocasionando violências de gênero e de sexualidade.

Essas considerações podem ser vistas nas palavras de Judith Butler (2021, p. 70), ao afirmar que as percepções e significado de gênero são “ficções reguladoras que consolidam e naturalizam regimes de poder convergentes de opressão masculina e heterossexista”. Elas, as condutas opressoras, oriundas das relações de poder difundidas pela inteligibilidade heteronormativa, garantem a abordagem do saber sobre gênero pautado no referencial do gênero masculino/heterossexual como fator central das discussões e parâmetro para difundir e diferenciar os corpos.

Para tanto, é imprescindível quebrar os paradigmas que se ambientam nessas relações de poder que vão de encontro às subjetividades desertoras, estabelecendo, consequentemente, a promoção das desigualdades, desvalorização das diferenças, ações violentas e resultando, enfim, em um regime de segregação social, de gênero, de “raça”, de sexualidade e outras.

Essa força de domínio sobre os corpos pode ser compreendida de forma objetiva nas palavras de Foucault (2021, p. 100-101), ao afirmar que o poder é

[...] a multiplicidade de correlações de forças imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes, as transforma, reforça, inerte; os apoios que tais correlações das forças encontram uma nas outras, formando cadeias ou sistemas, ou ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si; enfim, as estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação de leis, nas hegemonias sociais.

Diante do exposto, vale ressaltar que essas condições inerentes sobre a estrutura do poder visam a dar significância às normas através das redes discursivas que adentram os espaços de convivência social e cultural. As redes discursivas operacionalizam mecanismos que orientam critérios para estabelecer princípios da normalização.

Dessa forma, discursos são estruturados para que possam dar forma a significação do gênero de forma hegemônica, patriarcal e compulsória para a heteronormatividade. Os discursos, como um conjunto de enunciados, “são elementos ou blocos táticos no campo das

correlações de forças; podem existir discursos diferentes e mesmo contraditórios dentro de uma mesma estratégia; podem ao contrário, circular sem mudar de forma entre estratégias opostas” (FOUCAULT, 2020, p. 111) e ganham forma, influenciam a materialização de ações e comportamentos.

As estruturas de poder analisadas pela ótica de Michel Foucault não são estáticas, mas sinalizam para uma estrutura que se modifica, que alinha e desalinha, que ganha forma e se espalha por toda parte. Elas aprimoram-se à medida que são dadas relações conflituosas nas quais o poder do opressor e o poder da resistência se encontram abrigados no mesmo teto (MATOS, 2021).

As redes discursivas que operam sobre a significação do gênero e, também, sobre a sexualidade, embora transpareçam naturalidade e/ou promovam ideologias revolucionárias, podem também produzir mecanismos de controle sobre a forma como se percebe e vive a sexualidade e o gênero (MATOS, 2021). Diante disso, ao atentar-se para as estratégias das relações entre saber e poder e o controle sobre os corpos, Michel Foucault traz à tona a capacidade de usarmos a reflexão crítica sobre “verdades”.

Para o autor as “verdades” são “instituídas pela produção do conhecimento, são articuladas, inventadas, compostas e endereçadas para que, por meio do discurso, o poder possa se manifestar e efetivar determinadas intenções” (MATOS, 2021, p. 35). Essa forma de articulação, muitas vezes, subjuga os corpos que não estão dentro da normatividade estabelecida.

Perante o exposto, quando nos propomos dialogar e estreitar as relações coexistentes entre gênero, poder e a produção das desigualdades, enfatizamos que estão interligados, que promovem a todo instante processos dicotômicos e “verdades” sobre os corpos generificados e neles recaem expectativas e funcionalidades, que atendam, unicamente, aos preceitos de uma boa parcela da aristocracia social que é segregativa e moralista. Ela usa o gênero, interseccionado com outros segmentos como classe e raça, como artifício para a propagação das desigualdades sociais e culturais.

Essa correlação serve de importante análise crítica para as instituições públicas e privadas nos diversos segmentos sociais. Dentre elas, as instituições ligadas a educação formal e não-formal de ensino, que poderiam reconhecer que existem vulnerabilidades sociais construídas na indissociabilidade entre classe, gênero, raça, sexualidade e outras, que delimitam fronteiras, que fragmentam a vida e a liberdade das pessoas. Que subjagam potencialidades e

subjetividades, que desaceleram o desenvolvimento social e cultural entre as/os sujeitas/os e como forma expressiva, atendam à tomada de iniciativas para minimizar/melhorar essa realidade.

3 GÊNERO E EDUCAÇÃO

Nesta seção procuramos contextualizar a educação com a temática gênero. Assim, no item *3.1 Marcos reguladores normativos para o trabalho com as diferenças, as desigualdades sociais e gênero na escola*, apontamos os marcadores legislativos que embasam o trabalho nas escolas sobre as desigualdades sociais e, conseqüentemente, as questões de gênero no âmbito escolar. Além disso, no item *3.2 A esperança na educação: por uma prática educativa transformadora*, retomamos o conceito de educação e sua contribuição socioeducativa capaz de transformar a realidade sobre as desigualdades sociais em parceria com as políticas públicas.

3.1 Marcos reguladores normativos para o trabalho com as diferenças, as desigualdades sociais e gênero na escola

A partir dos pressupostos teóricos que apresentamos até o momento, cabe ressaltarmos, para incorporar as discussões necessárias sobre gênero na escola, os marcos reguladores normativos (leis, diretrizes e normas) que podem orientar o trabalho pedagógico com a temática gênero nas instituições escolares, com foco nas desigualdades sociais. Para tanto, é necessário (re)conhecer que as relações de gênero estão constantemente alicerçadas em processos dicotômicos que, muitas vezes, carregam em seu bojo uma visão fragmentada, unilateral e restrita sobre as posições sociais e funções que cada gênero ocupa dentro da sociedade.

Para além disso, estão carregadas de discursos hegemônicos e falocêntricos que se projetam no espaço da política social contemporânea, afetando também o campo educacional. Assim, o que observamos é a perpetuação de ações e discursos que tendem a promover ainda mais a desigualdade sociocultural em torno do gênero.

Partindo desse princípio Judith Butler (2021, p. 67) nos adverte que “a “unidade” do gênero é o efeito de uma prática reguladora que busca uniformizar a identidade do gênero por via da heterossexualidade compulsória. A força dessa prática é, mediante um aparelho de produção excludente”, logo, perpetua processos de diferenciação que perpassa o corpo generificado, produzido culturalmente, ocasionando desigualdades entre as/os sujeitas/os.

Assim, o que está em jogo nesse processo é a capacidade de (re)pensarmos para além desses recortes históricos, culturais e sociais que regulam, fragmentam, segregam e formatam os corpos. Um caminho seria (re)conhecer as diferenças e, sobretudo, valorizar as pessoas e

suas subjetividades como propõe a Constituição Federal de 1988, ao definir como objetivos da República Federativa do Brasil:

I–Construir uma sociedade livre, justa e solidária; II–garantir o desenvolvimento nacional; III – erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV–promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 2020, p. 10).

Dessa forma, a Constituição Federal de 1988 fornece subsídios para promover políticas que garantam a inoperância de formas discriminatórias de qualquer natureza e, conseqüentemente, restrição das desigualdades entre as pessoas. Desse modo, para que sejam oficializadas as sentenças previstas nesse excerto da Constituição Brasileira, processos de resistência são travados, pois

da mesma forma que a rede das relações de poder acaba formando um tecido espesso que atravessa os aparelhos e as instituições, sem se localizar exatamente neles, também a pulverização dos pontos de resistência atravessa as estratificações sociais e as unidades individuais. E é certamente a codificação estratégica desses pontos de resistência que torna possível uma revolução, um pouco à maneira do Estado que repousa sobre a integração institucional das relações de poder (FOUCAULT, 2020, p. 105).

Além disso, o princípio da isonomia, prevista no Artigo 5º, Inciso I, da Constituição de 1988, "Homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição" (BRASIL, 2020, p. 11), estabelece que todas/os/es possuem garantias de que seus direitos não sejam violados por "diferenças" apresentadas. Diante disso, entramos no campo dos Direitos Humanos, que compreende como objetivo orientar políticas públicas que fomentem o reconhecimento da natureza humana como variante, da qual não é homogênea e que dentro dessas diferenças encontramos inúmeras realidades étnicas, raciais, de gênero, de sexualidade, de classe, de geração, entre outras, que necessitam ser reconhecidas, valorizadas e respeitadas integralmente.

Todas essas condições humanas são notoriamente compreendidas como heterogêneas. Elas se tornam importantes para que a escola também promova políticas que garantam o trabalho educativo em prol da valorização das diferenças e, conseqüentemente, fortalecimento dos pilares que circunscrevem os Direitos Humanos.

Nesse sentido, voltando nosso olhar para o chão da escola, no qual se assentam diferentes realidades sociais, culturais e subjetividades, o trabalho pedagógico tende a ser desafiante no sentido de capacitar as/os sujeitas/os a se compreenderem como agentes importantes para a valorização dos grupos vulneráveis e reivindicação de direitos. O Plano

Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) prevê que a educação tem como fundamentos:

a) criar uma cultura universal dos direitos humanos; b) exercitar o respeito, a tolerância, a promoção e a valorização das diversidades (étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras) e a solidariedade entre povos e nações; c) assegurar a todas as pessoas o acesso à participação efetiva em uma sociedade livre (BRASIL, 2007, p. 25).

Desse modo, observamos fundamentos que norteiam o trabalho nas escolas para a possibilidade de incorporar nas ações escolares caminhos para universalizar a cultura de valorização dos direitos humanos e problematizar as variantes das subjetividades humanas, encontrando nelas caminhos para valorizar as diferenças. O intuito dessas ações é fortalecer os princípios fundamentais que elevem o respeito e o não assujeitamento às normalidades impostas pela heterossexualidade compulsória, presentes também nos espaços formais e não-formais de ensino pois “o poder está em toda parte e opera também por meio da incitação dos sujeitos a agirem de acordo com os interesses hegemônicos” (MISKOLCI, 2020, p. 28).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) reorganiza para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a formação básica do cidadão. Nesse sentido, apresenta os seguintes objetivos previstos no Art. 32:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996, n.p).

A partir do exposto, os incisos II e IV possibilitam analisar que a prática educativa deve estar voltada para compreender os valores que a sociedade vigente se assenta, com princípios de reconhecimento das singularidades humanas. Especificamente esses objetivos não trazem que valores são esses, podem exercer princípios de dominância ou mesmo posição de questionamento de valores hegemônicos, porém, sugerem que a escola os trabalhe de forma sistêmica, propiciando uma condição de solidariedade humana na qual se valorize às diferenças para o convívio em sociedade.

Assim, torna-se emergente contextualizar as desigualdades sociais e culturais que estamos inseridos de forma explícita nas práticas educativas, principalmente quando estão associadas ao gênero e à sexualidade. A violência de gênero ou mesmo ligadas à sexualidade afetam consideravelmente a vida das pessoas e estão ligadas ao terrorismo cultural, termo empregado por Richard Miskolci (2020, p. 35) ao esclarecer que “o terrorismo cultural é um nome que busca ressaltar a maneira como opera socialmente o heterossexismo, fazendo do medo da violência a forma mais eficiente de imposição da heterossexualidade compulsória”.

As instituições escolares, embora sejam autônomas na elaboração do seu Currículo Escolar e do seu Projeto Político Pedagógico (PPP), seguem as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013). Nesse sentido, é fundamental que esses documentos atentem para

A missão da unidade escolar, o papel socioeducativo, artístico, cultural, ambiental, as questões de gênero, etnia e diversidade cultural que compõem as ações educativas, a organização e a gestão curricular são componentes integrantes do projeto político-pedagógico, devendo ser previstas as prioridades institucionais que a identificam, definindo o conjunto das ações educativas próprias das etapas da Educação Básica assumidas, de acordo com as especificidades que lhes correspondam, preservando a sua articulação sistêmica (BRASIL, 2013, p. 75).

Desse modo, não se trata apenas de inserir propostas e fomentar ações que promovam articular temáticas como gênero de forma aleatória e individualizada pelas instituições escolares. É preciso que esses documentos expressem objetivamente e claramente propostas explícitas para tencionar essa problemática com todos os agentes da escola.

As Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia para o Ensino Fundamental I (2020), também assumem a incorporação das normas e estruturas, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais e propõe

uma formação humana para a cidadania, a autonomia, a criticidade, a reflexão, o desenvolvimento de potencialidades e da criatividade, de forma a contribuir para a formação de sujeitos capazes de transformar positivamente a sua realidade social, política e cultural, para a construção de um mundo melhor e mais justo. Para tal, o objetivo é a formação de sujeitos capazes de olhar para o mundo e fazer suas próprias leituras, de forma interventiva e interativa, comprometidos com a transformação social, de maneira ética, empática e inclusiva (UBERLÂNDIA, 2020, p. 35).

Entretanto, mediante a abordagem sobre a temática gênero, o documento não apresenta uma diretriz capaz de promover princípios de condução das práticas educativas nas escolas para esse fim. Em uma busca sistêmica no documento introduzindo a palavra gênero, encontramos 126 palavras sendo que a maioria expressa gênero como definição para a tipologia de textos,

ou seja, a palavra gênero é empregada para definir tipos de textos, ao gênero textual empregado para princípios de alfabetização.

Desse modo, as Diretrizes Curriculares de Uberlândia para o Ensino Fundamental I (2020) possui um conteúdo bem revisado no sentido de mascarar o direito à diferença no que se refere às expressões de gênero e sexualidade, destoando do que assegura as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013, p. 105) ao afirmar que

O direito à diferença, assegurado no espaço público, significa não apenas a tolerância ao outro, aquele que é diferente de nós, mas implica a revisão do conjunto dos padrões sociais de relações da sociedade, exigindo uma mudança que afeta a todos, o que significa que a questão da identidade e da diferença tem caráter político. O direito à diferença se manifesta por meio da afirmação dos direitos das crianças, das mulheres, dos jovens, dos homossexuais, dos negros, dos indígenas, das pessoas com deficiência, entre outros, que para de fato se efetivarem, necessitam ser socialmente reconhecidos.

Desse modo, entendemos que a compreensão do que seja gênero precisa ser incorporada nas atividades de ensino e aprendizagem de forma interdisciplinar, pois sabemos que a intersecção dos saberes, nas diferentes áreas do conhecimento, permite aprofundar nos currículos, nos programas de ensino, nos planejamentos, no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, caminhos para que marcadores de desigualdades sociais sejam problematizadas nas práticas educativas. Assim, temáticas como gênero e sexualidade, quando são negligenciadas pelo poder público e pelas políticas de educação, promovem desigualdades sociais que violam os princípios dos Direitos Humanos e o fortalecimento da democracia, pois:

Para que a democracia seja efetivada, é necessário assegurar a proteção do Estado ao direito à vida e à dignidade, sem distinção étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras, garantindo tratamento igual para todos(as). É o que se espera, portanto, da atuação de um sistema integrado de justiça e segurança em uma democracia (BRASIL, 2007, p. 47-48).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, apontam que “a discussão sobre gênero propicia o questionamento de papéis rigidamente estabelecidos a homens e mulheres na sociedade, a valorização de cada um e a flexibilização desses papéis” (BRASIL, 1997, p. 28).

Para a Educação, ao colocarmos em prática as discussões sobre a hegemonia existente sobre os gêneros, bem como, tencionar as discussões sobre as estruturas construídas sobre as funções que cada gênero assume dentro da sociedade como mecanismo de normalização, estaríamos problematizando as estruturas existentes. Tarefa essa que exige de nós, professoras

e professores, uma complexa desconstrução de valores hegemônicos e construídos também dentro da instituição escolar.

Assim, devemos nos atentar para os processos que buscam meios para normalizar as ações escolares, educar o corpo para viver o que a sociedade normalizadora espera dele, do seu gênero, da sua sexualidade, enfim, valores que muitas vezes são heterossexistas. Ao fazer uma análise crítica sobre os PCNs, Helena Altmann (2001) categoriza o documento como normalizador, principalmente na questão da sexualidade. Incita a escola a articular uma explosão de discursos sobre a sexualidade, operacionalizar ações, programas em todas as áreas do conhecimento para o currículo escolar, através dos temas transversais, para a orientação sexual.

Essa maneira, muitas vezes de caráter informativo e autocuidado, visa estabelecer o “controle exercido sobre os indivíduos, o qual se exerce não através de proibições, punições, mas através de mecanismos positivos de poder que visam a produzir sujeitos autodisciplinados no que se refere à maneira de viver sua sexualidade” (ALTMANN, 2001, p. 582). Articulado ao saber, a escola recebe instruções para ações preventivas sobre infecções sexualmente transmissíveis e acaba se tornando um instrumento para promover a saúde sexual e reprodutiva das pessoas, também como controle.

Diante do exposto, devemos desconfiar sobre os mecanismos de controle que muitas vezes estão expressos nos documentos oficiais para a educação. Após mais de vinte anos da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, é promulgada outro documento, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Dentre várias competências gerais para a Educação Básica presentes nesse documento que se referem ao desenvolvimento de habilidades e formação de atitudes e valores na prática escolar, embora não seja destacado o termo “gênero”, ressalta-se como importante:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2018, p. 10).

Além dessas considerações, como previsto para o compromisso com a educação integral, a BNCC:

Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a

dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (BRASIL, 2018, p. 14).

O documento expressa uma padronização dos currículos para a formação global humana e coloca as/os alunas/os como “sujeitos de aprendizagem”, ativas/os ao processo de formação de novos conhecimentos levando em consideração suas subjetividades e “diversidades”. Desse modo, não traz com clareza que “diversidades” são essas e notoriamente percebemos que as temáticas gênero e sexualidade são por vezes silenciadas, pois

[...] ocorreu na política educacional brasileira certo retrocesso quanto ao debate destes temas, fato que se comprova com uma comparação simples com os PCN, uma vez que neste documento havia a clareza e intencionalidade em se debater tais questões por meio dos temas transversais. A BNCC poucas vezes trata de sexualidade e gênero de maneira explícita e reduz o corpo à abordagem biológica e higienista (MONTEIRO; BACK, 2020, p. 265).

Desse modo, se torna conveniente ressaltar que os corpos generificados expressos na BNCC não contemplam a problematização sobre as funções que eles são determinados a cumprir dentro da sociedade hegemônica e heterossexista como a nossa. Da mesma forma, o documento determina respeito as diferenças culturais e direitos humanos, porém, não problematiza as desigualdades sociais que essa cultura machista, homofóbica e transfóbica, proporcionam (MONTEIRO; BACK, 2020).

A BNCC, de forma geral, não realça as discussões sobre as temáticas gênero e sexualidade na escola de forma explícita. Limita-se as discussões dentro de um universo pedagógico ao utilizar de forma sistêmica a palavra “diversidade” para designar todas as diferenças existentes entre as/os sujeitas/os, sejam pelo gênero, orientação sexual, raça, classe e outras.

Dessa forma, nota-se que mediante as problematizações que se assentam na BNCC, o que fica evidente é a necessidade de “tolerar” o diferente que é “estranho”. A palavra diversidade opera, dentro desse documento e outros ligados à Educação, para garantir a perpetuação das relações de poder, da cultura dominante que expressa uma retórica de apenas tolerar e não buscar meios para valorizar e minar os processos que excluem e alargam as desigualdades. Partindo desse princípio, Richard Miskolci (2020, p. 51) assevera que

[...] as demandas sociais são de reconhecimento da diferença, mas o filtro político as traduz na linguagem de tolerância da diversidade. Tolerar é muito diferente de reconhecer o Outro, de valorizá-lo em sua especificidade, e conviver com a diversidade não significa aceitá-la. Em termos teóricos, diversidade é uma noção derivada de uma concepção muito problemática, estática, de cultura. É uma concepção de cultura muito fraca, na qual se pensa: há pessoas que destoam da média e devemos tolerá-las, mas cada uma se mantém em seu quadrado e a cultura dominante prevalece intocada por esse Outro.

Diante do exposto, o que reforçamos é que as instituições escolares são atravessadas pela normalização biopolítica em que documentos e leis estão recheados de processos que dicotomizam as relações e as expressões do gênero. Banalizam a necessidade de incorporar ações que fortaleçam as discussões sobre gênero, compactuando para que produzam distinções através dos programas de ensino, dos planejamentos escolares, dos currículos, da linguagem, das teorias, dos materiais didáticos e outros (LOURO, 2014).

Para além disso, as situações mais banais do cotidiano escolar operam para que o fortalecimento dessa hegemonia prevaleça e que a “fabricação” de sujeitas/os normalizadas/os pela cultura heterossexista, pressupõe relações de desigualdade perante àqueles que ultrapassam as fronteiras (LOURO, 2014). Desse modo, é necessário que as instituições escolares encontrem brechas nos marcos regulatórios e normativos para emancipar as discussões de gênero ou até mesmo de sexualidade na escola.

Atentar-se para que situações opressoras e relações desiguais corroboram para estremecer ainda mais o impacto que tem na vida escolar das/os educandas/os, se faz necessária a adoção de uma “atitude vigilante e contínua no sentido de procurar desestabilizar as divisões e problematizar a conformidade com o “natural”; isso implica disposição e capacidade para interferir nos jogos de poder” (LOURO, 2014, p. 90) que estão também inseridos no campo escolar. Um caminho para desestabilizar essa condição de normatizadora da escola é dar “ressignificação do estranho, do anormal como veículo de mudança social e abertura para o futuro” (MISKOLCI, 2020, p. 70) nas práticas educativas, ou seja, dar visibilidade e desestabilizar o silenciamento das diferenças.

Nesse contexto, é necessário aperfeiçoar as políticas públicas para o debate sobre as concepções normalizadoras da sociedade em torno do gênero e da sexualidade. Os desafios para implementar essas políticas públicas na educação, sobretudo, na promoção de dinâmicas de diálogos sobre gênero e sexualidade nas instituições escolares, sofrem resistências de uma seleta parte da sociedade brasileira que se encarcera na visão binária e reprodutiva dos corpos

generificados. Existe uma fabricação de corpos normalizados e conscientes de seus deveres para essa função, pois

a escola, com seu estatuto de gestão democrática, de pluralidade de concepções pedagógicas, sua ênfase no conhecimento científico, no diálogo entre as diferenças, na tolerância como valor que marca o espaço público, e mais ainda no respeito à diferença, no compromisso com os valores da educação em/ e/ para os Direitos Humanos, na argumentação raciocinada ao invés da mera opinião ou crença de fé, é vista como inimiga desse projeto único de cidadão, que é altamente centralizador e autoritário, e não admite contestação (SEFFNER, 2019, p.11).

Desse modo, não existe de fato uma política pública centrada nas questões de gênero e sexualidade, ela está sempre em construção e transformação (VIANNA, 2020). É através de movimentos sociais e diálogo permanente com as instituições que as questões de gênero e sexualidade precisam ser incorporadas nas dinâmicas escolares, pois “não são exatamente os professores e professoras que levantam os temas em gênero e sexualidade, são os próprios alunos e alunas que desejam debater” (SEFFNER, 2019, p. 11).

3.2 A esperança na Educação: por uma prática educativa transformadora

A Educação é uma forma de intervir no mundo. Logo, a prática educativa nas escolas pode operacionalizar a perpetuação das ideologias dominantes, como também desmascarar essas ideologias e desarticulá-las pela criticidade. Diante disso, a educação não é neutra, tem seus propósitos e sobre ela se torna pertinente analisar como a percebemos na contemporaneidade, e sobretudo, acentuá-la como prática educativa para uma ação progressista que valorize a integridade humana e suas subjetividades (FREIRE, 2005), para além dos marcadores de dominância e poder.

Pensando nessas considerações, nos atentamos a questionar como a educação vindoura pode servir de arcabouço para (re)construir a nossa realidade sociocultural e (des)articular os marcadores que produzem as desigualdades e normas e sobre elas, em especial, as expressões do gênero. Percebendo o condicionamento do ser humano, alienado em normas, Paulo Freire (2005, p. 99) assevera que “nem somos, mulheres e homens, seres simplesmente determinados nem tampouco livres de condicionamentos genéticos, culturais, sociais, históricos, de classe, de gênero, que nos marcam e a que nos achamos referidos”.

