



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E
IDENTIDADES

CAMILA MUNIZ DO NASCIMENTO

GÊNERO E EDUCAÇÃO:
OLHARES DE DOCENTES DO ENSINO MÉDIO SOBRE AS RELAÇÕES DE
GÊNERO E SUAS EXPRESSÕES NA ESCOLA

RECIFE
2021

CAMILA MUNIZ DO NASCIMENTO

GÊNERO E EDUCAÇÃO:

OLHARES DE DOCENTES DO ENSINO MÉDIO SOBRE AS RELAÇÕES DE
GÊNERO E SUAS EXPRESSÕES NA ESCOLA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Identidades da Fundação Joaquim Nabuco da Universidade Federal Rural de Pernambuco como parte dos requisitos para obtenção do grau de mestre.

Orientação: Profa. Dra. Denise Maria Botelho

RECIFE

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal Rural de Pernambuco
Sistema Integrado de Bibliotecas
Gerada automaticamente, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

N244g Do Nascimento , Camila Muniz
GÊNERO E EDUCAÇÃO: OLHARES DE DOCENTES DO ENSINO MÉDIO SOBRE AS RELAÇÕES DE
GÊNERO E SUAS EXPRESSÕES NA ESCOLA / Camila Muniz Do Nascimento . - 2021.
112 f.

Orientadora: Denise Maria .
Inclui referências e apêndice(s).

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em
Educação, Culturas e Identidades, Recife, 2021.

1. Gênero . 2. Escola . 3. Sexualidade . 4. Docentes. I. , Denise Maria, orient. II. Título

CDD 370

CAMILA MUNIZ DO NASCIMENTO

GÊNERO E EDUCAÇÃO:

**OLHARES DE DOCENTES DO ENSINO MÉDIO SOBRE AS RELAÇÕES DE
GÊNERO E SUAS EXPRESSÕES NA ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Identidades da Fundação Joaquim Nabuco da Universidade Federal Rural de Pernambuco como parte dos requisitos para obtenção do grau de mestre.

Recife, ____ de _____ de ____.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Denise Maria Botelho
Professora Orientadora

Profa. Dra. Ana Paula Abrahamian de Souza
PPGECI /UFRPE

Prof. Dr. Luis Felipe Rios do Nascimento
UFPE

AGRADECIMENTOS

À minha maior incentivadora, minha adorada mãe, Maria de Lourdes dos Santos, uma mulher que lutou bravamente contra injustiças e que sempre foi um espelho para meu desenvolvimento enquanto mulher. Este trabalho também é seu. Lembro-me que desde muito cedo em minha vida, essa mulher tão valente e guerreira trabalhou muito para que eu tivesse acesso a boas oportunidades de educação, mesmo quando as dificuldades se colocavam, minha mãe nunca se acovardou. Sei que em um plano astral, já estávamos predestinadas a sermos mãe e filha. Nosso carinho e amor transcendem a própria vida!

Ao meu amor e companheiro de vida, Carlos Augusto, que sempre me fez acreditar no meu potencial mesmo quando, muitas vezes, tive dúvidas e angústias. Você me inspira perseverança e determinação. Nosso amor, tão certo e verdadeiro, me faz acreditar em um futuro mais bonito e cheio de oportunidades, nosso pra sempre começou há 11 anos atrás e a cada dia tenho mais certeza que prosseguirá assim por todo o tempo que ainda houver.

Agradeço, também, a um amigo especial que tive a infelicidade de perder no final do ano de 2019, ano em que iniciei este mestrado. Tive a honra de conhecer uma das criaturas mais puras e adoráveis que viveram neste plano, seu olhar carinhoso e cheio de compreensão nunca será esquecido. Obrigada por me trazer tanta alegria e nada me cobrar por isso, meu querido “Neném”, sempre te amarei.

À minha maravilhosa professora orientadora, Denise Maria Botelho, no PPGECI, pessoa com quem aprendi tanto, tive a honra de compartilhar esse período de minha vida.

Também gostaria de prestar sinceros agradecimentos aos professores que integram a banca de defesa da presente pesquisa, à Profa. Ana Paula Abrahamian, por quem tenho profunda admiração, e ao Prof. Luis Felipe do Nascimento, que tanto contribuiu com a construção desse estudo.

Aos(as) amigos(as) Rita de Cássia Almeida, Evelyn Lapa e outros/as que felizmente conheci no programa de mestrado e que fizeram minha caminhada muito mais feliz, o acolhimento e a alegria de vocês foram muitas vezes força motriz para prosseguir.

[...] “eu decidi que não há nada de errado em se considerar feminista. Então, eu sou uma feminista e todos nós deveríamos ser feministas, porque feminismo é uma outra palavra para igualdade”

Malala Yousafzai

RESUMO

O presente trabalho está voltado para a compreensão das relações de gênero a partir do olhar de professores(as) de história, português e matemática do Ensino Médio de 6 instituições públicas e privadas da região metropolitana do Recife. Sendo assim, o objetivo principal é analisar as percepções sobre gênero através da narrativa de professores(as) do Ensino Médio, buscar com esta pesquisa compreender como os(as) docentes percebem essas discussões no âmbito escolar, identificando as questões que podem corroborar para possíveis entendimentos estereotipados e como essas visões se projetam nos discursos e discussões em sala de aula. Quanto à metodologia de pesquisa, apontamos que a natureza do presente estudo é qualitativa, e que dessa forma, terá como colaboradores professoras e professores que lecionam no Ensino Médio em escolas da rede pública e privada da região metropolitana do Recife no estado de Pernambuco. Utilizamos como instrumento de coleta de pesquisa, a entrevista semiestruturada, as entrevistas realizadas nesta pesquisa servirão como norte para as discussões propostas pela temática dessa dissertação. A análise de dados esteve centrada na: identidade de gênero, no conceito de gênero, na percepção do que seriam relações de gênero, nas possibilidades de discussão sobre gênero em sala de aula e na consciência sobre a possível relevância deste tema para a educação. Os resultados demonstraram, sobretudo, que apesar da receptividade da maioria em tratar gênero na escola, há ainda nas percepções dos(as) docentes o desconhecimento sobre relações de gênero e sexualidade e narrativas imbuídas de estereótipos de gênero e crenças limitantes.

Palavras-chave: relações de gênero; docentes; gênero e escola; sexualidade.

ABSTRACT

The present work is aimed at understanding gender relations and from the perspective of high school history, Portuguese and mathematics teachers from 6 public and private institutions in the metropolitan region of Recife. Therefore, the main objective is to analyze the perceptions about gender through the narrative of high school teachers, seeking with this research to understand how teachers perceive these discussions in the school environment, identifying the issues that can corroborate for possible stereotyped understandings and how these views are projected in speeches and discussions in the classroom. As for the research methodology, we point out that the nature of the present study is qualitative, and that in this way, collaborators will be teachers and teachers who teach in high school in public and private schools in the metropolitan region of Recife in the state of Pernambuco. We use as a research collection instrument, the semi-structured interview, the interviews conducted in this research, will serve as a guide for the discussions proposed by the theme of this dissertation. Data analysis is centered on: gender identity, the concept of gender, the perception of what they would be gender relations, the possibilities of discussing gender in the classroom and awareness of the possible relevance of this theme for education. The results showed, above all, that despite the receptivity of the majority to treat gender at school, there is still in the teachers' perceptions the lack of knowledge about gender relations and sexuality and narratives imbued with gender stereotypes and limiting beliefs.

Keywords: gender relations; teachers; gender and school; sexuality.

LISTA DE SIGLAS

- AIDS – Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (*Acquired Immunodeficiency Syndrome*)
- CEP – Comitê de Ética em Pesquisa
- CNDM – Conselho Nacional dos Direitos da Mulher
- DST – Doenças sexualmente transmissíveis
- FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- HIV – *Human Immunodeficiency Virus*
- LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais
- LGBTQIA+ – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Querer, Intersexuais, Assexuais e mais
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC – Ministério da Educação
- ONU – Organização das Nações Unidas
- PAISM – Programa de assistência integral à saúde da mulher
- PMDB – Partido democrático brasileiro
- PNE – Plano Nacional de Educação
- PE – Pernambuco
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PT – Partido dos Trabalhadores
- UFRPE – Universidade Federal Rural de Pernambuco

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	ESCOLA: QUAL É O LUGAR DAS RELAÇÕES DE GÊNERO?.....	17
2.1	O surgimento dos estudos de gênero	21
2.2	Gênero e papéis sociais.....	27
2.3	Revisitando o conceito de sexualidade	31
2.4	Aportes legais e políticas públicas de gênero no Brasil.....	38
3	O TEMA GÊNERO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	52
4	DEBATENDO GÊNERO ATRAVÉS DO PÓS-ESTRUTURALISMO	56
5	METODOLOGIA.....	60
5.1	Ética na pesquisa	65
6	EDUCADORES(AS) E GÊNERO NA ESCOLA: UMA ANÁLISE DOS RESULTADOS	67
6.1	Conhecendo os colaboradores	67
6.2	Identidade de gênero.....	67
6.3	Percepções sobre o conceito de gênero	70
6.4	Relações de gênero: um enredado de percepções	76
6.5	É possível discutir gênero em sala de aula?.....	82
6.6	Afinal, falar sobre relações de gênero na escola é relevante?	89
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
	REFERÊNCIAS	102
	APÊNDICE A.....	108
	APÊNDICE B.....	110

1 INTRODUÇÃO

As discussões que envolvem o gênero e a sexualidade têm cada vez mais conquistado papel de destaque no nosso cotidiano. Hoje em dia, com todas as mudanças as quais o mundo testemunhou esse debate tem ganhado mais espaço em diversos setores da sociedade. Assim, também no campo educacional, discutir relações de gênero vem ganhando destaque e se tornando um tema indispensável para uma formação crítica e humanizada.

Em minha caminhada, antes de ingressar em minha graduação em licenciatura em educação física, minha aproximação com os estudos de gênero e com o próprio feminismo não havia alcançado expressividade, e apesar de contestar muitas situações nas quais estava explícito o machismo, também percebia essa temática sob o viés do senso-comum e, infelizmente, muitas vezes, reproduzindo discursos e práticas opressoras e sexistas.

Cito isto, pois a minha entrada na universidade se configura como um momento de muitas descobertas e de empoderamento enquanto mulher, tive a oportunidade de vivenciar discussões que atravessavam problematizações voltadas para o entendimento não apenas de temas técnicos, mas da situação social, econômica e cultural do nosso país, permitindo a reflexão mais crítica e menos determinista, visando, assim, à transformação da realidade social, buscando uma sociedade mais justa e igualitária para todos os indivíduos.

Dentro dessas várias discussões, deparei-me com muitas questões sobre as mulheres, sobre o que seria o feminismo e o conceito de gênero. Deparei-me ponderando muito, com inquietações sobre o funcionamento da sociedade, a desigualdade dos papéis sociais construídos para as mulheres e a ainda forte presença do sexismo em nosso cotidiano.

Hoje, afirmo que esse entendimento foi proveniente também dos movimentos de debate que eram frequentes na disciplina de introdução à dança, pois, para muito além de falar sobre as danças do Brasil e do mundo, realizávamos um movimento de buscar nessas danças suas origens, simbolismos e relevância dentro de uma determinada cultura, assim como, refletíamos sobre o corpo e as possibilidades que podem acontecer através dos movimentos corporais na dança.

Surgiram, então, mais questionamentos sobre papéis de gênero, na medida em que percebia diante de falas e de olhares de abjeção por parte de alunos da

própria graduação a presença do discurso, “dança é coisa de mulher”, “homem não faz isso”, essas questões foram grandes forças motrizes para iniciar de forma muito embrionária meus estudos sobre gênero.

Decidi, então, construir minha monografia sob a égide de buscar respostas para qual seria de fato o papel social da dança na escola, busquei estudar a dança enquanto movimento de problematização do corpo e da realidade. No decorrer da construção do trabalho de conclusão da graduação, abri minha mente para um amplo campo de estudos sobre o corpo e as questões que envolviam o movimento desse corpo de forma livre.

Nessa caminhada, percebi diversas variáveis relacionadas ao tema da dança que se colocavam como verdadeiras “muralhas”, que separavam, muitas vezes, os alunos da experimentação do corpo e dos movimentos dançantes. Um desses problemas que passou, então, a me chamar muita atenção foi a questão de que uma boa parte dos estudantes do sexo masculino nos lugares onde tive a oportunidade de atuar, seja ainda como professora estagiária ou mesmo depois de formada, muitas vezes se colocavam contrários às atividades desta ordem, alegando que isso não era “coisa de homem”, demonstrando mais uma vez esse discurso, tendo por vezes um discurso inteiramente sexista e preconceituoso.

Senti que isso era um problema recorrente, precisava buscar estudar mais a fundo as razões pelas quais aquele fenômeno se repetia de forma tão frequente, precisava, sobretudo, através do meu trabalho, tentar modificar um pouco daquela realidade.

Enquanto vários desses questionamentos surgiam em minha mente, uma questão muito importante se colocava sempre em minhas concepções como educadora em formação e que se fortalecia a cada aula ou vivência na universidade, a percepção de que a educação precisa ser uma espécie de ponte que leve os estudantes a se colocarem criticamente diante da sua própria realidade, não servindo apenas como meros receptáculos prontos para absorver as informações. Essas informações devem dialogar com o cotidiano dos(as) alunos(as), o mesmo necessita dialogar com o que aprende em sala de aula, aprender a questionar o que se aprende e, assim, tornar-se um sujeito dotado de criticidade e força transformadora da sua própria realidade. Nesse sentido, professores(as) e estudantes fazem parte de uma lógica de diálogo e colaboração, que se trata da quebra do ultrapassado e verticalizado método de educar as pessoas apenas para

os interesses não-libertários; Dentro dessa lógica, que Freire (1987, p.39) denomina de velha “educação bancária”, a educação emancipatória não tem espaço sem a problematização da realidade, em uma sociedade que clama há muito por igualdade:

Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo. É através deste que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educador do educando do educador, mas educador-educando com educando-educador. Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando, que ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os ‘argumentos de autoridade’ já, não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas. Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão mediatizados pelo mundo (FREIRE, 1987, p. 39).

Assim, como explica o professor Freire, os alunos e alunas precisam ser entendidos como sujeitos em desenvolvimento, que necessitam de orientação e de capacidade questionadora, para que possam crescer nos inúmeros aspectos de suas trajetórias enquanto seres. Nesse processo, os(as) docentes¹ possuem a importante tarefa de mediar este movimento, que deverá ser horizontal. Mas mais importante ainda deverão ser, em seu desenvolvimento cotidiano, as incontáveis e ricas diferenças existentes em uma sala de aula, não tentando, por sua vez, anulá-las, tornando os alunos seres padronizados e oprimidos em uma lógica que os torna capazes apenas de repetir frases e tarefas.

Frente a estas reflexões sobre a busca por uma educação libertadora em nossa prática enquanto docentes, ao me deparar com as primeiras experiências profissionais, pude experimentar e perceber que ainda temos muito caminho a percorrer. Apesar de todo o avanço conseguido até aqui, a escola ainda se

¹ Neste trabalho, optamos por escrever os pronomes nos baseando nos preceitos da norma culta da língua portuguesa, pois a utilização de pronomes neutros pode representar uma barreira de entendimento para pessoas com deficiência visual e dislexia, pois sendo muito mais visual do que pronunciável, esse tipo de utilização de pronome se torna de difícil compreensão para essas pessoas. No entanto, reconhecemos que os termos utilizados muitas vezes não contemplam as diversas formas de expressão de gênero, entendemos que há, sobretudo, a existência de um “sexismo linguístico” que desde sempre tem relegado as mulheres e a comunidade lgbtqi+ (Lésbicas, Gays, Bi, Trans, Queer/Questionando, Intersexo, Assexuais/Arromântiques/Agênero, Pan/Poli, e mais.) ao esquecimento.

apresenta como um lugar muitas vezes de retração, de padronização de comportamentos, de perpetuação e fortalecimento de relações de poder opressoras e de comportamentos sexistas.

Assim, através da minha prática pedagógica, tornei-me mais atenta a esse movimento de aprisionamento de corpos, de expressividade criativo-corporal por conta das visões patriarcalistas sobre os papéis de gênero na sociedade e, naquele, momento também compreendi minhas próprias limitações do ponto de vista de transformações imediatas e reais enquanto professora em uma escola particular.

Crescia ainda mais o meu interesse em entender porque nos dias de hoje isso ainda ocorria. Em consonância a isso, crescia também o meu interesse pelo estudo das relações de gênero na escola, o desejo imediato era de fato entender o que se passava naquele espaço de aprendizado para que ainda fossem reproduzidos discursos e atitudes tão opressores.

Junto a esse desejo ainda imaturo de entender o que se passava, sobre o porquê de pessoas tão jovens estarem repetindo falas que representavam tanto desconhecimento e preconceito, houve inúmeras tentativas de dialogar um pouco com os(as) estudantes sobre o que seriam coisas de homens e coisas de mulheres, sobre a importância do ato de conhecer e de se apropriar do próprio corpo. Porém, eram tentativas quase sempre frustradas por situações de cerceamento advindas dos próprios estudantes, que algumas vezes faziam questão de reafirmar claramente crenças sexistas, justificando-as religiosamente ou politicamente.

O que eu não entendia na época é que o problema não estava diretamente nos(as) alunos(as) que se negavam a ter contato com essas discussões, na verdade, a questão sempre foi muito mais profunda e está enraizada na nossa sociedade. Os papéis estabelecidos para homens e mulheres sempre foram se formando e sendo construídos e intensamente estimulados através dos tempos na sociedade profundamente machista em que vivemos. Na maioria das vezes, leva algum tempo para percebermos que também fazemos parte desta lógica patriarcal.

O ambiente escolar sempre foi alvo de diversas interpretações e debates, todas elas norteadas por diversos conceitos sociais, culturais e políticos acerca do mundo e do papel do ser humano na sociedade. Assim, compreendemos que o campo da educação talvez seja um rico e diverso cenário para que pesquisadores (as) de ciências humanas possam compreender e trazer à luz respostas baseadas em estudos de fenômenos que presenciamos no nosso cotidiano.

Contudo, temos testemunhado nos últimos anos no Brasil, um movimento intenso e crescente de claras raízes retrógradas e obscurantistas, que pregam um verdadeiro desmonte dos direitos das minorias, fazendo desacreditar movimentos sociais legítimos, desvalorizando a educação, para que cada vez mais os indivíduos não se conscientizem acerca do seu papel político e social e que, dessa forma, não venham a manifestar o desejo de transformar sua realidade.

Movimentos estes que tomam forma e ganham força e adeptos com um marco nefasto para a democracia brasileira, que foi o golpe da presidenta Dilma Rousseff, em 17 de abril de 2016, quando a primeira mulher brasileira que conquistou o cargo de presidenta democraticamente, sofreu um “impeachment”, após sofrer com acusações inverídicas, ofensas à sua moral e perseguição política.

Então, uma onda ideológica de extrema direita tomou conta do nosso país, o revisionismo científico e histórico passou a ser uma realidade muito presente, marcada pelo desrespeito aos(as) educadores(as), as universidades públicas foram e continuam mais do que nunca sendo atacadas, pois a ciência é questionada e desvalorizada a todo momento. E temos na regência de toda essa situação, um presidente que não demonstra nenhum interesse em tornar o país mais justo social, econômica e politicamente, muito ao contrário, prega o caos e apoia a destruição daqueles que tentem estabelecer resistência a seus preceitos confusos e abjetos.

Veremos mais à frente, de forma mais aprofundada que, frente a essa situação, professoras e professores têm sido uma frente importante de luta e resistência contra ao projeto mal intencionado da extrema direita. Os mesmos, que já enfrentam situações precárias em sua profissão, tentam resistir ao desmonte da educação.

O intuito disso é muito perceptível, visto que o governo Bolsonaro e sua extrema direita visam a um modelo de privatizações, que levem as instituições públicas de ensino a se curvarem aos interesses empresariais, perdendo, assim, toda autonomia que possuem. Desta forma, outro objetivo também seria alcançado, o recuo do progresso das minorias, que hoje mesmo diante de inúmeros desafios, ocupam espaços importantes e de destaque em áreas antes reservadas às pessoas mais privilegiadas do ponto de vista social e econômico.

Neste projeto de sociedade que o governo atual deseja consolidar, uma das temáticas vistas como “temíveis”, “imorais” e não indicadas para o currículo dos(as) estudantes brasileiros(as) são as relações de gênero e a sexualidade, assuntos

quase que proibidos, vistos como “doutrinação comunista” pelo atual presidente e seus seguidores.

Nesta senda, temos visto o surgimento de movimentos que lutam contra a autonomia dos professores em falar em sala de aula sobre temas como gênero, sexualidade e diversidade, como o intitulado “escola sem partido”, no qual nos debruçaremos um pouco mais adiante, há um estímulo para que os próprios alunos, incentivados por membros e apoiadores do governo Bolsonaro, censure seus(as) educadores(as), filmando-os sem autorização, constrangendo-os em seus ambientes de trabalho.

Este trabalho se volta justamente à compreensão das visões dessas(es) profissionais, sobre as relações de gênero temos percebido o aumento da conscientização de uma parcela importante da sociedade acerca do papel social importante que a instituição escolar exerce na coletividade.

Um exemplo explícito é que temos acompanhado o aumento nas discussões de defesa à educação por grande parte da sociedade e de uma conscientização sobre a sua importância indescritível para a busca de uma sociedade mais desenvolvida do ponto de vista econômico, social e cultural. Há, de fato, o aumento e crescimento de uma agenda educacional muito mais interessada em promover a humanização dos(as) alunos(as), através dos conteúdos e das vivências escolares, assim como, a formação de seres com maior poder de senso crítico sobre as questões que envolvem a sua vivência enquanto parte viva dessa sociedade.

Diante do reconhecimento da relevância da discussão sobre as questões de gênero em sala de aula, surgem alguns questionamentos que tentaremos elucidar com este trabalho, dentre eles se apresenta aquele que servirá de guia principal para este trabalho, ou seja, o questionamento ao qual essa pesquisa pretende responder: De que maneira professoras e professores do Ensino Médio de escolas da região metropolitana do Recife percebem o tema relações de gênero em suas aulas?

Caracteriza-se como objetivo geral desta pesquisa: Identificar as percepções sobre gênero através da narrativa de professores(as) do Ensino Médio de escolas públicas e privadas da região metropolitana do Recife, sendo os objetivos específicos:

- a) Compreender de que forma os(as) docentes entendem as relações de gênero, identificando as questões que influenciam nesse entendimento;

- b) Identificar dentre esses(as) docentes se há e de que forma se dão as discussões sobre gênero em suas aulas e a relevância desse debate para a educação;
- c) Analisar o discurso dos(as) professores(as), realizando conexões com os(as) teóricas(os) utilizados neste trabalho.

Esse trabalho se organizará em seis tópicos principais para a aproximação ao tema gênero. A primeira parte estará voltada ao entendimento do que é gênero e seus desdobramentos na sociedade, discutindo sobre o lugar das relações de gênero em nossa sociedade atual, serão apresentados alguns conceitos iniciais com o intuito de trazer o entendimento de qual lugar este conceito ocupa hoje em nossa sociedade.

Na segunda seção do trabalho, traremos de reflexões acerca do que é a sexualidade, elucidando seu percurso histórico na trajetória da humanidade. Nos ocuparemos em construir um “diálogo” entre teóricos como Foucault (1987) e Hannah Arendt (1987), tecendo considerações relevantes sobre os conceitos de sexualidade e como este assunto tem sido observado no decorrer da história da sociedade moderna.

Em seguida, na terceira seção, discutiremos sobre os aportes legais e políticas públicas de gênero no Brasil, com isso, desejamos aqui compreender os avanços e as possíveis falhas. Neste capítulo, realizaremos uma caminhada através da história recente do Brasil, desde os anos que antecederam o golpe de 1964, para que possamos traçar uma linha temporal entre todos os presidentes e as características de seus mandatos no que diz respeito à implantação de leis e políticas voltadas para a promoção da equidade de gênero.

A quarta seção desta pesquisa realiza, então, uma breve reflexão sobre o gênero e a formação de professores, desta maneira, entenderemos como o trabalho das(os) docentes auxilia tanto na perpetuação de crenças preconceituosas e machistas no ambiente escolar, como também pode ser decisivo para a definitiva desconstrução destas formas de compreender os papéis de mulheres e homens na sociedade. O capítulo se apresenta como um lembrete de como a formação docente e a formação continuada se tornam relevantes para que professoras(es) em formação se familiarizem com questões que os façam enxergar o mundo de forma mais crítica e livre, como também, se aproximar de movimentos sociais que despertem o senso de coletividade no profissional em formação, para que em sua

prática profissional, possa atuar como agente transformador na vida de seus(as) alunos(as), estimulando-as(os) a pensar de forma mais criteriosa e humanizada sobre as relações humanas.

No capítulo destinado à metodologia, nos atentaremos às questões metodológicas que a pesquisa de campo seguirá, colocando as possibilidades e os desafios dos procedimentos metodológicos selecionados. Também neste capítulo nos debruçaremos sobre as questões que envolvem a natureza desta pesquisa e os instrumentos de coleta, considerando os conceitos que estão imbricados nesses instrumentos, bem como, os motivos pelos quais foram escolhidos. Quanto à descrição e à análise do material coletado na pesquisa de campo, pretendemos aqui construir uma seção em que seja possível refletir e discutir com máxima franqueza os fenômenos que em campo se manifestarem, acreditando que cada um dos detalhes é de fato importante para a construção desta pesquisa e da ciência.