Nesse sentido, como sujeitas/os construídas/os pela história, pela cultura hegemônica, pelas relações sociais dicotômicas entre os gêneros e suas expressões dentro da sociedade, pelas

diferenças de classe, “raça” e outros marcadores sociais, devemos perceber como a Educação atua sobre a sociedade e Brandão (2005, p. 75), assegura que:

Como outras práticas sociais constitutivas, a educação atua sobre a vida e o crescimento da sociedade em dois sentidos: 1) no desenvolvimento de suas forças produtivas; 2) no desenvolvimento de seus valores culturais. Por outro lado, o surgimento de tipos de educação e a sua evolução dependem da presença de fatores sociais determinantes e do desenvolvimento deles, de suas transformações. A maneira como os homens se organizam para produzir os bens com que produzem a vida, a forma de ordem social que constroem para conviver, o modo como tipos diferentes de sujeitos ocupa diferentes posições sociais, tudo isso determina o repertório de ideias e conjuntos de normas com que uma sociedade rege a sua vida. Determina também como e para que este ou aquele tipo de educação é pensado, criado e posto a funcionar.

Diante disso, contextualizando com a fala de Paulo Freire (2005) Carlos Rodrigues Brandão (2005) reforça o condicionamento da Educação para formar sujeitos/as capacitados/as profissionalmente para assumir funcionalidades dentro da sociedade. Muito enrijecida pela condição de normalização de regras e valores, a sociedade se solidifica em um sistema que percebe a Educação como produtora de mão de obra para o trabalho e a propagação de valores culturais interligados com a sociedade capitalista como a nossa.

Essas concepções estão presentes na escola, nos currículos, nos programas educacionais, na didática em sala de aula ou mesmo no fundamento das diretrizes educacionais construídas pelo Estado, em que o desenvolvimento do conhecimento no domínio dos espaços escolares, muitas vezes, está interrelacionado com a (re)produção de mão de obra para o sistema capitalista.

Esse incessante pensamento cultural de que a educação é, sobretudo, o meio principal para determinar mudanças significativas na vida das pessoas, proporciona uma educação que

[...] é imaginada – agora pelo utopismo social – como o único ou principal instrumento de qualquer tipo de transformação de estruturas políticas, econômicas ou culturais, sem que haja a lembrança de que ela própria é determinada por essas estruturas, estamos diante de um pequeno acesso de “utopismo pedagógico” (BRANDÃO, 2005, p. 82 aspas do autor).

Nesse sentido, as políticas públicas para a Educação precisam retomar suas contribuições sobre o que de fato é importante para a manutenção do ensino que vise, além do conhecimento sistemático, o desenvolvimento de valores fundamentais para o convívio em sociedade. Sabemos que reforçar a Educação como ponto crucial para a mudança de estruturas sociais, políticas e culturais é uma forma de utopia como afirma Brandão (2005), pois o que

precisa mudar, acompanhando a Educação, são os sistemas e aparelhamentos sociais e políticos enraizados em paradigmas e processos que desqualificam a função da escola¹⁰.

Para que não se caracterize a Educação como redentora exclusiva para as mudanças que almejamos na sociedade, se faz imprescindível que a compreendamos como um dos instrumentos para a transformação da nossa realidade. Porém, ela está condicionada a necessidade de articular-se com outros aparelhamentos político-sociais para que seja atingida essa necessidade de transformação.

Assim, é necessário atrelar mecanismos político-educativos para que se possa pensar a educação como algo necessário para a formação integral dos/as educandos/as, no sentido de estabelecer ações que fundamentam a prática educativa e que tenha como base central a formação humana, pois “do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político” (FREIRE, 2005, p. 23).

Sob essa ótica a de se questionar o papel da educação para as transformações que essa sociedade precisa para emancipar princípios de solidariedade, respeito e valorização humana. A educação então deve ser diretiva, crítica e democrática (COSTA, 2001). Diante do exposto, se torna importante considerar que “educar é criar espaços para que o educando, situado organicamente no mundo, empreenda, ele próprio, a construção do seu ser em termos individuais e coletivos” (COSTA, 2001, p. 53).

Participando ativamente do processo de ensino e aprendizagem, as/os educandas/os precisam apreender pela realidade e para isso o ensinar se constrói a partir de uma aventura criadora que possibilite o construir, o reconstruir, constatar para transformar (FREIRE, 2005). Nesse sentido, “especificamente humana a educação é gnosiológica, é diretiva, por isso política, é artística e moral, serve-se de meio e técnicas, envolve frustrações, medos, desejos” (FREIRE, 2005, p. 70).

A educação transformadora é uma aposta no outro (COSTA, 2001) e para que possamos romper as amarras que circundam os aparelhamentos escolares, atribuindo a ele a única forma de transformar a realidade, se faz pertinente revisitar e questionar as estruturas sociais e

¹⁰ Para Brandão (2005) as estruturas políticas devem estabelecer processos de desenvolvimento para as mudanças necessárias nos diversos aparelhamentos sociais. A educação, atrelada às políticas públicas para o seu desenvolvimento, podem ser benéficas para a sua transformação. No entanto, é necessário que a educação se desvincule dos processos políticos formativos que atribuem a ela o compromisso quase que exclusivo para a “reorganização de toda a vida social, de acordo com projetos e interesses de reprodução do capital” (BRANDÃO, 2005, p. 85).

culturais que promovem a educação como redentora para a transformação da realidade. Equiparar direitos, reduzir as desigualdades sociais e culturais, fomentar políticas de inclusão social, reforçar a condição econômica das pessoas, dar acesso à Educação de qualidade, investir em processos de garantia à saúde das pessoas, reduzir os altos índices de violência, dentre outras/os, são campos de atuação da governança da política.

Diante disso, todas essas situações refletem no chão da escola e não é a educação sozinha que mudará esses caminhos, mas sim as políticas públicas para esse fim. A educação se torna então auxiliadora, pois:

A escola não pode mudar tudo e nem pode mudar a si mesma sozinha. Ela está intimamente ligada à sociedade que a mantém. Ela é, ao mesmo tempo, fator e produto da sociedade. Como instituição social, ela depende da sociedade e, para mudar-se, depende também da relação que mantém com outras escolas, com as famílias, aprendendo em rede com elas, estabelecendo alianças com a sociedade, com a população (GADOTTI, 2008, p. 93).

A escola é um lugar para as relações sociais e culturais. Para isso, o diálogo com todas/os as/os agentes escolares deve ser fortificado para que se estabeleça uma escola democrática e atenta a sua função também social. Pensando em uma visão transformadora, o papel da escola se assenta na produção de conhecimentos que confrontem a realidade percebida de forma crítica e criativa no intuito de cancelar seu compromisso com a formação humana, intelectual e transformadora.

Assim, se torna importante desenvolver nos educandos e educandas, valores que propiciem

aprender a pensar autonomamente, saber comunicar-se, saber pesquisar, saber fazer, ter raciocínio lógico, aprender a trabalhar colaborativamente, fazer sínteses e elaborações teóricas, saber organizar o próprio trabalho, ter disciplina, ser sujeito da construção do conhecimento, estar aberto a novas aprendizagens, conhecer as fontes de informação, saber articular o conhecimento com a prática e com outros saberes (GADOTTI, 2008, p. 94).

Desse modo, como instrumento que pode contribuir para a transformação da sociedade, torna-se importante que as ações educativas presentes na escola questionem as desigualdades vigentes, problematizem as questões de classe, de “raça”, de gênero, de sexualidade, de geração, e outras/os que refletem dentro da escola. Para isso, precisamos compreender que

Educar é sempre impregnar de sentido todos os atos da nossa vida cotidiana. É entender e transformar o mundo e a si mesmo. É compartilhar o mundo: compartilhar mais do que conhecimentos, ideias... compartilhar o coração. Numa sociedade violenta como a nossa, é preciso educar para o entendimento. Educar é também desequilibrar, duvidar, suspeitar, lutar, tomar partido, estar

presente no mundo. Educar é posicionar-se, não se omitir (GADOTTI, 2008, p. 98).

Diante do exposto até aqui, reconsideramos questionar o que entendemos como Educação, no propósito de perceber que a escola não suporta mais práticas tradicionais e conservadoras de ensino. A escola, em termos de representatividade de todos/as os/as agentes que nela atuam, nos leva a identificá-la como heterogênea, dinâmica e que necessita ancora-se em processos que democratizem seu propósito de educar.

Dessa forma, a educação como ato para transformar realidades e assumir papel social, além de técnico, precisa (re)pensar que

Superar o sistema tradicional de ensino é um propósito que temos de efetivar com toda a urgência. Essa superação refere-se ao “que” ensinamos aos nossos alunos e ao “como” ensinamos, para que eles cresçam e se desenvolvam, sendo seres éticos, justos, pessoas que terão de reverter a situação que não conseguimos resolver inteiramente: mudar o mundo e torná-lo mais humano. Recriar esse modelo tem a ver com o que entendemos como qualidade de ensino (MANTOAN, 2003, p. 60).

Pensando nas palavras da autora, entendemos que seja importante recriar o modelo educativo que presenciamos na atualidade. Para isso se faz pertinente questionar a velha matriz tradicional de concepção escolar, analisando como entendemos a qualidade de ensino. A educação é percebida como mantedora de qualidade quando “centram a aprendizagem no racional, no aspecto cognitivo do desenvolvimento, e que avaliem os alunos, quantificando respostas-padrão” (MANTOAN, 2003, p. 62).

Aspectos que proporcionam níveis de aprendizagem que selecionam as/os alunas/as, proporcionando metodologias e práticas que segregam, que promovem treinamentos, repetição e memorização de conteúdos, nada se consolidam como uma educação transformadora. Pelo contrário, promovem o continuar de uma pedagogia centralizada no tradicionalismo e condicionada a “formar” pessoas que a reproduzem (MANTOAN, 2003).

Diante do exposto, pensemos em uma escola de qualidade que estabeleça a autonomia das/os educandas/os para o desenvolvimento das personalidades humanas, que centralize suas ações voltadas para formar espaços críticos de aprendizagem a partir da realidade presente, questionando valores e culturas, que promovam a formação humana. Essas ações permitem compreender que “existe ensino de qualidade quando as ações educativas se pautem na solidariedade, na colaboração, no compartilhamento do processo educativo com todos os que estão direta ou indiretamente nele envolvidos” (MANTOAN, 2003, p. 63).

Entendemos que a autonomia da/o estudante nesse processo experimentando a descoberta do conhecimento, em um espaço que valorize as relações humanas, problematize as questões críticas da sociedade, que valorize as diferenças, com práticas educativas que estimulem a (re)construção de potencialidades e subjetividades pautadas no autoconhecimento, são caminhos fecundos para desenvolver uma educação baseada em processos de transformação individual e coletiva. Assim,

Nesses ambientes educativos, ensinam-se os alunos a valorizar as diferenças pela convivência com seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo ensino ministrado nas salas de aula, pelo clima socioafetivo das relações estabelecidas em toda a comunidade escolar – sem tensões competitivas, mas com espírito solidário, participativo (MANTOAN, 2003, p. 63).

Partindo desses princípios da autora, precisamos ter esperança na educação, porque ela é inevitável. Ela pode sobreviver aos meios do sistema de (re)produção de desigualdades, ela pode criar mecanismos de superações de opressão, ela pode servir como instrumento para construir um outro tipo de mundo (BRANDÃO, 2005).

Pensando sob a ótica da resistência dos subalternos, que aqui consideramos aqueles que são condicionados a estarem à margem da sociedade, seja pelas condições de classe, de “raça”, de gênero, de sexualidade, de geração e outras/os, Brandão (2005, p. 107) define que nas “formas novas de participação popular, nas brechas da luta política, que, hoje em dia, surgem as experiências mais inovadoras de educação no Brasil”. Por outro lado, reorganizar a velha sociedade, transformando-a, não é uma tarefa simples, que surge por acaso, mas que ocorre à medida que nela vai se depositando ações transformadoras profundas (FREIRE, 2006).

Desse modo, a esperança na transformação da sociedade e da educação está na capacidade de reorganizar caminhos de resistência. Para a educação democrática, transformadora, progressista e que possibilite a autonomia das escolas, e principalmente, a autonomia das/os alunas/os no processo de aquisição de saberes se torna fundamental “acreditar que o ato humano de educar existe tanto no trabalho pedagógico que ensina na escola quanto no ato político que luta na rua por um outro tipo de escola, para um outro tipo de mundo (BRANDÃO, 2005, p. 110).

Portanto, a instituição escolar não é neutra, ela se apropria de uma condição importante que é articular um saber autêntico, que vai ao encontro com a realidade, que fundamente a capacidade de contribuir, através da produção de novos conhecimentos, na transformação da sociedade. Ela é um instrumento facilitador para as discussões necessárias sobre as desigualdades que presenciamos constantemente em nossa sociedade.

Assim, esse trabalho assume uma postura de resistência quando compreende ser importante conhecer a vivência pedagógica que professores e professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de uma escola do interior de Minas Gerais, possuem com a temática gênero. Da mesma forma, mapear os desafios que esses/essas profissionais encontram para estabelecerem a conexão necessária para o desenvolvimento de suas práticas educativas voltadas para esse fim, mesmo com uma sociedade conservadora como a nossa que define as discussões sobre as expressões de gênero como “inapropriadas” para a Educação.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção apresentamos os dados gerados pela aplicação dos questionários e condução das entrevistas. No item *4.1 Apresentação das participantes*, elaboramos uma descrição de características que contribuíssem para mapear possíveis perfis pessoal e profissional das respondentes. No item *4.2 Abordagem inicial com as participantes sobre a temática gênero na escola*, procuramos registrar os dados obtidos sobre a percepção das respondentes sobre a temática gênero na escola, também através do questionário, caracterizando como é direcionada essa temática nas práticas educativas e para além disso, registramos algumas percepções de desafios que essas profissionais encontram na abordagem sobre gênero na escola. Por fim, no item *4.3 Aprofundando diálogos: vivências e desdobramentos da prática educativa sobre gênero na escola*, retomamos a discussão com as participantes através da entrevista semiestruturada, tendo como base os dados preliminares do questionário, aprofundando o conhecimento sobre o conceito de gênero, compreendendo os desafios encontrados nos espaços escolares para essas discussões e também, registrando a percepção das participantes sobre como a prática educativa sobre gênero na escola em que atuam ocorre e se é possível o diálogo com a comunidade escolar.

4.1 Apresentação das participantes

A pesquisa, por meio da aplicação do questionário, contou com a colaboração de sete profissionais da escola, lotadas na instituição escolar com cargos efetivos através de aprovação e posse em concursos públicos em datas diversas. A partir desse dado importante, caracterizamos as participantes em dois aspectos: pessoal e profissional.

Assim, para os aspectos pessoais obtivemos os seguintes dados:

Tabela 1 – Perfil Pessoal das Participantes

RESPONDENTE	IDADE	EXPRESSÃO DO GÊNERO	COR/ETNIA	ESTADO CIVIL
Profa. Dália	41	Mulher Cisgênero	Negra	União estável
Profa. Marlene	48	Mulher Cisgênero	Parda	Casada
Profa. Rosa Amélia	47	Mulher Cisgênero	Parda	Divorciada
Profa. Áurea	46	Mulher Cisgênero	Branca	Casada
Profa. Valéria	43	Mulher Cisgênero	Amarela	Casada
Profa. Denise	47	Mulher Cisgênero	Branca	Casada
Profa. Ana	35	Mulher Cisgênero	Negra	Divorciada

Fonte: Autoria própria, 2022.

Nesse campo podemos analisar que todas as participantes se apresentaram como mulher cisgênero, com faixa etária entre 35 e 48 anos. Outro dado importante foi a autodeclaração étnico-racial que se mostrou heterogênea da qual obtivemos os seguintes resultados: 2 brancas, 2 pardas, 2 negras e 1 amarela.

Aprofundando mais os apontamentos dos dados pessoais das participantes procuramos posicionar qual o estado civil das respondentes. Diante do exposto, ao explorarmos os dados notamos que a metade, 4 das respondentes, se autodeclaram como casadas, enquanto, a outra metade apresentou declarações diversificadas sendo, 1 em união estável e 2 divorciadas.

Para a pesquisa, os dados mencionados acima são importantes pois demonstram a heterogeneidade subjetiva das respondentes. Atreladas ao campo profissional podemos melhor complementar o perfil geral das participantes. Dessa forma obtemos os seguintes dados:

Tabela 2 – Perfil Profissional das Participantes

Respondente	Escolaridade Área	Pós-graduação	Área da Pós-graduação	Tempo de atuação na Educação	Tempo de atuação na Escola
Profa. Dália	Superior Pedagogia	Lato Sensu Especialização	Educação (Não especificada)	13 anos	13 anos
Profa. Marlene	Superior Pedagogia	Lato Sensu Especialização	Educação Especial	26 anos	7 anos
Profa. Rosa Amélia	Superior Normal Superior	Lato Sensu Especialização	Ciências da Religião	13 anos	3 anos
Profa. Áurea	Superior Pedagogia	Lato Sensu Especialização	Educação (Não especificada)	18 anos	9 anos
Profa. Valéria	Superior Pedagogia	Lato Sensu Especialização	Educação (Não especificada)	20 anos	20 anos
Profa. Denise	Superior Normal Superior	Lato Sensu Especialização	Docência na Diversidade	17 anos	4 anos
Profa. Ana	Superior Pedagogia	Lato Sensu Especialização	Psicopedagogia	11 anos	4 anos

Fonte: Autoria própria, 2022.

A partir dos dados gerados percebemos que todas as respondentes possuem graduação na área da Educação. Para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, para atuarem na regência de sala de aula, a/o profissional precisa ter graduação em Pedagogia ou Normal Superior e para

a Rede Municipal de Educação esse critério também prevalece. Dessa forma, a maioria, 5 participantes, possuem Ensino Superior completo na área da Pedagogia e 2 participantes possuem como Graduação o curso de Normal Superior.

Outro ponto relevante é que as profissionais buscaram formação continuada. Desse modo, todas as 7 respondentes, possuem Pós-graduação Lato Sensu na área da Educação. Esses dados são oportunos para a pesquisa pois a maioria das/os profissionais da Rede Municipal de Ensino, de modo geral, buscam se qualificarem para o trabalho escolar e, também, para melhorar a renda salarial.

Embora não especificada, uma das respondentes possui especialização em Docência na Diversidade. Entendemos que essa modalidade possa compreender estudos sobre as “minorias” e processos que comportem estudos de raça, gênero e sexualidade. Assim, esses estudos são de grande importância para a temática sobre gênero na escola.

A experiência profissional na área da educação é importante para as práticas escolares. Desse modo, as participantes possuem tempo aproximado de 11 a 26 anos de trabalho efetivo na educação. Outro fator importante é o tempo de trabalho efetivo na escola e obtivemos diferentes realidades que compreenderam ao período de 3 anos até 20 anos.

Assim, procuramos nos atentar para incorporar na pesquisa as/os profissionais com tempo superior a três anos de trabalho na escola. A maior parte das entrevistadas (4) possuem entre 7 a 20 anos de lotação na escola e (3) possuem tempo entre 3 a 4 anos de trabalho efetivo na escola.

4.2 Abordagem inicial com as participantes sobre a temática gênero na escola

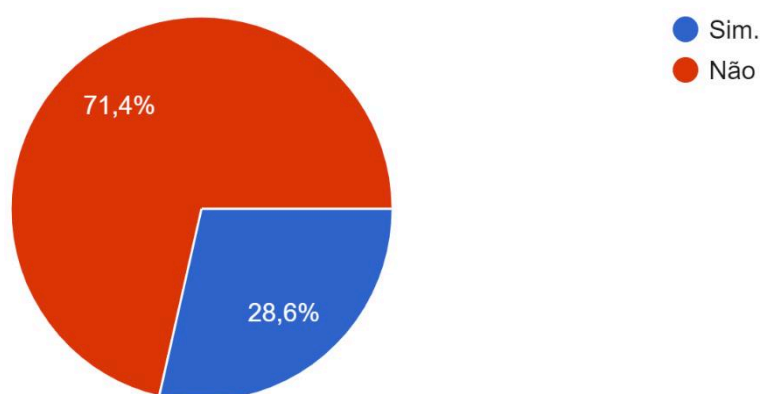
Para além da obtenção de dados pessoais e profissionais das participantes, procuramos iniciar o diálogo com as respondentes sobre as práticas educativas voltadas para a temática gênero utilizando o recurso do questionário. O questionário, então, gerou informações prévias sobre a percepção das respondentes sobre os conceitos de gênero e de sexualidade, e para além disso, como as práticas educativas sobre gênero na escola são estabelecidas, se as respondentes estão preparadas para o diálogo sobre gênero na escola e quais desafios encontram para estabelecer esse diálogo com os/as alunos/as e a comunidade escolar de modo geral.

A utilização do questionário para esse fim foi de extrema importância para a obtenção de dados preliminares para ter coerência e conexão com o próximo instrumento de coleta de

dados para a pesquisa, a entrevista semiestruturada. Desse modo, procuramos levar em consideração os dados do questionário preenchido no momento do diálogo através das entrevistas.

Partindo então desse princípio, interpelamos as respondentes sobre a formação inicial de cada uma delas. Diante disso, questionamos se durante a formação inicial, as respondentes receberam conhecimentos sobre como abordar a temática gênero na escola e chegamos ao seguinte resultado:

Gráfico 1: Apontamentos sobre a formação inicial das participantes para abordar a temática gênero na escola.



Fonte: Autoria própria, 2022.

Nota-se que 5 (71,4%) das respondentes responderam que não enquanto 2 (28,6%) responderam que sim. Considerando o tempo de atuação na educação da maioria das respondentes de 11 a 26 anos, entendemos que os cursos de formação inicial foram iniciados em média a 15 anos atrás ou mais.

Diante do exposto, entendemos a necessidade de incorporar os estudos sobre gênero, sexualidade e afins, nas práticas acadêmicas durante a formação inicial para que essas/es profissionais estejam preparadas/os para estabelecer as discussões que possam surgir ou mesmo quando propor essa temática nas práticas educativas. Para além desse dado, pedimos que as participantes que tiveram essa abordagem na formação inicial nos relatassem como ela foi realizada e obtivemos as seguintes respostas:

Profa. Dália – Por meio de ofertas em cursos de formação, tive a oportunidade de participar, conhecer e compreender a temática gênero em suas várias concepções, em especial na docência. Fomos orientados a trabalhar essa temática por meio de rodas de conversas e debates.

Profa. Rosa Amélia – Assim como temos o conhecimento de que as crianças têm capacidade, habilidade, dificuldades diferentes, pois cada ser humano é único, assim devemos tratar o assunto gênero; normal, respeitando todas as pessoas independente do gênero.

De acordo com essas informações a Prof. Dália foi mais precisa em sua resposta ressaltando que durante a formação inicial a instituição procurou propor cursos de formação para capacitar os discentes. Embora de forma superficial, também nos relatou que a temática gênero foi proposta como um tema que poderia ser melhor trabalhado utilizando recursos como rodas de conversa e debates.

Essa maneira de interpelar as discussões sobre gênero na escola são, em sua maioria, contempladas como temas transversais. Nesse momento algumas questões sobre sexualidade podem surgir atreladas a temática gênero. Dessa forma, questionamos as participantes se também receberam alguma formação específica na formação inicial para o trabalho com a sexualidade na escola, todas as participantes (7) responderam que não.

Procuramos essas informações no sentido de compreender como as participantes entendem os conceitos de gênero e sexualidade. Para os conceitos de gênero, recebemos as seguintes sentenças:

Profa. Dália – Gênero está relacionado a tudo aquilo que se diferencia ou se assemelha em termos de características internas e externas. Está ligado a forma de como a pessoa se vê, se identifica diante dela mesma ou de uma sociedade.

Profa. Marlene – Gênero é um termo criado pela sociedade para distinguir o feminino do masculino, bem como “padrões” destinados a cada um deles.

Profa. Áurea – Gênero masculino e gênero feminino, seres humanos diferentes em sua fisiologia humana. O que diferencia homens de mulheres.

Profa. Valéria – Gênero é como uma pessoa se reconhece perante a sociedade.

Profa. Denise – No meu entendimento, gênero é utilizado em relação as diferenças ao sexo biológico, masculino e feminino.

Profa. Ana – Que diferencia o sexo.

Dessas sentenças, o que mais se aproxima dentro dos estudos de gênero é o excerto da Profa. Marlene. A fabricação do gênero está expressa no campo sociocultural e servem como mecanismo para produzir padrões e desigualdades. Notamos que os outros excertos carecem de aprofundamento nos estudos sobre gênero, verificamos alguns conceitos sobre o gênero como fator biológico e recheados de conhecimentos empíricos e normalizadores.

Para o conceito de sexualidade, seguindo o mesmo artifício para obtenção dos dados sobre o conceito de gênero, perguntamos as participantes como elas percebem o conceito de sexualidade. Assim, recebemos as seguintes informações:

Profa. Dália – Sexualidade é uma energia vital relacionada com os sentimentos de um indivíduo, mas que não necessariamente é relacionada com o ato sexual.