Na análise, intentaremos a partir das narrativas dos docentes colaboradores desta pesquisa, bem como, a partir da observação do cotidiano da escola, trabalhar com as percepções e iniciar uma interpretação sobre como esses professores trabalham com as relações de gênero em suas aulas. A proposta inicial é realizar um apanhado dos significados encontrados em campo, discutindo as diferentes visões apresentadas, identificando os variados discursos, em uma tentativa de entender se essas experiências tão diferenciadas se colocam como instrumento de reprodução e perpetuação de discriminação de gênero, preconceitos contra as diferentes manifestações da sexualidade, bem como a construção e a reprodução de estereótipos que nascem disso.

2 ESCOLA: QUAL É O LUGAR DAS RELAÇÕES DE GÊNERO?

Antes de realizarmos essa reflexão do lugar das relações de gênero no contexto escolar, é justo que também pensemos sobre a gênese das disparidades entre gêneros. Sabemos, de fato, que há ainda nas nossas sociedades modernas muito a que se discutir sobre a equidade entre mulheres e homens, porém essa discussão não ocupa somente o nosso presente, instituições como a igreja, a família e até mesmo a escola há muito têm sido instrumentalizadas pelos valores patriarcais, para, sobretudo, reforçar e perpetuar essa lógica ao longo dos tempos.

De acordo com Nunes (2002), o machismo ainda se encontra intensamente presente seja nas instituições familiares e também nas concepções do que é família, nos princípios, na organização dos papéis sociais, na ludicidade e até mesmo nas mais singelas brincadeiras infantis.

Mesmo na infância encontramos exemplos interessantes de como a estrutura patriarcal age ao gerar uma normalização de modelos de comportamento de meninas e meninos, percebemos que apesar do cenário que vem aos poucos se modificando ser animador, ainda encontramos referências fortes sobre como meninas devem agir docemente frente à maioria das situações, ou como precisam portar-se de maneira sutil, sendo ainda instruídas a não pensarem, falarem ou expressarem de qualquer maneira que se relacione com a sexualidade.

Já aos meninos, desde muito cedo, acaba sendo corriqueiro que a família assuma um posicionamento muitíssimo distinto aos ensinamentos dados às meninas. Os homens, mesmo em fase pueril, são intensamente incentivados a se portarem de maneira firme e segura, havendo até certo ponto um pouco de incitação ao comportamento livre frente à vida e às mulheres. A sociedade sexista em todas as suas instâncias leva os meninos a em momento algum terem vergonha ou medo de expor sua sexualidade, sendo isto até bastante aprovado no meio social que frequentam.

A ação de formação [...] que opera esta construção social do corpo [...] é, em sua maior parte, o efeito automático, e sem agente, de uma ordem física e social inteiramente organizada segundo o princípio de divisão androcêntrico. Inscrita nas coisas, a ordem masculina se inscreve também nos corpos através de injunções tácitas, implícitas nas rotinas da divisão do trabalho ou dos rituais coletivos ou privados. As regularidades da ordem física e da ordem social impõem e inculcam as medidas que excluem as mulheres das tarefas mais nobres [...], assinalando-lhes lugares inferiores

[...], ensinando-lhes a postura correta do corpo [...], atribuindo-lhes tarefas penosas, baixas e mesquinhas (BOURDIEU, 1999, p. 34).

Portanto, faz-se necessário que entendamos que esse processo é conduzido de uma maneira bastante natural dentro das instituições, ou seja, é o que é “normal”, aquilo que está dentro da “ordem” está sempre próximo às visões sexistas e heteronormativas de mundo, sendo reproduzidas através dos tempos e resultando em preconceito de gênero e violência contra mulheres e pessoas LGBTQIA+², que dentro desta lógica estão classificados como divergentes.

A escola enquanto instituição de educação formal é um local onde, por vezes, pode ser observado que há o reforço desses padrões machistas que encontramos nos discursos patriarcais persistindo em ainda reproduzir os modelos denominados como normais para mulheres e homens, ficando à margem dessa realidade os que performavam características que divergiam dos padrões esperados através dos tempos. Fica a nós a impressão que a instituição escolar, a exemplo de outras como as instituições religiosas, têm educado para os padrões social e historicamente construídos (ALTMANN, 2003; LOURO, 2003; BENTO, 2011).

Algo que se mostra bastante cristalino é que quando estamos falando de educação, entendemos que as relações de gênero ocupam um lugar de naturalização dos papéis sociais, estando portanto inclusas em livros didáticos, na literatura, nos modos de comportar-se em ambiente escolar, nas brincadeiras na hora do recreio, nas dinâmicas realizadas em sala de aula, e até mesmo nas dinâmicas avaliativas e punitivas (MEYER, 2003).

Para darmos continuidade a essa discussão, é interessante que façamos uma reflexão acerca do motivo pelo qual o entendimento sobre o que significam as relações de gênero esteja cada vez mais em voga em nossa sociedade. Em primeiro lugar, entender o que são as relações de gênero e a relevância desse debate dentro da escola e fora dela também, está principalmente no fato de que a compreensão leva à quebra de padrões de comportamento e paradigmas construídos ante a pensamentos reducionistas e preconceituosos.

Pensar no debate sobre relações de gênero é também pensar na ressignificação de padrões comportamentais de mulheres e homens, não aceitando

²LGBTQI+ (Lésbicas, Gays, Bi, Trans, Queer (Questionando), Intersexo, Assexuais/Arromantiques, Pan/Poli e mais).

e questionando a designação de inferioridade, mansidão e submissão que através de algumas justificativas religiosas ou pseudocientíficas são impostas para as mulheres. É, também, colocar-se em uma posição de não aceitação da imposição de comportamentos tóxicos para homens, ensinando-os desde cedo que não devem expressar sentimentos, que devem ser fortes o tempo todo e, que de forma alguma, podem demonstrar desejos e sentimentos diferentes dos esperados.

Assim, a educação possui um papel de suma importância em todo esse debate sobre comportamentos e papéis de mulheres e homens na sociedade, a função da educação é de não permitir que esses papéis sociais impostos pela sociedade e construídos através dos tempos se naturalizem. Dessa forma, a educação, junto com as outras ciências humanas, busca desmistificar e ressignificar esses papéis sociais, sempre objetivando o pensamento crítico.

Os(as) docentes possuem uma importância indescritível em todo esse processo de ressignificar as relações de gênero, serão eles que, por meio do seu trabalho, poderão demonstrar que esses padrões são construídos através dos tempos e, que por isso, podem ser questionados. Em atividades, rodas de conversa e leitura de textos, os(as) professores(as) conseguem debater sobre machismo, feminicídio, lgbtfobia, entre muitos outros tópicos importantes para a superação de comportamentos nocivos entre os(as) estudantes.

Esses comportamentos, resultantes dos papéis machistas e heteronormativos reproduzidos na sociedade, ainda podem ser observados com frequência em atitudes e falas dentro da sociedade atual, muitas vezes derivados de um discurso inteiramente reducionista e preconceituoso sobre a diversidade sexual e as expressões de gênero existentes. Assim, percebemos que se tenta através de certas “normas” de comportamento cercear qualquer manifestação contrária ao que está posto, neste caso, são utilizados apenas os conceitos biológicos e conservadores sobre sexualidade, gênero e diversidade, tornando assim imperativos os comportamentos heterossexuais.

Assim, segundo Michael Warner (1993), a heteronormatividade representa um tipo de viés regulador de comportamentos considerados desviantes diante dos preceitos de heterossexualidade. Consideramos que esses pensamentos encontram-se muito presentes em todas as esferas sociais, e que ainda fomentam debates fundamentados no senso comum, nos colocando frente a muitos problemas

de ordem social e educacional, que impedem a expressão e descoberta da sexualidade em jovens e adultos.

Infelizmente, não é fato raro nos depararmos ainda com modelos de formação bastante tecnicistas, opressores e despreocupados com a formação de atores sociais comprometidos com a transformação social, e que por sua vez, conseqüentemente trazem consigo práticas pedagógicas excludentes e misóginas. Esses modelos preocupam-se com a formação de cidadãos sem grande senso crítico sobre as questões que permeiam a sociedade, sendo apenas capazes de perpetuar comportamentos e obedecer e servir para o resto de seus dias (GUIRALDELLI, 1988).

As concepções de humanidade e de mundo passaram por diversas mudanças e evoluíram através dos tempos e dos contextos sociais. Por outro lado, ainda existem velhos paradigmas que precisam ser repensados e transformados, como as relações entre meninos e meninas, que não perpassam apenas a realidade escolar, mas a sociedade como um todo, e se caracterizam como um produto historicamente construído pela sociedade e que precisa ser entendido e explorado em sala de aula e por toda a comunidade escolar.

A consciência da importância de mais discussões sobre as relações de gênero na escola tem se fortalecido de maneira latente recentemente. Vianna e Unbehaum (2004) observam, que só a partir da década de 1990, passaram a ocorrer grandes progressos de reivindicações que objetivavam a superação no plano estatal e de políticas públicas de encaminhamentos que visavam à discriminação da mulher, lutando, assim, pela igualdade de gêneros.

Podemos pontuar como grande marco histórico desse período, a escolha para a presidência da república através das eleições diretas e a elaboração de uma nova constituição, tendo como garantir, assim, direitos para boa parcela da população brasileira. A nova Constituição Federal de 1988 contempla também antigas demandas dos movimentos de mulheres, questões antes desprezadas e que, com as novas leis, ganharam novo espaço de discussão (VIANNA; UNBEHAUM, 2004).

2.1 O surgimento dos estudos de gênero

Segundo Louro (1997), falar sobre o surgimento do termo gênero é também fazer uma caminhada através da história do movimento feminista e suas lutas. Ainda segundo a autora, existe uma total vinculação da gênese de novos conceitos e entendimentos sobre o tema com as lutas das mulheres através dos tempos.

Para entendermos de onde surgiram os estudos de gênero, é necessário também que resgatemos em nossa memória e nos registros históricos a questão da existência, na maioria dos momentos, de algum tipo de reivindicação ou manifestação de vontade de mulheres sobre a equidade de direitos. Mesmo que ainda de forma não organizada e até mesmo criminalizada pela igreja, sociedade e Estado, essas ações sempre estiveram presentes na sociedade.

Ao percorrermos esses caminhos históricos nos atentando ao surgimento de movimentos organizados de mulheres, devemos por certo citar o século XIX como ponto de partida. As sufragistas ou “sufragettes” como eram conhecidas as mulheres que pleiteavam pelo direito ao voto, assim como, a garantia de uma série de questões da vida em sociedade, como as questões trabalhistas, o direito à educação formal, posse de bens, entre muitos outros.

O movimento iniciou-se intenso na Inglaterra e logo se espalhou por toda a Europa. O cenário era propício, pois inúmeras transformações na sociedade e nos modos de produção tinham acontecido e estavam acontecendo, a exemplo disso, podemos citar a revolução industrial que trouxe consigo transformações econômicas intensas. Em 1897, as manifestações em sua gênese escreviam cartas formais ao governo em razão do sufrágio feminino e tiveram no começo uma tímida atenção da sociedade e dos líderes políticos. Já no ano de 1903, lideradas por Emmeline Pankhurst, conseguiram uma visibilidade considerável com atos mais enérgicos e que chocavam boa parcela da sociedade conservadora inglesa da época.

Essas mobilizações ficaram conhecidas como a “primeira onda” feminista, ainda que tenha sido uma primeira demonstração organizada das demandas femininas e que tenha conseguido alastrar suas ideias por outros países, caracterizou-se como um movimento que não incluía todas as mulheres em suas reivindicações, já que foi majoritariamente formado por mulheres brancas, algumas de classe média. Podemos concluir, portanto, que se tratou de um movimento

importante para divulgar a necessidade de equidade entre gêneros, porém deixou a desejar na questão de abarcar todas as mulheres (mulheres negras, mulheres pobres, estrangeiras e etc.) em sua organização.

Antes de seguirmos na elucidação das ondas feministas seguintes, se faz necessário compreender que essa trajetória da história do movimento feminista dividido em primeira, segunda e terceira ondas tem um caráter mais didático, para que possamos estabelecer uma linha temporal ao relacionarmos acontecimentos históricos a essas divisões. Porém, é sabido que dentro dessas categorias estão imbricados conhecimentos diversos, além da produção teórica que por muitas vezes não estava totalmente consonante com os objetivos da maioria.

Cabe dizer que, as mulheres negras não estavam inclusas nas demandas das feministas da primeira onda e, não chegavam a serem consideradas como pessoas de plenos direitos. O “feminismo liberal” da primeira onda não estava atento às condições das(os) negras(os) na sociedade, ao contrário, essa parte era totalmente ignorada. A interseccionalidade não fazia parte das pautas do feminismo branco da primeira onda, inclusive muitas ativistas americanas desse período eram contra a abolição da escravatura e estavam alinhadas aos ideais da KKK (Ku Klux Kan).

Sojourner Truth foi uma mulher negra, estadunidense, ativista pelos direitos das mulheres, abolicionista, nasceu escravizada e durante boa parte de sua infância e juventude sentiu na pele os terrores do cativeiro. Seu discurso em Ohio, na ocasião da Convenção dos Direitos da Mulher de 1851, tornou-se bastante conhecido e emblemático para o feminismo negro.

A ativista “denunciou” a atitude de negligência do movimento feminista branco com a causa das mulheres negras. Em seu discurso, Sojourner questiona se “acaso não era ela uma mulher?” Evidenciou que nos atos cotidianos ela não era sequer tratada como se fosse uma mulher e que a situação para as mulheres negras era tão injusta, que enquanto as mulheres brancas lutavam para ter direitos iguais aos dos homens brancos, as mulheres negras lutavam para ter algum direito.

Apenas na chamada “segunda onda” feminista o movimento passou a considerar as desigualdades políticas e sociais como importantes para o debate contra o sexismo e equidade de gêneros. As transformações ocorridas neste período foram determinantes para o surgimento de ideias mais progressistas e anti-hegemônicas dentro do feminismo, como o movimento hippie, as manifestações de

classes estudantis, os inúmeros protestos contra a violência e a guerra do Vietnã, no mesmo sentido, podia-se observar a reação da população na América Latina fazendo frente aos regimes ditatoriais aqui instalados. Toda essa efervescência popular foi força motriz para o nascimento de um debate mais fundamentado sobre os direitos das mulheres e luta contra o machismo.

Em meados da década de 50, deu-se início a uma busca para, enfim, tentar encontrar onde se originava o sexismo e suas raízes. As feministas desta época avançaram bastante não somente nas mobilizações, passeatas e atos por direitos, pois a produção teórica sobre a mulher surgiu com mais visibilidade e trouxe consigo obras consideradas clássicas para o estudo das relações de gênero e das mulheres, como *O segundo sexo* de Simone de Beauvoir (1949) e *A mística feminina* de Betty Friedan (1963).

A chamada “segunda onda” avançou consideravelmente em relação à primeira no que diz respeito aos desdobramentos teóricos nos estudos sobre as mulheres. Observamos essa questão na afirmação de Louro:

Será no desdobramento da assim denominada "segunda onda" — aquela que se inicia no final da década de 1960 — que o feminismo, além das preocupações sociais e políticas, irá se voltar para as construções propriamente teóricas. No âmbito do debate que a partir de então se trava, entre estudiosas e militantes, de um lado, e seus críticos ou suas críticas, de outro, será engendrado e problematizado o conceito de gênero (LOURO, 1997, p. 15).

É importante também pontuar que esse aumento na produção intelectual de mulheres e sobre as mulheres apenas foi possível pois havia um número nunca visto de mulheres ocupando os espaços de construção de saberes formais. Dessa forma, através desses estudos, as mulheres tiveram mais visibilidade dentro da sociedade seja através de publicações, seja através da ocupação de lugares antes reservados para o público masculino.

De fato, antes disso, os espaços tidos como espaços adequados para as mulheres eram os espaços domésticos, as mulheres deveriam limitar-se a atuar apenas como donas de casa, mães e esposas, sem cogitar participar de espaços públicos e políticos. Porém, apesar da entrada das intelectuais nas universidades ter sido um marco para o público feminino na questão de ocupar locais de construção de conhecimento, sabemos que muito antes disso, quando falamos na

esfera do trabalho, as mulheres há muito já assumiam vagas em indústrias, no campo, em escolas e em hospitais.

Porém, apesar de ocuparem esses postos, suas funções quase sempre eram mantidas em condições ruins e dependiam da posição de autoridade de algum homem, que ocupava, na maioria das vezes, o posto de chefia ou de supervisão dessas mulheres, mesmo porque, o contrário não seria bem aceito diante da sociedade, situação que presenciamos até hoje em nossas relações de trabalho.

Ainda falando sobre os estudos sobre as mulheres realizados por mulheres, havia naquele começo trabalhos com objetivos pouco claros ou ainda que reforçavam os estereótipos da feminilidade. Segundo Louro:

Com o objetivo de fazer avançar essas análises e acreditando na potencialidade dos empreendimentos coletivos, algumas mulheres vão fundar revistas, promover eventos, organizar-se em grupos ou núcleos de estudos... Às vezes transformados em guetos, mediante processos nos quais também têm responsabilidade e envolvimento, muitos desses grupos acabam por ser excluídos (e por se excluírem) da dinâmica mais ampla do mundo acadêmico. Torna-se comum a tendência de deixar que nesses espaços (e apenas neles) se tratem das questões relacionadas à mulher. Deste modo, propostas, que iam desde a "integração do universo feminino ao conjunto social" até pretensões mais ambiciosas de "subversão dos paradigmas teóricos vigentes", enfrentam muitas dificuldades para se impor. Há uma disposição para que pesquisadoras mulheres se ocupem em discutir ou construir uma História, uma Literatura, ou uma Psicologia da mulher — de algum modo perturbando pouco a noção de um universo feminino separado (LOURO, 1997, p. 18).

Havia questões a serem repensadas nesses estudos iniciais, é importante que haja a consciência de que os mesmos foram importantes pontos de partida em um campo antes completamente dominado pelos homens, onde as questões femininas ocupavam pouco espaço e este espaço era repleto de interpretações sexistas e que representavam um instrumento de violência para com as mulheres.

Outra importante marca dos estudos femininos é a não neutralidade nas produções, isto é, surgiu nessa época a característica que acaba por tornar-se uma marca das teóricas feministas, que é o posicionamento político e, mais, o abandono da objetividade e do engessamento, além da valorização de fontes de pesquisa, como a história de vida e registros fotográficos.

Ou seja, foi uma tentativa de "rompimento" com os pressupostos iluministas pensados para a construção do saber científico, essas novas visões não eram exatamente bem vistas dentro da academia, pois apesar de trazerem consigo este

caráter de mudança e de transformação, o projeto feminista também carregava consigo o sentimento de questionamento das práticas elitistas e sexistas da ciência moderna e como essas tinham se tornado um instrumento para perpetuar entendimentos androcêntricos, preservando, assim, os homens como figuras dominantes nas produções científicas.

Ora, as práticas científicas feministas fundamentam-se, assumidamente, em uma práxis política – em um projeto de transformação das relações de gênero -, ao passo que um dos fundamentos básicos da Ciência Moderna é justamente a necessidade de se impor uma separação entre “fatos” e “valores”. Sem essa separação, ou melhor, só com total “neutralidade” é possível assegurar a objetividade necessária para a busca de “verdades científicas”. Consequentemente, pensar em uma ciência feminista – ou em qualquer outra possibilidade de ciência politizada – requer, como primeiro passo, a desconstrução dos pressupostos iluministas quanto à relação entre neutralidade, objetividade e conhecimento científico. Requer, portanto, a construção de uma epistemologia feminista - de uma teoria crítica feminista sobre o conhecimento –, que possa autorizar e fundamentar esse saber que se quer politizado (SARDENBERG, 2002, p. 03).

Destacam-se aí críticas acerca da *branquitude* e o binarismo dessas teorizações feministas, pois os questionamentos desenvolvidos nessa fase quase que ignoravam a situação das mulheres negras e das mulheres trans, deixando de desenvolver estudos direcionados a essas pessoas que ainda não se encaixavam nas produções científicas da segunda onda. A pergunta que lhes deixo é: Será que as mulheres negras, as mulheres lésbicas e as mulheres trans tinham as mesmas oportunidades que as mulheres que ocupavam o espaço acadêmico e estavam construindo conhecimento?

Precisamos também pensar sobre as formas de exclusão e desigualdade que se formam dentro dos próprios movimentos feministas, ainda existem traços do próprio sexismo, do eurocentrismo e do preconceito social imbricados dentro de movimentos que têm por objetivo lutar pela igualdade de gêneros. É necessário entendermos que a igualdade tão buscada não pode ser apenas pertencente a um grupo específico de mulheres, o papel do feminismo é questionar até mesmo as relações de poder existentes dentro do próprio movimento.

Mas é a partir desses estudos, que se inicia uma maior percepção da separação entre gênero e sexo biológico, muitas feministas dessa época procuravam explicações para o problema da desigualdade de gênero em teorias marxistas, outras encontravam respostas nas teorias psicanalistas, porém, uma

outra parte se questionava sobre a escassez de explicações dentro das teorias citadas acima. As principais questões levantadas eram a impossibilidade de campos teóricos dominados quase que sempre por homens, fundados em uma lógica androcêntrica e patriarcal, explicarem os problemas enfrentados pelas mulheres, pois estes mesmos contribuía para a perpetuação do pensamento sexista em nossa sociedade.

Era preciso cortar o mal pela raiz, de acordo com o pensamento de algumas dessas estudiosas feministas, seria necessário conseguir explicar o problema do machismo em sua gênese, em sua “raiz”, nenhuma teoria desenvolvida por homens daria conta dessa elucidação, daí vemos o surgimento daquilo que conhecemos como “feminismo radical”. De acordo com Louro:

Em cada uma dessas filiações teóricas usualmente se reconhece um móvel ou causa central para a opressão feminina e, em decorrência, se constrói uma argumentação que supõe a destruição dessa causa central como o caminho lógico para a emancipação das mulheres (LOURO, 1997, p. 18).

É inegável que muitas formas de pensar surgiram dentro desse movimento, mas o mais relevante para o avanço dos estudos de gênero é que as pesquisadoras, apesar das variadas formas de compreender a gênese da opressão das mulheres, caminham rumo a um objetivo uníssono, que é o de promover o questionamento dessa desigualdade com o propósito de revolucionar este cenário.

O que se destaca aqui é que todo esse movimento resultou em uma tentativa bem sucedida dessas estudiosas através de seus escritos de demonstrar que o sexo biológico não determina o gênero de um ser e, mais, que as diferenças biológicas não podem ser utilizadas como justificativa para as desigualdades entre mulheres e homens e para a marginalização de pessoas LGBTQIA+, como até hoje presenciamos em nossas relações sociais.

Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos. O debate vai se constituir, então, através de uma nova linguagem, na qual *gênero* será um conceito fundamental (LOURO, 1997, p. 25).

É necessário que o debate evidencie que os papéis sociais construídos culturalmente para os gêneros estão ainda profundamente enraizados em nossa

sociedade, provocando um sem número de situações de opressão, sobretudo, para as mulheres, estes papéis sociais estabelecem tarefas de servidão e docilidade, perpetuando estereótipos nocivos e que provocam problemas profundos em nossa sociedade.

2.2 Gênero e papéis sociais

Ao revisitarmos a literatura acerca da temática da teoria dos gêneros, observamos que os autores entendem que é importante pontuarmos as diferenças entre os conceitos de sexo e gênero, pois essa diferenciação nos traz melhorias na capacidade de compreender todo o conceito de relações de gênero e explica, de forma pontual, o que é biologicamente e o que é culturalmente determinado. Faz-se crucial partirmos dessa diferenciação para obtermos um primeiro vislumbre do que é a relação de gênero e sua importância, como também para compreendermos até que ponto os papéis sociais são determinados por um viés biológico ou cultural.

Ao conceituar gênero, precisamos compreender que este conceito já atravessou várias narrativas. Porém, nos atentando mais ao campo científico, podemos inferir que o conceito de gênero, tal como conhecemos hoje, se coloca como um termo estreitamente ligado ao movimento feminista, já que na década de 1980 este foi amplamente utilizado pelas feministas em seus trabalhos a fim de garantir legitimidade desse campo de estudos. Foi utilizado, acima de tudo, para implementar a reflexão de que os problemas das mulheres também envolviam os homens, e que dentro de uma perspectiva mais ampla de sociedade existiam construções sociais por trás dos padrões de comportamento esperados para cada sexo.

Na perspectiva da pesquisadora Joan Scott (1995), a utilização do termo gênero tem um caráter apenas descritivo, isso porque há uma ausência de capacidade analítica do termo e, por sua vez, não modifica os modelos de pensamento já construídos através da história. Na compreensão de Scott, há diferentes tipos de posicionamentos teóricos sobre o conceito de gênero que se colocam no decorrer dos tempos. Assim, as teóricas do feminismo se colocam frente à questão do gênero sob três perspectivas teóricas distintas: as teóricas do patriarcado procuram compreender de onde remonta as origens do patriarcado; a segunda perspectiva teórica está mais estreitamente ligada a entender o gênero em

suas possíveis ligações com a luta de classes, que seriam as feministas marxistas; por fim, temos as feministas de viés pós-estruturalista, que buscam entender de que forma os sujeitos expressam sua realidade, em um movimento de produzir e reproduzir a sua identidade de gênero.

O gênero é conceituado segundo Scott (1989, p. 89) como “um elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, que fornece um meio de decodificar o significado e de compreender as complexas conexões entre várias formas de interação humana”. Então, para Sousa e Altmann (1999, p. 53), “[...] o gênero é aquilo entendido como a construção social que uma dada cultura estabelece ou elege em relação a homens e mulheres”. Dessa maneira, trazemos, então, o conceito de sexo de acordo com Gilbert, Hallet e Elltridge (1994 apud NOGUEIRA, 2001), que consta como a distinção entre as características anatômicas estruturais e funcionais entre fêmea e macho. Inferimos dessa forma, que o sexo diferentemente do conceito de gênero traz uma variável biológica inerente.

Retomando as discussões sobre a hermenêutica contidas no conceito de gênero, evocamos novamente as considerações de Scott (1995, p. 85), que inova e traz o conceito de gênero como categoria útil de análise, entendendo o gênero como uma “forma de falar sobre sistemas de relações sociais ou sexuais”. Scott considera, ainda, que essa categorização do gênero sugere que ainda há uma enorme demanda de união entre a individualidade dos sujeitos e esses sujeitos enquanto organização social, negando veementemente as explicações sobre a realidade que se utiliza de generalização e causalidade. A autora nos alerta que há de se levar em consideração toda a dinâmica social onde estão configuradas as relações de gênero, isso porque essas se dão a partir das construções históricas e sociais que atravessamos ao longo da história. Assim, obtemos a compreensão de que ao conceituar o gênero, este conceito é construído sob um movimento de reciprocidade para com a sociedade, pois compreendemos que o gênero tem o poder de afirmar e legitimar as relações sociais.

O aporte teórico que balizará este estudo são as teorias pós-estruturalistas, o pós-estruturalismo se coloca como um movimento que deriva do campo do conhecimento filosófico e que traz consigo densas raízes históricas que mostraram um primeiro surgimento na década de 1960, tendo como principais teóricos Foucault, Deleuze, Derrida e Kristeva (WILLIAMS, 2012). Desta forma, o

pós-estruturalismo tem uma dinâmica de resistência, de questionamento do que é dado, ou seja, se consolida na verdade enquanto um movimento de oposições estabelecidas, sendo assim, uma prática aberta à ideia do novo, opondo-se veementemente a qualquer certeza imutável. De acordo com Williams (2012, p. 31), “Para o pós-estruturalismo a verdade se torna uma questão de perspectiva ao invés de uma ordem absoluta”. Pois dentro dos olhares pós-estruturalistas, as verdades podem não se caracterizar como elementos imutáveis. “O pós-estruturalismo não rejeita simplesmente as coisas. Ele trabalha dentro dela para desfazer seus postulados exclusivistas de verdade e pura” (WILLIAMS, 2012, p. 23)

É importante frisar que compreendemos que até mesmo ao conceituarmos gênero estaremos recorrendo a um conceito historicamente construído, pois no movimento de questionar os discursos biológicos que transportavam a mulher para um papel extremamente limitante dentro da sociedade, o movimento feminista começa a enxergar as construções sociais e históricas imbricadas neste tipo de discurso. É desta forma que o conceito de gênero surge como um elemento realmente fértil quanto a análises para o questionamento desses discursos que enalteciam a relação de poder entre os gêneros, estruturada pelos conceitos biológicos. Assim, encontramos aporte na fala de Butler:

O conceito de gênero exige um conjunto interdisciplinar e pós-disciplinar de discursos, com vistas a resistir à domesticação acadêmica dos estudos sobre o gênero ou dos discursos sobre as mulheres, e de radicalizar a noção crítica feminina (BUTLER, 2012, p. 12).

É importante também salientar que o termo gênero não se refere só ao estudo das mulheres, pois estaríamos negando, assim, que o mundo das mulheres também está contido no mundo dos homens, e os problemas enfrentados pelas mulheres envolvem também os homens. Como afirma Scott (1995, p.75), que entende que usar o termo gênero para não só referir-se às mulheres e aos estudos sobre as mulheres, auxilia no pensamento de não divisão de mundos de mulheres e homens:

Essa utilização enfatiza o fato de que o mundo das mulheres faz parte do mundo dos homens, que ele é criado nesse e por esse mundo masculino. Esse uso rejeita a validade interpretativa da idéia de esferas separadas e sustenta que estudar as mulheres de maneira isolada perpetua o mito de que uma esfera, a experiência de um sexo, tenha muito pouco ou nada a ver com o outro sexo. Além disso, o termo "gênero" também é utilizado

para designar as relações sociais entre os sexos. Seu uso rejeita explicitamente explicações biológicas, como aquelas que encontram um denominador comum, para diversas formas de subordinação feminina, nos fatos de que as mulheres têm a capacidade para dar à luz e de que os homens têm uma força muscular superior (SCOTT, 1995, p. 75).

A utilização do termo gênero tem, assim, uma conotação sobretudo política, social e cultural, quando imaginamos que seu uso importa muito mais para designar papéis na sociedade de mulheres e homens criados através de construções sociais e culturais do que, de fato, para apartar o mundo das mulheres do mundo dos homens, já que isto seria impossível, os conflitos estão imbricados, os questionamentos também envolvem os homens.

Além disso, junto ao fato do conceito de gênero se colocar como um termo que traz um pouco mais de neutralidade ao debate, assim sendo, torna-se proveitoso igualmente, pois afasta os entendimentos unicamente biologizantes sobre as mulheres, que enfatizam conceitos de inferioridade das mesmas diante da figura masculina.

Assim, se pensarmos em gênero apenas dentro de seu caráter descritivo, estaremos, sim, nos referindo preferencialmente ao estudo de mulheres, porém, ao entendermos o conceito do ponto de vista analítico, “gênero” abarca discussões importantes como raça e classe. Estes dois últimos temas se relacionam com o gênero, na medida que entendemos que as desigualdades de gênero também perpassam as de raça e de classe, essas questões estão inteiramente interligadas.

Desta maneira, família, saúde e vários tantos outros temas também se relacionam com o conceito de gênero e seus estudos, o que é bastante positivo, pois teóricas(os) passaram a frequentemente investigar e postular sobre gênero de forma mais diversificada e com uma visão mais crítica e ampla sobre os problemas que estão relacionados ao gênero.

Se faz importante, entretanto, que busquemos não esgotar nossos estudos sobre gênero relacionando-os apenas à família, saúde, educação e etc., não porque esses temas não são relevantes, mas porque é preciso que possamos ampliar o debate para que atinja mais esferas da nossa sociedade, como a política por exemplo. Caso contrário, correremos o risco de perpetuar papéis sociais que determinam que assuntos como política, economia e trabalho não pertencem às mulheres.

Então, de acordo com a visão de Butler (2012), o gênero se coloca, sobretudo, como um campo fértil onde pode se discutir as relações de poder existentes na sociedade, não se dando apenas enquanto construção social nem somente como um marcador analítico.

E quando falamos de gênero e de educação como duas coisas que estão naturalmente imbricadas, constatamos que as políticas públicas que visam à diminuição das desigualdades de gênero no Brasil ainda não são muitas, e necessitam também de maior divulgação e apoio por parte dos órgãos governamentais (ROSEMBERG, 2001).

Assim, percebe-se que o gênero não deveria ser entendido como algo que se relaciona apenas com as características morfológicas dos seres, mas como um resultante de práticas, comportamentos e papéis pré-estabelecidos culturalmente e historicamente dentro de uma sociedade. Notamos que esses papéis seguem em mudança através dos tempos, porém ainda continuam a reproduzir os desígnios de uma sociedade patriarcal, que, por muitas vezes, observa as mulheres como seres inferiores.

2.3 Revisitando o conceito de sexualidade

As questões que envolvem a sexualidade humana quase sempre estão envoltas em muita polêmica e desconhecimento dentro da sociedade, o que traz ainda a esta temática um certo tabu e conceitos padronizados. Por muito tempo, falar sobre sexualidade implicava somente em referir-se às questões que se relacionam com a reprodução dos seres, entretanto, sabemos que o assunto vai muito além disso.

Entender a sexualidade apenas diante da visão biológica e heteronormatizada pode e tem causado uma série de olhares estereotipados que estão relacionados com o corpo, com os desejos, com a afetividade das pessoas. É necessário, então, que possamos deixar um pouco de lado a ideia de que a sexualidade em nada se relaciona com as questões humanas mais profundas e que apenas está afinada com perspectivas biologizantes que envolvem apenas o reconhecimento de órgãos reprodutivos e a reprodução humana.

A instituição escolar enquanto local plural, repleto de ideias diferentes sobre o mundo e a convivência e coexistência de grupos diferentes, pode ser um local em

que falar sobre sexualidade seja visto como algo polêmico e perigoso de se fazer, pois, levando em consideração toda essa pluralidade, muitas vezes os(as) professoras(es) tendem a se deparar com pensamentos norteados por dogmas religiosos, ideias preconceituosas e incipientes sobre corpo e sexualidade.

Esse fato pode ser extremamente danoso para a formação de pessoas críticas e livres, quando os(as) docentes também não têm interesse ou conhecimento necessário para tratar sobre essas questões de forma leve, didática e respeitosa. Dá-se, então, a mistura certa para os pensamentos limitados sobre a sexualidade.

Neste momento, nos ateremos aos conceitos de sexualidade. Em um outro capítulo, discutiremos mais especificamente sobre a formação de professores diante desse tema, mas neste momento, vamos nos ater a discutir o conceito de sexualidade e seu lugar na sociedade.

Devemos pensar na sexualidade enquanto um conceito que envolve várias facetas da vida humana, a sexualidade se coloca como “uma das vozes mais pessoais, engajadas e carregadas de valores. É também uma das mais exigentes teoricamente, porque o sexo está na encruzilhada da natureza, psique e cultura” (DIMEN, 1997, p 43).

De acordo com Foucault (1988), em sua obra *a História da sexualidade I: A vontade de saber*, os indivíduos somente podem ser compreendidos de melhor maneira em suas redes de ligações com o mundo, ou seja, nas suas interações com os outros seres, assim como, nas relações de saber que são produzidas nessas conexões e nas relações de poder que se estabelecem dentro desse contexto.

É importante que entendamos também que a sexualidade se configura e se constrói dentro dos costumes e práticas sociais construídas, ou seja, a sexualidade dos indivíduos não é algo dado pela natureza, mas pensemos na seguinte ideia: a cultura é tão cara para o entendimento das questões de gênero e da mesma forma acontece com a sexualidade, que em muito pouco se relaciona estritamente com nossa morfologia.

O sexo, do ponto de vista afetivo por exemplo, quando considerado apenas a partir do viés biológico, corre o risco de firmar-se em uma visão reducionista das relações humanas. É fundamental que possamos refletir sobre o quanto as relações humanas e a cultura vão através do nosso desenvolvimento enquanto seres

contribuindo para que estabeleçamos nossos desejos, nossa afetividade e fantasias.

Precisamos perceber dentro desta nossa discussão que o conceito de sexualidade, que ainda se coloca como “aceitável” e imperativo, está muito ligado à ideia da heteronormatividade, fomentada e apoiada por várias instituições, como a igreja por exemplo, que ainda exerce forte influência na vida dos sujeitos.

De acordo com Foucault (1997), que se insere como forte defensor das desnaturalização da sexualidade, questionando justamente o ponto de vista da construção histórica influenciando esta questão, sempre defendeu que por muito tempo dentro da história da humanidade, o sexo foi se relacionando com conceitos cristãos, tornando-se uma prática dotada de muita austeridade e que somente objetivava a reprodução dos seres, devendo, assim, ser praticado apenas com o sacramento do matrimônio.

De acordo com Deborah Britzman (1996), quando pensamos a sexualidade como algo inerente aos seres humanos, acabamos por limitar os significados inculcados nesse fenômeno social:

Foucault nos propicia uma outra forma de pensar sobre a sexualidade: não como desenvolvimento ou identidade mas como historicidade e relação. A sexualidade não deve ser pensada como um tipo de dado natural que o poder tenta manter sob o controle, ou como um obscuro domínio que o conhecimento tenta gradualmente descobrir. Ela é o nome que pode ser dado a um construto histórico: não uma realidade furtiva que é difícil de apreender, mas uma enorme superfície em forma de rede na qual as estimulações dos corpos, a intensificação dos prazeres, o incitamento ao discurso, a formação de um conhecimento especializado, o reforço de controles e resistências estão vinculados uns aos outros, de acordo com algumas poucas estratégias importantes de saber e poder (BRITZMAN, 1996, p. 100-101).

Então, ao naturalizar um fenômeno construído socialmente e culturalmente, como é a sexualidade, acabamos por ignorar questões como toda a trajetória histórica da humanidade, os aspectos culturais, étnicos-raciais e religiosos das pessoas, as questões políticas, econômicas e as relações de poder que estão contidas nas nossas trajetórias enquanto seres humanos.

Dentro dessa reflexão, é importante que desfaçamos as confusões no entendimento entre sexualidade, que como vimos não vem a ser um fenômeno inato, biológico, natural, mas sim, uma categoria que se coloca enquanto uma rede, em um grande trançado de variáveis sociais e culturais. Enquanto o conceito de

sexo pode ser entendido como um substantivo masculino que significa “conformação física, orgânica, celular, particular que permite distinguir o homem e a mulher, atribuindo-lhes um papel específico na reprodução.” Ou ainda “nos animais, conjunto das características corporais que diferenciam, numa espécie, os machos e as fêmeas e que lhes permitem reproduzir-se”, de acordo com o dicionário *Oxford Languages*. Percebemos aí, o contraste que surge das duas definições que destoam de forma muito explícita, a sexualidade nasce através do constructo social e o sexo está ligado com as nossas funções reprodutoras.

As confusões e a presença forte do senso-comum relacionadas ao entendimento da sexualidade ainda são tão presentes em ambiente escolar que não é raro nos depararmos com notícias de denúncias de pais ou estudantes sobre homofobia sofrida na escola, não apenas por outros alunos, mas também por uma parcela de professores(as), que frente a muitos aspectos de suas próprias vidas e suas psiques, decidem que os(as) estudantes que não performam os aspectos hegemônicos esperados para os gêneros não devem ser considerados e respeitados como os outros que o fazem.

A falta de conhecimento acerca do que seria a orientação sexual de uma pessoa pode ser um fator determinante para esse tipo de situação suceder. A questão principal neste ponto é a compreensão de que uma pessoa que tem orientação sexual homossexual não realiza uma escolha, a mesma não decide que irá se relacionar com pessoas do mesmo gênero, assim não há escolha de suas relações de afetividade, e isso não deve ser visto como algo indesejado.

Assim, como ainda há desconhecimento sobre o que significam as identidades de gênero que podem ser cis gênero (que se identificam culturalmente com os padrões biológicos esperados para os gêneros, ou seja, fêmea e macho). Enquanto os transgêneros são as pessoas trans que passam por um processo de transição para o gênero do qual se identificam, dentro disso podemos classificar as pessoas trans em transexuais, são as pessoas que passam por mudanças mais permanentes em direção ao gênero com o qual mais se identificam, como utilização de hormônios, mudança na indumentária, cirurgia de redesignação sexual, entre outros.

As Travestis são uma identidade de gênero que se expressam na feminilidade e tem uma aceitação parcial de sua genitália e, por isso, muitas não sentem que há necessidade de mudanças mais definitivas nos seus corpos, ainda

que se utilizem de próteses, roupas “femininas” e hormônios. A palavra travesti ainda gera um pouco de discussão no seio da comunidade LGBTQIA+, pois, por muito tempo, foi um termo utilizado de forma pejorativa para ofender pessoas que não se identificavam com seu gênero biológico.

Também há os(as) andrógenos(as), que geralmente não realizam modificações em seus corpos, mas se vestem de maneira a mesclar o “feminino” e o “masculino”, se veem como uma fusão desses dois gêneros. As pessoas de gênero flutuante, como o próprio nome sugere, flutuam entre os dois gêneros, pois ora podem ter sua identificação sexual como mulher, ora podem se identificar como homem, porém essa flutuação comumente é expressada somente através da indumentária.

Assim, por androginia, entendemos que há a existência simultânea da performatividade feminina e masculina, os dois gêneros coexistem em um único ser, isto é, compreendemos através da fala de Singer (1990) que a androginia “pode ser definida como o Um que contém o Dois, a saber, o masculino (andro) e o feminino (gyne)” (SINGER, 1990, p. 27).

O entendimento das questões que se referem à identificação de gênero é inteiramente relevante para não somente reconhecer os seres dentro de suas práticas afetivas e sexuais, mas também, para que cada um de nós possa se expressar livremente enquanto ser humano, dotado de múltiplas facetas, diversas e complexas que constituem nossas identidades diante do mundo.

Porém, algumas demandas existentes na nossa vida em sociedade ainda cerceiam e tendem a “aprisionar” essa liberdade. As instituições, muitas vezes, realmente atuam como instrumento de controle sobre as pessoas, seus corpos e suas práticas.

Dessa maneira, voltando a trazer o aspecto da religiosidade, a prática sexual muitas vezes estava dotada de muita culpa e obrigação matrimonial, tornando-se dessa forma uma questão na qual os indivíduos deveriam ter muita cautela. Ainda sobre a desnaturalização da sexualidade, Foucault (1997) infere que:

A "sexualidade" não é um dado da natureza, mas o nome de um dispositivo histórico, datado da metade do século XVIII: o dispositivo de sexualidade. Trata-se de uma rede trançada por um conjunto de práticas, discursos e técnicas de estimulação dos corpos, intensificação dos prazeres e formação de conhecimentos (FOUCAULT, 1997, p.100).

Além das reflexões acerca das contribuições sociais e culturais no entendimento da sexualidade, Foucault (1980) vai além e reflete sobre como o sexo torna-se um dispositivo regulador dos indivíduos, dentro deste contexto ele observa que com a ascensão da classe burguesa, ao corpo foi relegado a noção de higiene e saúde.

Então, encontra-se uma das questões centrais que norteiam o discurso foucaultiano sobre a sexualidade, ou seja, o pensamento que conclui que a sexualidade dos indivíduos torna-se um instrumento de controle, de poder sobre os seres, pois é através da mesma, da observação dos comportamentos sexuais e do controle da população, que os corpos foram envolvidos nessa relação de poderes e de controle.

Pensar sobre sexualidade de forma livre é pensar de forma subversiva aos valores que ainda hoje parecem estar presentes em nossa sociedade. No caso específico das mulheres, a questão da sexualidade ainda parece mais marginalizada e dotada de preceitos reducionistas ligados a dogmas religiosos.

Para as mulheres, reconhecer-se enquanto um ser que possui um corpo que sente e aprecia o prazer é um ato revolucionário mesmo nos dias de hoje, pois a sexualidade da mulher permanece atrelada aos preceitos de moral judaico-cristãos que acreditam que o sexo para as mulheres deve estar ligado ao amor, amor este para com o seu marido e deve respeitar certos limites na busca do prazer, e não algo a ser buscado por si só.

Apesar de entendermos que o controle sobre os corpos exerce seu poder em corpos femininos ou masculinos, reconhecemos que para as mulheres, a busca pelo prazer e pelo reconhecimento de seus próprios corpos sempre foi negada, pois os únicos objetivos possíveis dentro dessa lógica para as mesmas eram os de performar o papel de boa esposa, satisfazendo os desejos do marido, bem como ser uma boa mãe.

Dessa maneira, aos corpos femininos não eram permitidos e ainda hoje são vistos com estranhamento a busca pelo sexo desvinculado do casamento, isso é o resultado de uma miríade de regras impostas por preceitos religiosos que afirmavam que essa busca por satisfazer seus próprios desejos não estando em situação marital era totalmente arbitrária. A experimentação sexual e sua vivência em certa plenitude só era possível depois do casamento, sendo ainda a única opção para muitas mulheres jovens de hoje em dia, que devido à influência cristã no Brasil,

escondem sua sexualidade e seus desejos de tal forma que muitas vezes posteriormente não conseguem expressar o que lhes trazem prazer, não por culpa delas, mas pela forma de controle sobre esses corpos.

Essa moral que recai sobre os corpos femininos pode ser explicada por Foucault, que afirma que a moral da sexualidade sempre esteve presente na sociedade ocidental e que esta pode ser reconhecida através das normas de conduta sexual, que sempre estiveram na mão das classes dominantes, da igreja e do Estado (FOUCAULT, 1987).

Essas reflexões trazem o questionamento sobre o quanto a sexualidade ainda encontra-se nesse lugar marginalizado e cheio de tabus dentro da nossa sociedade e isso se relaciona com as questões de gênero de maneira muito explícita, quando entendemos que mesmo nos dias atuais, a percepção das variadas formas de manifestar a sexualidade ainda são vistas com muito preconceito e chacota. As mulheres, apesar da luta de séculos de movimentos como o movimento feminista, ainda permanecem “encarceradas” por formas de pensamentos machistas, que não as permitem manifestar sua sexualidade em sua totalidade.

Para além das discussões sobre a sexualidade e seu lugar na vida das pessoas, neste trabalho, mais especificamente, buscaremos compreender seu lugar dentro da escola, que também está dentro das instituições que regem a vida em sociedade, portanto, o que acontece na escola também se reflete na sociedade como um todo.

Vejamos uma questão, muito tem se falado quando se é discutido como a sexualidade e suas expressões devem ser tratadas na escola, a fala dos(as) professores(as) e gestores(as), diretores(as) mais progressistas quase sempre estará ligada com frases como “temos de abraçar as diferenças”, “precisamos valorizar a diversidade”, e diante disso precisamos também problematizar: devemos valorizar o “diferente” por si só ou transformar as diferenças em algo positivo e enriquecedor?

Sobre isso a filósofa Hannah Arendt (1987) argumenta que:

Se não fossem diferentes, se cada ser humano não diferisse de todos os que existiram, existem ou virão a existir, os homens [e as mulheres] não precisariam do discurso ou da ação para se fazerem entender. Com simples sinais e sons poderiam comunicar as suas necessidades imediatas e idênticas. Ser diferente não equivale a ser outro – ou seja, não equivale

a possuir essa curiosa qualidade de “alteridade”, comum a tudo o que existe e que, para a filosofia medieval, é uma das quatro características básicas e universais que transcendem todas as qualidades particulares. A alteridade é, sem dúvida, um aspecto importante da pluralidade; é a razão pela qual todas as nossas definições são distinções e o motivo pelo qual não podemos dizer o que uma coisa é sem a distinguir de outra (ARENDR, 1987, p. 188-189).

Dessa forma, para além de elucidar o valor da diversidade na construção de uma comunidade escolar mais plural, é necessário que possamos, de alguma forma, perceber que essa valorização precisa ter fundamento. Professores(as), estudantes e todo o restante que fazem parte do processo de educação precisam compreender que dentro de nossas diferenças, sejam, sexuais, comportamentais ou físicas, somos “cores” únicas que fazem parte de um todo, que pode ser cada vez mais colorido e diverso.

Trazendo essas questões para a educação, é importante que os(as) docentes comprometidos com a transformação dessa realidade possam estar atentos(as) ao que acontece ao nosso redor em uma sala de aula, é preciso dialogar sobre sexualidade na escola, para que os(as) estudantes entendam todas as indagações contidas neste assunto, como por exemplo a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, como reconhecer um ato de abuso sexual, métodos contraceptivos, entre outros tópicos inteiramente relevantes e que necessitam de local permanente nas aulas, livros didáticos, atividades e reflexões realizadas em sala.

Sobretudo, compreendemos que discutir sexualidade na escola não se trata de algo impróprio ou proibido, precisamos refletir cada vez mais na normalização desse debate no seio social e escolar, entendendo, portanto, que falar sobre a questão não implica em irromper com as noções de ética e moralidade necessárias para o trabalho de um professor(a). Reflexões como essas estão para além do que os radicais religiosos e conservadores afirmam, não corrompem crianças e jovens, muito ao contrário, os tornam mais independentes de forma a se conhecerem, se entenderem, se respeitarem e reconhecerem condutas abusivas.

2.4 Aportes legais e políticas públicas de gênero no Brasil

Aqui, ao falar de educação e, mais especificamente, a educação no Brasil, faz-se necessário realizar também uma reflexão acerca do que antes foi feito e o

que tem sido feito quando nos referimos às políticas públicas de gênero na educação.

De acordo com Ana Alice Costa (2005), ao nos debruçarmos sobre meados do início do século XX, a exemplo de outros países da América Latina como Chile, no Brasil já se podia notar a presença de movimentos de mulheres, advindos de variadas posições políticas, movimentos feministas de esquerda, de direita e havia também os movimentos com tendências anarquistas. O que se coloca como um grande denominador comum no processo organizacional desses movimentos aqui no Brasil e na América latina é que toda essa organização dos movimentos citados ocorreu como fruto de mobilizações das camadas populares, com tendências claramente socialistas.

Com a ocorrência do Golpe Militar em 1964, que veio a tolher uma série de direitos civis, trazendo inúmeros danos à cidadania, entre eles a perseguição política a intelectuais da época e a artistas que se opunham a toda aquela lógica de silenciamento e violência, dentro desses prejuízos aos direitos também podemos listar a repressão à liberdade de expressão na maioria dos setores da sociedade.