Profa. Marlene – Preferência intrínseca sexual de cada ser humano que o atrai a outro ser humano.

Profa. Áurea – Sentimentos, atração por outras pessoas.

Profa. Valéria – Sexualidade refere-se a características biológicas, que cada pessoa tem ao nascer.

Profa. Denise – Está baseado na atração sexual e na afetividade compartilhada entre as pessoas.

Profa. Ana – Está ligado as peculiaridades do indivíduo.

A maioria dos excertos conceituam a sexualidade ligada ao desejo o que ressaltam que as participantes compreendem a sexualidade como “atração sexual”. Em algumas sentenças também podemos analisar que as respondentes atrelam a sexualidade com a relação afetiva e, também, com a subjetividade das pessoas. Essa maneira de conceituar sexualidade está dentro do esperado, embora ainda observemos a conexão do conceito com o corpo biológico como assevera o excerto da Profa. Valéria.

Diante do exposto, os excertos, tanto para o conceito de gênero como para o conceito de sexualidade, demonstram a carência de uma política de formação continuada das/os profissionais da educação para o trabalho com as temáticas em sala de aula. Se torna imprescindível que compreendam os conceitos para que as práticas educativas sejam implementadas e, conseqüentemente, estejam alinhados com os estudos de gênero e sexualidade na contemporaneidade e que refutem princípios de normalização e, também, do determinismo biológico presente nesses conceitos.

Um dos caminhos seria a formação continuada na instituição escolar. Assim perguntamos se a escola colabora para que as discussões sobre a temática gênero sejam realizadas e 5 (71,4%) das respondentes afirmam que não e 2 (28,6%) afirmaram que sim, salientam que a instituição escolar promove diálogos democráticos com a comunidade escolar. Complementando as respostas negativas, solicitamos que apontassem como deveria ser a participação da escola nesse processo e as professoras, com exceção da Profa. Áurea que não respondeu à questão, afirmaram que:

Profa. Dália – A escola deveria atuar como um órgão de facilitar, esclarecedor e orientador. Tal atitude, em minha opinião, evitaria situações diversas, tais como: bullying, preconceito e discriminação.

Profa. Marlene – Através de projetos e palestras, que desenvolvessem uma linha de trabalho, para abordar as questões de gênero, onde a escola tivesse um papel esclarecedor e formador juntamente com as famílias. Rodas de conversa para possibilitar a troca de experiências, permitindo que a comunidade expresse seu ponto de vista e mostrando a pluralidade e diversidade de cada indivíduo que deve ser respeitada.

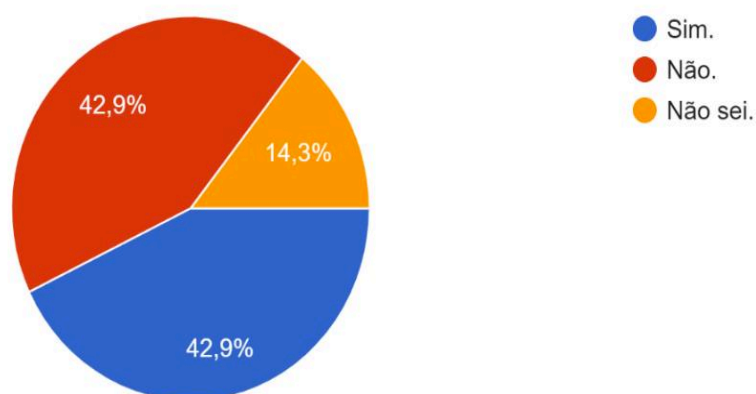
Profa. Valéria – Deveria ser aberta, livre de valores e crenças religiosas.

Profa. Denise – Promover palestra com pessoas que entendem do assunto.

Nota-se que a preocupação das participantes se assenta na iniciativa da escola em abrir diálogo com a comunidade escolar, buscar parcerias com profissionais fora da escola na formação continuada das/os professoras/es, minimizar ações discriminatórias e preconceituosas, promover ações “livre de valores e crenças religiosas”, fornecer a prática da troca de experiências de ações bem-sucedidas com outras/os profissionais da escola e buscar parcerias com as famílias. Todas essas questões sugerem que existe, de forma implícita, uma reivindicação de parceria professora-escola para que se sintam confortáveis em abrir diálogo com as/os alunos/as com temas como gênero e sexualidade.

Diante do exposto, procuramos levantar essa questão ao dialogar com as professoras se elas se sentiam preparadas para as discussões com suas/seus alunas/os sobre a temática gênero. Assim, 3 (42,9%) das respondentes afirmaram que sim, 3 (42,9%) afirmaram que não e 1 (14,3%) não soube responder, como aponta o gráfico abaixo:

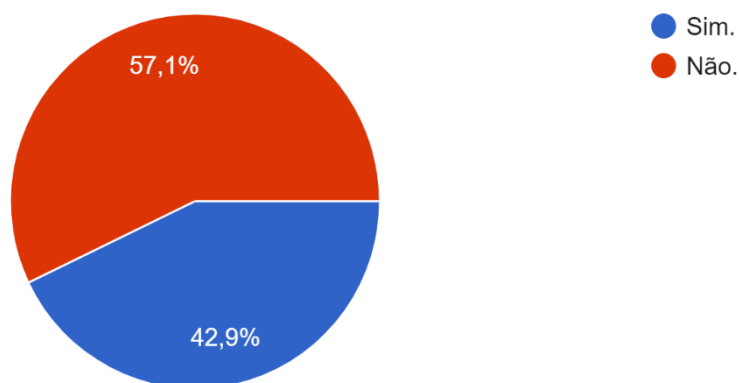
Gráfico 2: Levantamento sobre as percepções de preparo profissional das participantes para o trabalho escolar com a temática gênero.



Fonte: Autoria própria, 2022.

Considerando os dados acima, dialogamos com as respondentes, aprofundando o assunto sobre as práticas escolares cotidianas, se elas já se depararam com situações em sala de aula que as levaram para discussões sobre gênero. Sobre essa questão, 3 (42,9%) das participantes asseguram que sim e as outras 4 (57,1%) responderam que não, conforme registra o gráfico:

Gráfico 3: Mapeamento sobre as discussões cotidianas em sala de aula sobre gênero.



Fonte: Autoria própria, 2022.

Ampliando o diálogo com as participantes, pedimos que elas relatassem como vivenciaram essas situações e quais possíveis intervenções puderam ser realizadas. Desse modo, recebemos as seguintes informações:

Profa. Dália – Ao trabalhar a diversidade e as características da sociedade de hoje, os alunos levantaram a questão sobre os casais que tem se formado na atualidade. Em primeiro momento, expliquei aos alunos que todos nós temos os mesmos direitos perante a sociedade e que este deve ser respeitado. A seguir expliquei que gênero está ligado à diversidade, a identidade, a forma como o indivíduo se vê perante a sociedade e a si mesmo.

Profa. Marlene – Em situações que se tratavam do assunto família, foi abordado as diferentes formações de famílias (compostas por pai e mãe, por duas mães ou dois pais, e tantas outras). E também falando sobre o respeito às diferenças. Nessas abordagens foi possível perceber que os alunos já têm uma certa compreensão sobre o assunto e que se trata de algo normal para o cotidiano deles.

Profa. Valéria – Fiquei insegura, mas tentei ouvir a opinião e conduzir a discussão livre de preconceitos e julgamentos.

O diálogo com as participantes, nos mostra que situações cotidianas que promovem a construção do gênero, pautadas em discursos dicotômicos entre masculino e feminino, estão muito presentes nos espaços escolares. Situações banais como essas citadas pelas professoras

são campo da atuação docente para desconstruir barreiras e, sobretudo, proporcionar momentos de explorar a criticidade sobre essas fabricações de atitudes, de valores, de conceitos, de normas e retóricas conservadoras para desarticular a cultura de que determinadas situações, objetos ou mesmo funções são exclusivas a um determinado gênero (LOURO, 2014).

Nesse sentido, quando procuramos identificar se as professoras estão seguras em trabalhar o conceito de gênero, metade das participantes, como afirma o gráfico 2, estão inseguras. Diante disso, o trabalho com a temática gênero é uma das questões que precisa ser levada a sério nos espaços escolares para que as profissionais consigam lidar com as informações “livre de preconceitos e julgamentos” como afirmou a Profa. Valéria.

Pensando nisso, perguntamos as professoras se é importante que a temática gênero seja implementada no currículo escolar e se a participação das/os professores/as, na tomada de iniciativas de discussão do tema em sala de aula, também é importante para o processo de ensino e aprendizagem das/os estudantes. A partir desse questionamento, 2 participantes responderam que não e as outras 5 se posicionaram que sim.

Pedimos então que justificassem a sua resposta. Para as professoras que marcaram não, tivemos as seguintes justificativas:

Profa. Rosa Amélia – Eu acredito que ainda não temos segurança para tratarmos de assuntos que ainda são tabus sociais, em um país preconceituoso e cheio de influências religiosas.

Profa. Denise – Na minha atuação, com crianças de 2 a 10 anos, acho que elas não têm maturidade para entender esse tema.

Para as professoras que afirmaram que sim, registramos os seguintes relatos:

Profa. Dália – Nos dias atuais, torna-se indispensável discutir a temática gênero nas escolas, pois a diversidade e a individualidade estão diretamente ligadas a identidade e estas por sua vez devem ser respeitadas.

Profa. Marlene – A importância para o desenvolvimento pessoal dos alunos, de forma que compreendam que são livres para expressarem seus sentimentos, e que respeitem as pessoas da forma que elas são, quebrando preconceitos e padrões sociais que segregam hábitos e comportamentos como se fossem “de homens” ou “de mulheres”.

Profa. Áurea – Seria uma oportunidade de conhecer a diversidade e diminuir o preconceito em relação a esse assunto.

Profa. Valéria – As crianças precisam ser ouvidas, escola é um espaço de diálogo e diferentes opiniões. Só se forma um conceito se ele foi debatido e estudado anteriormente. Escola não é espaço de doutrinação.

Profa. Ana – O assunto deve ser abordado no ambiente escolar para formar cidadãos conscientes.

Os posicionamentos acima nos levam a pensar sobre a importância do trabalho do/a professor/a para desconstruir paradigmas e alimentar um processo de ensino e aprendizagem que

promova a equidade para todos e todas, sem distinções de classe, raça, gênero, sexualidade e outras. A mediação da/o professora/a é fundamental nesse processo, pois as subjetividades das/os alunas/os são heterogêneas, se distinguem por vários fatores de crenças, valores, culturas, que são traçados no cotidiano familiar e refletem também nos espaços escolares (LOURO, 2014).

Dessa forma, enquanto a Profa. Denise afirmou que as crianças “não têm maturidade” para compreender o que é gênero, a Profa. Valéria nos relatou que a “escola é um espaço de diálogo e diferentes opiniões”. Assim, quando abre espaço para o diálogo, assegurando as concepções individuais de cada um, a escola assume protagonismo para desconstruir processos normativos e dicotômicos sobre o corpo generificado. O diálogo seria um caminho para desconstruir conceitos machistas, heterossexista, homofóbicos, transfóbicos e outros.

Categorizar as crianças como incapazes para entender o conceito de gênero e suas implicações que promovam diferenças e desigualdades por uma questão de imaturidade é o mesmo que impossibilitar o discurso transformador da/a professora/o em qualquer área do conhecimento. O caminho seria partir do que as crianças sabem e mediar esse conhecimento para promover rupturas da cultura codificada pelos padrões heteronormativos que a sociedade brasileira ainda se encontra alienada e presente, também, nos espaços escolares (MISKOLCI, 2020).

Dessa forma, o que possivelmente ainda justifica o fato de muitas/os professoras/res atribuírem dificuldades para trabalhar a temática gênero seja a fala da Profa. Rosa Amélia ao afirmar que “ainda não temos segurança para tratarmos de assuntos que ainda são tabus sociais, em um país preconceituoso e cheio de influências religiosas”. Estamos inseridos em um sistema político-social que banaliza as dissidências de gênero, pautados muitas vezes por dogmas religiosos, e para além disso, provoca processos de desigualdades sociais que reverberam em todos os segmentos como classe, raça, gênero, sexualidade, geração, entre outras.

Assim, a temática gênero é uma problemática que gera desafios. Desafios que são recorrentes nos espaços escolares, e sobretudo, a participação dos/as professores/as nesse debate possibilita fortalecer mecanismos para desarticular processos de fabricação de sujeitas/os dotadas/os do conservadorismo presente na sociedade heteronormativa como a nossa.

Pensando sobre isso, perguntamos as respondentes se existe direcionamento da escola para que a temática gênero seja abordada nas aulas e todas (7) responderam que não. Dessa

maneira, para compreender quais os possíveis desafios que elas enfrentam no cotidiano escolar para aprimoramento das discussões sobre gênero, pedimos que nos relatasse qual seria, na opinião de cada uma delas, o principal desafio e obtemos os seguintes relatos:

Profa. Dália – O principal desafio na minha opinião é o sistema educacional que insiste determinar padrões para a sociedade, para os nossos estudantes.

Profa. Marlene – Acredito que o maior desafio seja esclarecer para as famílias e, também, para alguns funcionários, que já possuem conceitos, opiniões e crenças pré-formadas, de que a temática gênero e sexualidade não se trata de abordar o ato sexual, e tão pouco seja algo “imoral” como algumas vertentes políticas e ideológicas erroneamente incitam esse pensamento.

Profa. Rosa Amélia – Não ultrapassar o limite da família.

Profa. Áurea – O preconceito por parte dos pais, achando que seus filhos perderiam sua identidade.

Profa. Valéria – As políticas públicas e a religião.

Profa. Denise – A idade dos alunos.

Profa. Ana – O preconceito das famílias.

A maioria dos excertos supracitados possuem como elemento desafiador para o trabalho com a temática gênero a família das/os alunas/os. O que nos chama a atenção é que incorporados a esses discursos sobre a família encontramos outros segmentos interseccionados como religião, políticas públicas, crenças, imaturidade das crianças, preconceito, formação de identidade, a rigidez do sistema educacional brasileiro como promotor de padrões conservadores e tradicionais de ensino e o desinteresse das/os profissionais da escola em abordar o assunto, sejam por princípios religiosos ou outros.

Esses posicionamentos são oportunos quando colocamos nosso olhar para as condições históricas, que segundo Foucault (2020, p. 116), a família se tornou centro catalizador do dispositivo de aliança no qual se “estrutura em um sistema de regras que define o permitido e o proibido, o prescrito e o ilícito”. Arelados às condições de saber e poder sobre os corpos, incorporadas às questões de sexualidade, determinando regras, normas e proporcionando o controle sobre eles, a família se torna importante nesse processo e assegura as formatações das/os sujeitas/os, promovendo o controle e a ordem social, ou seja, “a família foi criada como uma instituição-chave na consolidação da ordem social em que vivemos” (MISKOLSCI, 2020, p. 64).

Presenciamos esse discurso da família como dispositivo de aliança da política conservadora na atualidade. Formou-se em torno da família tradicional e cristã, por meio da biopolítica, um sistema que normaliza as/os sujeitas/os (FOUCAULT, 2020). As dissidências

de gênero ou de sexualidade foram atacadas como “imorais” e a escola, como “mantenedora de conhecimentos”, acusada de ideologias.

Assim, nota-se que os excertos das respondentes se preocupam demasiadamente com o que a família percebe sobre a política de trabalho sobre gênero ou sexualidade na escola, sendo assim, caracterizado como desafio desconstruir os paradigmas que assentam no campo político-social que a família se insere e reflete na escola. A tarefa da escola não é apenas desconstruir, mas problematizar os assuntos “tabus” e transformar, por meio do diálogo, em uma condição que valorize as diferenças, suprima ou amenize situações de desigualdades, ou mesmo situações de discriminações e preconceitos (MISKOLCI, 2020).

Diante do exposto, perguntamos as respondentes como elas percebem sua atuação docente como instrumento mediador para desenvolver práticas que fomentem a valorização das diferenças e respeito às expressões ligadas ao gênero e a sexualidade. Recebemos as seguintes informações:

Profa. Dália - A minha atuação é estritamente importante e significativa na formação e compreensão das temáticas de gênero e sexualidade, pois é por meio de minhas ações, intervenções que meus alunos compreenderão e respeitarão a diversidade, a identidade de gênero e a sexualidade.

Profa. Marlene - Por meio de rodas de conversas, esclarecendo dúvidas, tratando do assunto diariamente de forma natural e respeitosa, como de fato são questões cotidianas e naturais. Ressaltando sempre os direitos das pessoas e o respeito que se deve ter por todos.

Profa. Rosa Amélia - Como tudo que é falado na escola, que seja o respeito o princípio de toda a informação.

Profa. Áurea - Mostrar que existe diversidade, porque a escola é considerada um lugar de construção dos saberes da criança, inclusive a identidade.

Profa. Valéria - Penso que dar oportunidade das crianças falarem e serem ouvidas. Ensinar que existem várias identidades e há espaços para cada uma e todas merecem respeito.

Profa. Denise - Posso contribuir para o desenvolvimento do respeito às diferentes identidades, nas conversas informais (rodas de conversa), que temos nas aulas e que na escola, os alunos estão aprendendo a socializar e a respeitar as opiniões das outras pessoas e aprendem a ter a sua própria opinião.

Profa. Ana - A fala de um professor reflete muito nas atitudes da sala, portanto quando o assunto é abordado com respeito, as diversidades são incluídas.

Os excertos demonstram que a percepção da prática educativa nas questões que englobam gênero e sexualidade pelas participantes é “naturalizada”, espontânea, respeitosa, “inclusiva”, cotidiana e socializadora. Essas palavras-chave retiradas das falas das professoras reforçam que o direcionamento para a temática gênero ou mesmo para os assuntos que se

voltam à questão da sexualidade são habituais e se resumem em intervenções e conversas informais.

Essa forma de atuação é importante para se estabelecer estratégias de enfrentamento a situações que gerem desrespeito, preconceitos ou discriminações no espaço escolar. Entretanto, como mediadora/o do processo de ensino e aprendizagem, as discussões sobre gênero e sexualidade, devem partir das/os professoras/es para além da intervenção quando fatos como esses são identificados.

É necessário então planejamento de ações, projetos que viabilizem focar assuntos que são pertinentes, que antecipem situações opressoras e violentas. O diálogo como preventivo e até mesmo para socializar informações devem ser percebidos como uma proposta didática e curricular para o ensino sobre gênero e sexualidade.

O que podemos perceber, então, é que muitas vezes o direcionamento das estratégias para estabelecer a prática educativa sobre temáticas consideradas como “polêmicas”, principalmente sobre gênero e sexualidade, são deixadas de lado. Prioriza o ensino voltado para categorizar, avaliar, instruir e meramente as práticas escolares direcionadas para o autoconhecimento e a valorização das diferenças são colocadas como intervenções, situações banais.

Diante do exposto, enquanto professores e professoras devemos desconfiar do que é considerado natural, problematizar nossas estratégias de ensino, desconfiar das normas, dos materiais didáticos, dos currículos e diretrizes escolares, pois muitas vezes a escola favorece a normalização das/os sujeitas/os (LOURO, 2014). Nela é que “ideais coletivos sobre como deveríamos ser começam a aparecer como demandas e até mesmo como imposições, muitas vezes de uma forma muito violenta” (MISKOLCI, 2020, p. 42).

Mediante essas considerações, se torna inevitável desarticular as estruturas hegemônicas e normalizadoras que também estão expressos no cotidiano escolar, nas políticas de ensino e aprendizagem, nos conteúdos programáticos, na maneira como as expressões de gênero e sexualidade são normalizadas pela sociedade heterossexista, enfim, é necessário falar, agir e sobretudo, questionar. Essa tarefa não é simples, exige conhecimento e principalmente capacidade de ir contra as estruturas de poder sociocultural heteronormativas presentes também nos aparatos escolares.

Dessa forma, questionamos as participantes se é possível dialogar sobre gênero na escola, especialmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Deixamos livre para que pudessem nos relatar seus posicionamentos e 1 das participantes afirmou que não, 1 não se

posicionou apenas justificou, 2 apenas confirmaram que sim não justificando as respostas e as demais, 3 participantes, afirmaram que sim e se posicionaram:

Profa. Dália – Sim, por meio de discussões e debates dinâmicos, esclarecedores e orientadores.

Profa. Marlene – Sim. Principalmente nessa fase que se deve quebrar falsos padrões, por exemplo de “coisas que são de meninas” e “coisas que são de meninos”. Para que as crianças já desenvolvam a compreensão que são livres para escolherem o que gostam e que possuem direitos iguais, podendo ocupar os mesmos papéis e funções na sociedade.

Profa. Rosa Amélia – Acredito que cada professor tem o seu modo de trabalhar a temática, embora ainda com muitas dificuldades.

Profa. Áurea – Sim, é possível e necessário para que a criança tenha respeito à diversidade.

Profa. Valéria – Sim.

Profa. Denise – Não. Continuo achando que as crianças dessa faixa etária, ainda não tem maturidade suficiente para entender o tema, mas se surgir algum assunto em sala, seremos capazes de compreender que temos que ter respeito por todos e respeitar as opiniões de cada um.

Profa. Ana – Sim.

Diante do exposto, a maioria considera que é possível dialogar sobre gênero na escola. Na fala da Profa. Denise notamos a preocupação com a maturidade das crianças afirmando que não seja possível realizar as práticas pedagógicas voltadas para as questões de gênero, observando que considera importante pontuar, de forma respeitosa, as situações cotidianas que sejam levantadas essas questões pelos alunos e alunas na sala de aula.

A fala da Profa. Marlene vai mais além ao afirmar que sim e ainda traz como referência situações do cotidiano que a escola deve estar atenta para abandonar a dicotomia de gênero existente, promovendo a equidade de direitos e funções que cada um pode exercer na sociedade independente da expressão do gênero. As professoras Dália e Rosa Amélia salientam que cada professora/o tem o seu modo de trabalho, seja discutindo, debatendo ou orientando os/as alunos/as, apesar das dificuldades.

Entretanto, devemos nos atentar para a palavra orientação, pois ela sugere que estamos introduzindo conceitos e valores de forma unilateral. Orientar pode ainda sugerir que estamos repassando um conhecimento que é “verdadeiro” e intransponível e pode carregar valores pessoais ou morais. Dessa forma, poderíamos substituir a palavra por tencionar.

Tencionamos os debates na escola com a finalidade de produzir novos conhecimentos. Essa produção é coletiva, mas subjetiva e individualizada. Para isso empregamos sempre a palavra mediação para as práticas escolares, pois o/a docente faz a ponte do conhecimento para se chegar à aprendizagem que é pessoal.

Portanto, ao introduzimos a temática sobre gênero nos espaços escolares, estamos colocando em foco várias questões que implicam a dinâmica do pensamento coletivo e individual para que cada um consiga entender de acordo com seus valores, sua cultura, modos de vida, relações sociais, como agir para neutralizar as desigualdades que são produzidas. Para além disso, agimos para valorizar as diferenças e desestruturar formas opressoras, discriminatórias e preconceituosas na escola e fora dela.

4.3 Aprofundando diálogos: vivências e desdobramentos da prática educativa sobre gênero na escola

A escola é um lugar de entrelaçamentos sociais, de vivências de experiências e de articulação do conhecimento que são primordiais para aprendermos a nos conhecer e, sobretudo, elaborar possibilidades, por meio do saber científico, que proporcionem o nosso desenvolvimento individual e coletivo como sociedade. Desse modo, não é difícil negar a educação como um dos meios catalisadores de transformações, tampouco desconsiderar as experiências docentes nesses processos para agregar profundidade nas transformações da educação e, sobretudo, nas práticas educativas que contemplem à multiplicidade das subjetividades e expressões do gênero.

Partindo dessa breve colocação, colocamos como foco central da pesquisa o diálogo aberto com as professoras sobre como compreendem o conceito de gênero e como percebem as discussões que são implementadas na escola. Para além desses questionamentos, procuramos compreender como essas profissionais percebem os desafios para que a temática gênero seja implementada na escola em que atuam.

O primeiro contato com as participantes veio revestido de pontuações preliminares através do questionário respondido. Nele procuramos levantar alguns dados pessoais e profissionais das participantes. Procuramos também conhecer a vivência das profissionais da escola sobre a temática gênero e, do nosso ponto de vista, os dados obtidos no questionário se caracterizaram como uma introdução do assunto com as participantes para chegarmos a essa nova fase, a condução de entrevistas semiestruturadas.