Apesar de todo o terror dessa época, muitos movimentos sociais nasceram e outros fortaleceram ainda mais sua oposição ao regime militar, formando, assim, uma importante frente de mobilizações contra a repressão militar no país. Como resultado deste crescimento nas mobilizações, houve represália da cúpula militar que passou a criminalizar os movimentos.

Nessa mesma época, entre os muitos movimentos que surgiram dentro do contexto da luta das mulheres, podemos evidenciar o movimento feminino pela anistia, que, como afirma Cynthia Sarti (1988), nasceu no ano de 1975 no Rio de Janeiro, o *Movimento feminino pela anistia*, que tinha por objetivo trazer conscientização, convencimento, agindo como unidade e demonstrando tanto à sociedade quanto ao governo que havia a necessidade da existência da anistia. O movimento ganhou o respeito da sociedade e conseguiu notoriedade em caráter nacional.

Ainda em 1975, um grande congresso da Organização das nações unidas (ONU) realizado na Cidade do México reuniu uma enorme quantidade de participantes que tinham por objetivo celebrar o ano internacional da mulher, que havia sido proclamado pela ONU no mesmo ano. Como resultado expressivo deste grande evento foi criada a *Década da mulher*, que se constituía em um conjunto de

metas a serem concretizadas ao longo dos anos e que visava principalmente servir como uma espécie de guia para os movimentos que lutavam pelos direitos das mulheres. O slogan que nasceu desse congresso precisava de maneira bastante fiel os objetivos do encontro “Igualdade, Desenvolvimento e paz”.

Assim, com todos esses acontecimentos ligados ao crescimento do debate acerca dos direitos femininos acontecendo ao redor do mundo, no Brasil, os movimentos de mulheres puderam ter contato com pessoas com as mesmas demandas em outros países, fortalecendo, assim, as reivindicações e ganhando cada vez mais voz expressiva na sociedade.

Ao nos voltarmos para o cenário do Brasil dos anos 80, notou-se uma quantidade expressiva de mulheres que demonstravam vontade de participar cada vez mais da vida política do país, filiando-se a partidos políticos, em destaque o PMDB (Partido Democrático Brasileiro) e o PT (Partido dos Trabalhadores).

Essas mulheres buscavam se colocar como representantes legítimas da causa feminina perante a sociedade, e assim, lançaram-se como candidatas a cargos políticos. O objetivo era pleitear demandas há muito perseguidas pelos movimentos feministas, e nesse intuito, as mulheres eleitas se lançavam no encalce da defesa da criação de mais políticas públicas voltadas ao público feminino, as mesmas também defendiam a entrada de mais mulheres entre as pessoas responsáveis por formular e organizar a implementação dessas políticas (SARTI, 1988; FARAH, 2004).

Nos anos 80, mais precisamente em 1983, é então criado o *Programa de assistência integral à saúde da mulher* (PAISM), que tinha um caráter bastante inovador para a época, seu intento maior era de prover mais atenção à saúde reprodutiva das mulheres e reduzir o número de casos de mortalidade materna e infantil. O programa prestava assistência às mulheres em qualquer fase de sua vida e possuía uma política de prevenção de enfermidades e de planejamento familiar. A grande novidade que o PAISM trazia consigo seria a consolidação de parcerias com movimentos de mulheres.

Ainda no ano de 1980, foram criados os chamados *Centros de defesa dos direitos da mulher*, primeiramente idealizados por ativistas pelos direitos femininos em Belo Horizonte no estado de Minas Gerais, esses lugares tinham o importante papel de junto às esferas estaduais pleitearem os direitos das mulheres. Um marco relevante também para a trajetória das políticas públicas de gênero foi a criação em

5 de agosto de 1985 da primeira *Delegacia da mulher* em São Paulo, o que na época foi um ato pioneiro para o resto do mundo, já que a idealização e implementação não se deu forma verticalizada, mas caracterizou-se como uma dinâmica de escuta e contribuição de movimentos feministas que traziam demandas reais e urgentes para coibir a violência de gênero.

Então, as delegacias da mulher tornaram-se importantes instrumentos do Estado em conjunto com o movimento feminista na luta contra as violências contra as mulheres, de modo que foram inovadoras e trouxeram a ideia de coibição e punição para crimes cometidos contra mulheres, o que antes disso era (e ainda continua a ser) uma questão problemática, além de garantir proteção das cidadãs pelas esferas estaduais independente de questões reprodutivas (SARTI, 1988).

Também em 1985, foi criado o *Conselho Nacional dos Direitos da Mulher* (CNDM). Com a finalidade principal de promover a igualdade entre gêneros através de políticas públicas que lutavam contra a discriminação da mulher, sendo também um forte instrumento na promoção da liberdade, igualdade de direitos e participação feminina nas várias esferas da sociedade, o CNDM estava vinculado ao Ministério da Justiça, esse órgão também tinha a função de fiscalizar e exigir que fossem executadas as leis em favor aos direitos das mulheres (BRASIL, 2012).

Na década de 90, a sociedade era assolada pela desenfreada epidemia do vírus da AIDS, com a falta de tratamento adequado, morreram milhares de pessoas em todo o mundo, provocando medo e gerando ainda mais preconceito com as mulheres jovens solteiras e com vida sexual ativa e também para com a população LGBTQIA+, mesmo porque muitos dos que foram acometidos pelo vírus eram homens gays, pois antes de meados de 90 a prevenção contra doenças sexualmente transmissíveis não era amplamente divulgada, tal como vemos atualmente.

Ainda nesta época, aconteceram vários eventos e conferências no mundo todo, organizadas pelas ONU, essas conferências tinham em suas pautas a discussão dos direitos humanos e em específico os direitos das mulheres. Sendo assim, foram de suma importância quando pensamos em um panorama global de incentivo para que os países revisitassem o tema, revendo e implementando uma legislação específica.

Dentre essas conferências, podemos citar a Conferência Mundial Sobre os Direitos Humanos (1993), outra conferência que se tornou um marco histórico foi a

Conferência Sobre População e Desenvolvimento (CIPD), que ocorreu no Cairo em 1994 e a Conferência Mundial sobre a Mulher (1995).

Podemos perceber que, no período do governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, houve um notável crescimento no interesse no desenvolvimento e apoios financeiros às ações privadas em detrimento das públicas, o neoliberalismo do governo FHC ficou bem claro em razão do enfraquecimento da iniciativa pública no que diz respeito às políticas públicas e em grau mais específico, as que defendiam os direitos e a segurança das mulheres no Brasil.

A LDB (Lei n. 9.394/1996), lei de diretrizes e bases da educação Nacional e o PNE(plano nacional de educação), trazem a ideia da inclusão do tema gênero na sociedade, porém, ficam restritos à ideia de cidadania, sem que houvesse reflexões e aprofundamento necessário da importância de trazer o assunto para as salas de aula.

Um pouco adiante, é implementada no Brasil, mais precisamente no ano de 1999, uma nova norma técnica de atendimento e acolhimento humanizado às vítimas de violência sexual. Neste documento fica claro que os objetivos dessa norma técnica seriam os de tentar, através da rede pública de saúde, minimizar os danos causados pela agressão sexual, tendo em vista que os protocolos para este tipo de atendimento tornaram-se aí mais humanizados e centrados na saúde e bem-estar da vítima.

Observa-se com a implementação desta norma um olhar diferenciado e mais profundo sobre as raízes da incidência de casos de violência contra as mulheres. As questões de gênero e poder passaram a serem entendidas como determinantes para esses atos de violência, e desta forma, são levadas em consideração na organização do documento, trazendo um entendimento centrado na gênese do problema que é o machismo.

Para acessar a complexidade desta violência, é preciso desvendar suas estruturas e seus mecanismos a partir da perspectiva de gênero. Nesse sentido, entenda-se gênero como uma construção histórica e sociocultural que atribui papéis rígidos de função e comportamento aos sexos - por exemplo, às mulheres: o feminino e, diretamente ligado a esse, a passividade, a fragilidade, a emoção, a submissão; aos homens: o masculino, a atividade, a força, a racionalidade, a dominação -, como se fossem atributos naturais ou biológicos (BRASIL, 2012, p. 11).

Ainda dentro das reflexões sobre o período do governo de FHC, trazemos as considerações de Madsen (2008), que entende que um possível início para as discussões sobre as relações de gênero na escola tenha se apresentado em frentes distintas, relacionando com a trajetória política brasileira, no governo do presidente de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2003) temos a promulgação da Lei nº 9.394/96 (Lei de diretrizes e bases da educação nacional) e, em 2001, do Plano Nacional de Educação (PNE).

Como já anteriormente explicitado, o governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) inicia um processo de priorização do Ensino Fundamental, implantando assim, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEF). Observamos que os investimentos no Ensino Fundamental passam, então, a seguir os critérios estabelecidos pelo Banco Mundial para a educação. Compreendemos que, na LDB, não há avanços consistentes no que se refere à promoção da igualdade de gênero, como afirmam Carvalho e Mendes (2015), que refletem acerca da escassez de referências na lei que beneficiem as mulheres e a igualdade de gênero:

Mesmo considerando que as mulheres compõem a maioria das profissionais do magistério da educação básica, não há na LDB nenhuma menção ao tema da igualdade de gênero. Ademais, a linguagem do documento refere-se sempre ao “educando”, desconsiderando o tratamento de gênero. Para a melhoria da qualidade de ensino foram implantados programas de capacitação e formação continuada para professores/as da educação básica, que utilizaram a modalidade de educação a distância (EAD) (CARVALHO; MENDES, 2015, p. 15).

Ainda neste cenário, em 2001, foi sancionada a Lei nº 10.172, que aprovou então o PNE, que propunha novas metas para o ensino básico e superior, assim como, menções ao ensino à distância, educação de jovens e adultos, educação especial, educação indígena, incluindo também, o magistério e a formação de professores(as), houve certamente uma tentativa de valorização da profissão docente. De fato, no plano nacional de educação houve propostas de reais avanços e melhoramentos para a carreira de professores(as), como questões salariais, plano de carreira e preocupação com a formação continuada desses(as) profissionais.

Apesar das várias contribuições para a valorização dos docentes, que de fato, se fizeram importantes diante de toda a história da educação brasileira, que por raras vezes antes dessa lei preocupou-se com questões importantes para a

educação básica e superior brasileira, como a proposta de criação de novas tecnologias para a educação a distância para a formação de profissionais do magistério e o incentivo à pesquisa pelos professores(as), além de melhorias nas condições gerais de trabalho. Sob outra perspectiva, os avanços obtidos com o PNE não mencionavam os direitos das mulheres ou a igualdade de gêneros mais especificamente, ignorando, assim, essas questões que são muito importantes para o progresso educacional como um todo.

A linguagem contida no plano, que pode de certa forma denotar sexismo, parece predominar no texto, a imagem de cidadão ideal que está contida é a imagem estereotipada da masculinidade. O PNE traz essa concepção de chefe de família como apenas homens, desconsiderando a participação das mulheres nessa função, também ignorando a necessidade da discussão da questão da igualdade de gênero e a demanda por espaços iguais na sociedade para as mulheres. No período de governo de Fernando Henrique Cardoso, a educação brasileira estava voltada, de certa forma, para uma lógica inteiramente produtivista, que encontrou apoio e influência no viés neoliberal muito defendido e disseminado no governo de FHC.

Porém, apesar das poucas iniciativas no campo da educação neste período para o incentivo da luta contra o machismo e as desigualdades de gênero no Brasil, na contramão do que acontecia aqui, é notório que havia um movimento de ordem mundial para combater este problema, e esse movimento foi, de fato, importante para que o nosso país passasse a entrar, mesmo que de forma ainda inicial, nas discussões sobre os papéis de gênero e as diversidades.

Assim, o Brasil se comprometeu e assinou uma série de documentos promulgados nesse período ou poucos anos antes, que assumiam responsabilidade no apoio ao combate às discrepâncias nas oportunidades de vida baseados nas relações de gênero. Dentre esses documentos, podemos citar alguns que de fato se colocaram como um caminho para o avanço deste debate como o Projeto Educação para Todos (OPT), realizado no ano de 2000 no Senegal, bem como a Declaração de Havana idealizada em Cuba, no ano de 2002.

Podemos citar também documentos importantes que nasceram de discussões realizadas no Brasil, como os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1997), bem como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil -

RCNEI (1998). Tais publicações traziam uma verdadeira inovação no modo como o espaço escolar deveria tratar as questões que envolviam as relações de gênero:

Após uma fase de curiosidade quanto às diferenças entre os sexos, por volta dos cinco e seis anos, a questão do gênero ocupa papel central no processo de construção da identidade. Isso se reflete nas ações e interações entre as crianças, que tendem a uma separação espontânea entre meninos e meninas (BRASIL, 1998, p. 20).

Nos anos seguintes, dentro do governo do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003 a 2010), observamos que houve um movimento maior de introdução das questões de gênero no âmbito escolar, sempre compreendendo que o espaço escolar seria então uma espécie de última ramificação ou produto final do grande sistema educacional. Esse pensamento se dá, pois é durante este governo que os movimentos sociais com suas reivindicações ganharam força e voz ativa, e com isso conseguiram através da mobilização da sociedade que houvesse o surgimento programas e projetos que tinham em suas agendas muitas demandas que as mulheres buscavam, então, o movimento feminista e o movimento LGBT conseguiram ganhar mais visibilidade e voz dentro da sociedade, e desta forma conseguiram inserir também suas demandas por igualdade de gêneros e respeito à diversidade sexual em programas e projetos em escala federal (VIANNA, 2011).

Nos anos dos governos do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva, percebemos que as causas ligadas à equidade de gêneros e diversidade ganharam mais apoio, de modo que observamos a entrada dessas temáticas em muitos programas institucionais, assim como o nascimento de secretarias especializadas nessa demanda. A exemplo disso, temos a implantação no ano de 2003 da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM), que se apresentou como um verdadeiro divisor de águas no que se refere ao enfrentamento da violência contra a mulher. Foram criadas em parceria e escutando as demandas do movimento feminista uma série de estratégias para o combate e controle à violência de gênero, a secretaria também visava o desenvolvimento de uma real transformação na cultura do machismo, com o principal objetivo da promoção da igualdade de gêneros. Assim, outro feito importante ligado à SPM é a criação da central de atendimento à mulher, através do número telefônico 180 as mulheres podem buscar orientação sobre como proceder em caso de violência, ficando cientes sobre seus direitos, o que auxilia na proteção dessa vítima.

A atuação da Secretaria estimula e provoca as diferentes áreas do governo a pensarem o impacto de suas políticas sobre a vida de mulheres e homens. Entendendo que este impacto se dá diferentemente na vida das mulheres, das mulheres negras, de homens negros, brancos, de mulheres índias e que as políticas, para serem universalistas, para atingirem todas as pessoas, tem necessariamente que considerar as diferentes origens, orientações sexuais, gerações e condições física e mental. Há que se afirmar as diferenças em direção à promoção da igualdade (BRASIL, 2004, p. 14).

Observamos também o caso da criação de um grupo de trabalho no ano de 2005, que se encarregava de trabalhar o tema da discriminação por orientação sexual no Conselho Nacional de Combate à Discriminação (CNCD). Também não podemos deixar de citar outros grandes documentos importantes para o avanço das demandas dos movimentos sociais já citados, que foi o Plano Nacional de Combate à Discriminação (PNEDH) produzido em 2006, e a implantação no mesmo ano da Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/06), que foi um verdadeiro marco na luta contra a violência doméstica contra as mulheres.

No campo acadêmico, as demandas das mulheres e da população LBGTQIA+ também ganhavam cada vez mais espaço com o crescimento da produção científica sobre as relações de gênero e diversidade. Lembremo-nos das clássicas produções de Guacira Louro Lopez, que em 2003 publica *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação* e, em 2004, lança seu livro *Um Corpo Estranho – Ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Daniela Auad em 2006 publicava sua obra *Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola*, e em 2009 produções como as de Sirlene Mota Pereira da Silva (2009) que formulou um trabalho que se intitulou: *Representações de sexualidade da mulher professora e as práticas decorrentes a partir disso*.

No governo Dilma Rousseff (1 de janeiro de 2011 – 31 de agosto de 2016), que se elegeu como a primeira presidenta na história do Brasil, as expectativas eram altas no que diz respeito ao aumento e maior desenvolvimento das políticas públicas de gênero, sendo um discurso muito forte da própria presidenta Dilma, o orgulho em ser mulher e chefe de Estado e que atuaria no sentido de fortalecer as pautas de apoio ao combate à desigualdade de gênero, também prometendo a presença de mais mulheres em seu mandato.

A então presidenta sempre deixou muito claro em suas falas nos pronunciamentos seu total apoio às políticas públicas que lutavam contra a

erradicação pobreza e da fome, com destaque àquelas que incluíam as mulheres e as crianças. No entanto, percebemos que neste período os cortes de orçamento para as pautas de apoio às mulheres foram expressivos.

Observou-se no período do governo Dilma um importante fortalecimento na Política Nacional para as Mulheres aprovada a partir de 2004, a renovação desse plano vinha a ampliar objetivos já implantados na data de sua criação, a ampliação dessas metas envolvia a busca pela autonomia das mulheres em todas as esferas sociais; a demanda pela igualdade de gênero; o reconhecimento e respeito à diversidade, incluído nisto o combate das formas de discriminação; laicidade do Estado e maior participação feminina na construção de políticas públicas (BRASIL, 2013).

No ano de 2015, ao reeleger-se democraticamente, a presidenta já vinha sofrendo alguns ataques de uma nova onda de extrema direita, que vinha crescendo dentro do país. Inúmeros eram os pedidos de impeachment de Dilma, assim também, como eram incontáveis os insultos e impropérios direcionados à chefe de Estado, estampados em adesivos de carro, bandeiras em protestos e nas falas machistas dos opositores.

Ainda em 2015, devido a uma reforma ministerial a Secretaria de Política para Mulheres (SPM) foi ligada à Política de Promoção de Igualdade Racial (SEPPIR) e à Secretaria de direitos humanos, assim, nasceu o Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos (MMIRDH). Essa mudança foi recebida com muita insatisfação por movimentos sociais que estavam associados com as pautas das mulheres, pois soou como um retrocesso em meio a tantos avanços específicos das demandas femininas.

Mas tempos terríveis ainda estariam por vir, pois no ano de 2016, o processo de impeachment, tão aguardado pela oposição, teve seu início e todo o rito seguiu um ritmo acelerado. Enquanto isso, a presidenta continuava a sofrer ataques verbais de todo o tipo, sua dignidade foi agredida em muitos momentos, Dilma sofria na pele todo o sexismo incutido na sociedade e que naquele tempo era muito incentivado pelos líderes da oposição.

Então, em maio de 2016, por meio de um golpe, Dilma Rousseff deixava a presidência da república e Michel Temer assumia o então cargo de chefe do executivo; de certo, um capítulo triste para a democracia do Brasil e o início de

período de perdas significativas para as pautas de igualdade de gênero, racial e direitos humanos.

Temer realizou uma grande reforma ministerial, tirando a especificidade das pastas responsáveis pela promoção de políticas públicas para mulheres, assim como a de igualdade racial e direitos humanos, tornando-as parte de um único ministério, o Ministério da Justiça e Cidadania. O então novo presidente também fez questão de reestruturar todos os membros do alto escalão do governo, e nesse movimento as mulheres, os negros e indígenas não estavam inclusos, apenas homens brancos.

As demandas femininas foram amplamente “sacrificadas” no governo Temer, há também o sacrifício de todas as conquistas políticas dos últimos anos, as mulheres e a promoção da igualdade racial não eram mais uma pauta importante no governo, demonstrando o machismo e racismo do Estado e o total desinteresse por qualquer mudança no sentido de transformar essa situação.

O cenário brasileiro estaria prestes a tornar-se muito pior, pois com a saída de Michel Temer e a escalada dos movimentos de extrema direita no país, uma “onda” reacionária tomava conta de todo o Brasil. Infelizmente, a campanha eleitoral de Jair Messias Bolsonaro repleta de falas racistas, machistas e homofóbicas obteve sucesso, escorando-se em muitas denúncias de *fake news* e outras atitudes reprováveis.

Em 2019, no início do mandato de Bolsonaro, as minorias já temiam o que estaria por vir, pois as falas do presidente recém eleito, ainda enquanto candidato, despertavam o medo e o horror não só nas minorias, mas também nas pessoas que tinham qualquer tipo de empatia e ética. Falas como “Deus acima de tudo. Não tem essa historinha de Estado laico não. O Estado é cristão e a minoria que for contra, que se mude. As minorias têm que se curvar para as maiorias” (encontro na Paraíba, fevereiro de 2017). Ou então, “Eu fui num quilombo em Eldorado Paulista. Olha, o afrodescendente mais leve lá pesava sete arrobas. Não fazem nada! Eu acho que nem para procriador ele serve mais. Mais de R\$ 1 bilhão por ano é gasto com eles” (Em palestra no Clube Hebraica, abril de 2017). Assim como, “O erro da ditadura foi torturar e não matar” (entrevista à rádio Jovem Pan, junho de 2016).

O entendimento de gênero no governo Bolsonaro se mostra totalmente distorcido e amparado em moldes tradicionalistas e biológicos, além de demonstrar

a triste opinião que a discussão de gênero é algo que deve ser evitado e desprezado, considerando essas reflexões como assuntos proibidos.

O governo de Jair Messias Bolsonaro parece voltado ao desmonte total do que ele chama de educação “Freiriana”, ou seja, os objetivos do governo se opõem ostensivamente aos desígnios libertários e progressistas de Paulo Freire (1921-1997), professor e filósofo reconhecido no mundo inteiro e que criou na década de 60 um método inovador e distante da educação tecnicista e alienada oferecida às camadas populares.

Freire estabeleceu em seu notável método que os(as) estudantes deveriam se apropriar daquilo que aprendiam na escola, reconhecendo o diálogo entre docente e estudante como parte principal do processo de ensino, como também elucidando sobre o papel social da educação como ferramenta poderosa para formação de sujeitos críticos e emancipados, que conhecem suas demandas e assim podem lutar por elas.

Não é de se espantar que Bolsonaro com seu plano de governo de extrema direita tanto tema que a criticidade seja o enfoque principal nas escolas. Afinal de contas, um chefe de Estado que não demonstra interesse em pautas legítimas das minorias não irá também ser favorável a toda e qualquer concepção de educação que tenha por objetivo principal trazer reflexão e pensamento crítico para lutar contra as desigualdades que ainda se mostram no Brasil.

O atual governo liga os temas de identidade de gênero, sexualidade e diversidade ao que ele chama de “doutrinação comunista”, que teria por objetivo maior tornar o Brasil uma república comunista. Seus eleitores(as) e apoiadores(as) ferrenhos ainda cegos por suas malignas e irreais promessas de governo, creem nisto e em muito mais, acreditam que os(as) professores(as) brasileiros(as) são uma espécie perigosa, que são inimigos da nação. Os(as) mesmos(as) professores(as) que já tanto enfrentam neste país, que são vítimas do capitalismo que os desvalorizam e que tenta por todas as frentes tornar improfícuo o trabalho do(a) docente brasileiro(a).

Nós, enquanto professores, defendemos não uma doutrinação ideológica do(a) estudante, na verdade, buscamos durante todos os dias desenvolver estratégias de emancipar todos esses seres, torná-los(as) capazes de gerar questionamentos sobre sua própria realidade através dos conteúdos de cada uma das disciplinas.

Compartilhar saberes, estimular a pesquisa científica desde cedo, reconhecer os conhecimentos populares e incentivar noções de cooperação, criatividade, independência, respeito e cidadania, é o que cada educador(a) busca ou deve buscar em seu fazer pedagógico, pois no caminho inverso do ódio e da perseguição, seguimos nós, professoras e professores do Brasil, lutando pela educação, pela valorização dos profissionais da área, por mais investimentos na educação pública, apoiando sempre as universidades públicas e a ciência produzida por pesquisadores e pesquisadoras.

Assim, apesar de podermos observar, que o número de produções científicas tenha crescido de forma significativa entre os últimos anos e que o debate sobre as questões de gênero e a valorização da diversidade tenha ganhado relativa força recentemente, não temos ainda uma situação de plena compreensão da maior parte da sociedade sobre a temática, o que sempre gera muita discriminação e violência em todos os sentidos. Desta forma, se faz necessário que a agenda do educador libertário em sua ação pedagógica, assim como, os objetivos da comunidade escolar, estejam cada vez mais preparados para tratar do assunto em sala de aula de forma natural e crítica.

Com todo o esforço da produção de conhecimento científico em muitas áreas e dos movimentos sociais para a desconstrução de paradigmas opressores sobre as minorias, a escola ainda permanece como um espaço que pode através do seu currículo, material didático, do fazer pedagógico de forma implícita ou explícita fomentar conceitos que contribuem para o fortalecimento e perpetuação da desigualdade entre gêneros.

A desvalorização dos(as) profissionais da educação coexiste não só no contexto prático do governo Bolsonaro, há um discurso muito forte sobre como os professores e professoras não devem ter muita autonomia. Isso fica bastante evidente na fala do recente empossado ministro da educação Milton Ribeiro em setembro de 2020, quando o mesmo afirma que "hoje ser professor é ter quase uma declaração de que a pessoa não conseguiu fazer outra coisa", na mesma ocasião, o ilustre ministro revelou sua opinião sobre a população homossexual, pois o mesmo coloca que "O adolescente que muitas vezes opta por andar no caminho do homossexualismo *sic* tem um contexto familiar muito próximo. São famílias desajustadas, algumas. Falta atenção do pai, falta atenção da mãe. Vejo menino de

12, 13 anos optando por ser gay, nunca esteve com uma mulher de fato, com um homem de fato, e caminhar por aí" (FOLHAPRESS, 2020).

Notamos no meio de tantas declarações preconceituosas, a presença da desinformação e do reducionismo ao compreender as questões que se entrelaçam e que são construídas através dos tempos quando se fala em gênero, identidade de gênero e orientação sexual.

O então ministro utiliza em suas declarações, não se sabe se de propósito ou não, termos já ultrapassados por novos entendimentos sobre as orientações sexuais. Quando o mesmo fala o termo "homossexualismo" denota o erro grotesco que o mesmo comete, pois esta nomenclatura não é mais utilizada, já que o sufixo "ismo" deriva do idioma grego e denota "condição patológica". Isto porque antes de 17 de maio de 1990, ser homossexual ainda era considerado uma patologia mental de acordo com a OMS.

A crise que a educação brasileira enfrenta diante do presente governo se estabelece em um campo de muitos conflitos ideológicos, nestes conflitos, encontram-se teorias conspiratórias, *Fake News* (notícias falsas), falas cheias de ódios às minorias. É dentro deste cenário caótico que educadores, estudantes e profissionais desta seara em geral buscam realizar sua prática profissional com autonomia, liberdade e ética.

Um governo que desvaloriza a práxis e o papel de professoras e professores na sociedade e que não reconhece a relevância das discussões sobre gênero e seus impactos para a desconstrução de desigualdades e violências não está interessado em emancipar cidadãos, nem tão pouco, em promover união entre as pessoas. É tempo de resistir a esse cenário, e mesmo frente aos desmontes em tantos setores importantes, é preciso que nos levantemos e pacificamente e de forma democrática lutemos para defender direitos já conquistados por minorias, compreendendo que muito caminho temos a percorrer na busca de novos marcos legais no cenário atual brasileiro.

3 O TEMA GÊNERO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A escola, infelizmente, por vezes continua caracterizando-se como um espaço de reprodução dos arranjos da nossa sociedade contemporânea, onde ainda são encontrados desafios que podem de certa forma impedir a exteriorização das diferenças. Como afirma Louro (1997), a escola está para além de produzir e transmitir conhecimentos, ela leva os indivíduos de certa forma a incorporar alguns modelos que reproduzem uma normalidade de pensar e agir por meio de seu conjunto de normas socialmente estabelecidas. A fala da autora ainda elucida que a escola silencia as questões relacionadas ao gênero, quando as mesmas fogem à dicotomia do feminino e masculino.

Ao menor sinal da existência de qualquer característica do “diferente”, daquilo que nos é estranho enquanto sociedade patriarcal, machista e avessa à diversidade é rapidamente neutralizado na maioria dos ambientes de educação formal, Louro (2000) traz essa reflexão da escola enquanto reguladora de corpos em sua fala:

Um corpo escolarizado é capaz de ficar sentado por muitas horas e tem, provavelmente, a habilidade para expressar gestos ou comportamentos indicativos de interesse e de atenção, mesmo que falsos. Um corpo disciplinado pela escola é treinado no silêncio e num determinado modelo de fala; concebe e usa o tempo e o espaço de uma forma particular. Mãos, olhos e ouvidos estão adestrados para tarefas intelectuais, mas possivelmente desatentos ou desajeitados para outras tantas (LOURO, 2000, p.14).

Compreendemos que um dos problemas que auxiliam na perpetuação dos estereótipos e preconceitos de gênero é a recusa em dialogar sobre a temática gênero, diversidade e educação sexual em sala de aula, ou seja, esses temas são por muitas vezes colocados como assuntos irrelevantes e inadequados dentro do conteúdo escolar. Muitos professores ainda julgam a temática como de pouca relevância, por inúmeros motivos, os quais exploraremos neste trabalho, um deles que podemos anunciar aqui é a falta de contato com as questões de gênero no processo de graduação, o que vem a fomentar uma série de visões mitificadas e

preconceituosas que reforçam comportamentos machistas e/ou “LGBTfóbicos”³ em sala de aula.

Uma das maiores justificativas dos docentes frente a não valorização desse debate é oriunda da sua formação acadêmica, pois um grande número de profissionais é incisivo ao afirmar que houve “[...] ausência desta discussão – junto aos estudos sobre raça e a reflexão, acerca das questões culturais mais amplas - nos cursos de formação inicial e continuada de professores [...]” (MARTINEZ, 1997, p. 252).

Diante disto, percebemos a importância da problematização em sala de aula sobre as questões de gênero, o ato de mediar e realizar discussões; escutar o que eles têm a dizer e compreender e os discursos apresentados, sugerindo a superação do pensamento reducionista. Essa deve ser a luta diária do(a) docente transformador(a), guiar os(as) alunos(as) para a humanização, pleiteando sempre uma agenda de igualdade e respeito entre os gêneros.

Discutir as temáticas de gênero na escola deve significar muito mais do que uma “tendência” entre as instituições escolares mais alinhadas com as ideias progressistas de sociedade. Falar sobre gênero é assumir enquanto professores(as) que temos um papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa e igualitária para todos os seres. Seguindo esta ideia, o(a) educador(a) comprometido(a) com a reeducação, com a humanização⁴ e com o pensamento crítico, preocupa-se em estabelecer entendimento sobre a diversidade sexual existente na sociedade e que esta deve ser inteiramente respeitada e naturalizada em todas as suas diversificadas nuances.

Dessa maneira, frente ao objetivo de auxiliar na formação de seres dotados de pensamento crítico e respeito a todas as formas de expressão da sexualidade imbricadas na sociedade, é necessário que pensemos, sobretudo, na possibilidade de autocrítica sobre os rumos da formação de professores. Será que todos(as)

³ Tecnicamente, essa expressão refere-se apenas à hostilidade direcionada a homossexuais – lésbicas e gays –, mas o termo se popularizou e é utilizado amplamente. Nesse sentido, Maria Berenice Dias – presidente da Comissão da Diversidade Sexual do Conselho Federal da OAB –, define a homofobia como o “ato ou manifestação de ódio ou rejeição a homossexuais, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais”.

⁴ Leontiev (2004) percebe o ser-humano como principalmente ser social, que vai sendo moldado através do trabalho e da sua vida em sociedade, tendo sua principal característica distinta dos animais a questão de seu desenvolvimento integral, que não é regido apenas por leis naturais, mas, mas por um movimento de caráter sócio-histórico.

os(as) educadores(as) tiveram em suas formações contato com a temática das relações de gênero?

De certo, podemos responder a esse questionamento sem muito refletir, e a resposta não nos surpreende também, pois embora muito já tenha sido modificado, há resistência para falar sobre gênero, sexualidade e diversidade na escola por diversos motivos, mas o que mais nos chama atenção neste capítulo é a questão da falta de arcabouço teórico sobre o assunto, ou mesmo qualquer aproximação com esse tipo de discussão.

A crítica a essa situação, neste trabalho, não se coloca em um lugar de culpabilização de professores(as), pois sabemos o quanto esses(as) profissionais exercem uma profissão de verdadeira dedicação sacerdotal neste país, carecendo em muitas situações de devido reconhecimento das esferas municipais, estaduais e federais.

Assim, o momento da formação de um(a) profissional da educação é bastante decisivo e irá refletir-se em suas práticas em sala de aula, sendo necessário que o(a) docente em formação tenha contato desde cedo com as pautas igualitárias, sejam elas de gênero, raça, etnia e diversidade sexual. Diante disso, Pimenta (2002) argumenta que:

[...] a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciada nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes (PIMENTA, 2002, p. 31).

É também neste processo, que os(as) futuros(as) professores(as) têm a possibilidade de constituir um contato mais próximo com as pedagogias críticas, tão necessárias para o entendimento do funcionamento da sociedade brasileira e seus males. A identidade docente é formada, sobretudo, pela reflexão aprofundada do papel social da educação, assim como, pela constatação da potência da mesma enquanto agente de transformação social e pelas trocas de experiências entre os que vivenciam o processo de formação acadêmica, isto é, docentes, discentes e a comunidade.

Também se faz interessante inferir não somente sobre o ensino ministrado aos(as) professores(as) em seus processos de graduação, pois, muitos saberes acerca de gênero são negados mesmo antes disso. No ensino básico, há certa

recorrência de discurso de muitos(as) profissionais que não obtiveram nenhum contato com essas questões antes da faculdade, esse fator também pode ser determinante para que não haja devido aprofundamento no debate sobre gênero, pois, sem conhecimento prévio, o(a) professor(a) em formação pode demonstrar limitações para cobrar mais atenção a essa temática.

De acordo com Auad (2003), a escola não está isenta do que se espera como modos de comportamento construídos pela sociedade, ou seja, como mulheres e homens devem se comportar e construir suas vidas, a quem devem amar e como devem se expressar. Essas construções mitificadas reforçam as relações de poder existentes e coexistem em uma lógica reducionista e sexista de sociedade.

E o espaço escolar, por não se apartar dessa funcionalidade, deve se colocar como um lugar de resistência, onde esses padrões devem ser revisitados e questionados, o papel dos(as) docentes é de fomentar e mediar debates, rodas de conversa, atividades pedagógicas que possam demonstrar que somos múltiplos, que devemos valorizar e respeitar as diferenças.

Sobretudo, há necessidade de rever papéis e modelos de comportamento que têm se perpetuado socialmente através dos tempos. E o(a) professor(a), ciente de seu papel transformador, possui ferramentas interessantes para trabalhar essas questões com os(as) estudantes no cotidiano de suas aulas, não sendo necessário datas comemorativas para realizar reflexões específicas e que demandam tempo e pesquisa.

Compreendemos que abordar gênero na formação profissional docente torna-se mais do que necessário se analisarmos as demandas que a sociedade ainda nos mostra. Há, ainda, grande necessidade de ultrapassar pensamentos estereotipados sobre mulheres e pessoas LGBTQIA+ dentro dos espaços de aprendizado, para que isso se reflita também em outras esferas sociais.

Nas situações de aprendizado em que os(as) futuros(as) professores(as) conseguem se inserir em instituições de ensino superior que tenham zelo pelo ensino libertário e carta branca para abordar todos os temas em sala de aula, se torna mais real a esperança de que de lá sairão profissionais que também veem a emancipação e a humanização dos seres como um pilar importante na construção de uma sociedade mais igualitária.

4 DEBATENDO GÊNERO ATRAVÉS DO PÓS-ESTRUTURALISMO

As teorias pós-estruturalistas demonstram um vasto campo de reflexões para as pesquisas concentradas no campo da educação, pois trazem a possibilidade da pluralidade, ou seja, buscam, sobretudo, uma maneira de pensar a realidade através de múltiplas possibilidades, declinando do pensamento positivista, onde tudo já está estabelecido e pronto e de que haja um conhecimento prévio, que supostamente estaria em “algum lugar do universo” aguardando ser descoberto, para ser utilizado como verdade absoluta (LATHER, 1993, p. 680). O surgimento do pós-estruturalismo abre possibilidades de novos debates e variadas noções de oposição tiveram sua origem. Podemos citar aqui as noções de sujeito e objeto, ciência e pensamento ideológico e interpretação e fato científico, o que tornou o campo de discussões científicas inteiramente mais rico e imbricado de politização. De acordo com o pensamento de Silva (2005), as concepções ideológicas do pensamento pós-estruturalista tornaram mais ricas até mesmo as noções de poder, que através dos tempos têm sido muito discutidas pelas chamadas teorias marxistas, tendo assim revelado as questões que envolvem o poder como um produto não apenas das esferas do Estado em si, mas que as mesmas se fazem presentes “em toda parte. As teorias críticas não nos deixam esquecer, entretanto, que algumas formas de poder são visivelmente mais perigosas e ameaçadoras que outras” (SILVA, 2005, p. 147).

Dentro da discussão de gêneros, os pensamentos de Foucault nos alertam para a reflexão acerca de como as instituições estão organizadas, colocando nesse debate as questões que envolvem os corpos e os sujeitos por sua vez. Desta forma, o que entendemos por relações de poder que envolvem os corpos e os lugares e os papéis que esses corpos ocupam na sociedade, assim como, de que os mesmos manifestam sua sexualidade, se colocam em uma relação que se retroalimenta e são construídas historicamente na sociedade, e dessa maneira, essa dinâmica se torna uma espécie de verdade absoluta, são tidas, portanto, como verdadeiras e inabaláveis e estão envolvidas em um processo de formação de indivíduos que não questionam nada e nenhuma situação.

O conceito de gênero, ao enfatizar as relações sociais entre os sexos, permite a apreensão de desigualdades entre homens e mulheres, que envolvem como um de seus componentes centrais desigualdades de

poder.⁹ Nas sociedades ocidentais, marcada também por outros 'sistemas de desigualdade', como apontado pela abordagem pós-estruturalista, é possível constatar, no entanto, que o padrão dominante nas identidades de gênero de adultos envolve uma situação de subordinação e de dominação das mulheres, tanto na esfera pública como na privada (FARAH, 2004, p. 48).

Assim, são esses discursos, entendidos como hegemônicos, que na maioria das vezes vão servindo de contribuição para as práticas fechadas e sexistas que se colocam no cotidiano da sala de aula, e que assim, acabam por determinar para todos “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo, no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa” (FOUCAULT, 2004, p. 133).

Ainda segundo Scott (1989), o gênero se desdobra como um verdadeiro “divisor de águas”, pois é o gênero que definirá o papel dos indivíduos na sociedade, suas ocupações, além de influenciar escolhas, assim como acaba por tornar válido as posições sociais de homens e mulheres.

É pertinente colocar que o conceito de gênero está relacionado também de uma forma mais ampla com as variadas épocas que o mundo testemunhou e com as diferentes culturas e etnias existentes no planeta. Então, o gênero observa os indivíduos para além das características biológicas que determinam a sua formação anatômica, o gênero que atua junto à reprodução social em sua totalidade, e o sexo representa somente um dos seus componentes (NAROTZKY, 1995).

Em conformidade com o pensamento de Louro (1997, p. 24- 25), o conceito de gênero precisa ser compreendido como elemento “constituente da identidade dos sujeitos”, contudo a autora também indica que os indivíduos não possuem apenas uma identidade, mas são inteiramente diversificadas, e que elas podem ser consideradas transitórias, já que sofrem mutações de acordo com o tempo. Tal compreensão faz alusão à ideia de que uma grande quantidade de padrões de comportamento entre homens e mulheres, dentro de suas particularidades, isto é, na maneira que atuam em sociedade e em conformidade com as suas identidades, foram sendo construídos socialmente e possivelmente sofrerão mudanças.

Em acordo com a fala de Beauvoir (2005, p. 371), “Não se nasce mulher, torna-se mulher”, entendemos que a filósofa nos provoca a pensar no papel da cultura para a distribuição de papéis na sociedade relacionados ao sexo biológico.

Desta forma, tanto a feminilidade quanto a masculinidade se determinam pela cultura e sociedade, o que nos leva a crer na questão da não existência de uma natureza feminina ou masculina biologicamente determinada.

Analisando o contexto histórico da educação formal brasileira, percebemos a forte tendência androcêntrica e sexista em seu desenvolvimento através dos tempos, desde seu início onde o cenário era de separação e enquadramento. Percebemos avanços quando verificamos essas variáveis atualmente, porém, ainda nos deparamos com muitas práticas que reforçam uma cultura machista em sua essência, os moldes de ensino ainda trazem em seu currículo uma cultura patriarcal. Esse modo de cultura se baseia em uma estrutura fundamentalmente preconceituosa e estereotipada que tem como principal fonte de visão de mundo o poder dos homens. Os homens dentro deste contexto são considerados como elemento central da sociedade, assim como as suas falas e experiências com o mundo que se revelam como verdades inquestionáveis. O sexismo vem reforçando essa ideia ao naturalizar formas de pensar e agir injustas e que reduzem a mulher enquanto ser social (MORENO, 1999).

Quando pensamos em educação para as relações de gênero, pensamos em práticas que caminhem juntas a uma conscientização não só dos docentes em sala de aula, mas que envolva toda a comunidade escolar que tem muito a contribuir para a desconstrução de papéis pré-determinados pela normatividade imposta pela sociedade patriarcal. Percebe-se que há, dessa forma, uma necessidade de problematização do tema, colocando o assunto de forma adequada e, principalmente, trazendo discussões que estejam articuladas ao contexto de vida dos(as) estudantes e considerando que demonstrem opiniões sobre o assunto. É fundamental lembrar que nenhum(a) discente é uma folha em branco, haja vista que trazem consigo variadas visões de mundo e que o processo de ensino-aprendizagem é “[...] um processo pelo qual o educador convida os educandos a reconhecer e desvelar a realidade criticamente” (FREIRE, 1985, p. 125).

Discutir gênero e diversidade na escola se coloca como um verdadeiro ato de resistência do(a) docente, resistência contra a marginalização de temas tão pertinentes, resistência também ao pensamento reacionário e retrógrado que tem invadido muitos setores da sociedade. É a luta para que, de fato, a escola seja um local de liberdade e de acolhimento das diferenças, onde a ocorra a ressignificação de velhos paradigmas e onde o saber científico libertário e progressista possa

dialogar com o saber popular na busca de uma sociedade mais justa e igualitária aos gêneros.

5 METODOLOGIA

Os processos metodológicos, os quais se apresentam neste trabalho, se dividem em duas partes. Na primeira parte, foi realizada uma análise dos trabalhos produzidos acerca da temática sobre as relações de gênero na escola, buscando maior compreensão e um movimento de diálogo do já que havia sido produzido envolvendo este objeto. Dentro disso, utilizamos como fonte principal de busca artigos publicados em periódicos, livros, como também foi utilizada a biblioteca digital brasileira de Teses e Dissertações, utilizando como filtro os marcadores a seguir: Relações de gênero na escola, gênero e educação e gênero e formação de professores.

A fim de contribuir com a busca por respostas aos nossos objetivos também recorreremos à leitura de literatura específica sobre o assunto, realizando, assim, uma revisão bibliográfica, que se consolida quando é construída a partir de materiais já publicados, constituídos especialmente de livros, artigos de periódicos e atualmente com material disponibilizado na Internet (MINAYO, 2007; LAKATOS *et al.*, 1986). Então, através da busca de fundamentação teórica, em autores que abordam não somente as relações de gênero dentro da escola, mas as relações de gênero sob o ponto de vista mais geral e apesar do método de pesquisa não se aproximar da observação em campo, é importante mencionar e vincular as referências vividas com as experiências vivenciadas como docente no chão da escola.

Assim, podemos afirmar que diante do aporte metodológico que se coloca para esta pesquisa, compreendemos que a teoria pós-estruturalista entende que questionar é um movimento daquilo que se coloca como algo verdadeiro. Essa dinâmica é muito percebida no ambiente escolar, onde diversas vezes nos deparamos com o poder das normatividades na vida dos indivíduos, em como eles se expressam diante da realidade (MEYER; PARAISO, 2012).

Desse modo, há uma maior preocupação em abandonar os conceitos fixos e as verdades imutáveis, na busca por experiências diversificadas e múltiplas em suas essências, o que faz com o pesquisador esteja pronto para deixar de lado a lógica reducionista que muitas vezes nos é posta dentro da sociedade, relegando ao senso comum aquilo que se coloca dentro de um movimento maniqueísta da realidade. Precisamos, portanto, abandonar embasamentos teóricos que nos induzam ao entendimento fechado acerca dos problemas, precisamos, sobretudo,

iniciar um movimento de problematização do objeto de estudo, que explore todas as suas facetas, entendendo a complexidade do problema de pesquisa na busca por responder aos questionamentos propostos na investigação.

Compreendendo que o ato de produzir conhecimento científico não deve ser um ato cheio de hermetismo, onde o pesquisador se constitui apenas em um coletor de informações, mas, este deve se colocar cada vez mais como um processo em que o pesquisador com a ajuda dos colaboradores, se apropria do seu objeto.

É necessário que esse processo de apropriação não seja um processo unilateral, se faz mais do que importante que, ao delimitar o objeto de estudo, o cientista possa de alguma forma realizar um diálogo pertinente e permanente com o campo de pesquisa e com os colaboradores, colocando-os como sujeitos que possuem voz e que podem fazer suas vozes serem ouvidas, não os colocando somente em um lugar de meros objetos inanimados, que não podem interagir com os conhecimentos acadêmicos. Esse diálogo deve existir, sobretudo, pois na pesquisa acadêmica, os questionamentos que acontecem no campo de pesquisa são inteiramente importantes na busca por uma pesquisa verdadeiramente qualificada.

É importante, seguindo esse ponto de vista, que os educadores entendam que desconstrução de preconceitos e rótulos deve significar principalmente a educação para a igualdade, e que entendam acima de tudo que a educação é um instrumento de valorização das diferenças entre os indivíduos, não se caracterizando como o oposto, ou seja, instrumento de opressão dos diferentes. Classificamos esta pesquisa enquanto sua natureza como qualitativa, que de acordo com Minayo (2007), analisa uma relação de dinamismo entre o mundo real e o sujeito. Há, desta forma, um vínculo inerente entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, que não é traduzido através de números (MINAYO, 2007).

Dentro desta perspectiva, utilizamos como método de pesquisa para a construção do trabalho de coleta de dados a pesquisa de campo, visando coletar informações e com o objetivo de compreender a realidade da comunidade escolar e sua interação com o tema relações de gêneros. De acordo com Gil (2002, p. 53), “O estudo de campo apresenta certas vantagens em relação principalmente aos levantamentos. Como é desenvolvido no próprio local em que ocorrem os fenômenos, seus resultados costumam ser mais fidedignos.”

Como sabemos, o ano de 2020 tem sido um momento delicado, pois em 11 de março do presente ano foi declarada pela OMS uma pandemia mundial do vírus denominado como Corona vírus (Sars-Cov-2), causador da doença Covid-19, uma enfermidade até então desconhecida em seus sintomas e evolução clínica dos pacientes com complicações. Cientistas de todas as nações recomendaram para a prevenção deste vírus de capacidade mortal e que se espalha com grande facilidade o isolamento social, para evitar o contágio, uma vez, que ainda não foi desenvolvida uma vacina específica.

Dentro deste cenário, o mundo passa por momentos de incertezas e de temor, com a perda de milhões de pessoas em todo o mundo. Assim, o fechamento de locais como escolas, universidades, comércio presencial, além de muitos outros setores que reúnem grande quantidade de pessoas aglomeradas tiveram suas rotinas totalmente interrompidas para que se tentasse frear o número de infectados pela Covid-19.

Portanto, como em diversas atividades da sociedade, o setor da educação teve que se adequar a uma realidade de atividades remotas. Nosso programa de pós-graduação, o PPGECI UFRPE, também buscou se adequar a essas novas demandas de segurança biológica e nos trouxe a possibilidade, considerando todo o cenário da pandemia mundial, de darmos prosseguimento às nossas pesquisas de maneira segura.

Considerando os fatos citados acima, os caminhos metodológicos desta pesquisa precisaram sofrer algumas adaptações no que diz respeito à coleta de dados. Como havíamos explicitado mais acima, as entrevistas com professores(as) do Ensino Médio necessitaram ser adequadas em virtude do fechamento dos colégios, universidades e demais centros de ensino. Assim, em reunião com a professora responsável pela orientação desta pesquisa, entendemos que uma alternativa para prosseguir com a pesquisa seria realizar as entrevistas por meio das ferramentas digitais, mais especificamente, através de vídeo conferências.

Entendemos, também, que dessa maneira, seria então necessário ampliarmos o campo de estudo. A coleta de dados que antes aconteceria em uma escola do município de São Lourenço da Mata, neste momento aconteceu com uma média de 6 professoras e/ou professores que lecionam na modalidade Ensino Médio da rede pública e privada de alguns dos municípios que compõem a região metropolitana do Recife, sendo eles: Abreu e Lima, Araçoiaba, Cabo de Santo

Agostinho, Camaragibe, Goiana, Igarassu, Ilha de Itamaracá, Ipojuca, Itapissuma, Jaboatão dos Guararapes, Moreno, Olinda, Paulista, Recife e São Lourenço da Mata.

Então, os critérios para escolha dos colaboradores da pesquisa que foram entrevistados obedeceram à dinâmica de convites formais via e-mail, onde professores(as) que seriam previamente entrevistados(as) indicaram endereços eletrônicos de outros(as) docentes e alguns deles, após lerem e concordarem com as premissas do termo de consentimento livre e esclarecido, se colocaram à disposição para contribuir com a presente pesquisa via entrevistas por vídeo chamada.

Aqui explicitamos, também, que o método de análise dos dados coletados em entrevista foi a análise de conteúdo embasada por Bardin (2010), que conceitua este método de análise como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção [...] destas mensagens (BARDIN, 2010, p. 42).

Dessa forma, este trabalho seguiu as etapas recomendadas pela autora citada para realizar a análise das falas coletadas em entrevista, sendo a primeira fase a de organização da análise, com a leitura das transcrições das entrevistas. Foi realizado, então, um trabalho de aprofundamento neste material colhido, com o objetivo de conhecer mais sobre como se dará sua metodologia de análise.