Os dados do questionário foram importantes para selecionar as questões da entrevista, pois cada participante trouxe uma bagagem diferente, uma vivência da prática educativa individualizada e, assim, não poderíamos deixar que essa individualidade não fosse ouvida,

contemplada e analisada de forma peculiar. Para isso, nos atentamos às respostas do questionário, para então indagar às participantes na entrevista, aprofundando o conhecimento prévio trabalhado por ele e, assim, respeitar essa individualidade e não engessar as perguntas, socializando-as e procurando condensar o conhecimento de cada uma delas.

Diante do exposto, temos que salientar que o contato pessoal, articulado com o olhar sobre cada questão de forma analítica, individualizada, respeitando os conhecimentos prévios das participantes foi de grande importância para dar vividez, pessoalidade e relevância para a pesquisa. Assim, nos desdobramos a dar lugar de destaque nas vozes das participantes que, embora estejam codificadas pela escrita, refletem um diálogo que ficará registrado como mecanismo de fala que se articula, dentre outras coisas, com a autonomia das professoras em se posicionarem sobre uma questão que, como vimos, impacta a prática educativa, a saber a temática gênero.

Salientamos que das sete participantes, quatro se prontificaram a colaborar com a pesquisa através da entrevista semiestruturada. Entrelaçamos, então nessa discussão, as falas das professoras Ana, Dália, Marlene e Valéria.

Desse modo, uma das questões do questionário que apontou para certa dificuldade foi o exercício de conceituar gênero. Procuramos, então, abordar mais uma vez esse assunto de modo a buscar compreender suas representações.

A Profa. Ana, nos relata que

Gênero está relacionado a sexualidade da pessoa, gênero masculino e feminino. Em relação a sexo, feminino e masculino. Atualmente o mundo está mudando, não é somente masculino e feminino, nós temos várias nomenclaturas as quais eu respeito todas e penso que todo o indivíduo deve ser respeitado na sua escolha, a escolha é individual da pessoa.

Observamos então, o condicionando do gênero atrelado à sexualidade e ao sexo biológico das pessoas. Entendemos, desse modo, que a noção de gênero atribuída pela entrevistada se encerra em um discurso que fomenta uma coligação entre gênero, sexo e sexualidade, das quais reforçamos que são conceitos distintos e não congruentes, ou seja, “gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado (uma concepção jurídica)” (BUTLER, 2021, p. 27).

A expressão do gênero que se reflete no universo da cultura e da sociedade expressa-se dentro de uma visão fragmentada em que gênero é condicionado às questões biológicas e sexualidade está atrelada também ao gênero. Entretanto, Butler (2021) assegura que não existe uma identidade nas expressões do gênero. Ele é construído performativamente, reproduzido e

imposto por práticas reguladoras que conferem o que seja adequado a cada gênero dentro da sociedade e da cultura.

Por outro lado, sexualidade está ligada ao desejo, independentemente da expressão do gênero. Desse modo,

[...] é evidente que essas identidades (sexuais e de gênero) estão profundamente inter-relacionadas; nossa linguagem e nossas práticas muito frequentemente as confundem, tornando difícil pensá-las distintivamente. No entanto, elas não são a mesma coisa. Sujeitos masculinos ou femininos podem ser heterossexuais, homossexuais, bissexuais (e, ao mesmo tempo, eles também podem ser negros, brancos, ou índios, ricos ou pobres etc.) (LOURO, 2014, p. 30-31).

Para além dessas considerações que trazem o esclarecimento sobre gênero e sexualidade, Guacira Lopes Louro (2014) reforça de forma categórica que não é possível fixar o momento em que há consolidação de uma identidade sexual ou de gênero nas pessoas, pois as identidades estão sempre se constituindo, não são estáveis e podem sofrer transformações. Assim, há de se pensar que existem sim diferentes “nomenclaturas”, como afirma a Profa. Ana, para definir diferentes expressões de subjetividades referentes à sexualidade e ao gênero. Porém, as expressões do gênero ou da sexualidade não devem ser atribuídas como “escolhas” pelo contrário, são atributos ligados à identidade e a subjetividade das pessoas. Podemos analisar isso a partir da fala da Profa. Dália:

É tão complexo a gente falar de gênero, de certa forma traz várias concepções diferentes devido as várias realidades que a gente vivência e as experiências do cotidiano, a vivência das famílias, a diversidade familiar, a “criação” com a vivência dentro de casa. É de acordo com o que a pessoa se identifica. Então é algo delicado quando a gente vem querer definir o que seja gênero. Gênero masculino e feminino, não. É aquilo que a pessoa se identifica, eu penso assim.

A professora retoma um conceito que abrange como percebemos o gênero dentro de um universo de possibilidades, de experiências, de normalização, enfim, um gênero que pode ser entendido para além do masculino e do feminino, pois “ser um homem ou uma mulher, então, não é um estado predeterminado. É um tornar-se; é uma condição ativamente em construção” (CONNEL; PEARSE, 2015, p. 38).

Nesse sentido, construímos em nós mesmos ou reivindicamos um lugar na ordem do gênero. Por outro lado, esse lugar muitas vezes, é imposto a nós. Percebemos então que o gênero também é programático para normalizar as pessoas, pois ele é uma forma de estabelecer um conjunto de práticas sociais humanas (CONNEL; PEARSE, 2015), delimitando funções e atribuições específicas ao corpo generificado.

Assim, como as identidades de gênero vão se (re)construindo e se modificando elas estão

[...] atravessadas por diferentes discursos, símbolos, representações e práticas, os sujeitos vão se construindo como masculinos ou femininos, arranjando e desarranjando seus lugares sociais, suas disposições, suas formas de ser e de estar no mundo. Essas construções e esses arranjos são sempre transitórios, transformando-se não apenas ao longo do tempo, historicamente, como também transformando-se na articulação com as histórias pessoais, as identidades sexuais, étnicas, de raça, de classe... (LOURO, 2014, p. 32).

Nesse sentido, o que precisamos compreender é que gênero é (re)construído pelas relações socioculturais e dentro desse contexto é um elemento que se posiciona dentro da história. Aprendemos a defini-lo dentro de um processo de categorização, ou seja, uma definição que determina o gênero por categorias como homem e mulher, masculino e feminino, construídos dentro de uma matriz hegemônica heteronormativa, como afirma a Profa. Marlene:

Aprendi que gênero seria o masculino e o feminino que foi ensinado para mim desde criança: homem e mulher. Mas eu acredito que ele vai muito além desse conceito de homem e mulher. Hoje com a minha maturidade, com o meu desenvolvimento como mulher eu vejo que ele perpassa esse conceito antigo que a gente traz pela sociedade que está embutido dentro da gente.

Trazemos “embutido dentro da gente” porque está consolidado dentro de um sistema que normaliza, dita regras, estabelece mecanismos de ordem, de categorização, de diferenciação, de consolidação hegemônica. Estabelece ou nega direitos reprodutivos, acentua diferenças biológicas, enfim, segrega o gênero dentro de uma concepção que fragmenta e desconhece a multiplicidade das subjetividades humanas que vão além do corpo. Percebemos isso nas palavras de Raewyn Connel e Rebecca Pearse (2015, p. 48-49):

O gênero é a estrutura de relações sociais que se centra sobre a arena reprodutiva e o conjunto de práticas que trazem as distinções reprodutivas dos corpos para o seio dos processos sociais. De maneira informal, gênero diz respeito ao jeito com que as sociedades lidam com os corpos humanos e sua continuidade e com as consequências desse “lidar” para nossas vidas pessoais e nosso destino coletivo.

Partindo do princípio das autoras, Berenice Bento (2011, p. 550) afirma que

Quando a criança nasce, encontrará uma complexa rede de desejos e expectativas para o seu futuro, levando-se em consideração para projetá-la o fato de ser um/a menino/menina, ou seja, um corpo que tem um/a pênis/vagina. Essas expectativas são estruturadas numa complexa rede de pressuposições sobre comportamentos, gostos e subjetividades que acabam por antecipar o efeito que se supunha causa.

Essas expectativas constroem uma estrutura enrijecida sobre como planejamos o gênero na sociedade. Serve para construir funções, determinar valores, controlar comportamentos e desejos, traçar caminhos, enfim, estabelece uma rede de controle e vigilância sobre como vivemos e percebemos o gênero e com ele, também a sexualidade.

A Profa. Valéria afirmou que “gênero é independente do corpo físico, como a pessoa se apresenta diante da sociedade. Como ela se apresenta independente do corpo físico”. Logo, percebemos nessa fala uma lógica que estabelece coerência e reconhecimento das subjetividades das pessoas ao afirmar que “gênero é independente do corpo físico”, e confirmou que o gênero se assenta em uma comparação de aparência, como se “apresenta diante da sociedade”, ou seja, caracteriza protagonismo da sociedade em definir o que é gênero, sendo ela muitas vezes, redentora de um conhecimento sobre gênero pautado meramente em mecanismos de diferenciação entre masculino e feminino (BUTLER, 2021).

Dessa forma, cabe-nos reavaliar essas concepções no sentido de compreender que o gênero é um artefato que é (re)construído, que é (re)avaliado por diferentes olhares em uma tecnologia sofisticada que produz constantemente corpos-sexuais (BENTO, 2011). Por outro lado, mesmo com essa rigidez nas determinações sobre o gênero na sociedade, existem fugas às normas, pois percebemos que

O sistema não consegue a unidade desejada. Há corpos que escapam ao processo de produção dos gêneros inteligíveis e, ao fazê-lo, se põem em risco porque desobedecem às normas de gênero, ao mesmo tempo revelam as possibilidades de transformação dessas normas. Esse processo de fuga do cárcere dos corpos-sexuais é marcado por dores, conflitos e medos (BENTO, 2011, p. 551).

Diante do exposto, fica evidente que existe uma complexa rede de controle na (re)produção do gênero e quando há dissidências o controle se reveste em situações discriminatórias e preconceituosas, que causam conflitos, danos e violências às pessoas que não se enquadram ao que é definido e proposto pela sociedade heteronormativa. Essas situações também refletem na escola, como aponta a Profa. Dália:

Se a criança é forçada a seguir o que a família quer, o que a sociedade quer, ela perde a identidade dela. Ela se perde no caminho e vem todo um sofrimento. Sou muito de conversar com meus alunos, nós professores conseguimos olhar para uma criança e perceber que algo está errado, nos aspectos físicos e psicológicos. Muitas crianças estão ficando doentes, tomam medicamentos.

A fala da Profa. Dália nos revela a preocupação com as situações de opressão que o modelo heteronormativo de sociedade impõe sobre os alunos e as alunas, ocasionando

fragilidades e sofrimento. Essa imposição, por diversas vezes, se revela também no chão da escola como apontam Jasmine Moreira e Maria Rita de Assis César (2019, p. 4):

A heteronormatividade caracteriza-se como um exercício de poder que normaliza e define identidades hegemônicas. Aquelas definidas como cisgêneras e heterossexuais são naturalizadas e tornam-se a referência de normalidade sexual, as demais se tornam abjetas. Nesse cenário, a escola não é apenas mais um espaço regulado, mas uma instituição de reprodução do modelo hegemônico de sexualidade. Por consequência, ela promove a exclusão de todas aquelas identidades lidas como cis-hetero-divergentes.

Diante do exposto, as autoras nos remetem a refletir que as práticas educativas podem propagar ou problematizar essas relações de poder. Assim, para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, como também para outras modalidades de ensino, se torna importante capacitar a cultura escolar para o aprendizado pelas diferenças e fortalecer os diálogos para que se invista na formação das/os educandas/os para a vida em democracia. Como aponta Fernando Seffner (2022, p. 9):

A cultura escolar é apropriada para o aprendizado da vida na diferença, o que é uma das marcas do espaço público e a escola, mesmo quando privada, é sob esse aspecto um espaço público. Quando se aborda gênero e sexualidade estamos falando em distribuição de poder, privilégios e direitos, na sociedade e na escola, e este constitui um tema importante na formação dos jovens e para a vida na democracia.

Desse modo, os olhares conservadores se dirigem às práticas educativas nas escolas, pois percebem que o trabalho sobre a valorização das diferenças e, sobretudo, o enaltecimento da subjetividade humana se torna uma ferramenta que parece ameaçar a ordem estabelecida pela sociedade normativa. Com fortes tendências aos dogmas religiosos, as mobilizações antigêneros adentram nos espaços escolares, pois essas mobilizações percebem que

[...] não se pode mais pensar as trajetórias infantis e juvenis na sociedade brasileira sem ser em estreita conexão com a escola. Por mais problemas que tenha, a escola pública brasileira tornou-se central na formação de crianças e jovens. Com isso, ela atrai cada vez mais a atenção de interesses privados e de grupos sociais interessados em influenciar seus rumos (SEFFNER, 2022, p. 7).

Essas mobilizações se intensificam em várias nações e no Brasil o conservadorismo político e religioso ganhou força nos últimos anos (JUNQUEIRA, 2018). Essa investida na autonomia das escolas, em seus programas de ensino, nos currículos e propostas de ensino promoveram olhar crítico às ações da escola. Os/as professores/as são constantemente vigiados/as e quando, assuntos que afetam a ideologia conservadora desses grupos são acionados a escola sofre retaliações, pois o que se observa é o conservadorismo instaurado em

todos os segmentos da sociedade, nos equipamentos político-sociais e nas instituições promotoras do conhecimento, como escolas e universidades.

Fernando Seffner (2022), retrata esse momento histórico como uma alusão ao campo de guerra em que forças se multiplicam para repelir as discussões de gênero e sexualidade na escola. Nesse campo de guerra são constituídas trincheiras de lutas, que nesse caso, o autor as caracteriza como entraves para que as escolas possam debater a temática gênero e sexualidade:

Algumas das numerosas trincheiras de enfrentamentos situadas nas fronteiras entre escolas, famílias e religiões, e onde as questões em gênero e sexualidade habitam, são: o movimento escola sem partido; o movimento ideologia de gênero; o debate e a aprovação de legislações em torno da educação domiciliar; a criação das escolas cívico-militares; as polêmicas em torno do efetivo direito de uso do nome social nas redes de educação básica e nas universidades; a possibilidade de utilização ou a proibição do uso da chamada linguagem neutra no cotidiano escolar e em produções escritas de caráter educativo; a inserção ou não de tópicos relativos a gênero e sexualidade na produção de livros didáticos; a seleção de questões que vão compor as avaliações de grande impacto – como é notadamente o caso do ENEM; o movimento escola sem pedofilia, uma nova versão do movimento ideologia de gênero. Todas estas trincheiras de luta guardam relação entre si, e ajudam a entender certo movimento macropolítico que descrevemos como tentativas de colonizar o percurso escolar com valores domésticos e religiosos, a assolar as fronteiras entre famílias, escolas e instituições religiosas, três instâncias tradicionais de governo dos infantes e dos jovens. Em todos esses movimentos, as questões de gênero e sexualidade são determinantes (SEFFNER, 2022, p. 3).

Diante disso, procuramos compreender como as participantes percebem essas situações opressoras na escola e se estão preparadas para colocar em prática o estudo das temáticas que vão ao encontro do embate político-social-conservador que também estão enraizados nos aparelhamentos educacionais. Aprofundamos o olhar sobre essa questão para conhecer como a escola em que atuam como professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental promovem ou não essas discussões.

Mais uma vez, como apontou o questionário, essas situações são pautadas de forma pontual. Muitas vezes, sem direcionamento pedagógico e se revestem em uma iniciativa de conversa informal a partir das curiosidades dos/as alunos/as. Observamos isso nas palavras da Profa. Ana:

Como eu trabalho com crianças de oito anos, esse assunto não surgiu, eu ainda não trabalhei nada sobre essa questão. Sempre quando surge uma curiosidade a gente conserva sobre o assunto, porém foi uma vez só que eu preparei uma aula para gente discutir sobre esse assunto que é algo novo.

A Profa. Marlene em sua fala afirmou que a escola não possui um direcionamento para a introdução da temática gênero nas práticas educativas. Salientou a importância desse engajamento nas escolas com a finalidade de desconstruir situações opressoras, como aponta o excerto abaixo:

Não. Na minha opinião o sistema não permite muito, ele não toca nesse assunto de gênero, a educação não vai para o assunto de gênero, das diferenças, trata todos como um todo, com pensamento de igualdade, que na verdade não é igualdade, o que a gente precisa é de equidade para tratar sobre esse assunto. Hoje nós temos até algumas conquistas nessa área, na valorização da mulher, mas o machismo é muito grande quando a gente fala do gênero, eu vejo na minha história, na minha família, nos pais e homens da minha família, a cobrança da mulher sempre foi mais evidente. Então eu acredito que é um assunto muito importante, quando você me convidou eu achei extraordinário, até te parabeneizei pelo trabalho pois é um assunto que precisa ser tocado nas escolas porque é um lugar de educação. Presenciamos tanta violência, maus tratos, que se fosse compreendido e estudado nas escolas desde os anos iniciais do ensino fundamental, nós não teríamos vivenciado tantas violências dentro do meio educacional como um todo.

As palavras da Profa. Marlene nos dão indícios de que a temática gênero, por muitas vezes, é silenciada na escola. A dinâmica em fortalecer práticas educativas que, de certa forma, possibilitem a (re)construção da noção de igualdade dos corpos em escolarização se torna uma cortina de fumaça perante o que seja importante de fato: perceber as diferenças no contexto escolar como fator essencial para a promoção da equidade de direitos.

Diante disso, precisamos compreender que “a escolarização produz não apenas formas de conhecimento e relações particulares de desigualdade, ao longo dos divisores de raça e de gênero, mas, mais imediatamente, produz e organiza, de forma consciente, as identidades raciais, culturais e generificadas dos/as estudantes” (BRITZMAN, 1996, p. 72). Portanto, a prática educativa crítica possibilita a problematização dos mecanismos que propagam um ideal de “igualdade” que na verdade ressaltam a persistência em recusar o “diferente” e a perpetuação de normas sociais que segregam e desvalorizam as diferenças nos espaços formais e não-formais de ensino e aprendizagem.

A Profa. Marlene rompeu o discurso de que a escola estimula o trabalho com as diferenças. Assim, precisamos estranhar os mecanismos que fundamentam as práticas educativas que geram conceitos de igualdade, pois

A perspectiva das diferenças é mais democrática porque nos convida a descobrir a alteridade como parte não reconhecida do que somos, em vez de um atributo ou a identidade de um Outro incomensuravelmente distinto de nós mesmos. Quando falamos de “Outros” sociais, pensamos que a diferença é

algo que não existe em nós, mas ela existe, apenas foi normalizada, apagada ou ignorada (MISKOLCI, 2020, p. 54-55).

A Profa. Valéria, seguiu o mesmo raciocínio da Profa. Marlene, entretanto observamos, na sua fala, que a estratégia de trabalho com a temática gênero é exclusiva do/a professor/a. Ainda pontuou que essa discussão não é assistida, direcionada pela escola ou mesmo pela Secretaria Municipal de Educação, como afirma o excerto:

Não. Eu trabalho há vinte anos e sinceramente nunca vi. Já houve discussões referente aos índios, aos negros, trabalham bem essas temáticas, mas a concepção de gênero é só se partir do professor. Essa não é uma temática que traz projetos, discussões externas para gente levar para dentro da sala de aula. Quando eu coloco essa temática em sala de aula, parte de mim, não da escola ou da secretaria municipal de educação aqui da nossa cidade. Essa temática é trabalhada quando surge questionamentos. As crianças do 3º, 4º e 5º anos já começam a dar indícios da mudança de gênero. Talvez ela nem se reconheça, mas muda o comportamento, as outras crianças começam a observar e infelizmente começam a fazer *bullying*. O professor, se ele quiser porque não tem nenhuma orientação, pode levar isso para dentro da sala de aula, porém, esbarra nas concepções de cada professor, pois muitos professores levam concepções religiosas para dentro da sala de aula.

Outro ponto importante apontado na fala da professora Valéria são as convicções religiosas, culturais e valores que muitos professores/as trazem para a sala de aula. Essas concepções, muitas vezes, estão recheadas de paradigmas conservadores e expressam legitimidade quando o/a professor/a engrossa discursos que atenuam convicções que a sociedade prega sobre os corpos generificados. Esses/as profissionais contribuem para que “a escola continue imprimindo sua “marca distintiva” sobre os sujeitos. Através de múltiplos e discretos mecanismos, escolarizam e distinguem os corpos e as mentes” (LOURO, 2014, p. 66).

As concepções religiosas contidas na comunidade escolar, de modo geral são, se constituem como entraves para estabelecer uma cultura escolar para o trabalho com a temática gênero nos espaços escolares. Estão enraizadas no contexto sociocultural da sociedade brasileira e adentram os espaços educativos, como a “ideologia de gênero”, com a finalidade de “colonizar o espaço público da educação por valores da família e da religião, assegurando uma sintonia entre o que diz em casa, no púlpito e na sala de aula” (SEFFNER, 2022, p. 8).

Presenciamos então, um armamento político-moral-religioso para (re)construir valores cristãos e governar os corpos, as sexualidades e os desejos (CÉSAR; DUARTE, 2017). Esse governo “se embasam em leituras e interpretações de textos religiosos ora precárias, ora francamente interessadas, e visam disseminar um preconceito reativo contra conquistas

importantes” (CÉSAR; DUARTE, 2017, p. 144), em especial, conquistas da comunidade LGBTQIAP+.

Dentre essas conquistas podemos citar: o reconhecimento da união e casamento entre pessoas do mesmo sexo pelo Supremo Tribunal Federal; o incentivo a adoção de crianças em famílias homoafetivas; implementação do Programa Brasil sem homofobia; utilização do nome social e a mudança de nome no registro civil; cirurgia para designação sexual; criminalização da homofobia e o mais recente, em 2022 o Supremo Tribunal Federal derrubou a restrição de doação de sangue pela comunidade LGBTQIAP+. Assim, percebemos que

Não se trata apenas de um incômodo de religiosos e pessoas de direita com a visibilidade LGBTQIA+, mas de efetiva guerra contra a possibilidade de que tais identidades de orientação sexual passam a ter uma vida viável, com direitos assegurados em leis tais aqueles que existem para pessoas heterossexuais (SEFFNER, 2022, p. 5).

Desse modo, observamos o interesse das forças conservadoras e religiosas sobre o que é ministrado como ensino nas escolas para inviabilizar as discussões sobre essas conquistas ou mesmo problematizar, nos assuntos escolares, as injustiças, desigualdades e opressões que a comunidade LGBTQIAP+ vem discutindo e possibilitando a garantia de direitos. Os direitos conquistados pelos grupos vulneráveis se tornam nocivos para perpetuar os valores religiosos, que ao longo da história, segregaram e delimitaram fronteiras sociais, culturais e econômicas para esses grupos subalternizados e invisibilizados (SEFFNER, 2022).

Diante disso, observamos a tentativa de colonizar os estudos escolares considerados “críticos” para o sistema sociocultural conservador e multifacetado pelos valores religiosos. Impondo sobre a escola o silenciamento das injustiças e as desigualdades que geram violências aos grupos considerados abjetos, entretanto, consideramos que

[...] a precedência dos valores religiosos e familiares sobre os valores da cultura escolar ofende a autonomia escolar. Ofende também a tarefa escolar da alfabetização científica, pois muitos dos achados da ciência e das razões públicas que dali derivam vão na direção contrária do que preceituam valores religiosos (SEFFNER, 2022, p. 8).

Dada essa realidade sobre a percepção das professoras acerca do silenciamento da escola sobre a temática gênero, indo na contramão do que dizem as entrevistadas anteriores, a Profa. Dália salientou que a escola promove essas discussões: “Proporciona, eu acho que além da escola em si, nós temos o nosso currículo que vem fortalecer e reforçar a importância de se trabalhar isso. A nossa escola aborda muito bem”.

Entendemos que a dinâmica na abordagem sobre gênero nas práticas educativas apontadas pelas entrevistadas anteriores se reveste em iniciativas pessoais, de acordo com o interesse de cada professora ou demandas das curiosidades dos alunos e alunas. Essas situações são contrárias a proposta que deveria ser engajada pela escola, nos conteúdos programáticos ou projetos interdisciplinares.

Diante do exposto, entendemos que a fala da Profa. Dália se assentou nesses momentos de diálogos pontuais com as crianças ou mesmo em sua iniciativa na abordagem com os alunos e alunas, durante o trabalho educativo. O que fica evidente na fala da professora Dália é a necessidade de utilizar-se do currículo escolar para embasar essas discussões e planejar as ações em sala de aula.

Os currículos escolares, podem explicitar as discussões sobre as expressões do gênero, como também subvertê-los em um universo que atenda a “diversidade” de modo geral. Dessa forma, atentamos para o currículo oculto ou mesmo para os temas transversais expressos nele, como mecanismos de suporte para que as discussões sobre as expressões de gênero sejam implementadas nos espaços escolares, com metodologias adequadas para esse fim.

Analisando o currículo escolar, nele está contido, de forma explícita, as relações sociais da escola, sua organização e as aprendizagens sociais fundamentais para a vida dos/as estudantes (SILVA, 2017). Diante do exposto, os professores e professoras podem utilizar-se do currículo oculto buscando interpretações para estabelecer estratégias para compor as atividades educativas sobre gênero na escola, pois

[...] o currículo é cultura. Não no sentido de ser alguma coisa que dispute lugar no rol das tradições culturais catalogáveis e reconhecíveis, mas na perspectiva de que é ele mesmo um espaço-tempo vivo em que são constantemente negociadas as possibilidades de tradução de qualquer sentido ou referente (MELO; OLIVEIRA, 2020, p. 3).

Mesmo quando se articula o pensamento crítico sobre gênero, sexualidade e outras temáticas afins na sala de aula, seja de forma pontual ou previamente organizada, planejada, levando em consideração as problematizações sobre as desigualdades sociais e violências, o currículo nos serve de mecanismo para a articulação e documentação das ações. Nele, podemos nos posicionar buscando artifícios de modulação das propostas de diálogo e entrelaçamento sobre gênero, evitando assim, o silenciamento das discussões que do nosso ponto de vista, é uma reivindicação de análise pelos alunos e pelas alunas.

Desse modo, o silenciamento das escolas sobre gênero nas práticas educativas, muitas vezes, não considera que as crianças e jovens fomentam constantemente discussões sobre

gênero e sobre sexualidade. Essa vontade de debater sobre esses assuntos estão presente nas escolas,

Elas fazem parte das conversas dos/as estudantes, elas estão nos grafites dos banheiros, nas piadas e brincadeiras, nas aproximações afetivas, nos namoros; e não apenas aí, elas estão também de fato nas salas de aulas – assumidamente ou não -, nas falas e atitudes das professoras, dos professores e estudantes (LOURO, 2014, p. 135).

Diante do exposto, confrontando os dados do questionário que apontou que mais da metade das participantes consideram preparadas para estabelecer diálogo com os alunos e as alunas sobre gênero, procuramos reacender essa discussão com as entrevistadas. As professoras Marlene, Dália e Ana consideraram que sim, estão preparadas para as discussões na escola e a professora Valéria afirmou que não.

A profa. Marlene ressaltou que está sim preparada para estabelecer o diálogo com os/as estudantes. Afirmou que existem, por parte dos alunos e alunas, o interesse em saber sobre o assunto, que há a necessidade de desconstruir padrões e normas que foram construídos pela sociedade e que nas pautas dos programas de ensino a temática gênero deveria constar como uma necessidade emergente para as escolas, como aponta o excerto:

Sim, pois mesmo quando você está com seus alunos em uma conversa do dia a dia, sobre respeito, surge interesse em dialogar, em perguntar, ir além do que estamos falando na escola. Eles estão com essa vontade de ir além, é bem perceptível, não querem conceitos, por exemplo de rosa de menina e azul de menino, o menino não pode brincar de boneca, porque não posso ser mais carinhoso, ter vaidade, que postura eu quero de um homem? Um homem violento, que não pode chorar? Por que ele é fraco ao mostrar sentimentos? As crianças não querem isso mais. As famílias também não seguem modelos tradicionais. Eu penso que cabe a nós educadores, trazer para os nossos alunos esse diálogo de que o homem chora, ele precisa de colo, ele não tem que ser forte o tempo todo, a mulher e a menina não têm que ser submissas, podem expor suas ideias, um respeitando o outro, um não ter mais direitos que o outro. Esse diálogo, essa proposta já deveriam estar em nossas pautas da educação, ser discutidas nos programas de educação, para trabalharmos com nossos alunos.

Partindo dessas considerações, a professora Dália também considerou importante que a temática gênero seja dialogada nas escolas e afirmou que está preparada para essas discussões. Salientou que é preciso ter objetividade e clareza na metodologia aplicada, atentar-se para não consolidar situações que gerem desconforto, buscar alternativas didáticas que possam melhor realizar as discussões e que é um assunto que faz parte da realidade social, para o autoconhecimento dos/as alunos/as e que devemos assumir as discussões com respeito:

Sim. Eu sou uma pessoa muito tranquila, sei o quanto é importante a gente trabalhar isso em sala. Nós vivemos em um momento em que está a nossa frente a todo o momento. Eu me sinto confortável, tento esclarecer didaticamente, de uma forma que não seja agressiva para que as crianças tenham a noção de que é algo importante para elas se conhecerem. O mundo está aí, mostrando para nós, que não se refere ser aceito, é necessário respeito.

Alinhando-se nas falas das professoras Marlene e Dália, a Profa. Ana ressaltou que a escola pode ser considerada como “uma segunda casa da criança”. Nessa fala entendemos que a escola é um lugar para aprimorar a educação, respeitando também o lugar da família nesse processo, porém, há a necessidade de valorização das diferenças e respeito às “escolhas” e dos direitos humanos, expressou-se nesse item ainda de forma superficial.

Para além dessas considerações a Profa. Ana considerou que está preparada para as discussões e trabalho com a temática na escola:

Sim. A escola é a segunda casa da criança, então eu penso que nós temos sim essa responsabilidade de falar sobre esse assunto, porque o ser humano tem direito de fazer as suas escolhas e ser respeitado. Então eu penso que se a gente trabalhar o respeito em sala de aula a gente pode ampliar para várias perspectivas.

O que “salta” nas falas das professoras Marlene, Dália e Ana é a vontade de ampliar os debates em torno das relações de gênero na escola e de modo mais incisivo observamos que as professoras ampliam o debate em torno do respeito às diferenças. Desse modo, a articulação desse respeito no chão da escola precisa ancorar-se na possibilidade de inaugurar uma política da diferença nela, pois

[...] as políticas das diferenças não anulam ou negam as nossas igualdades, nem nos tornam mais divididos. Pelo contrário, elas podem nos dar pistas de como podemos nos enxergar nas demais diferenças, em como podemos nos unir em prol do respeito às nossas diferenças, que não cessam de ser criadas, modificadas (COLLING, 2013, p. 410).

Somos iguais em um aspecto qualquer da vida em sociedade, porém, somos diferentes nos aspectos subjetivos e como experimentamos nossas vidas dentro dela. Diante do exposto, interpretamos na fala da Profa. Marlene a necessidade de quebrar paradigmas em torno das relações e experimentações do gênero.

Regras, dicotomias, processos de imposição de valores, determinismo sobre o que é exclusivo de cada gênero, comportamentos, sentimentos, discursos normalizadores, funções e atividades nas quais cada gênero pode realizar no contexto social, dentre outras situações que limitam as experiências das pessoas, são na verdade situações impostas no intuito de estabelecer uma linha entre o que é aceitável ou banalizado para as expressões do gênero. Desse modo,

Quanto mais a pessoa foge dessa linha, mais violência ela sofre, pois as demais pessoas estarão a postos para fazer que o sujeito “entre nos trilhos”. Essa linha coerente é o motor da heterossexualidade compulsória e da heteronormatividade (COLLING, 2013, p. 413).

Pensando no chão da escola, as práticas educativas em torno do gênero precisam perceber esses arranjos sociais e culturais que persistem em determinar modelos e normas. É uma tarefa que incide olhar atento e desconfiado sobre o que é declarado como “verdade” e imposto como um modelo a ser seguido. Partimos então do estranhamento das situações mais banais no contexto escolar, dos materiais didáticos, das regras de organização da escola, pois

Infelizmente, quase toda educação e produção de conhecimento ainda é feita em uma perspectiva heterossexista. Quando se apresenta como neutro, como “científico” deve-se desconfiar de que foi feito em uma perspectiva masculina, branca, ocidental, cristã e heterossexual (MISKOLCI, 2020, p. 48).

Por outro lado, na contramão da fala das professoras mencionadas, a Profa. Valéria afirmou que não se sente preparada para estabelecer conexão para um diálogo aberto com os/as alunos/as e com a comunidade escolar. Para ela o assunto é amplo, necessita ancorar-se em profissionais como psicólogos e assistentes sociais para capacitar as ações da escola, existe possibilidade dos/as professores/as sofrerem recriminações pelo descontentamento das famílias e que a religião pesa muito nas discussões sobre gênero:

Não. O que eu sei é sobre o que eu busco como informação e eu acho que ainda é pouco. Esse assunto é bem amplo, porque ele não abrange apenas a criança, tem concepções da família relacionada a isso. Então a gente precisaria de apoio, de um assistente social, de uma psicóloga, para nos orientar. Então não é só trabalhar com a criança, ela vai levar isso para a casa e o professor, dependendo da abordagem, pode ser recriminado. Tem muitas famílias onde o patriarcado é muito eficiente e firme, concepções religiosas nas famílias que se vê o professor se posicionando sobre a concepção de gênero, vão se sentir ofendidas. É muito amplo isso, vai além da sala de aula. Eu não me sinto preparada, preciso de um apoio externo.

Reconhecemos na fala da Profa. Valéria sua preocupação em ter garantias de que o trabalho com gênero seja mais bem gerido pela escola ou pelo sistema de ensino em que está inserida. Realocar essas discussões a terceiros, entretanto, como assistentes sociais ou psicólogos, é renegar a tarefa do professor de assumir debates emergentes que fazem parte da realidade dos/as estudantes.

A escola, por mais que tente se desvencilhar das práticas educativas em torno do gênero, (re)produz e propaga as concepções expressas na sociedade sobre ele (LOURO, 2014). Essa forma de (re)produzir as relações de gênero estabelece uma escolarização que

[...] realiza uma mediação entre os espaços privados e públicos, a fim de que possa fazer algo mais: oferecer representações de versões socialmente normalizadas do adulto e da criança, da mulher e do homem. A "criança" de qualquer pedagogia já está, ao mesmo tempo, codificada como uma criança generificada, sexuada e racializada. Neste sentido, a "criança" se toma um dos constructos mais normalizados e regulados da educação (BRITZMAN, 1996, p. 78).

Expressamos aqui então a possibilidade de atribuir a escola, em especial a prática educativa do professor e da professora, a capacidade de desconstruir esses mecanismos de normalização dos/das escolares em uma matriz sociocultural que imprime constantemente a heteronormatividade como padrão. Não se resume, então, em uma possibilidade alheia a tarefa da educação, entregue a terceiros que não gerenciam o trabalho educativo que é oferecido nos aparelhamentos educacionais, mas uma tarefa que é inerente da escola que, muitas vezes, (re)produz e valida esse conhecimento.

Por outro lado, é necessário que os professores e as professoras estejam conscientes que

Como estabelecido em decisão do STF em 2020, a participação das famílias na vida escolar de crianças e adolescentes não pode ser usada para limitar o direito constitucional de suas filhas e filhos – ou de filhos e filhas de outras famílias – a uma educação crítica e criativa que contemple várias visões de mundo, estimule a capacidade de refletir e de pesquisar a realidade e que prepare os e as estudantes para uma sociedade sempre mais complexa e desafiante. Muitas vezes, mobilizadas pelo desejo de proteção de suas filhas e filhos, algumas famílias acabam contribuindo para que crianças e adolescentes cresçam despreparados e vulneráveis para enfrentar o mundo e atuar conscientemente pela superação das desigualdades, discriminações e violências nas suas vidas e na sociedade brasileira (AÇÃO EDUCATIVA, 2018, p.7).

A família, segundo Michel Foucault (2020), sempre pertenceu a um dispositivo de aliança. Associado com a sociedade e com as políticas conservadoras, articulam sentenças sobre o que seja permitido ou proibido, que seja certo ou errado, promovendo o controle e o domínio dos corpos, por meio do estabelecimento de regras, de normas em que o poder é expresso como regulador e promotor da ordem social.

Partindo das questões de Foucault (2020) percebemos que a família tem sido usada pela política conservadora cristã brasileira, na atualidade, como mecanismo de controle para reacender um estado preocupado em sentenciar os pensamentos e conhecimentos expressos pela escola que vão contra a perpetuação da ordem conservadora, machista, heteronormativa, racista e outras, como aponta Fernando Seffener (2022, p. 3):

A escola pública sofre, atualmente um processo de tentativa de colonização via imposição de valores das famílias e de algumas religiões sobre ela, o que

retira a autonomia didática e pedagógica. Os entraves na abordagem das questões de gênero e sexualidade por organizações conservadoras e fundamentalistas, jogam papel decisivo nesta tentativa de colonização da cultura escolar e de fazer prevalecer valores da ordem do privado – família – e da ordem do transcendente – religião, sobre os valores da ordem da ciência e do espaço público.

Esses mecanismos de controle perpassam o espaço educativo das escolas, inflamam as famílias e a sociedade de modo geral a articular mecanismos de controle sobre os currículos, os programas de ensino, as ações dos professores e professoras sobre o conhecimento que é empregado e dirigido nas escolas. Com base nessa visão, Fernando Seffner (2019, p. 10-11), afirma que

[...] a escola, com seu estatuto de gestão democrática, de pluralidade de concepções pedagógicas, sua ênfase no conhecimento científico, no diálogo entre as diferenças, na tolerância como valor que marca o espaço público, e mais ainda no respeito à diferença, no compromisso com os valores da educação em/ e/ para os Direitos Humanos, na argumentação raciocinada ao invés da mera opinião ou crença de fé, é vista como inimiga desse projeto único de cidadão, que é altamente centralizador e autoritário, e não admite contestação. No centro dessas brigas estão professores e professoras, dos quais se busca cassar a liberdade de ensinar e até mesmo a liberdade de expressão, valores constitucionais definidos em leis e códigos.

Diante do exposto, a tentativa de sufocar as iniciativas de debate nas escolas sobre gênero, tecem uma rede coordenada para deliberar o cerceamento da liberdade de ensinar como apontado por Fernando Seffner (2019). Nos excertos das entrevistadas observamos o uso constante do debate sobre como a família percebe as práticas educativas em relação a gênero na escola, atreladas a ela, o olhar das entrevistadas se direciona para os valores religiosos.

Diante do exposto, o entrelaçamento escola-família-religião tem nos mostrado, nas falas das professoras, que existem desafios para deliberar a autonomia da escola na abordagem sobre gênero. Assim, procuramos mapear esses desafios.

A Profa. Ana, ressaltou que a família se tornou um dos principais desafios para que a escola possa assumir em sua prática educativa as discussões sobre gênero:

Nós viemos de uma sociedade muito preconceituosa. As famílias não estão abertas para esse tipo de assunto e esse é um desafio que penso. Mas nós como escola, isso é algo que precisa ser trabalhado na sala de aula, em todos os ambientes na verdade, para todos se sentirem inclusos no processo. Daí eu vejo como parte das famílias.

Partilhando das palavras da Profa. Ana, a Profa. Dália apontou que o principal desafio é a família, porém, associada a ela está a sociedade que de forma “camuflada”, persegue e silencia as discussões na escola:

Os conflitos são gerados dentro da família mesmo, traz de casa, é o maior problema que nós temos. A princípio é a família e ultimamente a gente percebe também a sociedade de forma camuflada, elas tentam desafiarmos a colocar a questão de gênero em prática. “Tá! Eu não falo, mas na verdade eu não sou adepta!”. Então a gente encontra muitos desafios na família e na sociedade que de certa forma eu vejo camufladas.

Percebendo com mesmo olhar das professoras citadas acima, porém, associado à família e à sociedade, a Profa. Marlene definiu como desafio a fé religiosa e a política conservadora que também interfere nos sistemas de ensino brasileiro:

Acredito que envolve também questões religiosas, não diferem uma coisa da outra, se você toma posse dos seus direitos, você está infringindo uma fé. Tudo isso está misturado na nossa sociedade, até mesmo com ideologias políticas que se misturam com a religiosa. Até mesmo dentro da secretaria de educação, temos qual ideologia que eles querem que seja abordada, calando o educador, a escola tem que ensinar o que preconizam. Esses empecilhos nos remetem a necessidade de ultrapassá-los, penso que não é tão difícil, pois tem muitas pessoas que o fazem.

Seguindo o pensamento da Profa. Marlene, a Profa. Valéria se posicionou da seguinte maneira:

A sociedade, o governo atual, eles trazem claramente que é contra a concepção de gênero nas escolas. Houve políticas correlacionadas que cortaram a identidade de gênero para ser trabalhada dentro da escola, o governo federal é contra isso. Isso precisa ser discutido, há crianças que sofrem violências, sofrem abusos, pressões familiares e que causam grandes prejuízos psicológicos enquanto crianças e futuramente enquanto adultos.

Percebemos então, para as professoras participantes, que os desafios são distintos, partem da família, abrange a fé religiosa que por sua vez se mistura às concepções políticas em meio a uma sociedade conservadora como a nossa e por fim, o silenciamento pelos programas e sistemas de ensino. As palavras das entrevistadas refletem um olhar preciso sobre como a temática gênero é silenciada nas unidades escolares a partir de pressupostos que desafiam essa articulação.

Devemos levar em consideração que esse silenciamento é decorrente de uma política ultraconservadora, na qual

[...] fica nítido que a verdadeira intenção desses grupos ultraconservadores é impedir que diferentes interpretações e compreensões do mundo sejam debatidas nas instituições de ensino, estimulando uma educação para a obediência e para a naturalização das desigualdades sociais, do racismo, do sexismo, da LGBTfobia e de outras discriminações e interditando as divergências que caracterizam regimes democráticos, sociedades democráticas e escolas democráticas (AÇÃO EDUCATIVA, 2018, p. 18).

Não nos causa estranhamento o fato de as professoras relatarem esses desafios em meio as políticas de cerceamento que ferem o direito de ensinar e aprender (SEFFNER, 2022). O que fica evidente aqui é uma complexa rede de intervenção que busca associar a escola às demandas para consolidar o resgate de uma sociedade normalizadora que vem sendo desmantelada pelas ciências sociais e movimentos sociais (CÉSAR; MOREIRA, 2019) nos últimos anos como uma forma de resistência.

Entendemos que “fora da escola, a família é igualmente um local no qual o aparato estatal exerce seu papel de disciplinamento” (BRITZMAN, 1996, p.81). Entretanto, enfatizamos que

A cultura escolar e, mais propriamente, o cotidiano escolar – o dia a dia da vida escolar – desde sempre são marcados por um delicado equilíbrio entre muitos elementos: atenção à tradição científica; gestão democrática da escola; liberdade de ensinar; direito à educação; liberdade de aprender; direito de igualdade e de não discriminação; garantia da liberdade de expressão; respeito a demandas das culturas juvenis (SEFFNER, 2022, p. 8).

Diante do exposto, a escola e os/as professores/as estão cerceados por mecanismos de controle que visam afugentar das práticas educativas iniciativas que promovam a valorização das diferenças, o estudo sobre gênero e sexualidade nas escolas, e de modo geral, o enaltecimento das “minorias” e desarticulação de estruturas que promovem domínio sobre determinados segmentos da sociedade (SEFFNER, 2022). As entrevistadas reconhecem esses mecanismos de controle na escola em que atuam, asseveram que são desafios para que discussões sobre gênero sejam implementadas, percebemos isso nas palavras da Profa. Valéria:

As concepções das famílias são diversas. A retaliação é muito forte vindo da religião e dos valores familiares. Poderia causar problemas sérios aos professores, tanto agressões físicas, quanto verbais, porque eles não concordam. Quem tem essa visão espiritual e valores tradicionais não concordam, podem até tirar a criança da escola. Eles querem determinar que o filho é aquilo que eles querem que sejam, não o que o filho se identifica.

O medo de retaliações se torna, muitas vezes, uma realidade por parte dos professores e das professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Os pais/responsáveis nessa modalidade de ensino são mais presentes na escola, alguns se preocupam com o desenvolvimento escolar dos filhos e filhas, promovem diálogos com os professores e as professoras, questionam o que é ensinado. É nesses momentos que, muitas vezes, o conflito é instaurado quando não aceitam determinado conteúdo proposto que ferem as concepções culturais e religiosas.

Um estudo proposto pela *Human Rights Watch* (2022) registrou que dos 32 professores de escolas públicas entrevistados em oito estados brasileiros, “praticamente todos expressaram medo ou cautela em abordar conteúdo educacional sobre gênero e sexualidade em sala de aula devido ao contexto legal e político no Brasil” (*HUMAN RIGHTS WATCH*, 2022, p. 51).

Em contrapartida o presente estudo apontou que:

Vinte dos professores afirmaram terem sofrido assédio por abordar gênero e sexualidade entre 2016 e 2020, inclusive por representantes eleitos e membros de sua comunidade, tanto nas redes sociais como pessoalmente, e alguns foram intimados a prestar esclarecimentos à polícia, ao Ministério Público ou secretarias de educação. Embora nenhum deles tenha sofrido punição os procedimentos a que tiveram que responder por si só tiveram um peso em suas vidas particulares, inclusive sobre sua saúde mental. Alguns deixaram seus empregos por se sentirem assediados (*HUMAN RIGHTS WATCH*, 2022, p. 51).

Desse modo, a política de cerceamento dos professores e das professoras, tem executado certo protagonismo no silenciamento das instituições escolares sobre temáticas como gênero e sexualidade. Para além dessa constatação, o medo de retaliações e processos violentos, acarretaram uma política de silenciamento dos professores e das professoras. Diante disso, entendemos que

[...] a censura e a perseguição contra profissionais de educação, o silenciamento de estudantes e a proibição da abordagem sobre gênero, raça e sexualidade nas escolas são contrários à implementação dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), metas internacionais acordadas pela Assembleia das Nações Unidas para 2030. Em especial, comprometem frontalmente o alcance dos ODS 4 (garantia de educação de qualidade), 5 (igualdade de gênero na sociedade), 10 (redução das desigualdades sociais) e 16 (paz, justiça e fortalecimento de instituições democráticas) (AÇÃO EUCATIVA, 2018, p. 39).

Diante do exposto, perdemos a qualidade dos processos educacionais, quando políticas de censura são introduzidas, mesmo com certa cautela, camufladas, elas tentam exercer o direito de incapacitar políticas de valorização das diferenças nas escolas. Entendemos que, por mais que as situações sejam desafiantes no diálogo sobre gênero, é importante que a:

[...] prática educacional não poderá ser, de forma alguma, uma prática burocrática (ou profissional-burocrata). Ela tem que ser uma ação comprometida ideológica e efetivamente. Não se pode fazer educação sem “paixão”. Agir, em educação, como um burocrata é fazer o jogo de decisões alheias; muitas vezes, decisões que nem mesmo o agente aceitaria se delas estivesse consciente (CANDAU, 2014, p. 28).

Por outro lado, nem sempre há questionamentos negativos, há aqueles que expressam interesse em buscar ajuda da escola em mecanismos que possibilitem contribuir para os

processos educativos da criança. Buscam parcerias com os/as professores/as, reconhecem o valor da escola em promover um espaço que possa contribuir para a educação de qualidade. Percebemos isso na fala da Profa. Marlene:

As crianças não têm preconceito, quem coloca é a sociedade, é a escola, é o sistema que vem reproduzindo desde sempre e não dá mais para continuar. Acredito que muitos educadores estão buscando isso, começar a dialogar, conversar com essas famílias. Nos meus mais de vinte e cinco anos de magistério eu percebo que as famílias buscam um pouco mais das escolas, nos pedem com olhar, percebo isso quando eles são chamados na escola para falarmos de comportamentos ou desenvolvimento escolar, nos pedem ajuda, estamos vivendo um tempo de abertura para diálogos, não dá para fazer vista grossa.

Para a Profa. Marlene os preconceitos estão expressos pela sociedade, pelos sistemas escolares e pela escola. A criança está na escola para aprender também a lidar com essas estruturas que vão de encontro a “formatação de valores” e isso tem ocorrido mediante a iniciativa de professores e professoras que vão em direção a esses conflitos, buscam dialogar sobre gênero, mesmo com as retaliações mencionadas pela Profa. Valéria.

O diálogo pode ser o caminho para se conscientizar e transformar. Falar sobre determinado assunto que seja “polêmico” exige que tenha propriedade do conhecimento que é ministrado pois “os sujeitos não são passivos receptores de imposições externas. Ativamente eles envolvem e são envolvidos nessas aprendizagens – reagem, respondem, recusam ou as assumem inteiramente” (LOURO, 2014, p. 65).