Em seguida, damos continuidade à análise efetuando a próxima fase da análise de conteúdo, que é a codificação, onde é tarefa do pesquisador depois de ter se apropriado mais de seu material coletado, realizar a identificação das unidades de registro, para que dentro de uma categorização, o(a) pesquisador(a) possa, então, organizar os significados e sentidos dentro do seu material com o objetivo de responder ao problema de pesquisa.

Assim, dentro das unidades de registros categorizadas, foram analisadas as unidades de contexto que deram sentido ao que foi separado nas unidades de registro e onde se seguiu a terceira fase da análise de conteúdo, a categorização. Foi feito um agrupamento dessas informações levando em consideração os sentidos e expressões e suas semelhanças imbricadas nas falas dos(as)

professores(as) entrevistados(as). Segundo Bardin (2010, p. 153), a análise categorial “Funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamento analógicos”.

Faz-se importante também inferir que esta pesquisa, que trata das relações de gênero e das implicações que os papéis sociais construídos em torno dos corpos causam na sociedade como um todo e mais especificamente na educação, ouviu mulheres e homens em todo o seu leque de expressões de gênero, de ampla faixa etária e de várias realidades de atuação docente diferentes, ou seja, advindos(as) de escolas públicas e/ou privadas.

Pois acreditamos que, dessa forma, a pesquisa apresenta visões discrepantes e ricas sobre o tema, auxiliando, assim, a construção de um entendimento sobre gênero na escola dotado de narrativas que acreditamos serem pertinentes para a construção e conclusão da presente pesquisa.

Desse modo, considerando essa “nova” realidade de isolamento social e a inserção de diversos novos cuidados que tem por objetivo resguardar toda a população do perigo do contágio do novo Corona vírus, dentro dessa perspectiva também se encontram nós enquanto pesquisadores e os colaboradores da nossa pesquisa que precisam de todo o apoio e segurança que possamos lhes oferecer. Decidimos pelas entrevistas online, através de plataformas de vídeo chamadas, estando ainda preservados o anonimato dos colaboradores, o direito de imagem e fala. Foram coletadas as falas desses(as) docentes, com o intento de alcançar respostas para os questionamentos construídos neste trabalho.

Buscando entender como as questões de gênero são vistas sob a ótica desses indivíduos, e que estratégias estão sendo utilizadas pelos docentes para problematizar o tema, levando em consideração a aprovação da coleta de dados pelo conselho de ética em pesquisa. Utilizamos como instrumento de pesquisa a entrevista semiestruturada.

Levamos também em consideração que mesmo em ambiente online é importante que os entrevistados se sintam à vontade com toda a dinâmica da coleta de dados, assim como em ambiente off-line, o colaborador necessita estar ciente dos objetivos da pesquisa, precisa ter clareza sobre tudo o que lhe é perguntado e é também necessário que os mesmos se sintam compelidos a participar voluntariamente, entendendo que sua participação resulta na colaboração do crescimento e valorização dos conhecimentos científicos.

5.1 Ética na pesquisa

No presente estudo, onde utilizamos como método de coleta de pesquisa as entrevistas semiestruturadas, priorizamos, sobretudo, a ética para com os(as) nossos(as) colaboradores(as), que puderam optar por participar da pesquisa ou não, como também puderam desistir de realizá-la a qualquer momento, como previsto no termo de consentimento livre esclarecido presente no anexo um deste trabalho. Neste sentido, entendemos que toda e qualquer pesquisa que utilize a colaboração de seres humanos deve adotar uma postura respeitosa perante aos indivíduos participantes, buscando sempre dignidade para esses(as) colaboradores(as), respeitando, acima de tudo, a vulnerabilidade e a autonomia dos mesmos.

Faz-se necessário, nesse processo, elucidar todos os benefícios que a pesquisa pode proporcionar, bem como, explicar a existência de riscos, ainda que o pesquisador em sua postura profissional busque reduzi-los ao máximo. Também entendemos como ética na pesquisa científica o ato de almejar alcançar relevância social com o objeto de pesquisa, dessa forma, explicitando para os(as) colaboradores(as) que a sua participação é demasiadamente importante, pois contribui para a construção de conhecimento, além de trazer benefícios para sua própria prática, garantindo dessa forma que o entrevistado, neste caso, se mantenha interessado e ávido em participar por livre escolha do estudo.

É de suma importância que o pesquisador apresente de forma clara os objetivos da sua pesquisa aos(as) colaboradores(as), bem como apresente domínio sobre a temática da qual deseja pesquisar, demonstrando confiabilidade e segurança. O pesquisador deve conservar em sigilo as informações colhidas em sua pesquisa, mantendo o anonimato das pessoas entrevistadas. Essas informações permanecerão em posse apenas do pesquisador e do(a) professor(a) orientador(a) da pesquisa, oferecendo sigilo no uso e tratamento das informações coletadas, sendo necessárias, assim, ações como alterações de nomes de participantes por exemplo.

Assim, é obrigação do pesquisador também tomar conhecimento acerca das capacidades legais, mentais e cognitivas daqueles que irão participar do estudo, sendo que participantes devem assinar o termo de consentimento livre esclarecido e se a pesquisa se der com crianças menores de 18 anos e indígenas, deve ser

apresentado o documento de consentimento dos tutores legais, sendo assim submetido para aprovação junto ao CEP/FUNDAJ, que possui registro pela CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – sob nº 5619, de 27 de maio de 2013.

6 EDUCADORES(AS) E GÊNERO NA ESCOLA: UMA ANÁLISE DOS RESULTADOS

6.1 Conhecendo os colaboradores

Neste trabalho, tivemos a oportunidade de realizar uma investigação com seis professores e uma professora, os quais atuam em escolas públicas e privadas de toda a região metropolitana do Recife. Como foi explicado em metodologia, a pesquisa tem por objetivo a escuta de docentes de variadas disciplinas, então, os mesmos lecionam História, Matemática e Português. Os entrevistados atuam no Ensino Médio e em outras modalidades, porém, afim de atender aos objetivos desta pesquisa, nos concentramos nas experiências relatadas por eles com as turmas de Ensino Médio.

As primeiras perguntas elaboradas no roteiro de entrevista, que são *“Qual a sua idade e o tempo de atuação enquanto professor(a)?”*, serviram a este estudo como a construção de uma base para um cenário do ponto de vista temporal desses professores dentro de sala de aula, objetivando também uma melhor compreensão dos dados coletados ao longo da entrevista.

Dentro disto, constatamos ante as entrevistas realizadas que o tempo de atuação enquanto professores obteve resultados variados, “Daniela”, 28 anos, leciona há 2 anos língua portuguesa; “William”, 39 anos de idade e atua como professor de História há 17 anos; “Elton”, 33 anos de idade tem 9 anos de carreira de professor de português; “Romeu”, 30 anos, leciona história há 12 anos; “Alberto”, idade 36, é professor de matemática há 13 anos; e “Luís”, 46 anos, 23 anos de sala de aula, responsável pela disciplina de português.

6.2 Identidade de gênero

A presente pesquisa não demandou um recorte de gênero, ou seja, sempre estivemos receptivos para que os dados coletados neste estudo pudessem ser provenientes de pessoas de variadas identidades de gênero, pois se faz mais do que importante realizar um movimento de investigação e de escuta das experiências dos colaboradores sobre gênero na escola, independentemente dessa questão.

A pergunta sobre identidade de gênero que fiz nas entrevistas foi em princípio apenas para cunho de mapeamento, uma pergunta simples para sondar, conhecendo melhor as informações dos(as) entrevistados(as). Porém, diante dos convites realizados para participar deste trabalho, as devolutivas partiram em sua maioria de pessoas do sexo masculino. Pensei, primeiramente, que o cenário poderia não ser propício para obter informações relevantes para esta pesquisa, pois só haveria o relato de uma mulher, mas, percebo agora que foi totalmente enriquecedor e diverso.

Com o andamento das entrevistas, vi que certas respostas demonstravam um campo interessante para analisar como os conceitos de gênero ainda permanecem em uma seara de desconhecimento e de tensão. Desta forma, entendi que seria necessário explorar um pouco dos olhares dos professores sobre sua própria identidade de gênero, trazendo reflexões que se entrelaçam e ajudam a construir grandes “entrançados” de informação.

Em uma primeira aproximação com o tema central da entrevista, foi indagado aos professores *“Com que gênero o senhor se identifica?”*, dois dos professores, “Elton” e “William”, se apressaram em responder *“Sou hétero!”*; os outros 4 educadores destacaram em suas devolutivas que se identificavam com o *“sexo feminino e masculino”*.

Pensemos, então, diante dessas respostas sobre uma questão relevante, a reação de surpresa dos ilustres entrevistados ante a este questionamento, todos se propuseram a responder mais do que prontamente ao que foi indagado sem que houvesse nenhum tipo de hiato em suas falas. Essa questão pode, para além de demonstrar suas certezas e verdades pessoais, revelar um primeiro indício de pouca informação sobre o que seriam as identidades de gênero.

Sabemos que identidade de gênero é um conceito mais complexo do que apenas ser heterossexual ou pertencente ao sexo masculino ou feminino, como nas respostas dos colaboradores, este fenômeno está ligado mais profundamente ao próprio conceito de identidade de um ser, e portanto não pode ser definido de forma limitada ou reducionista, já que a nossa identidade diante do mundo que nos cerca não é uma só, ou seja, somos constituídos de muitas identidades que vão se inter-relacionando com a cultura e com a própria vida em sociedade durante toda a nossa vida e, por isso, estão em constante transformação e construção.

Assim, entendemos por identidade de gênero aquilo que Stoller (1978) estabelece ao afirmar que todos os seres possuem um núcleo de identidade de gênero, que se coloca como certezas do que seria ser mulher ou homem na nossa sociedade, ou seja, aquilo que se considera feminino ou masculino diante das expectativas hegemônicas.

Butler (2011) entende que a identidade de gênero se constitui em atos “performativos” estimulados pelo social, então, esses atos de performatividade que andam alinhados com os padrões de gênero esperados socialmente e que são repetidos através dos tempos com base nas expectativas sociais constroem nosso entendimento e sentimento pessoal de identidade de gênero.

Vale salientar que Butler (2003) já trazia isso em seu discurso quando define a performatividade e suas relações com as questões que envolvem os modelos de comportamento de uma sociedade:

[...] a performatividade deve ser compreendida não como um ato singular ou deliberado, mas, ao invés disso, como a prática reiterativa e situacional pela qual o discurso produz os discursos que ele nomeia. [...] as normas regulatórias do sexo trabalham de uma forma performativa para constituir a materialidade dos corpos e, mais especificamente, para materializar a diferença sexual a serviço da consolidação do imperativo heterossexual (BUTLER, 2003, p. 154-156).

É importante também frisar que a pergunta não demandava uma resposta tão sucinta, pois diante dos estudos de gênero, sabemos que identidade de gênero pouco se relaciona com a morfologia de um indivíduo, mas está profundamente ligado com uma “estilização” do corpo, entendendo que as maneiras de agir, de falar, a indumentária utilizada é caracterizada, como instrumentos utilizados para performar o feminino ou masculino.

Ante a isso, é importante aqui frisar que essa pergunta foi pensada por nós justamente por revelar questões importantes e que ainda precisam de muito esclarecimento, como é o caso da identidade de gênero que ainda é compreendida por um número importante de pessoas em nossa sociedade enquanto algo relacionado estritamente às nossas características biológicas e que, além disso, se encontra em um lugar onde o binarismo é uma realidade muito presente.

O binarismo se caracteriza como um instrumento eficiente para moldar como nos relacionamos com os outros e nossa própria vivência. O sistema binário, que nos coloca somente o feminino e o masculino, está em um lugar muito propício aos

interesses reprodutivos da sociedade, ou seja, as relações de poder contidas nesses preceitos são bastante explícitas e não enxergam os indivíduos como seres críticos, complexos e capazes de explorar e descobrir plenamente em suas preferências, seus prazeres e seus corpos.

Analisando as respostas para esta primeira aproximação, talvez seja possível apreender a presença de falas que podem denotar um certo estranhamento ao diferente, questão ainda muito presente no cenário da educação brasileira, não só partindo de educadores, como é o caso desta pesquisa, mas de dos próprios estudantes e funcionários de instituições escolares país afora. Trata-se de uma situação que, como afirma Peres (2009), é cruel, e atinge negativamente as pessoas de muitas formas, ferindo os princípios de liberdade e igualdade entre os seres.

A escola apresenta muita dificuldade no trato da orientação sexual e de identidade de gênero, mostrando-se muitas vezes insegura e perdida diante das cenas que não estão presentes em seus manuais. Neste sentido, reifica os modelos sociais de exclusão por meio de ações de violência (discriminação e expulsão) ou do descaso, fazendo de conta que nada está acontecendo (não escuta as denúncias da dor da discriminação) (PERES, 2009, p. 245).

Em verdade, quando perguntados sobre suas identidades de gênero, as reações demonstraram surpresa, acanhamento e desconcerto. Era quase como uma pergunta maliciosa ou indecorosa, porque este, de fato, ainda é o lugar das discussões de gênero no Brasil, um lugar cheio de tensões, um campo que muitos religiosos fundamentalistas insistem ser proibido e inadequado.

Mas o que fica mais evidente nesta questão é, como explicitamos mais acima, a falta de conhecimento e aproximação com a temática, esse estranhamento ainda pertence a um lugar de desconhecimento total do tema, ou ainda do “conhecimento” fragmentado, ou estereotipado que faz parte hoje de forma muito predominante do discurso de líderes políticos em suas falas preconceituosas e nefastas que esteiam suas teses no senso comum.

6.3 Percepções sobre o conceito de gênero

Os entrevistados também foram questionados sobre o que significaria o termo gênero de acordo com as experiências e entendimento dos mesmos, considerando essa uma das questões mais importantes a serem analisadas neste

trabalho, pois, através das respostas, podemos estabelecer uma visão primária de como ainda é escassa a discussão sobre as relações de gênero não só nas salas de aula brasileiras, mas como na sociedade em geral, já que a escola se caracteriza como uma espécie de “espelho” daquilo que acontece no meio social e vice-versa.

A quarta pergunta, ainda em uma fase introdutória do roteiro de entrevista, foi sobre o conceito de gênero, e dentro desse questionamento, apenas um dos entrevistados trouxe uma definição que se relaciona um pouco mais com as falas das autoras e autores que dialogamos até então.

“Atualmente a gente vê muita coisa a respeito de gênero, então, a minha ideia de gênero hoje é como a pessoa se coloca na sociedade, como ela se classifica, então, é muito relativo entender gênero e a gente sabe que existem muitas nomenclaturas, muitas até eu desconheço, mas acho que gênero realmente é como a pessoa se identifica. Eu não acredito naquela ideia básica de que é masculino e feminino, antigamente a gente acreditava que era assim, hoje não, hoje em dia há uma abertura muito grande para as pessoas se identificarem da maneira que as pessoas acham melhor, aí por isso eu acredito que existem tantas maneiras de identificar o gênero de uma pessoa. Eu aceito essa nova perspectiva, de que existem novas nomenclaturas para definir isso” (ELTON, professor, 33 anos).

Percebemos, na devolutiva do professor “Elton”, uma proximidade com o que temos discutido até agora. A percepção da questão da identificação surge mesmo que ainda um pouco primária, o professor em questão demonstra compreender que o conceito de gênero não está em sua totalidade interligado com as características morfológicas dos seres, essa é uma ideia muito consolidada, quando pensamos nos escritos acadêmicos que se debruçam sobre o assunto.

Visão explicada também pela teórica de gênero Scott (1989), que se refere ao gênero enquanto uma exata construção social, que se relaciona com os papéis sociais designados para homens e mulheres, diz ela:

O gênero se torna, aliás, uma maneira de indicar as “construções sociais” – a criação inteiramente social das idéias sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres. É uma maneira de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres (SCOTT, 1989, p. 7).

Assim, o mesmo entrevistado ainda coloca pontos importantes ao ressaltar as mudanças que já ocorreram e ainda estão acontecendo quanto ao entendimento

do que é homem e mulher. O docente percebe que, hoje em dia, há mais possibilidade para as pessoas se identificarem de outra forma que não seja a binária, reconhecendo, inclusive, um ponto crucial, que seria o surgimento das “nomenclaturas” como ele denomina em sua fala, para as variadas identidades de gênero.

Outra percepção do conceito de gênero, que demonstra uma aproximação muito interessante com o que teoriza Scott (1989), é a visão da professora “Daniela” que entende que o gênero realmente ultrapassa as barreiras das características biológicas dos seres, se colocando muito mais com uma questão de identificação das pessoas diante do mundo.

“Gênero está relacionado aos fatores sociais de identificação das/os sujeitas/os quanto ao seu entendimento de sua sexualidade, para além do seu sexo biológico” (Daniela, 28 anos, professora de português).

Em outra situação, observamos a resposta do professor “William” que traz um conceito ainda um pouco confuso do que seria gênero e os desdobramentos disso na sociedade. Ele afirma:

“Bom, é um conceito que inclusive é muito falado hoje em dia, outro dia eu estava dando aula de barroco para os meus alunos e falei em pintura de gênero, todos associaram a questão da discussão de gênero, da relação do sexo masculino e feminino, né? E aí eu exemplifiquei para eles que era um tipo de pintura em que as pessoas em seu cotidiano, passeando, né? É o tipo de pintura do barroco. Mas quando se fala em gênero, né? Se tratando de algumas linhas de pesquisa que eu sei que existem, e algumas pesquisas se refere à questão da discussão da... Como eu posso dizer? De igualdade aos gêneros ou valorização dos gêneros, para falar a verdade não é a minha seara eu entendo mais sobre o patrimônio” (William, 39 anos, professor de história).

William trouxe em sua fala elementos interessantes sobre o conteúdo da disciplina do qual administra na escola onde trabalha, mas quanto a conceituar o que lhe foi perguntado nesta sessão da entrevista, o professor tenta, mas no fim não consegue definir um conceito e nem mesmo realizar correlações com o assunto do barroco. Isso não denota incompetência por parte do mesmo, é necessário endossar esse ponto, porém evidencia algo que temos visto não só em ambiente escolar, mas na vida em sociedade.

Ante a isso, fazemos um paralelo com o nosso processo de socialização, o quanto estamos acostumados a visualizar o gênero dentro de um âmbito hegemônico que quando nos é perguntado algo sobre isso, quando nos falta conhecimento prévio sobre o assunto, há a facilidade de perdermos nas nossas próprias constatações ainda tão baseadas no senso-comum. Estamos habituados a naturalizar características do feminino e masculino e ligá-las às questões biológicas (MONEY, 1998).

No entanto, se faz importante que possamos destacar o alto valor que há na compreensão de professoras e professores sobre o assunto, e isso se caracteriza com um artifício mais do que poderoso no enfrentamento ao machismo, nas desigualdades de gênero, nos vários tipos de violência contra as mulheres e para com aquelas pessoas que possuem em sua identidade de gênero particularidades que fogem dos padrões hegemônicos. Ao mesmo passo que compreender que a educação brasileira ainda carece de debate sobre o assunto, é também um passo muito importante e decisivo que damos para a libertação das mulheres em todos os aspectos e no respeito e valorização das nossas diferentes manifestações da sexualidade e afetividade humana.

Essa naturalização do sexismo e o crescimento das desigualdades de gênero tem características que nos fazem refletir, que não é nociva apenas à população feminina e lgbtqi+, mas também é nociva aos homens, que por sua vez, precisam enfrentar padrões de masculinidade irrealis e destoantes da afetividade e sensibilidade inerentes a nós, enquanto seres humanos, como diz Connell e Pearce (2015, p. 43): “Logo, os arranjos de gênero são, ao mesmo tempo, fontes de prazer, reconhecimento e identidade, mas fontes de injustiça e dano.”

Outra resposta em que é possível identificar um grau elevado de carência teórica sobre o termo gênero, é [...] *“Para mim, significa a identificação da pessoa, se a pessoa se identifica como masculino ou feminino. Eu, por exemplo, me enquadro no gênero masculino”* (Alberto, 36 anos, professor de matemática).

A princípio, o que Alberto respondeu demonstra um pouco de afinidade com as questões identitárias nas quais o gênero também está imerso, porém se observarmos, sem, contudo, retirarmos a importância da fala, a presença do binarismo hegemônico no qual nossa sociedade ainda está tão “presa”. Esse padrão de comportamento, ou forma de pensar como comentamos mais acima, apenas reforça padrões de comportamento limitantes e engessados para as pessoas, não

reconhecendo a existência de uma diversidade de identidades de gênero ampla e que não atende só a um tipo de “feminino” e “masculino”.

Sobre a problematização da lógica binária, é um fato interessante que percebamos, que ainda que de forma recorrente e se olharmos por olhares morfológicos apenas, os sexos aparecem sempre em dois, isso não quer dizer, por outro lado que os gêneros devam por sua vez seguir a mesma lógica, permanecendo apenas com duas alternativas (BUTLER, 2003).

Em contrapartida, vemos que há, sim, avanços no que diz respeito ao entendimento das questões de gênero pelos(as) educadores(as), e isso se mostra de forma muito bem organizada na fala do professor “Romeu” que afirma que em sua percepção o gênero é:

“[...] Pra mim gênero significa o que a pessoa se identifica, entendeu? Não algo pré-determinado, é uma situação que a pessoa se identifica, por exemplo, eu me identifico como homem, se não me visse como homem meu gênero poderia ser outro, não é por nascimento, é por identificação, entendeu?” (Romeu, 30 anos, professor de história).

Romeu traz em sua fala algo ainda muito polêmico dentro da sociedade moderna quando se discute gênero, que é justamente a desnaturalização das questões que envolvem o gênero. De acordo com o professor, o gênero não pode ser entendido “*por nascimento*”, fala que bem sinaliza sua posição em acreditar que não são as características morfológicas com as quais viemos ao mundo, que determinarão a nossa percepção sobre nós mesmos e de como iremos nos identificar, de que forma iremos performar nossa identidade e por quem sentiremos atração.

Entender os seres humanos apenas diante de uma perspectiva biologizante é adentrar em uma lógica inteiramente reducionista e limitante sobre como é formada nossa personalidade, nossas características comportamentais, nossos gostos pessoais.

Há muito o que se considerar quando estamos falando sobre o quanto a cultura e a vida em sociedade de um indivíduo interferem nas questões de identificação de uma pessoa, sem, é claro, desconsiderar de todo a influência da anatomia, sem tornar o corpo um vilão, mas valorizando-o.

Porém, devemos reconhecer ante a inúmeros estudos já citados que o determinismo biológico é uma ideia reducionista e que pouco acarreta influências reais sobre a identidade de gênero de alguém, e acreditando que esta ideia é verdadeira, também devemos considerar que há mais de dois gêneros apenas, homem e mulher, ou um tipo só de masculino ou feminino. Assim, Money e Tucker (1981) pontuam: “O fato é que não há dois caminhos, mas um caminho com numerosas encruzilhadas, onde cada um de nós toma a direção masculina ou feminina. Nós nos tornamos homens e mulheres em etapas” (MONEY; TUCKER, 1981, p. 9).

Por muito tempo, a ciência moderna, que via o mundo sob uma ótica ainda muito ligada às ciências naturais, percebendo o ser humano apenas sob o ponto de vista físico, sem considerar que a cultura e a vida em sociedade constroem o que somos do ponto de vista de nossas identidades, através do que experienciamos ao longo de nossas vidas, essa questão denota que o social e a cultura são fatores completamente importantes quando consideramos a formação dos seres, em seu aspecto psicológico, afetivo e sexual.

Desde meados dos anos 70, de acordo com os estudos publicados pelas primeiras teóricas de gênero, foi iniciado um processo, ainda que bem vinculado à esfera acadêmica, de desnaturalização dos processos que envolvem o gênero, principalmente as desigualdades que ainda são um ponto crucial a ser combatido quando falamos neste assunto.

Então, falar de gênero, do conceito principalmente é uma coisa que consideramos como de suma importância para o desenvolvimento e análise da presente pesquisa. Não apenas para que possamos compreender como os entrevistados percebem este tema, atendendo ao objetivo principal, mas que seja cada vez discutido em trabalhos como devemos estabelecer as diferenças entre “gênero” e “sexo”.

Isto porque é nesse movimento de conceituação, de análise, que nos é possível vislumbrar desacertos quando se justifica desigualdades entre mulheres e homens, pois é nos desdobramentos culturais e societários que o gênero e seus papéis são construídos, as mulheres não nascem biologicamente para serem menos privilegiadas do que os homens, não nascem para ter menos direitos e serem consideradas como um “sexo frágil”, essa visão é construída sob a égide opressiva do patriarcado.

Assim, inferimos que conceituar gênero é um passo importante para realizarmos cada vez mais reflexões que levem a sociedade a superar através do conhecimento as crenças limitantes e confusões teóricas ainda existentes sobre o assunto, pois “O conceito de gênero critica a condição de ser homem e mulher fixadas na diferença sexual. Procura promover a distinção entre sexo e gênero, entre o que é e o que socialmente se constrói” (PELLOSO; CARVALHO; HIGARASHI, 2008, p. 113).

Logo, é possível observar ainda que em processo de gênese, que os professores ouvidos nas entrevistas apresentam argumentos interessantes sobre o que é gênero, demonstrando um avanço importante para a educação básica brasileira, que conta com profissionais que em algum grau conhecem sobre este assunto, que tem sido debatido cada vez mais no país.