Desse modo, o conflito é na verdade uma ferramenta do diálogo para que nele possam surgir mecanismos de entendimento dos valores que a escola quer assumir para desarticular situações de opressão e desigualdades tanto nas questões sobre as expressões do gênero, como também nas questões das sexualidades, raciais, de classe etc. Segundo a Profa. Marlene, não devemos “ficar calados, a escola é um espaço para educar, para além dos conteúdos, educamos o ser humano, pessoas que futuramente podem governar o nosso país, talvez uma geração mais aberta e a escola é que não pode estar fechada”.

Entendemos que a escola está inserida em uma multiculturalidade de saberes. Nesse sentido, enquanto professores/as devemos

[...] reconhecer nossa cumplicidade na aceitação e perpetuação de todos os tipos de parcialidade e preconceito. Os alunos estão ansiosos para derrubar os obstáculos do saber. Estão dispostos a se render ao maravilhamento de aprender e reaprender novas maneiras de conhecer que vão contra a corrente. Podemos ensinar de um jeito que transforma a consciência, criando um clima

de livre expressão que é a essência de uma educação em artes liberais verdadeiramente libertadora (bell hooks, 2017, p. 63).

Uma possível tarefa a ser estabelecida para não propagar discursos que facilitam a normalização das expressões do gênero dentro de uma matriz heteronormativa na escola, seria aprofundar-se nos estudos sobre gênero a partir dos estudos pós-estruturalistas, pois

[...] essa perspectiva exige que se historicize os conceitos e as teorias, que se leve em conta como esses são tomados por distintas vertentes em distintos contextos, que se busque com radicalidade os pontos nodais em que se assentam argumentos, que se problematize o inquestionável e naturalizado (LOURO, 2007, p. 239-240).

A partir desse argumento de Guacira Lopes Louro, entendemos que os estudos de gênero, em uma visão pós-estruturalista, “pode representar uma nova apropriação do gênero como categoria útil de análise histórica. Através dessa perspectiva, podemos historiar e desconstruir os dispositivos de produção dos corpos sexuados-normatizados-heterossexualizados-abjetos” (PEDRO; VERAS, 2014, p. 103).

Precisamos desconfiar do que seja compreendido como natural. Problematizar os valores, as normas e as desigualdades existentes que permeiam as expressões do gênero, implica conceber, como fator importante para esse processo, a desconstrução de conceitos enraizados em paradigmas conservadores da cultura heteronormativa. Desse modo, se torna importante compreender as hierarquias existentes e dar relevância a lógica que opera na (re)produção de dicotomias e do binarismo nas relações entre os gêneros.

O diálogo aberto com os alunos e as alunas no reconhecimento de que somos “moldamos” e classificados dentro de uma visão heterossexista, se torna primordial para desarticular processos que semeiam a discriminação e o preconceito em torno das dissidências e desigualdades de gênero. O/a professor/a então necessita-se despir desses valores segregativos expressos pela sociedade, construídos historicamente, e articular mecanismos que propiciem tensionar essas relações que fazem do controle um artifício para normalizar, ditar regras e subvencionar o desenvolvimento das subjetividades humanas.

Nesse sentido, entendemos que seja importante nas práticas educativas nas escolas, historizar e problematizar os mecanismos que propiciam vertentes de pensamento sobre a heterossexualidade como norma. Os estudos pós-estruturalistas, através do diálogo nas escolas sobre gênero, tensionando as relações de poder heteronormativo atrelados na promoção das desigualdades, injustiças e violências, é um caminho para questionar a

[...] desconstrução da construção histórica dos binômios homem/mulher, masculino/feminino, heterossexual/homossexual, norma/anormal, centro/periferia, natureza/cultura; desconstrução da constituição desses pares; desnudamento das relações de poder (lembremo-nos de Michel Foucault!) que os legitimam; crítica aos dispositivos de produção de abjeção, estigmatização e exclusão. Desconstrução, deslocamento e reconfiguração (PEDRO; VERAS, 2014, p. 104).

Partindo desse princípio, entendemos que a escola como promotora de uma educação progressista que valoriza as experiências humanas e compreende sua comunidade como heterogênea, precisa questionar os valores expressos em suas práticas educativas que promovem e fortalecem a dicotomia entre os gêneros. Da mesma forma, a instituição escolar aberta ao diálogo sobre gênero assume que

[...] não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas os produz, mas que ela também fabrica sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe; se reconhecemos que essas identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdade; se admitimos que a escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação ou omissão; se acreditamos que a prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política, isto é, que se transforma e pode ser subvertida; e por fim, se não nos sentimos conformes com essas divisões sociais, então certamente, encontramos justificativas não apenas para observar, mas, especialmente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades (LOURO, 2014, p. 89-90).

Para além das considerações de Guacira Lopes Louro (2014) a escola progressista que compreende seu papel social, além de técnico, fortifica esforços para desconstruir paradigmas e concepções que promovem discriminações e preconceitos. A partir desses esforços estreitam os laços, fortalecem as relações e sobretudo, questionam as desigualdades e valoriza as diferenças.

Procuramos então aprofundar essa discussão de modo a contextualizar como as entrevistadas percebem os obstáculos ou não para esse diálogo que deve ser visto não como pontual, como apontado na pesquisa, mas que seja programático e previsto nos planejamentos escolares. Diante do exposto, a Profa. Ana (2022) afirmou que “Sim é possível, porque isso faz parte da nossa sociedade. É preciso aceitar as diferenças, a diversidade. Eu penso que começando pela diversidade, o respeito às escolhas, eu penso que é o ponto de partida”.

A Profa. Dália (2022) reforçou que

Sempre é possível. Não só sobre gênero, mas a questão racial, de todas as formas. Acho que isso é algo que tem que ser instituído porque existe uma lei, nós temos uma lei, que de certa forma é trabalhada superficialmente. Eu acho que a gente deveria aprofundar e trazer essas temáticas não só para as nossas crianças, mas para as famílias também.

Sobre quais ações seriam possíveis para que essa temática fosse empregada na escola, a Profa. Dália (2022) relatou:

A primeira ação seria trazer a família para à escola, mostrar que por meio de várias outras ações pedagógicas e didáticas nós não estamos forçando a criança a ser aquilo ou outro. Mas estamos mostrando que o mundo é diverso e que o nosso trabalho está ali para ajudar, esclarecer de forma tranquila, não agressiva, mostrando que a criança é um ser humano e é importante se conhecer para não se anular.

A Profa. Marlene (2022) afirmou que:

É possível? É. Fácil? Não. Acredito que um bom projeto, um trabalho bem desenvolvido, com propostas, nós podemos começar. Penso se continuarmos a deixar para outros e já estamos tão atrasados nesse diálogo, que na minha opinião deveríamos ter começado há muitos anos, estamos sendo omissos. Não tem como entrarmos em uma sala de aula e vê que nossos alunos trazem vivências deles o tempo todo, ainda mais com acesso a tantos meios de comunicação e informação, violências que os alunos relatam ter ouvido e não fazemos nada. Eles trazem essa ansiedade de conversar sobre esse assunto, então cabe a nós, educadores, trazer esse assunto à tona, com projetos regulamentados pelas secretarias de educação. Podemos também começar de uma forma simples percebendo o que eles entendem sobre gênero. É preciso começar pelo meio docente, pois nem todos tem também a mesma opinião ou o mesmo conceito sobre gênero, para depois ir para o campo com os nossos alunos. Seria uma proposta em nossa escola, em nosso ambiente de trabalho.

No questionário a Profa. Valéria afirmou que é possível o diálogo sobre gênero na escola, porém não justificou sua resposta. Nessa nova fase da pesquisa, a professora então se opõe e nos trouxe como justificativa:

Não. Se você quiser conversar você tem que conversar com certos professores, com certas pessoas, porque a gente se esbarra em muitas barreiras. Uma família para ela entender gênero, ela tem que vivenciar, somente através da prática eles se conscientizam, infelizmente. A gente se esbarra com os próprios professores, muitos não aceitam, tem concepções religiosas e valores tradicionais.

Indagada então sobre quais poderiam ser as ações que levariam o favorecimento das discussões na escola sobre gênero, a Profa. Valéria complementou:

A escola poderia ampliar as discussões, começar de cima para baixo. Se promovesse isso eu acho que seria mais fácil conduzir melhor o trabalho, haveria melhor aceitação, mas na escola em que eu trabalho isso nem é discutido, isso nem entra em pauta. Não vivencio isso não.

Diante das falas das professoras entrevistadas entendemos que grande parte considera que é possível o diálogo sobre gênero na escola. A fala da Profa. Marlene é a que mais sintetiza esse ideal de promover o diálogo sobre gênero na instituição escolar, preocupada com o

silenciamento da escola, das violências de gênero que refletem no cotidiano escolar, da ansiedade dos alunos e das alunas em dialogar sobre temas que merecem nossa atenção e são reportados pelos meios de comunicação e informação, ou seja, fazem parte das vivências de cada um/a deles/as. Desse modo, entendemos que

A educação, por sua vez, tem uma contribuição importante na circulação dos conhecimentos acerca das temáticas de corpos, gêneros, sexualidades e diversidades na sociedade, por ser uma maquinaria social permeada de pedagogias de gêneros e de sexualidades, a qual, de alguma maneira, promove um controle dos corpos por meio da disseminação de saberes, da regulação e da normalização desses (RIBEIRO; RIZZA; RODRIGUES, 2020, p. 56).

Assim, o silêncio é na verdade uma posição. Romper com o silêncio é um ato político que a escola precisa assumir. É um primeiro passo para que a prática educativa sobre gênero não seja solta a partir dos questionamentos dos alunos e das alunas, mas que adentrem nos programas de ensino e nas diferentes áreas do conhecimento. Entretanto, segundo Ivan Amaro (2017, p. 143):

[...] a escola, por meio de seus processos pedagógicos, ao invés de desenvolver uma postura crítica, reflexiva e formativa, a partir de um enfoque de respeito às diferenças, à diversidade sexual e às relações de gênero, naturaliza posturas heteronormativas e misóginas, configuradas em brincadeiras, piadinhas, apelidos que desqualificam o outro que não se “comporta” ou não se adequa às normas ou aos padrões impostos.

Entendendo que essas situações opressoras no chão da escola muitas vezes são instauradas pela política de silenciamento na abordagem de gênero, que são apontadas também por Ivan Amaro (2017), Rogério Junqueira (2013, p. 484) afirma que:

Tratamentos preconceituosos, medidas discriminatórias, ofensas, constrangimentos, ameaças e agressões físicas ou verbais são uma constante na rotina escolar de um sem-número de pessoas, desde muito cedo expostas às múltiplas estratégias do poder e a regimes de controle e vigilância. As “brincadeiras” heterossexistas e homofóbicas (não raro, acionadas como recurso didático) constituem poderosos mecanismos heterorreguladores de objetivação, silenciamento (de conteúdos curriculares, práticas e sujeitos), dominação simbólica, normalização, ajustamento, marginalização e exclusão.

Nesse sentido, tais situações reverberam nos espaços escolares e solavancam processos discriminatórios, preconceituosos e excludentes à medida que “humilhações, xingamentos, preconceitos, insultos por parte de outras crianças são tolerados e, até mesmo, reforçados à medida que não sofrem nenhuma intervenção educativa de educadores e educadoras, e acabam sendo disseminados na cultura escolar” (AMARO, 2017, p. 144). A transformação dessa

realidade depende, além dos professores e das professoras, de uma iniciativa da comunidade escolar, pois

[...] admitir que qualquer iniciativa ou proposta de desestabilização dos atuais arranjos sociais, de acolhida ou de estímulos a novos arranjos precisam contar, necessariamente, com a construção de redes de aliança e solidariedade entre os vários sujeitos envolvidos nas práticas educativas e escolares – dentro e fora da escola. A identificação dos possíveis aliados, a difusão de informações, a discussão e o convite talvez sejam passos importantes tanto para o reconhecimento da importância política que têm as relações de gênero e sexuais quanto para a disposição de questionar e transformar suas formas atuais (LOURO, 2014, p. 131).

As parcerias são primordiais para que se estabeleça uma escola democrática. Nela pode-se adentrar diferentes vertentes de pensamentos e conhecimentos, porém, há a necessidade de desestabilizar os arranjos sociais conservadores que instigam violências, promovem desigualdades e sobretudo, silenciam as escolas. Um trabalho coletivo levantado pela escola é o primeiro caminho para que ela se fortaleça como lugar de destaque para o diálogo sobre gênero, sexualidades e afins. Desse modo:

É possível convidar pesquisadores, grupos de pesquisa e ativistas LGBTQI+ para realização de palestras e oficinas nas escolas, bem como para planejar atividades de pesquisa e debate em conjunto com os professores da escola. É fundamental que a comunidade escolar como um todo compreenda que apenas uma escola inclusiva é capaz de garantir o direito à educação e os direitos humanos de todos, todas e todes estudantes. Além disso, faz-se necessário informar toda a comunidade escolar sobre a base jurídica já existente sobre o tema, que decorre da luta histórica do movimento social LGBTQI+ (AÇÃO EDUCATIVA, 2018, p. 123).

Por outro lado, a Profa. Valéria reforçou como empecilho o fato de a equipe docente assumir resistência no diálogo sobre gênero na escola, pois “muitos não aceitam, tem concepções religiosas e valores tradicionais”. Existem aqueles que admitem a necessidade do diálogo. Contrapondo essa relação dos não favoráveis e dos favoráveis está a necessidade de articular processos que se desenvolvam para consolidar uma prática dialógica sobre gênero, pois os conflitos existem e fazem parte do espaço democrático da escola.

O que se torna evidente analisar é o silenciamento como ferramenta para que não seja estabelecido o diálogo, que não adentrem os espaços da sala de aula e consequentemente dentro da escola, vão gerando violências e desigualdades de gênero, sexualidade e outras. Diante do exposto,

Podemos dizer que esse silêncio também aparece como um discurso, pois não falar sobre o assunto é permitir que a violência aconteça e, ainda que de forma silenciosa, essa convivência se torna um discurso a partir do momento em que

se percebe que certas práticas -como a violência, neste contexto – acontecem, especialmente, diante de um silenciamento que denota a supremacia de um discurso. Ou seja, o silêncio se torna próprio discurso e a inação diante da violência, a própria violência (CHECA; SCISLESKI, 2018, p. 100).

Entretanto, a necessidade do diálogo sobre gênero está presente na escola, nos questionamentos dos alunos e das alunas, na posição de determinadas famílias em não aceitar esses discursos, no fato dos professores e professoras se posicionarem contra ou a favor, ou seja, estão vivos no aparelhamento da escola e se revestem como um pedido para que sejam analisados no intuito de favorecer um debate que fortaleça a escola progressista e democrática.

Assim, a partir do diálogo, abrimos caminho para questionar a prática educativa. Ela não deve ser revestida apenas como instrucional, voltada para o conhecimento pronto e acabado, mas direcionada para o fortalecimento do desenvolvimento humanístico, intelectual e sobretudo, solidário que entenda as expressões do gênero como uma (re)construção que promove disputas, desigualdades, preconceitos e discriminações.

Uma possível análise dessa prática educativa como transformadora seria a capacidade da escola atrelar em suas ações mecanismos da aprendizagem pelas diferenças. Romper paradigmas, desafiar as estruturas hegemônicas, excludentes e heteronormativas é uma tarefa que exige o olhar sistemático das unidades escolares na contemporaneidade.

5 GÊNERO E PRÁTICA EDUCATIVA

A partir das análises dos dados gerados, procuramos, nesta quinta seção, tensionar o papel da escola para a formação social e cultural dos educandos e das educandas para a desconstrução de ações opressoras e que legitimam os processos de desenvolvimento da cidadania, respeito e valorização das diferenças. O tópico *5.1 Caminhos desejantes para aprender com as diferenças* vem contribuir para a desfecho das discussões, visto que acreditamos que os espaços escolares são de suma importância para desarticular situações de desvalorização, desigualdades, preconceito e discriminação e será relevante para as considerações finais que virão a seguir.

5.1 Caminhos desejantes para aprender com as diferenças

A escola como sistematizadora do conhecimento e, sobretudo, campo que promove o desenvolvimento humano, necessita aliar-se à promoção da compreensão e valorização das diferenças e acompanhar a construção de novos conceitos que possam refletir as hierarquias e as desigualdades de gênero. Assim, é necessário compreender a escola como lugar para as discussões que são fundamentais para problematizar situações que fomentam ações discriminatórias e preconceituosas que, como resultado, podem produzir violências, injustiças e desigualdades. Percebemos, então, a necessidade de analisar a prática educativa nas escolas, pois:

A linguagem, as táticas de organização e de classificação, os distintos procedimentos das disciplinas escolares são, todos, campos de um exercício (desigual) de poder. Currículos, regulamentos, instrumentos de avaliação e ordenamento dividem, hierarquizam, subordinam, legitimam ou desqualificam os sujeitos (LOURO, 2014, p. 88).

Nesse sentido, reforçamos que a prática docente exerce forte sentido sobre as questões de gênero, especialmente quando analisamos como a escola percebe as/os sujeitas/os que nela exercem suas atividades. Essas/es sujeitas/os não são homogêneas/os em suas subjetividades, pelo contrário:

[...] as ações coletivas em torno da educação, com ênfase nas suas especificidades de gênero, passam lentamente a questionar o limite entre sexo e gênero, especialmente a divisão entre homens/mulheres, masculinidades/feminilidades e desejo homoerótico/heterossexual, e, talvez por isso, ver que o homogêneo se configura em uma impossibilidade humana e social (VIANNA, 2020, p. 28).

Assim, o repensar sobre a prática educativa voltada para a temática gênero parte de questões como: separar alunos por fila conforme o gênero; direcionar brinquedos, brincadeiras, ou mesmo atividades artísticas ou atividades em grupos, separando por gênero; mobilizar atividades corporais ou competições de acordo com o gênero; dentre outras. Essas situações são retratadas por Guacira Lopes Louro (2014), que ressalta que, muitas vezes, o cruzamento dessas fronteiras de gênero tanto pode abalar como também podem resultar no fortalecimento das distinções dos limites.

Nesse sentido, ao transpor as barreiras existentes entre o que é considerado como atividade masculina ou feminina, a escola precisa ancorar-se nos princípios de promoção da equidade e, sobretudo, desconstruir essa dicotomia existente e difundida na sociedade sobre o corpo generificado, pois ele “pode ser tomado como uma categoria discursivo-performativa, capaz de potencializar inéditos modos de subjetivação” (PRADO, 2021, p. 260). Partindo desses pressupostos, as ações dos/as professores/as são desafiantes.

Problematizar temas, enraizados no contexto social dominante, significa desconstruir muros sobre as diferentes subjetividades em desenvolvimento. Nesse contexto, a profissão do professor assume caráter social, além de técnico, e cabe aos profissionais da educação abordar temas norteadores de construção de conhecimentos também voltados para a educação dos direitos humanos e formação da sociabilidade das/os envolvidas/os, no caso as crianças e os jovens no processo de escolarização.

Desse modo, a ação educativa pode ser uma ferramenta capaz de desenvolver conhecimentos e a temática sobre gênero deve ser incorporada nas discussões em sala de aula. Assim, os professores e as professoras poderiam atentar-se para:

Quando recorremos às fontes básicas do pensamento pedagógico não realizamos um ato puramente abstrato e abstraído da realidade. Iluminada pela história da educação e da pedagogia, a filosofia da educação mostra o presente e aponta um futuro possível (GADOTTI, 2005, p. 16).

Nessa perspectiva, a educação é construída pelos atos desencadeados por movimentos educacionais e sociais que, ao longo da história, se fundamentaram e continuam a atuar para estabelecer a formação da cidadania e a democratização dos espaços, em especial do espaço escolar. Com isso, poderíamos associar a atividade docente como prática transformadora para a intervenção no reconhecimento das desigualdades sociais vigentes e desmistificar o que seja natural ou não. Dessa forma, o que queremos aqui discutir é que necessitamos ter esperança na Educação para mudar paradigmas socioculturais, pois:

Se ela pensa e faz pensarem o oposto do que é, na prática do seu dia a dia, por que não forçar o poder de pensar e colocar em prática uma outra educação? A resposta mais simples é: “porque a educação é inevitável”. Uma outra melhor seria: “porque a educação sobrevive aos sistemas e, se um ele serve para a reprodução da desigualdade e à difusão de ideias que legitimam a opressão, em outro pode servir à criação de igualdade entre os homens e à pregação da liberdade”. Uma outra poderia ser: “porque a educação existe de mais modos do que se pensa e, aqui mesmo, alguns deles podem servir ao trabalho de construir um outro tipo de mundo” (BRANDÃO, 2005, p. 98-99).

Nessa perspectiva, a educação tem seus propósitos, sendo fundamental problematizarmos as práticas educativas e as temáticas sobre identidade, gênero e sexualidade são indispensáveis para o desenvolvimento da cidadania de nossas crianças e jovens e, conseqüentemente, a valorização das diferenças. Pensando nessa problemática, percebemos que as instituições escolares sofrem os

[...] impactos e efeitos das lutas dos movimentos sociais organizados que a reclamam como lugar de fazer pensar, produzir e gestar outras experiências de sexualidades, de gênero e de corpos que se contraponham aos modelos hegemônicos e ao apagamento das diferenças (SILVA, 2014, p. 43).

Dessa forma, dialogar sobre identidade, gênero e sexualidade; alertar e interceder, através de sua prática pedagógica, sobre as violências sofridas pelos “papéis” sociais construídos e alicerçados na dicotomia dos gêneros ou pela orientação sexual; contribuir para lutar por uma sociedade na qual as oportunidades sejam equitativas; enfrentar as opressões e cobranças do que se espera do gênero e seu “papel” social; estabelecer um diálogo permanente com a vivência das/os alunas/os; abordar a violência doméstica, as agressões físicas e psicológicas, o feminicídio e os problemas psicossociais causados por estas agressões; combater a homofobia e a transfobia; tudo isso são eixos integradores para as discussões para as práticas educativas nos espaços escolares. Diante disso,

Para que possamos pensar em qualquer estratégia de intervenção é necessário, sem dúvida, reconhecer as formas de instituição das desigualdades sociais. A sensibilidade e a disposição para se lançar a tal tarefa são indispensáveis, mas as teorizações, as pesquisas e os ensaios provenientes dos Estudos Feministas (e também do campo dos Estudos Negros, dos Estudos Culturais, dos Estudos Gays e Lésbicos) podem se tornar elementos muito importantes para afinar o olhar, estimular inquietações, provocar questões (LOURO, 2014, p. 90).

No cotidiano escolar estão as amarras de uma reprodução social que ultrapassam os muros da escola e fomenta desigualdades e violências de gênero. Assim, “a escola não é uma ilha” como afirma Berenice Bento (2011) e para além disso, ela “se apresenta como uma instituição incapaz de lidar com a diferença e pluralidade, funciona como uma das principais

instituições guardiãs das normas de gênero e produtora da heterossexualidade” (BENTO, 2011, p. 555) quando não se promovem iniciativas para desconstruir distorções socioculturais que normalizam a heteronormatividade nos espaços formais e não-formais de ensino, bem como, em outros espaços sociais.

Nesse sentido, os estudos de gênero são importantes para as práticas educativas, pois elas se entrelaçam para além do cotidiano escolar. Assim, é necessário abandonar a educação sexista e tradicional no cotidiano escolar, pois entendemos que as ações na escola ainda contribuem para a perpetuação das relações desiguais entre homens/mulheres/outros/as, colaborando com uma sociedade segregada e opressora.

Nesses termos, observamos mais um desafio para os/as professores/as, enquanto sujeitos/as mediadores/as dessa história. Esses/as profissionais precisam, lutar, resistir e não ser omissos e coniventes com qualquer tipo de dominação e preconceito, pois o

controle se origina através de estratégias de governo que pretendem assegurar um domínio sobre corpos, ao mesmo tempo em que constrói subjetividades normalizadas, ou seja, atadas a determinada estrutura social que não permite pensar em formas voláteis de constituição corpórea (PRADO, 2019, p. 57).

Entretanto, o que se configura nesse cenário são discussões Brasil a fora. Os movimentos educacionais favoráveis e desfavoráveis sobre o estudo do gênero nas escolas, principalmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, dialogam com a comunidade, expressam seus interesses e, na maioria das vezes, as discussões de gênero e sexualidade nas escolas são omitidas.

Esse contexto foi marcado por perdas e danos, mas também por resistências que impõe atualmente novos desafios teóricos e práticos para a reflexão acadêmica sobre esse processo e para a própria elaboração das políticas públicas que, atualmente, enfrentam a articulação de setores conservadores em geral e setores conservadores religiosos, com forte utilização de um discurso midiático e polarizado que tem seu foco central no corpo binário e no direito natural (VIANNA, 2020, p. 28).

Essa rejeição nada mais é do que a contribuição para um estado cada vez mais sexista e machista, com currículos escolares omissos na discussão sobre a temática gênero. Assim, nota-se uma atitude que persiste na promoção de uma educação opressora e discriminatória, fechada a realidade que se descortina, como afirma Junqueira (2009, p. 15):

A escola configura-se um lugar de opressão, discriminação e preconceitos, no qual e em torno do qual existe um preocupante quadro de violência a que estão submetidos milhões de jovens e adultos LGBT – muitos/as dos/as quais vivem de maneiras distintas, situações delicadas e vulneradoras de internalização da homofobia, negação, autculpabilização, auto-aversão. E isso se faz com a

participação ou omissão da família, da comunidade escolar, da sociedade e do Estado.

Portanto, o que se observa é um distanciamento dos espaços escolares e a prática docente como ferramenta para a discussão de gênero e suas denotações, pois “a prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia” (FREIRE, 2005, p. 36). Para tanto, como processo coerente e ético para a atuação docente, é necessário:

Saber que devo respeito à autonomia, a dignidade e a identidade do educando e, na prática, procurar coerência com este saber, me leva a inapelavelmente à criação de algumas virtudes ou qualidades sem as quais aquele saber vira inautêntico, palavreado vazio e inoperante (FREIRE, 2005, p. 62).

Assim, precisamos, enquanto professoras e professores reavaliar nossas práticas educativas, pois partindo de uma educação progressista temos que aprender a colocar “a ética nas relações humanas sob a forma de respeito com o outro. Educar significa respeito. Respeito pelo outro, com o outro. Esse outro não é um ser abstrato, mas o sujeito concreto que vive, sofre, ama e se move no compromisso com a transformação social” (COIMBRA, 2021, p. 262).

Desse modo, é necessário que busquemos investir em espaços educativos que problematizem os retrocessos que percebemos atualmente na concepção de políticas públicas educacionais para dialogar sobre gênero, valorizar as diferenças e respeitar as subjetividades das/os educandas/os. Para isso é importante que questionemos a educação formal para que não se

[...] pautar por preceitos de fé religiosa e, muito menos, pela centralização dos direitos humanos na ideal figura branca, classe média, heterossexual e cisgênero, pois a realidade da maioria da população brasileira passa pela negritude, mas também pela não heteronormatividade, pela periferia, além de escapar da polarização masculino e feminino (MATOS, 2021, p. 60).

Outro fator a considerar, sobre heterogeneidade da sociedade brasileira, é que a família já não é a mesma. Observamos novas configurações familiares que assumem novas estruturas, com recasamentos, famílias monoparentais, uniões homoafetivas com filhos/as, paternidade ou maternidade socioafetivas são alguns dos exemplos das novas estruturas familiares, formadas pela população brasileira (FURLANI, 2007).

Assim, “a ampla diversidade de arranjos familiares e sociais, a pluralidade de atividades exercidas pelos sujeitos, o cruzamento das fronteiras, as trocas, as solidariedades e os conflitos são comumente ignorados ou negados” (LOURO, 2014, p. 74) e cabe às escolas, em geral, e aos professores/as, de forma direta, promover uma educação sobre as relações de gênero,

explorando essas vivências sociais. Portanto, a escola se constitui como um elemento primordial para o desenvolvimento social e cultural das crianças e jovens e “ao invés de educar para homogeneizar ou alocar confortavelmente cada um em sua gaveta, estejamos começando a aprender a nos transformar por meio das diferenças” (MISKOLCI, 2020, p. 55).

Problematizar o conceito de diferença e, sobretudo, incorporar nas ações educativas mecanismos que proporcionem a desestabilização e desconstrução de uma perspectiva normatizadora, assegurando processos dialógicos com aquilo que é considerado “diferente”, invisibilizado, abjeto e que sofre violências dentro e fora da escola devem ser incorporados na trama pedagógica de uma instituição escolar preocupada com a valorização das diferenças (MISKOLCI, 2020). Por esta razão, a mediação dos processos que possibilitem a valorização humana são pontos de relevância que deverão se estender nos espaços escolares para enfrentar a disseminação do ódio e do preconceito, assim, como afirma bell hooks (2017, p. 174):

a prática do diálogo é um dos meios mais simples com que nós, como professores, acadêmicos e pensadores críticos, podemos começar a cruzar fronteiras, as barreiras que podem ser ou não erguidas pela raça, pelo gênero, pela classe social, pela reputação profissional e por um sem-número de outras diferenças.

Dessa forma, em conformidade com o pensamento de bell hooks (2017) e indo mais além da “voz” da/o professora/o na sala de aula, Guacira Lopes Louro (2014), capacita o diálogo como mecanismo para fortalecer os saberes no qual todas/os, professoras/es e alunas/os são capazes de expressar seus saberes. Logo, percebemos que no processo de ensino e aprendizagem pelas diferenças, deve-se levar em consideração as experiências, os cotidianos escolares, sociais e culturais que permeiam as discussões sobre gênero e suas implicações com a vida sociocultural das/as envolvidas/os, pois é “urgente exercitar a transformação a partir das práticas cotidianas mais imediatas e banais, nas quais estamos todas/os irremediavelmente envolvidas/os” (LOURO, 2014, p. 126).

Nesse campo, entendemos como primordial reforçar o diálogo aberto nas instituições escolares sobre gênero e diferenças, intercedendo por meio das práticas político-pedagógicas mais corriqueiras como impossibilitar separar por gênero filas e grupos para as atividades; contextualizar discussões expressas em jornais, revistas e filmes que expressem a dicotomia entre os gêneros e problematizar as funções que cada um deve seguir na sociedade; produção de textos que promovam a discussão antirracistas e antissexistas; perceber os novos arranjos familiares, incluindo as homoafetivas; introduzir as culturas juvenis ligadas as concepções de gênero, sexualidade, raça, e outras (LOURO, 2014). Mesmo sendo desafiante essas

intervenções e outras que citamos anteriormente, o que mais se torna como grande desafio nas palavras de Richard Miskolci (2020, p. 57) é:

[...] repensar o que é educar, como educar e para que educar. Em uma perspectiva não normalizadora, educar seria uma atividade dialógica em que as experiências até hoje invisibilizadas, não reconhecidas ou, mais comumente, violentadas, passassem a ser incorporadas no cotidiano escolar, modificando a hierarquia entre quem educa e quem é educado e buscando estabelecer mais simetria entre eles de forma a se passar da educação para um aprendizado relacional e transformador para ambos.

Desse modo, mesmo quando o poder público e principalmente as políticas públicas educacionais se retraem no cerceamento das condições específicas para desestruturar as relações hegemônicas ligadas ao gênero e a sexualidade presentes nas instituições escolares é necessário que os organismos escolares criem formas de resistir. Para isso entendemos que seja imprescindível que criem estratégias, novas linguagens visuais e estéticas de lutas, resistindo, de modo a introduzir e tencionar o debate sobre as situações discriminatórias de gênero e de sexualidade (MATOS, 2021).

Portanto, salientamos que (re)pensar a educação exige olhar crítico. Olhar para as injustiças e desigualdades sociais que abrange todas as dimensões humanas, sejam elas, de gênero, de sexualidade, de classe, de raça, enfim, um olhar que problematize as condições de estruturação sociocultural que segrega, promove dicotomias, estabelece hierarquias e violências.

Estabelecer uma educação voltada para questionar os mecanismos de poder que promovem as condições de opressões se torna uma ação que merece destaque nas pautas para as práticas educativas. Em suma, compreendemos que a função da escola é educar para um “outro mundo possível” como afirma Moacir Gadotti (2008, p. 99-100):

Educar para um outro mundo possível é visibilizar o que foi escondido para oprimir, dar voz aos que não são escutados; é educar para conscientizar, para desalienar, para desfeticizar, para desmercantilizar a vida; é educar para a emergência do que ainda não é, o ainda-não, a utopia; é também educar para a ruptura, para a rebeldia, para a recusa; é fazer da educação, tanto formal, quanto não-formal, um espaço de formação crítica e cidadã, e não apenas de formação de mão-de-obra para o mercado; é inventar novos espaços de formação alternativos ao sistema formal de educação e negar a sua forma hierarquizada numa estrutura de mando e subordinação; é educar para mudar radicalmente nossa maneira de produzir e de reproduzir nossa existência no planeta, portanto, é uma educação para a sustentabilidade.

Posta as considerações do autor, a escrita da presente seção intencionou exercitar um olhar possível para as práticas educativas no que se refere ao trabalho sobre relações de gênero. Longe de prescrever, a ideia é pensar, a partir das narrativas geradas pelas colaboradoras, caminhos possíveis e uma utopia necessária que possam nos movimentar em direção ao reconhecimento social das diferenças e inserção de conteúdos curriculares que colaborem para o processo de formação plena para a cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao findar a pesquisa, não podemos deixar de contextualizar o momento histórico em que essas linhas foram escritas. Presenciamos um momento de retenção/obstrução das práticas educativas voltadas para gênero e sexualidade nas escolas (JUNQUEIRA, 2018). Esse retrocesso, que na verdade se reveste de mecanismos de controle, veio amparada pela política neoliberal e conservadora com dogmas religiosos tradicionais, cuja *slogan* é “Pátria, Família e Deus acima de Todos”.

As redes sociais, os noticiários e outros meios de digitais de comunicação e informação, retratam as autoridades (parlamentares e membros do governo federal) representantes dessa política retrocedente, reforçando a propagação de ódio, preconceito e discriminação. Vivenciamos então, a legitimação de um ideal de “liberdade de expressão”, para massificar discursos que reforçam uma complexa rede de repressão aos corpos dissidentes às matrizes homem/ branco/ viril/ ativo/ heterossexual/ reprodutor/ cristão e mulher/ branca/ passiva/ heterossexual/ reprodutora/ cristã.

Ancorada a essas representações políticas, uma parcela da sociedade brasileira encoraja-se em reforçar e propagar discursos opressores que desvalorizam os corpos considerados abjetos. Esses corpos, negros, LGBTQIAP+ e das regiões e camadas mais pobres da sociedade brasileira, são alvos de injustiças e paralisações de políticas de valorização das diferenças e sobretudo, políticas que fomentem as discussões em torno das desigualdades socioculturais e econômicas em que eles estão inseridos.

Esses discursos inflamam a sociedade de forma geral e a escola se torna palco de discussões acaloradas no intuito de reprimir ações educativas de socialização e (re)produção de conhecimentos voltados para articular processos de desenvolvimento de uma educação progressista (GADOTTI, 2008) e que se paute em discussões que merecem olhar crítico sobre as injustiças e desigualdades. Nesse sentido, falar sobre gênero ou sexualidade, em uma visão pós-estruturalista, pós-crítica, se tornou um ato de resistência nas práticas educativas de muitas unidades escolares.

Embora, tenhamos uma certa investida sobre o controle do que é ministrado como ensino nas escolas, seja pela política dos sistemas de ensino ou pelo cerceamento de alguns

membros da sociedade e das comunidades escolares de modo geral, muitas instituições de ensino têm se reforçado para garantir que seus alunos e alunas obtenham um processo de ensino e de aprendizagem que se pautar no desenvolvimento de uma Educação que questiona e promove debates sobre temas emergentes e que merecem destaque para inoperar e desconstruir ações de desigualdades, preconceitos e discriminações. Nessas investidas, reforçamos que a temática gênero, tem sido uma das discussões que merece destaque nesse cenário.

Assim, introduzimos nessa pesquisa o diálogo com as professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no sentido de dar a elas o protagonismo para mapear os desafios que enfrentam para desenvolver práticas educativas sobre gênero na escola. Para além disso, registrar também, como a política de cerceamento dessa discussão é estabelecida na unidade escolar em que atuam e sobre como percebem a importância dos espaços escolares para gerenciar ações que promovam esse debate.

Partindo desse princípio, nos atentamos para perceber como as professoras compreendem o conceito de gênero. O estudo proposto evidenciou que as professoras apresentam dificuldades para definir o conceito de gênero a partir dos estudos pós-estruturalistas. Apresentaram um conceito raso e empírico, na qual a maioria das participantes da pesquisa, limitam o gênero como um processo de construção a partir das ligações entre corpo biológico, sexo, gênero e sexualidade.

Nesse sentido, o conceito de gênero ainda está difuso pelas professoras a partir de uma estrutura de normalização dos/as sujeitos, percebendo o gênero a partir de dicotomias entre masculino e feminino. Paralelo a isso, observamos o corpo como artefato cultural no qual é colocado em análise para definir o conceito de gênero, no qual condiciona a esse corpo funcionalidades e mecanismos de análise a partir de estruturas biológicas para diferenciação do gênero.

Essa dificuldade em conceituar gênero é um dos reflexos da política de cerceamento das escolas, há falta de processos de formação continuada para temáticas como gênero e sexualidade e o silenciamento da escola de campo nos estudos propostos sobre essas temáticas com os professores/as e alunos/as. Diante do exposto, observou-se dificuldades para estabelecer o diálogo sobre gênero na escola, cujas intervenções são direcionadas a partir de conversas

informais com os/as alunos/as, partindo de conhecimentos empíricos e carregados de discursos normalizadores, que o próprio conceito de gênero trazido pelas professoras na pesquisa ressalta.

Entretanto, evidenciou-se a percepção das professoras em melhorar os estudos sobre as desigualdades e diferenças. Entendemos que ao propiciar alternativas de diálogo e debate com a comunidade escolar sobre os mecanismos que favorecem as desigualdades e qualificam as diferenças como fator para estabelecer discriminações e preconceitos, é uma haste que permeia também os estudos sobre gênero.

Dessa forma, compreendemos que essa é uma semente que propicia o diálogo permanente com a comunidade escolar sobre a estruturação de correntes de normalização dos/as sujeitos/as dentro de uma matriz heteronormativa e pode ser utilizada para aprimorar os estudos sobre gênero a partir da transversalidade do currículo escolar. Porém, essa ação deve ser estabelecida em parceria com todos/as os/as agentes da escola, e para isso, há de se desarticular mecanismos de controle e consolidar a autonomia da escola e estudo das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, que regem os estudos sobre gênero e sexualidade nas escolas.

Pensando sobre esse mecanismo de controle, nos propusemos a averiguar as (im)possibilidades dos professores e das professoras promoverem as discussões sobre as relações de gênero durante o trabalho educativo. Sobre as possibilidades, a maioria das participantes reforçaram que existe possibilidade de diálogo com os alunos e as alunas durante o trabalho educativo, voltando o olhar para a (re)produção do gênero como mecanismo de promoção das desigualdades.

Entretanto, a pesquisa também nos trouxe elementos para pensar sobre as impossibilidades. Dentre eles, as participantes relataram que não existe direcionamento da escola para o estudo sobre gênero; falta de políticas públicas para dar suporte à escola para o diálogo com a comunidade escolar; existem barreiras socioculturais e religiosas organizadas dentro da estrutura da comunidade escolar e que muitas vezes elas engatilham o silenciamento das discussões dentro do conteúdo programático de ensino e paralelo a isso, o medo de represálias, violências e perseguições aos/as professores/as que promovem o debate dentro da escola.

Todas essas situações de impossibilidades, que foram retratadas pelas entrevistadas, caminham junto com o silenciamento da escola sobre a temática gênero. As discussões sobre gênero então se revestem muitas vezes em intervenções sobre situações banais a partir de apontamentos dos/as estudantes sobre curiosidades ou mesmo na mediação dos conflitos. O aprofundamento, no estudo sistemático sobre gênero, proposto por projetos ou articulado com o Currículo Escolar, são silenciados.

Partindo desse panorama, em que as situações de ensino e aprendizagem sobre gênero são banais e dentro de situações corriqueiras do cotidiano escolar, procuramos então mapear os principais desafios que os/as professores/as enfrentam quanto à abordagem da temática gênero na escola. Desse modo, articulado com as impossibilidades que foram retratadas pelas participantes, procuramos analisar os desafios que elas enfrentam para transpor as barreiras existentes e dar significado às práticas educativas sobre gênero na escola em que atuam.

Todas as participantes elencaram a família como um fator desafiante. Interseccionados com a família, obtivemos como elementos desafiantes a fé religiosa, as concepções políticas em meio a uma sociedade cada vez mais conservadora que impõe valores e costumes sobre o ensino que é ministrado nas escolas e o silenciamento dos programas e Sistemas de Ensino.

Os desafios marcados pela pesquisa endossam o quanto ainda temos que percorrer para desconstruir mecanismos de controle, garantir a laicidade das práticas educativas, desarticular a concepção sociocultural heterossexista, machista e excludente que permeiam a sociedade e os espaços escolares. Para isso, se faz necessária a implementação de uma ação progressista na Educação na qual os programas e sistemas de ensino estejam engajados na formação humanística, solidária e integral do/a aluno/a (BRASIL, 2018) para além dos conteúdos sistematizadores para o ensino.

Os desafios reportados, na visão das participantes, se tornam incandescentes para o silenciamento das práticas educativas sobre gênero na escola. Entretanto, percebemos na fala das participantes o surgimento de iniciativas para esse diálogo na unidade escolar em que atuam revestido inicialmente pela necessidade de dialogar com a família, com o corpo docente, com os alunos e as alunas, enfim, com a comunidade escolar local.

Uma das alternativas para que esse diálogo seja estabelecido é que a escola seja parceira também na tentativa de endossar o discurso que transcenda os valores morais, conservadores e arregados à Educação tradicional, na qual tem como prioridade as transmissões de conteúdos. O coletivo escolar, pautado por uma gestão democrática, deve propor mecanismos para esse diálogo, buscar parcerias com as Universidades por exemplo, atrelar ao cotidiano escolar a (re)produção de conhecimentos sobre gênero e então, estabelecer a formação continuada para os/as professores/as.

Para além disso, a escola necessita estabelecer a revisão do seu Currículo Escolar, incorporar projetos, usar a transversalidade para a contextualização dos conteúdos programáticos de forma interdisciplinar, para que o diálogo seja empreendido nas práticas educativas atentas sobre as injustiças, violências e desigualdades de gênero. Um caminho possível, então, seria incapacitar a política de silenciamento da escola e fomentar as discussões com toda a comunidade escolar.

Nesse sentido, em um exercício de contribuição para potencializar a docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental acerca das questões e seus impactos nos processos de formação humana, pretendemos apresentar os resultados produzidos da presente pesquisa para a escola parceira e para as professoras colaboradoras que nos fizeram (re)pensar a função social da escola para o exercício pleno da cidadania.

REFERÊNCIAS

- AÇÃO EDUCATIVA. **Manual de Defesa contra a Censura nas Escolas**. Ação Educativa, 2018. Disponível em: <https://www.manualdedefesadasescolas.org.br/index.html>. Acesso em 10/12/2022.
- ALTMANN, Helena. **Orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Estudos feministas, v. 9, n. 2, jan., 2001. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2001000200014>
- AMARO, Ivan. **A docência no armário**: o silenciamento das relações de gênero nos planos de educação. Espaço Pedagógico, Passo Fundo, v. 24, n. 1, p. 139-159, jan./abr. 2017. <https://doi.org/10.5335/rep.v24i1.6998>
- BENTO, Berenice. **Transviad@s**: gênero, sexualidade e direitos humanos. Salvador: EDUFBA, 2017.
- BENTO, Berenice. **Na escola se aprende que a diferença faz a diferença**. Estudos Feministas, v.2, n. 19, p. 549-559, maio-agosto, 2011. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2011000200016>
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos** / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, compilado até a Emenda Constitucional no 105/2019. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. – 4. ed. – Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020.
- BRASIL. UNICEF. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em 17 junho 2022.

BRITZMAN, Débora. **O que é esta coisa chamada amor**: Identidade homossexual, educação e currículo. *Educação e Realidade*, v. 26, jan./jun. 1996, p. 71 - 96.

BUTLER, Judith P. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Tradução Renato Aguiar, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

CANDAU, Vera Maria. **A didática em questão** / Vera Maria Candau (org.). 36. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

CÉSAR, Maria Rita de Assis; DUARTE, André de Macedo. **Governo e pânico moral**: corpo, gênero e diversidade sexual em tempos sombrios. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 33, n.66, out./dez. 2017, p. 141-155. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.54713>

CÉSAR, Maria Rita de Assis; MOREIRA, Jasmine. **Ideologia de gênero**: uma metodologia em análise. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 4, 2019, p. 1-19. <https://doi.org/10.1590/2175-623686456>

CHECA, Maria Eduarda Parizan; SCISLESKI, Andrea Cristina Coelho. **O silêncio como discurso**: O projeto de lei “Escola sem partido” e a invisibilidade da juventude LGBT na lógica da mordada. *Revista Nanduty*, v. 6. n. 8, 2018, p. 91-113. <https://doi.org/10.30612/nty.v6i8.8842>

COIMBRA, Camila Lima. **Categorias freireanas na práxis: uma atualização**. *Humanidades e Tecnologias*, v. 32, p. 259-277, 2021.

COLLING, Leandro. **A igualdade não faz o meu gênero** – Em defesa das políticas das diferenças para o respeito à diversidade sexual e de gênero no Brasil. *Contemporânea*, v. 3, n. 2, jul./dez. 2013, p.405-427.

CONNELL, Raewyn; PEARSE, Rebecca. **Gênero**: uma perspectiva global. Tradução de Marília Moschkovich. São Paulo: nVersos, 2015.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Aventura pedagógica**: caminhos e descaminhos de uma ação educativa. 2ª ed., Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2001

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto / tradução Magda Lopes; consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição Dirceu da Silva. 3ª edição, Porto Alegre: Artmed, 2010.

ESCOURA, Michele; LINS, Beatriz Accioly e MACHADO, Bernardo Fonseca. **Diferentes, não desiguais: a questão de gênero na escola**. 1ª edição, São Paulo: Editora Reviravolta, 2016.

FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre e LOURO, Guacira Lopes. **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 9ª edição – Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa** / trad. Sandra Netz. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Violência contra mulheres em 2021**. Disponível em: <<https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2022/03/violencia-contra-mulher-2021-v5.pdf>>. Acesso em: 28 maio 2022.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**/ Michel Foucault; organização e tradução de Roberto Machado. 1ª edição, Rio de Janeiro: Editora Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: A vontade de saber** / tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 10ª edição. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 47 ed., São Paulo: Cortez, 2006.

FURLANI, Jimena. **Mitos e tabus da sexualidade humana: subsídios ao trabalho em educação sexual**. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Editora Ática, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Reinventando Paulo Freire no século XXI**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 1. ed. - São Paulo: Atlas, 1987.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. SANTOS, Boaventura Sousa e MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Edição Almedina S/A, Coimbra, 2009. <https://doi.org/10.12957/periferia.2009.3428>

hooks, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade** / tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2ª edição, São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

HUMAN RIGHTS WATCH. **“Tenho medo, esse era o objetivo deles”**: Esforços para Proibir a Educação sobre Gênero e Sexualidade no Brasil. *Human Rights Watch*, Maio de 2022. Disponível em: https://www.hrw.org/sites/default/files/media_2022/05/brazil_lgbt0522pt_web.pdf. Acesso em 10/12/2022.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Estatísticas de Gênero: Indicadores sociais das mulheres no Brasil**. Disponível em:

<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101784_informativo.pdf>. Acesso em: 28 maio 2022.

JANUÁRIO, Soraya Maria Bernardino Barreto.. **Masculinidades em (Re) Construção:** Gênero, Corpo e Publicidade. 1. ed. Covilhã: Labcom Books, 2016.

JUNQUEIRA, Rogério. **Pedagogia do armário:** A normatividade em ação. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 7, n. 13, p. 481-498, jul./dez. 2013.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **A invenção da “ideologia de gênero”:** a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. *Psicologia Política*, São Paulo, v. 18, n. 43, p. 449-502, 2018.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia nas Escolas: um problema de todos. In. JUNQUEIRA, R. D. (Org). **Diversidade Sexual na Educação:** problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

LINCHOLSON, Linda. **Interpretando o gênero.** Revista Estudos Feministas, v. 8, n. 2, p. 9 - 41, 2º semestre, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. **Conhecer, pesquisar, escrever...** Educação, Sociedade e Culturas, nº 25, p. 235-245, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. 16ª edição, Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão escolar:** O que é? Por quê? Como fazer?. São Paulo: Moderna, 2003.

MATOS, Thais Adriane Vieira de. **Gênero e sexualidade na escola:** o paradoxo da in/exclusão. 1ª edição, Curitiba: Appris, 2021.