Dando continuidade às análises e reflexões realizadas até esse momento, percebemos que apesar de haver avanços perceptíveis no entendimento dos docentes entrevistados sobre o conceito de gênero, ainda há muito o que ser melhor fixado, ou talvez melhor percebido pelos professores, as falas demonstram em sua maioria, compreensões atreladas ao senso-comum e às crenças limitantes das quais precisamos urgentemente superar.

Portanto, se faz urgente que, diante da carência de compreensão teórica sobre os estudos de gênero por parte dos educadores brasileiros, haja cada vez mais pesquisadoras e pesquisadores dispostos a realizarem estudos que tenham como objeto de estudo o gênero na escola. E que estes estudos possam cada vez mais se mostrarem acessíveis para o grande público, os estudos de gênero precisam transcender os muros das universidades, isto porque, de acordo com os rumos governamentais, nos parece que há em andamento um projeto machista e nefasto com o objetivo de tornar as relações de gênero um assunto quase que proibido no ambiente escolar. Se nos identificamos como seres com ideais progressistas e livres, devemos sempre lembrar que a educação é uma arma poderosa no triunfo contra as desigualdades de gênero, raciais e sociais.

6.4 Relações de gênero: um enredado de percepções

Nesta seção da entrevista, os professores foram indagados sobre as relações de gênero de acordo com suas visões e saberes. Essa etapa da entrevista,

e agora da análise, teve o papel de adentrar ainda mais nas questões teóricas que estão envoltas do tema trabalhado nessa dissertação, levando em consideração a narrativa dos docentes colaboradores.

É importante aqui ressaltar que perguntar-lhes sobre as relações de gênero depois de tê-los ouvido sobre o gênero em si, não se torna de forma alguma redundante, nem mesmo repetitivo, pois na verdade, esta é uma oportunidade de explorar um pouco mais sobre o que pensam os educadores sobre as questões que envolvem os gêneros, se os mesmos percebem a existência de papéis de gênero e de relações de poder por exemplo.

Costumo dizer que este trabalho todo é um processo de aprendizado, de escuta e de reeducação, onde através da oitiva desenvolvo minha pesquisa, mas também observo um pouco dos olhares e do cotidiano de cada professor, mantendo a ética e o rigor que exige a pesquisa acadêmica, mas também me identificando e me solidarizando com os relatos riquíssimos de sala de aula, mas também com os entraves que ainda se apresentam diante da prática pedagógica de cada um desses profissionais, principalmente nos dias sombrios em que vive a educação.

É certo que, como no tópico anterior, mesmo com fagulhas de avanços percebidas, há neste, e em alto grau, uma tendência para a não familiaridade com os saberes que envolvem os estudos de gênero, além de uma inclinação explícita a não considerar que essas discussões possam de alguma forma ser importantes ao ponto de as integrar no cotidiano pedagógico.

O campo do gênero ainda é o lugar do estranhamento, da repressão e do disciplinamento de corpos e a ausência de conceitos sólidos expressos na fala de quase todos os entrevistados demonstra que essa é uma reflexão que ainda é escassa nas escolas brasileiras.

[...] “Relações de gênero? Você poderia ser um pouquinho mais específica? Eu sou sincero a você eu não tenho familiaridade com esse termo, é a primeira vez o que eu estou ouvindo falar” (Alberto, professor de matemática).

Se questionarmos de que maneira é possível que um docente formado não tenha tido contato com o “termo” em suas aulas em sua formação como professor, a possibilidade de que esse fato esteja absolutamente correto é enorme, se pensarmos que o educador em questão possui 13 anos de formação.

Considerando que os currículos na formação docente ainda estão bastante voltados para o estudo das ciências da natureza, sobretudo quando falamos nas licenciaturas em ciências exatas e biológicas. A construção de saberes na formação de professores nessas áreas, mesmo nos dias de hoje onde avanços têm sido cada vez mais conquistados no que diz respeito à discussão de pautas identitárias na formação de professores, a exemplo da lei nº 10.639/03, que veio a alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), implementando o ensino das relações étnico raciais nos currículos de instituições públicas e privadas, ainda carece de avanços na discussão do que é gênero e sexualidade, no entendimento e reeducação sobre os papéis de gênero determinados pelo social e cultural e relações de poder.

Assim, de certa forma, o debate sobre gênero e sexualidade apesar de ter crescido dentro dos campus e campis do nosso país, ainda precisa ser de fato, mais do que apenas discutido, vivenciado, pois como afirma Fuentes Vasquez (2016):

Vários estudos confirmam a feminização do ensino superior, porém, com pouca ou nenhuma participação feminina nos níveis gerenciais e com políticas que não reconhecem a "revolução da educação" das mulheres, as quais enfrentam mais obstáculos para ocupar cargos com melhor remuneração e mais posições de prestígio e impacto social (FUENTES VASQUEZ, 2016, p. 39).

O desconhecimento desses assuntos, como vimos na fala do professor “Alberto”, não no caso específico, mas muitas vezes vem de um lugar de crença na não relevância de refletir sobre a situação das mulheres e da população LGBTQIA+ na sociedade. Considerando que a manutenção do *status quo*, dos velhos costumes machistas e patriarcalistas não devem ser alterados, pois essa situação de superação de desigualdades de gênero é, sobretudo, desvantajosa para os desígnios do patriarcado.

A academia tem sido um espaço altamente propício para um primeiro contato dessas reflexões. E devemos nos atentar que, para além de lutar pela implementação do debate sobre gênero na formação de professoras e professores, devemos também através dos nossos papéis enquanto pesquisadoras e pesquisadores apoiar e promover através do desenvolvimento de pesquisas e artigos científicos que tragam a discussão de gênero envolta em diversas realidades, sobretudo a realidade acadêmica, para que esses trabalhos possam ser

lidos por outros profissionais em formação ou não, e que assim hajam cada vez mais elucubrações e superação de pensamentos limitantes.

Ainda sobre a carência de discussões sobre feminismo, gênero e sexualidade, como relata o professor “Alberto” no ensino superior de licenciaturas de exatas, como o mesmo traz em seu relato, podemos inferir que este fato vem de uma crença muito peculiar, que tem sido construída tempo após tempo, de que de fato, as mulheres não são afeitas ao aprendizado de ciências exatas e da natureza, este é um lugar de racionalismo, de práxis, de empirismo, questão que por muito tempo, e devido a uma construção do que é ser mulher, não estavam ligadas às ao feminino, portanto:

Agora, carreiras como educação, serviço social, enfermagem, nutrição e terapias, consideradas tipicamente femininos, eles estão associados ao serviço e cuidado dos outros como uma extensão do mundo trabalho das funções domésticas das mulheres. Como contrapartida, engenharia, tecnologia, física, matemática e filosofia, classificadas como carreiras masculino, exige "atividades intelectuais abstratas" (BUQUET *et al.*, 2006, p. 146, tradução nossa).

Vemos mais uma vez, que, o “ser mulher” que o pensamento hegemônico construiu, perpassa pelo pensamento da não capacidade das mulheres de se encontrarem em carreiras correlacionadas às ciências exatas.

[...] “Relações de gênero? Seria Talvez o debate sobre gênero, ou mais a questão interpessoal de gênero? Eu não saberia definir muito bem o que seria relações de gênero. Acho que seria o debate sobre a questão do gênero, eu vejo como se fosse isso. As relações que existem que existem entre os gêneros, os diversos tipos de gênero, que não é só homem e mulher, existem vários tipos de gênero, né?” (Romeu, professor de história).

Existem as percepções, como a do professor “Romeu”, que denotam certo entendimento sobre a questão da diversidade de gêneros existentes, porém, deixam de mencionar que nas relações de gênero debatemos também as relações de poder existentes na sociedade, e que se destacam em meio as atribuições de modelos de comportamento destinado às mulheres e homens desde a infância.

Não deixamos de perceber nesta fala avanços interessantes, mas fica evidente que o debate sobre relações de gênero não deve deixar de avançar, as compreensões devem ser questionadas para que possamos expandir nossos

olhares sobre essa temática, principalmente se estamos falando sobre o campo educacional, onde há inúmeras possibilidades de transformação e de quebra de ideias limitantes.

As lutas por igualdade e liberdade foram lembradas na devolutiva da professora “Daniela”, que lembrou que quando falamos em relações de gênero, estamos falando principalmente, nas relações de poder, na influência que os papéis de gênero exercem na sociedade e como essa questão impacta poderosamente a vida de mulheres e homens.

[...] “Acredito que as relações de gênero estejam relacionadas à discussão acerca das diferenças sociais entre pessoas de sexo biológico diferentes assim como da manutenção desta pauta para lutar por direitos mais igualitários entre homens e mulheres” (Daniela, professora de português).

O importante papel que o social exerce sobre o gênero é bem colocado pela professora entrevistada Daniela, que defendeu de forma sucinta que as relações de gênero envolvem lutas por direitos iguais baseadas nas diferenças construídas pela sociedade para cada gênero biológico, demonstrando uma preocupação que vai além da morfologia dos seres, sem em nenhum momento desprezar a importância desse aspecto, ou seja, Daniela compreende que existem no contexto da pergunta muitas pautas que ainda precisam avançar, reconhecer esse fato é, sem dúvidas, um avanço.

Outro entendimento que se destaca nessa parte da entrevista é a fala do professor “Elton”, que se posiciona de maneira mais crítica sobre as relações heteronormativas, ainda que de maneira principiante, o professor demonstra em sua narrativa a preocupação de expor, que nos dias presentes, os indivíduos têm a possibilidade de manifestar sua afetividade de forma mais livre.

[...] “Eu sinceramente não vou saber te responder o que são relações de gênero, mas pela sua pergunta, acredito que seja o tipo de relacionamento que existem entre os gêneros, que existem hoje, então se hoje há gêneros diferentes daquela perspectiva de antes que era bilateral, acredito que as relações de gênero são as relações que existem entre essas novas nomenclaturas, por exemplo, há casos de homens que são casados com mulheres trans, então biologicamente são dois homens, mas quando se faz aquela mudança de nome social, então passa a ser uma mulher, então, acredito que essa mistura de como os

gêneros se relacionam hoje sejam as relações de gênero” (Elton, 33 anos professor de português).

É notável que “Elton” em sua fala deixa de frisar questões relevantes sobre o conceito de relações de gênero, como as relações de poder existentes entre o que a sociedade entende por mulheres e homens e a desigualdade que é fruto desses encadeamentos. Porém, há na fala no docente, uma tentativa demonstrar que hoje em dia há um maior reconhecimento sobre a diversidade sexual, quando o mesmo se refere às “novas nomenclaturas”.

Também destacamos avanços, quando o docente menciona a possibilidade das pessoas trans usarem nomes sociais, com os quais se identificam mais, ao invés de seus nomes de batismo. Essa fala, apesar de enaltecer a lógica binária dos gêneros, reconhece a necessidade das pessoas LGBTQIA+ em cada vez mais buscar se colocarem como cidadãos com direitos plenos, sendo assim, reconhecidos juridicamente também.

Então, entendemos que se faz importante que as lutas que giram em torno do reconhecimento de direitos de pessoas LGBTQIA+ sejam fortalecidas, e que os movimentos que levantam essas demandas sejam valorizados, pois, se somos reconhecidos como seres dotados de plenos direitos, somos tomados como indivíduos visíveis aos olhos da sociedade. Segundo Bordieu (2005):

O poder quase mágico das palavras resulta do efeito que têm a objetivação e a oficialização de fato que a nomeação pública realiza a vista de todos, de subtrair ao impensado e até mesmo ao impensável a particularidade que está na origem do particularismo [...] e a oficialização tem a sua completa realização na manifestação, [...] pelo qual o grupo prático, virtual, ignorado, negado, se torna visível, manifesto, para os outros grupos e para ele próprio, atestando assim a sua existência como grupo conhecido e reconhecido, que aspira a institucionalização (BORDIEU, 2005, p. 117-118).

“Elton” levanta uma outra questão relevante para esse estudo, há em sua fala um elemento que parece denotar que o pensamento hegemônico e heteronormativo ainda é muito presente e naturalizado mesmo nas percepções de pessoas que enfatizam um “não-preconceito” em suas percepções de vida. Pois, quando o mesmo assinala que *“há casos de homens que são casados com mulheres trans, então biologicamente são dois homens”*, entendemos que há nessa sentença

resquícios da percepção de que uma mulher trans deve ser considerada como homem, pois foi assim que sua formação biológica demonstra.

Essa maneira de compreender a realidade, por si só, pode ser percebida como preconceituosa e ultra conservadora, porém quando a encontramos na fala de um professor de Ensino Médio, torna-se ainda mais preocupante, do ponto de vista da possível perpetuação deste entendimento que sem dúvidas pode encorajar nos alunos pensamentos parecidos, que, por sua vez, provoquem situações de constrangimento, preconceito e de violência que vitima milhares de pessoas trans e não binárias no Brasil e no mundo.

Então, a possibilidade ou não de compreensão sobre o que significam verdadeiramente as relações de gênero pode ter múltiplos significados, um deles vem da questão da deficiência deste conteúdo na formação para o exercício da docência, mas, também pode resultar de entendimentos ligados a dogmas religiosos, que em alguns casos, ainda observam a diversidade como abjeta e incongruente com a natureza dos seres.

A fala dos entrevistados nos provoca a refletir sobre o quanto ainda podemos e devemos avançar nesse debate, para que não sejamos, nós educadoras e educadores, instrumentos de perpetuação de posturas sexistas e LGBTfóbicas, entendendo que a não informação do que seriam as relações de poder existentes entre os gêneros e os modelos de comportamento apresentados a nós desde o momento em que nascemos pela sociedade tende a significar também falta de visibilidade de pessoas.

6.5 É possível discutir gênero em sala de aula?

A resposta para a questão acima parece um tanto quanto óbvia para aquelas pessoas que já estão, de alguma forma, envolvidas em pesquisas sobre as relações de gênero, ou que sejam também militantes feministas e pelos direitos das pessoas LGBTQIA+, porém a realidade da educação básica brasileira demonstra nuances variadas e a resposta para tal questionamento passa a não ser tão previsível.

Os docentes colaboradores desta pesquisa foram indagados se costumam trabalhar em sala de aula o tema relações de gênero, e diante do que já havia sido perguntado anteriormente, tivemos algumas surpresas nas devolutivas de algumas dessas pessoas, isto porque mesmo os que demonstraram certo entendimento

sobre o conceito primordial de gênero, confessaram que não conseguem trabalhar a temática em sala de aula.

As motivações são inteiramente variadas e perpassam desde o desejo de não “criar polêmica” com a direção da escola até as questões do calendário escolar que, de acordo com a fala de alguns desses(as) professores(as), acabam por inviabilizar discussões e atividades mais aprofundadas que envolvam gênero, sexualidade e diversidade.

Podemos ver na fala do professor “William” que notadamente há certo receio para tratar sobre gênero em sala de aula, sua fala traduz o medo de muitos(as) professores(as) de serem prejudicados(as) de alguma forma se cultivarem de forma contundente o debate sobre as relações de gênero em sala de aula.

[...] “Então, eu não deixo tão escancarado para os alunos para evitar... Por que eu também trabalho em escola particular. E aí eu acho que você está querendo saber da minha atuação nas escolas, né? Pronto, eu procuro trazer para a sala de aula, porque normalmente quando se fala em história da arte se falam em artistas homens, e aí tem um autor que ele sempre chama a atenção para isso que para quebrar esse paradigma que a arte é feita por homens, que ela também é feita por mulheres e que essas mulheres estavam adormecidas, os historiadores da arte não davam atenção a essas artistas, mas este autor o Janson, ele embora já tenha morrido mas as pessoas que fazem atualização da obra dele já fazem um esforço de trazer essas artistas, e aí também acompanhar o trabalho dele desta forma” (William, professor de história).

Sabemos que discutir temáticas relacionadas a gênero e outras questões parecidas se torna um desafio quando não temos pouco ou nenhum arcabouço teórico para conduzirmos um planejamento que explicita tais discussões, sobretudo, quando estamos falando em turmas de Ensino Médio, onde devido a faixa etária dos(as) estudantes, as dúvidas sobre sua própria sexualidade, corpo e diversidade aparecem rotineiramente.

As dúvidas crescem em consonância com o nosso crescimento. Assim, é estimado que aos 15 anos os adolescentes brasileiros tendem a dar início às suas vidas sexuais, e com isso, o número de parceiros diferentes aumente, assim como a incidência de casos de gravidez na adolescência também cresce, além da prática sexual sem proteção, o que por sua vez alavanca os números de jovens com doenças sexualmente transmissíveis (DSTs), causadas pela carência de orientação

adequada sobre sexualidade (ESPADA; MORALES; ORGILÉS, 2014; GONZÁLEZ *et al.*, 2010; TEIXEIRA *et al.*, 2006).

O medo, a angústia, a ansiedade podem ser sentimentos presentes e que desafiam ainda mais os(as) profissionais que tentam iniciar reflexões na escola sobre relações de gênero, sexualidade e diversidade. Isto ainda acontece em alguns casos pelo “peso” que a sociedade atribui a assuntos que se relacionam com essa temática. Esse fato, como podemos testemunhar na fala de “William”, se coloca como um entrave a se considerar quando, por exemplo, o professor fala sobre “evitar” esses assuntos.

Além disso, existem as situações que demonstram muito explicitamente que o docente não está alinhado ou tem certa resistência para com as temáticas de gênero e sexualidade, esse cenário pode ser exemplificado pela percepção de outro professor, “Alberto”, quando perguntado se costuma trazer essa discussão para a sua prática pedagógica, afirma:

[...] Oh Camila, às vezes a gente comenta sim, mas só quando vem ao caso, entendeu? Quando a gente percebe assim algum tipo de preconceito durante a aula ou coisa do tipo. Aí a gente costuma debater até porque é importante colocar cada um no seu devido lugar. Eu nunca parei a aula do nada e comecei a comentar sobre isso, entendeu? Só quando aparece a situação é que a gente vai mostrar a realidade podemos dizer assim, né? A gente tenta abrir o olho do estudante, a gente trabalha com uma Juventude muito difícil nos dias de hoje, eu não sou tão velho assim, mas eu comecei a trabalhar com 23 anos e eu já pude perceber a diferença do jovem de quando eu comecei a trabalhar para o jovem de hoje” (Alberto, professor de matemática).

Identificamos na devolutiva do professor algumas questões preocupantes. Porque há a necessidade de “colocar cada um no seu devido lugar?”, essa afirmação tem um potencial extremamente negativo e de opressão, reprimir os(as) estudantes em suas manifestações de personalidade, de opinião e de criatividade é uma conduta que fomenta uma educação tradicionalista, sexista e fechada, onde não há espaço para um movimento saudável de diálogo entre todos que fazem parte da dinâmica escolar.

Embora o discurso de “Alberto” possa derivar de uma personalidade que ainda cultiva valores conservadores de sociedade e que o mesmo não aja dessa forma propositalmente, mas por acreditar que essa é a coisa certa a se fazer, é

necessário aqui enfatizar o que afirmam Britzman (1996), Louro (2003), Mott (1997) e Silva (2004), que a escola, especialmente quando falamos de professoras e professores, podem funcionar como uma espécie de vigia, na tentativa de estimular condutas estritamente heterossexuais.

Esse comportamento está alinhado aos desígnios do patriarcado, de perpetuar a crença na naturalidade da heterossexualidade e binarismo, sobretudo, a prática de tentar colocar os(as) alunos(as) em pequenas “formas” traz também demasiado sofrimento e retração para aqueles que não se encaixam nos padrões de comportamento esperados.

Ainda nessa discussão, o mesmo tipo de conduta é percebida em outro trecho da fala de “Alberto”, quando o docente em questão explicita a necessidade de “abrir o olho do estudante”, as falas vão se encaixando muito sutilmente, porém quando compreendemos todo o contexto de entrevista e das respostas, percebemos que o preconceito e a LGBTfobia emergem de forma bastante inteligível.

A práxis educativa não deve ser entendida como uma maneira de tentar oprimir a expressão da sexualidade dos(as) alunos(as), muito ao contrário, espera-se de um(a) educador(a) que tem compromisso com uma educação para a igualdade que este possa em seu cotidiano reconhecer e valorizar a diversidade existente na sociedade e por consequência em sua sala de aula.

Dentro dessa reflexão, é relevante ressaltar também que as instituições sociais, onde a escola também se encontra inserida, por muitas vezes esforçam-se em adequar meninas e meninos ao modelo de comportamento referente ao seu sexo biológico (BRITZMAN, 1996).

Observamos, também, a fala de “Alberto” que afirma “*com 23 anos e eu já pude perceber a diferença do jovem de quando eu comecei a trabalhar para o jovem deu hoje.*”, denota um certo sentimento saudoso sobre as gerações passadas, os jovens de antigamente certamente não são como os jovens de hoje em dia, pois os jovens atualmente tem tido mais acesso a discussões sobre gênero, sexualidade, diversidade, relações étnico-raciais, economia e política.

Talvez as mudanças ao que o docente se refere sejam as que se referem à expressão de ideias de forma mais livre, sem medo de julgamentos, expressão também das formas de sexualidade e performatividade, como também, podem se

referir ao questionamento de modelos de comportamento engessados e moldados pela sociedade.

Seguindo o pensamento de Louro (2000), em que os corpos sempre foram entendidos como algo problemático nos cursos de formação em docência, onde corpo e mente não estão interligados, e mais do que isso, onde o corpo tende a ser relegado ao esquecimento e aprisionamento, então, não é de se estranhar que o professor “Alberto” demonstre estranhamento ao vislumbrar comportamentos mais livres.

Essa questão, ao contrário do que denota a fala do professor em questão, se faz muito interessante para a educação, ou seja, reconhecer e entender as mudanças pelas quais os(as) jovens demonstram ter sido afetados(as) é crucial para entendermos também o momento em que vive a nossa sociedade, que atualmente busca entender mais e questionar padrões sexistas e preconceituosos.

Outra percepção, já bastante divergente, que demonstra receber com positividade essa atitude questionadora dos adolescentes é a do professor “Elton”, que traz em sua fala além dessa questão da demanda por debate em sala de aula sobre relações de gênero, vem trazendo também um problema sério, que é a falta de atenção devida das instituições escolares para com o tema.

Então, quando o questiono se o docente tem por hábito discutir este tema em suas aulas, o mesmo afirma que:

[...] “Já, já tratei, não com muita frequência, pois o calendário é apertado, mas dentre os horários que nós temos de programação, existem momentos que a gente pode debater essas questões, isso em rede privada né? Porque o cronograma é estreito, mas quando há abertura eu já discuti esse tema em sala de aula. E os próprios alunos chegam para falar a respeito também, as vezes surge no contexto de sala de aula, alguém levanta a mão e questiona a respeito, ou a gente lê um texto que reflete isso, geralmente os textos que eu procuro trabalhar, por pura coincidência, em sala de aula trazem essa perspectiva da homofobia, então é isso” (ELTON, professor de português).

Sobre o interesse do professor em trazer textos, assim como reconhecer nesses textos um viés para discutir gênero e sexualidade, percebe-se aí uma atitude progressista, o profissional está aberto ao debate, à escuta, a perceber nos(as) estudantes problemas que avançam para muito além dos muros da escola, mas que

naquele momento ali se concentram e veem oportunidade para compartilhá-los com todos na sala de aula.

Diante desse fato, entende Gadotti (2006) que a própria criticidade é construída por meio de pensamentos de conflito, a situação de conflito nos leva a pensar em soluções que inovam, então, é necessário que o pensar crítico seja um esforço que nasça da construção coletiva de conhecimento, assim, se caracteriza como um movimento dialógico em que novos entendimentos são construídos, que fios de saber vão sendo entrelaçados, de forma a moldar uma “rede” de ricas reflexões para professores(as) e estudantes.

Cabe aqui também refletir sobre a fala do colaborador da pesquisa, onde o mesmo relata sobre a dificuldade em que realizar debates específicos sobre gênero e sexualidade, por questões de “*calendário*”.

Sabemos que mesmo com a existência dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), onde estão colocados como temas transversais a serem discutidos na escola a orientação sexual, ética, saúde, meio ambiente, trabalho, consumo, pluralidade e cultura, a educação brasileira, ainda em muitos casos, é voltada a interesses neoliberais, sobretudo, se estamos falando de escolas privadas, como no caso específico.

Ainda que os temas transversais incorporados nos PCNs sejam um avanço para a educação básica, não devemos deixar de questionar o motivo pelo qual muitas instituições os colocam como “secundários”, e se estamos falando em temas espinhosos para a opinião pública, como é o caso da orientação sexual, essa situação é ainda mais preocupante.

Falar sobre orientação sexual só quando o calendário permitir esse encaixe, e falar apenas no sentido de educar sobre prevenção de DSTs e gravidez na adolescência. Pois falar sobre gênero, sexualidade, diversidade sexual e corpo, é visto quase como uma perda de tempo, frente a tantos conteúdos considerados realmente importantes pela lógica tradicionalista e infelizmente muitos(as) educadores(as) se baseiam no papel intransferível da família em falar sobre isso com seus filhos e filhas.