MELO, George Souza de Melo; OLIVEIRA, Anna Luiza A. R. Martins. **Quando o currículo se torna passarela para a diferença.** Educar em Revista, v. 36, 2020, p. 1-19.
<https://doi.org/10.1590/0104-4060.75681>

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer:** um aprendizado pelas diferenças. 3ª edição, Belo Horizonte: Autêntica Editora: UFOP- Universidade Federal de Ouro Preto, 2020.

MONTEIRO, Solange Aparecida de Souza; BACK, Jeizi Loici. **Notas introdutoras sobre o lugar do corpo e sua interface entre gênero e sexualidade na Base Nacional Comum Curricular.** Humanidades e inovação, v. 7, n. 27, p. 256-267, nov., 2020.

OBSERVATÓRIO DE MORTES E VIOLÊNCIAS LGBTI+ NO BRASIL. **Mortes e violências contra LGBTI+ no Brasil:** Dossiê 2021 / Acontece Arte e Política LGBTI+; ANTRA (Associação Nacional de Travestis e Transexuais); ABGLT (Associação Brasileira

de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos). Florianópolis, SC: Acontece, ANTRA, ABGLT, 2022.

PORCHAT, Patrícia. **Um corpo para Judith Butler**. Periódicus: Revista de estudos indisciplinados em gêneros e sexualidades, Salvador, n. 3, v. 1, p. 37-51, mai.-out. 2015. <https://doi.org/10.9771/peri.v1i3.14254>

PRADO, Vagner Matias do. **Patrício Manuel: uma masculinidade queer no boxe para homens**. Revista Punto en Género, v. 16, p. 241-265, 2021. <https://doi.org/10.5354/0719-0417.2021.65894>

PRADO, Vagner Matias do. **Metodologias e estratégias possíveis: como operar com gênero e sexualidade?** Rebeh - Revista Brasileira de Estudos da Homocultura, v. 2, p. 45-61, 2019. <https://doi.org/10.31560/2595-3206.2019.6.9951>

RIBEIRO, Paula Regina Costa; RIZZA, Juliana Lapa; RODRIGUÊS, Évelin Pellegrinotti. **Gêneros e sexualidades nos espaços educativos: em foco enunciações de estudantes do ensino superior**. Revista Humanidades e Inovação, v.7, n.27, 2020, p. 47 - 60.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Educação & realidade, v. 20, n. 2, p. 71-99, julh. /dez., 1995.

SEFFNER, Fernando. **Entrevista Masculinidades**. Revista Diversidade e Educação, v.8, n. 2, p. 6-19, Jul/Dez., 2019. <https://doi.org/10.14295/de.v7i2.11031>

SEFFNER, Fernando. **Em tempo de guerra todo buraco é uma trincheira**. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 30, 2022, p. 1 - 12. <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2022v30n286992>

SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz. **Sexualidade, gênero e corpo no contexto de políticas de educação no Brasil**. Exedra, v. 1, p. 26-45, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo / Tomaz Tadeu da Silva**. 3ª edição, Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SPARGO, Tamsin. **Foucault e a teoria queer – seguido de Ágape e êxtase: orientações pós seculares**. Tradução Heci Regina Candiane; Pós-fácio Richard Miskolci. 1ª edição, Belo Horizonte: Autêntica editora, 2017.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia**. Disponível em: <<http://docs.uberlandia.mg.gov.br/wp-content/uploads/2020/02/DCMs-Fundamental-1.pdf>>. Acesso em 17 setembro 2022.

VERGUEIRO, Viviane. Pensando a cisgeneridade como crítica decolonial. In: MESSEDER, S., CASTRO, M.G., and MOUTINHO, L., orgs. **Enlaçando sexualidades**: uma tessitura interdisciplinar no reino das sexualidades e das relações de gênero [online]. Salvador: EDUFBA, 2016, p. 249-270. <https://doi.org/10.7476/9788523218669.0014>

VERAS, Elias Ferreira; PEDRO, Joana Maria. Os silêncios de Clio: escrita da história e (in)visibilidade das homossexualidades no Brasil. Revista Tempo e Argumento, Florianópolis, v. 6, n.13, p. 90 - 109, set./dez. 2014.

VIANNA, Cláudia. **Políticas de educação, gênero e diversidade sexual breve história de lutas, danos e resistências**. 1ª Edição, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

ANEXOS

Anexo A – Declaração da instituição coparticipante

DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Declaro estar ciente que o Projeto de Pesquisa “Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: É possível dialogar sobre gênero na escola?” será avaliado por um Comitê de Ética em Pesquisa e concordar com o parecer ético emitido por este CEP, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12. Esta Instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos Participantes da pesquisa, nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Autorizo o pesquisador Cássio Rodrigues Faria realizar a etapa de coleta de dados para a pesquisa através da aplicação de formulários e entrevistas semiestruturadas utilizando-se da infraestrutura desta Instituição.

Uberlândia, ____ de _____ de 2022.

Direção escolar

Anexo B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: É possível dialogar sobre gênero na escola?”, sob a **responsabilidade dos pesquisadores** Cássio Rodrigues Faria e Vagner Matias do Prado.

Nesta pesquisa nós estamos buscando conhecer a vivência pedagógica dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, suas contribuições e desafios para o trabalho escolar com a temática Gênero.

O Termo/registro de Consentimento Livre e Esclarecido está sendo obtido pelo pesquisador Cássio Rodrigues Faria no período de 03/05/2022 a 27/05/2022. O contato com os/as professores/as será realizado previamente através de carta convite para participarem da pesquisa, mediante autorização da escola participante escolhida pelo pesquisador. Na sua participação, você responderá inicialmente, para coleta de dados iniciais, um questionário. Em seguida faremos uma entrevista semiestruturada, que será gravada. A data, horário e os meios digitais para a coleta dos dados serão combinados previamente com o/a participante. O tempo para responder aos instrumentos da pesquisa será de até 50 minutos que correspondem à entrevista semiestruturada. Todas as ações, através dos meios digitais de comunicação, serão atendidas conforme o Ofício Curricular Nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS de 24 de fevereiro de 2021, sendo pertinente ressaltar que reservamos o seu direito de não responder às questões que achar conveniente, isentando explicação e justificativa para a negação, além de, a qualquer momento se retirar da pesquisa em andamento, sendo da minha responsabilidade enviar resposta de ciência da retirada do consentimento do/a participante por escrito.

Em atendimento as orientações da Resolução 510/2016, no Cap. VI, Art.28, inciso IV, que dispõe sobre a guarda e segurança dos dados coletados, para essa pesquisa estes serão arquivados em formato digital, com a atenção à exclusão de todos os registros anteriores que foram produzidos nos meios digitais de comunicação, ficando sob a minha guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa. Os dados serão submetidos a análise qualitativa. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto nem ganho financeiro por participar da pesquisa. Havendo algum dano decorrente da pesquisa, você terá direito a solicitar indenização através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19).

Os riscos consistem na não confidencialidade de algumas informações ou citações durante as entrevistas semiestruturadas e gravadas que podem não ter sido consideradas pelo/a entrevistado/a como informações que podem ser pessoais ou que afetam diretamente a terceiros. Para evitar que isso ocorra faremos o tratamento dos dados coletados e será exposto os dados que estão diretamente ligados com o tema da pesquisa, resguardando ao/a entrevistado/a o anonimato.

O benefício será a produção de informações sobre como a escola percebe o trabalho pedagógico com o tema gênero e ainda mapear os principais desafios que os/as professores/as possuem nas práticas pedagógicas na escola sobre a abordagem do tema. Reforçamos que você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa. Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você. Para outros esclarecimentos e ciência dos seus direitos como colaborador/a na pesquisa convidamos você a ler a Cartilha dos Direitos dos Participantes de Pesquisa, disponível no link abaixo:

http://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/img/boletins/Cartilha_Direitos_Participantes_de_Pesquisa_2020.pdf

Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Cássio Rodrigues Faria, telefone (34)99790-2216, Email: carodfa@hotmail.com, ou via Faculdade de

Educação (FACED) / Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED). Av. João Naves de Ávila, 2121 – bloco G – Campus Santa Mônica – CEP 38400-902 – Uberlândia/MG | 34 3239-4212.).

Você poderá também entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, campus Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; telefone: 34-3239-4131. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, de de 2022.

Assinatura do pesquisador

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do/a participante da pesquisa

ANEXO C – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Docência nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental: é possível dialogar sobre gênero na escola?

Pesquisador: Vagner Matias do Prado

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 56333322.6.0000.5152

Instituição Proponente: Universidade Federal de Uberlândia/ UFU/ MG

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.392.359

Apresentação do Projeto:

- De acordo com o arquivo intitulado "Docência nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental: é possível dialogar sobre gênero na escola?" inserido na Plataforma Brasil em 25/02/2022, "...o presente projeto objetiva compreender os desafios que professores/as das Séries Iniciais do Ensino Fundamental possuem dentro da instituição escolar para abordarem temáticas relacionadas ao gênero com estudantes. Assim, como loco de pesquisa, analisaremos relatos sobre a vivência pedagógica de um grupo de professores/as de uma escola do interior do Estado de Minas Gerais, abordando quais são as perspectivas e desafios que esse grupo encontra, dentro da escola, na abordagem da temática gênero em suas ações escolares. A partir dos estudos pós-críticos sobre o conceito de gênero e suas interfaces com a dinâmica do trabalho escolar, partiremos, metodologicamente, de uma pesquisa exploratória de abordagem qualitativa. Os instrumentos para a geração de dados será a aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas. Como resultados, pretendemos ampliar o debate sobre gênero na escola, tendo como eixo propulsor a vivência da prática escolar dos professores e das professoras e o reconhecimento das expressões de gênero como estratégia de enfrentamento de ações discriminatórias e preconceituosas no ambiente escolar."

Objetivo da Pesquisa:

- De acordo com o proposto no projeto:

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 5.392.359

- **Objetivo Primário:** Identificar os desafios enfrentados por professoras e professores de uma escola de Ensino Fundamental I de uma cidade do interior de Minas Gerais na abordagem temática sobre gênero.

- **Objetivos Secundários:**

- Identificar como as professoras e os professores compreendem o conceito de gênero.
- Compreender as (im)possibilidades dos professores e das professoras promoverem as discussões sobre as relações de gênero durante o trabalho pedagógico.
- Mapear os principais desafios que os/as professores/as enfrentam quanto à abordagem da temática gênero na escola.

- **Hipótese:** A temática gênero provoca debates dentro e fora da instituição escolar, principalmente no contexto político e social contemporâneos, em que muitas vezes é colocada como tabu e os/as professores/as, quando se deparam com questionamentos dos/as estudantes em sala de aula sobre o tema, tendem a esmorecer essas discussões importantes para o desenvolvimento pessoal, social e cultural dos/as educandos/as.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

- Segundo os pesquisadores:

a) **Riscos:** "Não será possível prever, no momento da geração dos dados, se informações íntimas e prejudiciais possam ser reveladas por parte dos/as entrevistados/as. Nesses casos, entendemos que seja importante reforçar que os fatos mencionados serão resguardados mesmo registrados, pois conforme afirma Creswell (2010, p. 120) "o código de ética para os pesquisadores visa proteger a privacidade dos participantes e comunicar essa proteção a todos os indivíduos envolvidos em um estudo". Desse modo, os dados coletados serão revisados para evitar que informações inadequadas sejam registradas na pesquisa.

b) **Benefícios:** A pesquisa poderá produzir informações sobre como a escola percebe o trabalho pedagógico com o tema gênero e ainda mapear os principais desafios que os/as professores/as possuem nas práticas pedagógicas na escola sobre a abordagem do tema. Além disso, como pesquisa exploratória, servirá de base para pesquisas futuras.

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 5.392.359

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

- Trata-se de analisar as respostas da equipe de pesquisa às pendências apontadas pelo CEP/UFU no Parecer Consubstanciado Número 5.315.996, de 28 de Março de 2022:

Pendência 1- Com relação à Metodologia:

a) Como serão obtidos os endereços eletrônicos dos professores que serão convidados a participar da pesquisa? São públicos? O CEP/UFU lembra que dados pessoais dos participantes não poderão ser fornecidos por terceiros sem o prévio consentimento. Adequar nos documentos.

- Resposta da equipe de pesquisa:

"Os endereços eletrônicos são de domínio público, não possibilitam a identificação dos/as participantes, foram criados pela instituição escolar para comunicação durante a pandemia do Coronavírus, sendo ferramenta de trabalho nas atividades remotas e são de uso exclusivo da escola. Assim, foram introduzidos no projeto detalhamento das seguintes informações: Salientamos que os endereços eletrônicos foram criados pela instituição escolar como ferramenta de trabalho sendo canais para contato direto com os profissionais da escola. Não apresentam informações que caracterizem a identificação dos/as participantes, sendo de domínio público, tendo como mantenedora e responsável a direção escolar que será a mediadora para os contatos com os/as professores/as, informando previamente a liberação da pesquisa na escola. Assim, após esse contato prévio pela direção escolar, e com o retorno positivo dos/as participantes interessados/as na colaboração, os/as participantes assinarão o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a condução das entrevistas que será disponibilizado também via e-mail, disponibilizados com o consentimento dos/as colaboradores."

- Análise do CEP/UFU: Os esclarecimentos foram prestados e os documentos adequadamente modificados.
ATENDIDA

b) Atender às orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual constantes Ofício Circular Nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS de 24 de Fevereiro de 2021, especialmente em relação ao item 3 "Com relação à segurança na transferência e no

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 5.392.359

armazenamento dos dados". Adequar nos documentos.

- Resposta da equipe de pesquisa:

"Introduzimos no documento detalhamento de como serão realizadas a transferência e armazenamento dos dados. Além disso, reforçamos no texto, que o projeto visa atender as orientações do Ofício Circular Nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS de 24 de fevereiro de 2021. Assim, introduzimos o seguinte excerto: Nesse sentido, para confidencialidade serão utilizados nomes fictícios, mantendo assim, o anonimato dos/as participantes. Além disso, todos os dados coletados, serão armazenados em dispositivo eletrônico local, com a preocupação de executar a exclusão de todos os registros anteriores. Dessa maneira, poderemos manter o sigilo das informações registradas nas plataformas virtuais e dar maior credibilidade e confidencialidade às ações executadas previamente orientadas pelo Ofício Circular Nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS de 24 de fevereiro de 2021."

- Análise do CEP/UFU: As alterações foram feitas e os documentos adequadamente modificados.
ATENDIDA

Pendência 2- Com relação ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido:

a) Atender às orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual constantes Ofício Circular Nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS de 24 de Fevereiro de 2021, especialmente em relação ao item 2 "Em relação aos procedimentos que envolvem contato através de meio virtual ou telefônico com os possíveis participantes da pesquisa" e ao item 4 "Quanto ao conteúdo dos documentos tramitados." Adequar no documento.

- Resposta da equipe de pesquisa:

"Introduzimos no texto do TCLE os acatos necessários disponíveis no Ofício Circular Nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS de 24 de fevereiro de 2021, fazendo também a citação do Ofício curricular para ciência dos/as participantes. Segue registro abaixo: Todas as ações, através dos meios digitais de comunicação, serão atendidas conforme o Ofício Curricular Nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS de 24 de fevereiro de 2021, sendo pertinente ressaltar que reservamos

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 5.392.359

o seu direito de não responder às questões que achar conveniente, isentando explicação e justificativa para a negação, além de, a qualquer momento se retirar da pesquisa em andamento, sendo da minha responsabilidade enviar resposta de ciência da retirada do consentimento do/a participante por escrito. Em atendimento as orientações da Resolução 510/2016, no Cap. VI, Art.28, inciso IV, que dispõe sobre a guarda e segurança dos dados coletados, para essa pesquisa estes serão arquivados em formato digital, com a atenção à exclusão de todos os registros anteriores que foram produzidos nos meios digitais de comunicação, ficando sob a minha guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa. Os dados serão submetidos a análise qualitativa. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada."

- Análise do CEP/UFU: As alterações foram feitas e os documentos adequadamente modificados.
ATENDIDA

- b) Incluir o link para a cartilha dos direitos dos participantes.

- Resposta da equipe de pesquisa:

"Feito convite aos/as participantes para leitura e apreciação da cartilha dos direitos dos participantes, conforme excerto abaixo: Reforçamos que você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa. Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você. Para outros esclarecimentos e ciência dos seus direitos como colaborador/a na pesquisa convidamos você a ler a Cartilha dos Direitos dos Participantes de Pesquisa, disponível no link abaixo: http://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/img/boletins/Cartilha_Direitos_Participantes_de_Pesquisa_2020.pdf"

- Análise do CEP/UFU: As alterações foram feitas e os documentos adequadamente modificados.
ATENDIDA

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 5.392.359

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados os seguintes Termos:

- Folha de Rosto
- Termo de Compromisso Confidencialidade da equipe executora, assinado pelos membros da equipe de pesquisa Wagner Matias do Prado e Cassio Rodrigues Faria, em 16 de Fevereiro de 2022.
- Links para os currículos dos pesquisadores
- Declaração de Instituição coparticipante, assinada por Ana Paula Alves, diretora escolar da Escola Municipal Prof. Luiz Rocha e Silva, em 07 de Fevereiro de 2022.
- Projeto Detalhado
- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- Roteiro de entrevista semiestruturada
- Questionário para coleta de dados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

- As pendências apontadas pelo CEP/UFU no Parecer Consubstanciado Número 5.315.996, de 28 de Março de 2022, foram atendidas.

De acordo com as atribuições definidas nas Resoluções CNS nº 466/12, CNS nº 510/16 e suas complementares, o CEP/UFU manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa.

O protocolo não apresenta problemas de ética nas condutas de pesquisa com seres humanos, nos limites da redação e da metodologia.

Prazo para a entrega do Relatório Final ao CEP/UFU: JANEIRO/2023*.

* Tolerância máxima de 01 mês para o atraso na entrega do relatório final.

Considerações Finais a critério do CEP:

O CEP/UFU LEMBRA QUE QUALQUER MUDANÇA NO PROTOCOLO DE PESQUISA DEVE SER INFORMADA, IMEDIATAMENTE, AO CEP PARA FINS DE ANÁLISE ÉTICA.

O CEP/UFU alerta que:

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 5.392.359

- a) Segundo as Resoluções CNS nº 466/12 e nº 510/16, o pesquisador deve manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa;
- b) O CEP/UFU poderá, por escolha aleatória, visitar o pesquisador para conferência do relatório e documentação pertinente ao projeto;
- c) A aprovação do protocolo de pesquisa pelo CEP/UFU dá-se em decorrência do atendimento às Resoluções CNS nº 466/12 e nº 510/16 e suas complementares, não implicando na qualidade científica da pesquisa.

ORIENTAÇÕES AO PESQUISADOR:

- O participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização e sem prejuízo (Resoluções CNS nº 466/12 e nº 510/16) e deve receber uma via original do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, na íntegra, por ele assinado.
- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado pelo CEP/UFU e descontinuar o estudo após a análise, pelo CEP que aprovou o protocolo (Resolução CNS nº 466/12), das razões e dos motivos para a descontinuidade, aguardando a emissão do parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata.
- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Resolução CNS nº 466/12). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas e adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro); e enviar a notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – apresentando o seu posicionamento.
- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 5.392.359

e sucinta, destacando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. No caso de projetos do Grupo I ou II, apresentados à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador também deve informá-la, enviando o parecer aprobatório do CEP, para ser anexado ao protocolo inicial (Resolução nº 251/97, item III.2.e).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1889791.pdf	30/04/2022 23:13:36		Aceito
Outros	RESPOSTAS_AS_PENDENCIAS_E_ADEQUACOES.pdf	30/04/2022 23:11:26	CASSIO RODRIGUES FARIA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_CORRIGIDO.doc	30/04/2022 22:59:27	CASSIO RODRIGUES FARIA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA_CORRIGIDO.doc	30/04/2022 22:53:17	CASSIO RODRIGUES FARIA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	23/02/2022 19:18:04	CASSIO RODRIGUES FARIA	Aceito
Outros	LINK_CURRICULOS_LATTES.pdf	19/02/2022 20:16:44	CASSIO RODRIGUES FARIA	Aceito
Outros	ROTEIRO_PARA_ENTREVISTA_SEMI ESTRUTURADA.pdf	19/02/2022 20:04:37	CASSIO RODRIGUES FARIA	Aceito
Outros	QUESTIONARIO.pdf	19/02/2022 20:03:22	CASSIO RODRIGUES FARIA	Aceito
Outros	DECLARACAO_DA_INSTITUICAO_CO PARTICIPANTE.pdf	19/02/2022 19:59:54	CASSIO RODRIGUES FARIA	Aceito
Outros	TERMO_DE_COMPROMISSO_DA EQUIPE EXECUTORA.pdf	19/02/2022 19:56:45	CASSIO RODRIGUES FARIA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 5.392.359

UBERLANDIA, 06 de Maio de 2022

Assinado por:
ALEANDRA DA SILVA FIGUEIRA SAMPAIO
(Coordenador(a))

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLANDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br

APÊNDICES

Apêndice A - Questionário para pesquisa

Questionário

1) Idade: ____ anos.

2) Gênero:

() Masculino.

() Feminino.

() Não declarado.

3) Cor/etnia:

() Branco(a)

() Pardo(a)

() Negro(a)

() Amarelo(a)

() Indígena

() Não declarado.

4) Qual seu estado civil?

() Solteiro(a)

() Casado(a)

() União estável.

() Divorciado(a)

() Viúvo(a)

() Não declarado.

5) Nível de escolaridade:

() Ensino Médio completo.

() Superior incompleto.

() Superior completo.

Especificar o curso de graduação: _____

Curso de pós-Graduação: _____

() Mestrado.

() Doutorado.

6) Tempo de atuação no magistério:

() Menos de um ano.

() _____ anos.

7) Tempo de atuação como professor (a) na escola: ____anos.

8) Em algum momento da sua formação profissional você recebeu instruções ou conhecimento de como abordar a temática gênero na sala de aula?

() Sim. () Não.

Em caso afirmativo descreva:

9) Você já fez algum curso de capacitação voltado para a questão de gênero e sexualidade na escola?

() Sim. () Não.

Em caso afirmativo, quais:

10) De acordo com o seu conhecimento, o que você entende como conceito para o termo gênero?

11) Da mesma forma, como você compreende o conceito de sexualidade?

12) Na sua opinião, a escola colabora para que discussões sobre a temática gênero sejam realizadas?

() Sim. () Não.

Em caso afirmativo, descreva como é a participação da escola:

Em caso negativo e de acordo com a sua opinião, descreva como deveria ser a participação da escola:

13) Na sua opinião você se sente preparado (a) para fazer as discussões com seus (as) alunos (as) sobre a temática gênero e sexualidade?

() Sim. () Não. () Não sei.

14) Durante a sua atuação como docente, em atividades não programadas para o trabalho sobre gênero e sexualidade, você já se deparou com situações que levaram a essa discussão:

() Sim. () Não.

Em caso afirmativo, descreva o assunto abordado e como foi possível realizar as intervenções necessárias:

15) Você, como profissional da educação, considera importante que essa temática seja prevista no currículo escolar e que seja prontamente realizada pelos/as professores/as?

() Sim. () Não.

Em caso afirmativo, descreva como você percebe a importância da abordagem da temática gênero para o desenvolvimento dos seus/as alunos/as:

Em caso negativo, descreva como você percebe que a abordagem da temática gênero pela escola não apresenta contribuição para o desenvolvimento dos/as alunos/as:

16) Na sua opinião existe entraves e desafios para que a temática gênero e sexualidade sejam abordadas na escola?

() Sim. () Não.

Em caso afirmativo, descreva quais são esses entraves e esses desafios:

17) De acordo com a sua vivência como docente, qual seria o principal desafio para que a temática gênero e sexualidade sejam trabalhadas na escola?

18) Como você percebe que sua atuação como professor/a pode servir como instrumento mediador para o desenvolvimento do respeito às diferentes identidades pessoais principalmente no que se refere à questão de gênero e sexualidade?

19) Afinal é possível dialogar sobre gênero na escola principalmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental?

Apêndice B - Modelo Roteiro da Entrevista Semiestruturada

Roteiro da Entrevista Semiestruturada

A narrativa será livre e buscaremos abordar alguns temas como:

- Como você define o conceito de gênero?
- A escola em que você trabalha proporciona a discussão de gênero nas práticas educativas?
- Você se sentiria preparada para proporcionar momentos com seus alunos (as) para executar discussões sobre a temática gênero?
- De acordo com a sua vivência como professora existe desafios para abordar a temática gênero nas práticas educativas?
- É possível dialogar sobre gênero na escola? Quais são as possibilidades?
- Como você percebe a importância da escola em abordar a temática gênero nas práticas educativas?