Em contrapartida, os professores e a professora, “Romeu” e “Luís” e “Daniela”, possuem uma devolutiva interessante e alinhada aos preceitos de educadores progressistas, suas respostas, apesar de sucintas, demonstraram inteira segurança sobre o que lhes foi requerido em entrevista.

“Daniela” afirma algo que até agora não tinha sido abordado por nenhum dos colaboradores e que é, de fato, uma ferramenta importante e legítima para discutir e gênero e o lugar das mulheres nas várias áreas de conhecimento.

[...] “Geralmente tento manter a participação das minhas alunas e meus alunos de um modo mais igualitário possível e fazendo reconhecer produções de mulheres” (Daniela, 28 anos, professora de português).

Reconhecer e valorizar produções femininas é uma maneira de subverter a lógica sexista e de provocar nos(as) estudantes a reflexão de quem são aquelas autoras, suas histórias de vida e trajetórias acadêmicas. A ciência moderna sempre foi um lugar antes restrito aos homens, discutir os motivos disso é uma forma válida de questionar os papéis sociais construídos para mulheres e homens ao longo da história.

Bourdieu (1999) aponta que esses papéis devem ser refletidos e questionados, pois passam por um processo de naturalização intenso dentro das culturas, atravessando hábitos sociais, ritos de passagem e é dessa maneira que vai se apresentando como um processo natural, ou seja, pensar na questão dos homens serem maioria na produção científica até a década de 70, 80 é também perceber que a naturalização dos homens como racionais e únicos capazes de produzir conhecimento se caracteriza como um pensamento que, por muitos anos, foi percebido como aceitável.

É preciso, entretanto, evocar o trabalho de formação que se realiza, seja através da familiarização com um mundo simbolicamente estruturado, seja através de um trabalho de inculcação coletivo, mais implícito do que explícito, do qual fazem parte principalmente os grandes rituais coletivos, e pelo qual se opera uma transformação durável dos corpos e da maneira usual de usá-los (BOURDIEU, 1999, p. 11).

“Romeu” e “Luís” possuem devolutivas parecidas e animadoras sobre a possibilidade de tratar sobre gênero na sala de aula, o primeiro afirma de forma categórica [...] *“Bastante, sempre que eu tenho espaço eu abordo, até com os mais novos que eu também trabalho eu abordo, sempre que eu posso eu falo”* e “Luís” segue o mesmo caminho e ainda reitera, mesmo antes de ser indagado, a importância dessas discussões para a educação.

[...] “Falo com os meus alunos sobre gênero, sexualidade... E tento acolher, né? Ouvir e conversar com eles, porque eles mesmos trazem questionamentos pra mim, acho que muitos não tem esse acolhimento em casa, e eu penso que é importante que eles entendam e falem também” (Luís, 46 anos, professor de português).

Assim, na busca por analisar a percepção dos(as) docentes sobre a possibilidade de falar sobre relações de gênero na escola, percebemos também, que apesar de ainda existir um grande vazio e desencontro de informações sobre o tema, além da existência de sexismo e preconceito, há um movimento interessante de levar em consideração as demandas que os(as) estudantes trazem e dentro disso, criar um ambiente favorável para discutir o tema de forma natural e ética.

Não há neste estudo a busca por culpados, muito ao contrário, há a verdadeira intenção de provocar nos que leem este trabalho e nos próprios docentes participantes desse estudo uma reinterpretação, ou talvez uma percepção do quanto ainda estamos carentes de conhecimento nesse sentido. E ainda que haja certas tentativas de criar situações de “opressão” e silenciamento na fala dos colaboradores, onde os preconceitos e abjeções se estampam através de falas inocentes, há um movimento contrário que busca não somente trazer discussões descontextualizadas do cotidiano dos jovens, mas também, assume um lugar de diálogo sensível as inquietações dos(as) estudantes, reconhecendo e acolhendo a diversidade dos seres.

6.6 Afinal, falar sobre relações de gênero na escola é relevante?

Neste último capítulo, buscaremos realizar uma análise sobre a categoria de relevância da discussão das relações de gênero na escola, para tanto, nos ateremos à fala dos entrevistados e suas percepções sobre o assunto.

Diante disso, precisamos endossar que este último tópico revela questões contundentes para entendermos as percepções dos seis docentes entrevistados nesta pesquisa, e para compreendermos também por qual motivo este tema ainda necessita ser muito discutido e pesquisado.

Nessa parte da entrevista, até então, já havíamos também perguntado aos docentes se em seu local de trabalho havia receptividade de gestores e diretores ante a ideia de incluir discussões sobre as relações de gênero e sexualidade nas

aulas, e a devolutiva foi unânime, os mesmos afirmaram que de forma alguma foram impedidos ou alertados para que não realizassem essas reflexões.

O que nos chama atenção nesse caso é que diante do não impedimento das instituições, baseado no discurso dos professores, a resistência em falar sobre gênero surge muito mais como uma narrativa arraigada nas entrelinhas das falas, sabemos, no entanto, que nem sempre as instituições são favoráveis a qualquer assunto que se aproxime dessa seara, por variadas razões, sendo religiosas e/ou para não irritar pais conservadores e sexistas, e os(as) professores(as) podem se sentir ameaçados ao revelar esse tipo de situação.

Trago, aqui, como forma de ilustrar esse fato, a fala do professor “William”, que demonstra que a reação dos pais dos alunos podem representar um receio ao docente que decide pela inclusão do tema gênero e sexualidade. Segundo o professor:

[...] “O problema é maior com os pais em relação a isso. Resumindo o meu receio maior de compartilhar essas ideias é trazer problemas em relação aos pais” (William, professor de história).

O receio que o professor demonstra quanto à reação dos pais tem fundamento, sobretudo, pois ainda se acredita que a família deve ser a única responsável por abordar temas como a sexualidade para com os seus. Entretanto, sabemos que o espaço escolar configura como um local de aprendizado formal rico para a formação das identidades dos seres, mas que também pode reforçar visões estereotipadas sobre os gêneros. Louro (1997) afirma que “é indispensável que reconheçamos que a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria as produz” (LOURO, 1997, p. 80-81).

Então, se caracteriza como um equívoco pensar que a escola deveria isentar-se do papel de se colocar como um local de reflexões, de questionamentos sobre as desigualdades que ocorrem em sociedade e os processos que estão diretamente ligados a esses desequilíbrios.

Assim, compreender a percepção de relevância da existência das discussões de gênero em sala de aula também perpassa o entendimento de que as instituições, através dos tempos, têm tentado perpetuar nas pessoas o sentimento de trivialidade sobre as demandas que se familiarizam com a discussão dos papéis de gênero, as

lutas pela libertação das mulheres e reconhecimento de plenos direitos das pessoas LGBTQIA+.

Em contrapartida, quando pergunto a “William” se ele vislumbrava relevância em discutir relações de gênero nas aulas, o mesmo traz um discurso positivo e de caráter progressista que reconhece também que há motivos alarmantes para isso e ainda traz um vislumbre de possíveis impactos na sociedade.

[...] “Estimular a empatia e tolerância, não é? Porque às vezes o que falta na sociedade é isso aí, né? A gente está vendo aí, cada vez mais o número de pessoas que são assassinadas e hostilizadas no meio da rua por conta de sua orientação sexual, mas a gente sabe que há uma luta desde a metade do século passado para desconstruir essa visão, de que a orientação sexual ela não interfere nos princípios de uma pessoa, na índole de uma pessoa, entende? A maior luta é essa, esse processo de democratização aí” (William, professor de história).

O docente percebe que a importância das discussões sobre relações de gênero ultrapassa os muros da escola, ou seja, o que é aprendido naquele ambiente irá refletir-se em sociedade, e dentro dessa perspectiva o entrevistado nos chama a atenção para sua percepção de que quanto mais reflexões existirem sobre o assunto melhor seria, pois isso “estimularia a tolerância e a empatia”.

De fato, desmistificar entendimentos preconceituosos na escola e sociedade é um caminho positivo para o enfrentamento não só a intolerância, mas também a violência, pois trazemos como exemplo o dossiê da ANTRA (Associação Nacional de Travestis e Transexuais), o número de mortes violentas de pessoas trans e travestis subiu para 48% entre os meses de janeiro e abril de 2020 quando comparamos com o mesmo período do ano de 2019. E mais, no ano de 2020, infelizmente o Brasil tomou o 1º lugar do ranking mundial desse tipo de crime, isto é, os números só cresceram e totalizaram 175 assassinatos em todo o ano de 2020.

Diante desses dados, refletimos que a fala de “William” sobre o poder de prevenção das reflexões sobre relações de gênero e sexualidade na escola tem fundamento e se coloca como uma questão que demonstra exatidão e enriquece o debate sobre como a escola pode ser um instrumento de luta contra as violências contra mulheres e público LGBTQIA+.

Esses números assustadores também refletem o cenário transfóbico e de marginalização em que as pessoas trans e travestis enfrentam. Na verdade, há no

Brasil um sentimento de naturalização no desamparo para com os mesmos, e é um fato visto com facilidade, que em muitos casos, essa população encontra-se distante de seus direitos básicos enquanto cidadãos, há carência não só de respeito, mas também de trabalho, saúde e educação (BENEVIDES; NOGUEIRA, 2019).

Acompanhamos também com pesar o aumento do número nos casos de feminicídio e agressão física às mulheres no Brasil, especialmente em tempos de pandemia de Corona Vírus, onde as mesmas necessitam permanecer mais tempo confinadas com os agressores, sofrendo, assim, mais acentuadamente o ciclo da violência doméstica.

Observamos o dado assustador, trazido pelo “Monitor da violência⁵” de que em meio ao confinamento, já no primeiro semestre de 2020, 1890 mulheres foram assassinadas, sendo que 631 desses casos estão ligados com o gênero, o que conhecemos como feminicídio. Além disso, as mulheres negras foram mais afetadas dentro dessas estatísticas, nos fazendo refletir em como a questão racial está intimamente ligada aos casos de abuso, violência doméstica e feminicídio. É preciso que nos atentemos também à luta contra esse tipo de violência levando em consideração que as mulheres negras e em situação de pobreza estão mais suscetíveis por conta do racismo ainda presente, sendo assim necessário que possam ser estudadas e criadas políticas públicas específicas para a prevenção deste triste fato.

Mas nessa jornada de investigação encontramos um discurso contraditório também, já que considera importante a temática relações de gênero e sexualidade na escola, porém na mesma fala aponta sérias questões pessoais que se relacionam com homofobia e opressão.

Este é o caso do professor “Alberto”, sua devolutiva pode ser apontada como um exemplo explícito de como as crenças limitantes, os preconceitos e estranhamentos para com o que a sociedade denomina diferente causa abjeção e rejeição, o docente diz sobre a relevância do tema gênero na escola:

[...] “Ela tem total importância, é um dos grandes tabus de hoje em dia, a questão de gênero ou a falta de respeito e alguns alunos, a falta de respeito com os colegas que são de outro gênero e a falta de respeito também dos colegas de mesmo gênero, você entende o que eu quero

⁵Maiores informações podem ser conferidas em: <https://g1.globo.com/monitor-da-violencia/noticia/2020/09/16/os-efeitos-colaterais-da-pandemia-sobre-a-vida-das-mulheres.ghtml>.

dizer, não é? Pessoas do mesmo sexo que se gostam e às vezes tem aquela falta de respeito, eles querem ter uma proximidade maior em sala de aula, uma proximidade maior nos corredores, então eu acho extremamente interessante a gente tocando no assunto, tanto durante a aula quanto nos recreios acho que é interessante” (Alberto, professor de matemática).

Fica evidente na fala do professor que manifestações que traduzem a homoafetividade entre os alunos caracteriza-se para o mesmo como uma “falta de respeito”, ou seja, estudantes que decidem demonstrar afeto e carinho (coisas que são inteiramente esperadas na adolescência) por outros, e não estão dentro dos padrões da heteronormatividade, são percebidos como pessoas que não possuem respeito.

Observamos disparidade no que afirma o professor “Alberto” uma vez que evidente a importância de falar sobre gênero na escola, mas demonstra rejeição à diversidade. Mas que tipo de discussões resultariam de um docente que traduz tanta antipatia ao diferente?

Essa atitude do entrevistado não é uma exclusividade, esse comportamento diz muito a respeito do preconceito arraigado em nossa sociedade, onde o ódio, o extremismo, o preconceito e a desinformação causam danos físicos e psíquicos todos os dias, muitas vezes podendo gerar patologias como ansiedade e depressão (MADUREIRA, 2000).

Falar e gerar reflexões na escola sobre as relações de gênero muito se afasta da ideia que o professor traz, isto é, esse tipo de trabalho na escola está voltado justamente para a desconstrução dos paradigmas sexistas e homofóbicos, os quais as instituições têm fomentado e construído ao longo dos anos. O aprisionamento das expressões da diversidade sexual justificado pelo discurso de “manter o respeito” é um dos grandes impasses para que avancemos no debate e nas demandas de mulheres e da população LGBTQIA+.

A violência nem sempre acontece por vias físicas, podendo ocorrer através de falas constrangedoras na sala de aula, olhares que trazem rejeição e vergonha e imposição de rígida disciplina, e como diz Bourdieu (1999), as formas de punição em ambiente escolar se transformaram ao longo dos tempos, e hoje não são tão explícitas, mas pretendem da mesma forma punir e controlar qualquer tentativa de fuga das normas da heteronormatividade.

Foucault (2009) também aponta que há muitos modos para disciplinar com o intuito de tentar oprimir e colocar em moldes pré-determinados, todos aqueles que fogem aos padrões vigentes, seguindo subterfúgios como o:

[...] tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes 'incorretas', gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência) (FOUCAULT, 2009, p. 171-172).

Assim, a relevância dessas questões não pode ser vista como mais um instrumento de controle de corpos, mas, como um meio de construir um ambiente de confiança, de segurança e de acolhimento para que professores(as) e estudantes possam, no decorrer do processo de ensino aprendizagem, adquirir novos olhares para o não hegemônico.

Trazendo aqui também uma visão divergente entrevistando outro colaborador, sobre sua opinião em relação à importância da existência de debates sobre relações de gênero na escola, o professor “Elton” traz, além da sua devolutiva, a presença de tópicos relevantes que revelam um pouco da sua visão de escola e educação.

[...] “Olha, eu considero de extrema importância, apesar de as vezes não me sentir apto para falar do assunto em sala de aula, porque a gente vive numa sociedade muito heterogênea, as pessoas sempre tentam se encaixar num grupo, e a gente sabe que não é desse jeito, né? Cada cabeça é forma de pensar. Então, eu acho que discutir gênero na escola é mais uma oportunidade de formar pessoas mais esclarecidas e mais tolerantes com as diferenças, e não só para o gênero, mas isso aí abriria portas para outras discussões, com relação também à etnia. Quantas vezes a gente não vê casos de pessoas sendo agredidas...É um índio que é queimado no meio da rua, a gente vê isso aí não é de agora. Uma pessoa que é discriminada porque é negra dentro de uma loja, enfim, da mesma forma é com o gênero, por exemplo, uma mulher trans quando chega num lugar não é vista da forma, é apontada, não se aceita com muita naturalidade algo diferente, diferente no sentido de que foge aos padrões que a sociedade quer impor, né?” (Elton, professor de portugueses).

Há, no contexto da fala de “Elton”, a consciência de que existe grande demanda para que se discuta relações de gênero dentro da escola, pois o mesmo reconhece que a intolerância ainda se mostra muito presente nesse ambiente, como

também em toda a sociedade, e ainda faz ligação da criticidade e boa instrução dos estudantes com o acesso a esse tipo de conhecimento.

É possível identificar também na fala do professor, a preocupação com temas que estão intimamente relacionados com gênero, como relações étnico raciais e sexualidade, e de fato, os questionamentos sobre pautas feministas e LGBTQIA+ não devem se apartar das questões raciais, econômicas e sociais, pois estaríamos correndo o risco, enquanto professores, de reforçar relações de poder existentes dentro desses movimentos, além de não perceber as nuances do sexismo que acomete mulheres negras e mulheres brancas, ou a maior incidência de pessoas trans e travestis negras(os) assassinados no último ano por exemplo.

De acordo com “Elton”, é relevante e “necessário” tratar desses temas, pois também vislumbra situações traumas e sofrimento em pessoas que sofrem e sofreram com o cerceamento, que ainda é muito forte nas instituições escolares.

[...] “Acho que seria muito bem vindo discutir isso aí na escola, acho inclusive, que deveria ter um momento específico para discutir isso em todas as turmas. Porque você vê exemplos aí de pessoas que sofreram por essa questão do gênero, no caso aí, da “Thammy Gretchen” que sofreu preconceito porque fez uma campanha de dia dos pais, gente, isso tão irrelevante, ele, vou chama-lo assim, porque é assim que tem que ser, se ele é um bom pai pro filho dele é o que importa. Então acho que é necessário, porque ainda tem muita intolerância e as pessoas que passam por isso em idade escolar, as vezes crescem com muito sofrimento, tem alguns traumas por causa disso. Porque não puderam ser quem realmente são, então é muito importante discutir isso no ambiente escolar, sim, com certeza” (Elton, professor de português).

Fazendo uma ponte com a fala do professor “Romeu”, que afirma veementemente seu entusiasmo em endossar a importância da presença das discussões de gênero na escola e reflete também sobre a necessidade dessas pautas estarem presentes em sala de aula.

[...] “Relevância total, cem por cento! Desde dos mais novos até os mais velhos eles tem uma dificuldade muito grande ainda em entender essa questão e as poucas vezes que eu entro em debate, eu vejo que os jovens ainda estão muito atrasados em relação a isso, sabe Camila? Então a gente tem muito o que lutar em relação a isso” (Romeu, professor de História).

O docente revela uma percepção importante sobre esses questionamentos, “os jovens ainda estão muito atrasados em relação a isso”, diz o colaborador ao se referir às suas experiências com estudantes que reverberam pensamentos que denotam certo “atraso”. Uma das prerrogativas que dizem respeito à pertinência sobre as discussões a respeito das relações de gênero na escola para “Romeu” é que isso também ajudaria aos estudantes a desconstruírem muitos conceitos errôneos sobre a situação da mulher na sociedade, assim como de toda a população LGBTQIA+.

Sabemos que os jovens podem reproduzir falas misóginas, sexistas, LGBTfóbicas e racistas, pois esses mesmos comportamentos se fazem presentes na sociedade mesmo hoje em dia, e isso, pode derivar-se, na maioria das vezes, do modo como as crianças e jovens são educadas em sua jornada de desenvolvimento enquanto cidadão. Há uma tendência a educar as crianças reproduzindo os padrões normativos construídos pela sociedade, onde há coisas de mulheres e coisas de homens, e é dentro dessa dualidade onde os seres vão se desenvolvendo e carregando consigo, mesmo que sem perceber conceitos sexistas (FIALHO; NASCIMENTO; XEREZ, 2016).

Há na fala de “Romeu” a importante constatação de que os professores que desejam transformar essa realidade de machismo e preconceito para com a diversidade sexual, que podem e devem lutar por isso, realizando um trabalho de reflexões constantes sobre a realidade de violência e desigualdade enfrentada por mulheres e LGBTs no Brasil e no mundo, demonstrando dentro dessa perspectiva as variadas nuances da sexualidade e a riqueza da diversidade entre os seres.

Visão também compartilhada por “Luís”, que defende a importância e a existência de mais oportunidades para falar sobre gênero na escola, pois em seu entendimento:

[...] “É importante sim, mais do que importante! Porque eu vejo os alunos com muitas dúvidas sobre isso nas minhas aulas, sabe? Uns falam, são mais abertos pra dividir as dúvidas e tem outros que repetem frases de políticos que não são positivas e a agente vai percebendo que poderíamos ter mais tempo para conversarmos isso em sala” (Luís, professor de português).

“Daniela”, enquanto mulher e docente, também percebe que há ganhos importantes para a sociedade quando a escola se coloca como um espaço que pode

ser decisivo para que os(as) estudantes consigam dialogar com a questão da igualdade, pois a mesma pondera que esse tipo de postura dentro das instituições escolares traz transformações significativas para a sociedade, como a redução da violência de gênero e do preconceito.

[...] “Acredito que seja de muita relevância e que traz benefícios para a educação, pois a busca pela igualdade entre homens e mulheres, e das pessoas de identificação social diferentes destes dois, precisa ser sempre discutida na educação para podermos sentir futuras mudanças na sociedade em geral, com maior respeito e empatia” (Daniela, professora de português).

O que nos chama a atenção dentro de todo esse contexto é que ainda que os conhecimentos sobre relações de gênero entre os(as) entrevistados(as) possam carecer de aprofundamento teórico, há em quase todos uma consciência apurada do quanto não se pode ignorar a existência do tema gênero e sexualidade nas escolas, o mesmo irá aparecer de qualquer forma. Desse modo, se tornam cada vez mais necessários os diálogos que envolvem temas tidos como polêmicos até mesmo pelos estudantes.

Ante a isso, percebemos nessa etapa de análise, que mesmo com a presença em minoria de olhares imersos em estranhamento e preconceito, as discussões sobre relações de gênero na escola são entendidas como demandas de alta relevância, na medida em que os próprios docentes colaboradores percebem que isso traria benefícios para os(as) estudantes e para a educação como um todo, sendo um meio importante para ajudar na superação de condutas sexistas e hostis, que vitimam pessoas que fogem aos padrões hegemônicos todos os dias no Brasil e no mundo.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa última culminância das reflexões que construímos até agora, percebemos com o desenvolver dessa pesquisa que, antes de tudo, se faz necessário que entendamos que as informações aqui apresentadas e toda a construção teórica não se propõe a responsabilizar professoras e professores pela evidente carência de discussões de gênero nas escolas. Ao contrário disso, este estudo se dedica a compreender e visibilizar as percepções dos profissionais sobre a temática, construindo em paralelo a isso reflexões que possam ser pertinentes para a organização de novos saberes.

O principal compromisso e devolutiva de tudo o que levantamos até aqui é, principalmente, dar significado as visões sobre relações de gênero relatadas por professores do Ensino Médio, refletindo que a partir dessas informações possamos fortalecer e “tecer” outros novos questionamentos sobre gênero e sexualidade na escola, e mais, que esses tenham por objetivo principal promover transformação, igualdade e visibilidade a todos os seres.

Reiteramos e observamos, no entanto, no presente a não presença de uma verdade absoluta no que diz respeito aos professores e aos saber gênero, não é possível afirmar que todos desconhecem absolutamente tudo sobre a temática, mas se faz assertivo concordar que os docentes entrevistados trazem perspectivas diversas, que estão absorvas em suas crenças, visão de mundo e de sociedade.

No desenvolver dessa pesquisa, pudemos ter contato, através das entrevistas, com variadas visões do significado de gênero, relações de gênero e sexualidade e neste percurso também foi possível vislumbrar que contidos nessas percepções encontram-se ainda incoerências, contradições e discursos que pouco se relacionam com uma visão libertária e igualitária de educação.

No que se refere à percepção dos docentes sobre o conceito de gênero, pudemos constatar que há definitivamente uma falta de arcabouço teórico sobre a temática, o que tornou, na maioria dos casos, as devolutivas constructos de frases soltas, sem significado concreto. Nesse caminho, vislumbramos a presença de expressões e bordões ligados ao senso-comum.

Essa questão interliga-se diretamente com a formação profissional desses professores, que sofre desfalque preocupante quando pensamos nas reflexões sobre as relações de gênero e papéis de gênero para mulheres e homens

construídos através dos tempos. Na formação de professores(as), é necessário que os(as) futuros(as) docentes possam ter contato com discussões pertinentes sobre a opressão sofrida pelo público LGBTQIA+, assim como as demandas pela libertação das mulheres.

A demanda por esse saber parece estabelecer um vínculo muito forte com a realidade atual, é urgente que sejam formados seres que possam se comover com a realidade e, não obstante, sentir o desejo de transformá-la, com vistas em uma dinâmica de funcionamento livre de preconceitos e de sexismo.

Infelizmente, ainda tivemos o registro nesta pesquisa do problema da aversão ao diferente do que se entende como “natural”, percebeu-se na fala de alguns dos professores colaboradores discursos preocupantes que demonstravam certo sentimento de aversão à realidade dos(as) alunos(as), onde o afeto é visto como uma transgressão grave, porém, o afeto em questão, que causa abjeção, é entre pessoas do mesmo sexo.

De fato, entende-se, de acordo com o que foi construído até aqui, que os docentes estão propensos a discutirem relações de gênero de forma isolada, sem integrar essas discussões aos conteúdos vivenciados em sala de aula, sendo assim, as reflexões são normalmente realizadas nos casos estudados, quando os professores(as) “podem” ou apenas quando algum aluno surge com alguma dúvida específica.

Ante a isso, também ponderamos que discutir gênero em sala de aula deve ser um ato que perpassa todas as disciplinas, sendo assim, um momento para que o(a) educador(a) possa construir pontes, que ligam os conteúdos de suas matérias a questionamentos que se transformam naturalmente em debates mediados pelo(a) profissional, que fortalecem a criticidade dos(as) alunos(as) perante ao mundo.

Um outro viés que desponta nesta pesquisa, e pode denotar ainda um cenário de desvalorização das pautas que promovem a igualdade de gêneros e a luta contra o preconceito, pois, parte dos professores relatam também a questão da falta de tempo frente ao conteúdo programático inflexível, e a dificuldade por consequência de trazer mais reflexões que envolvam as relações de gênero.

Nos relatos, há a questão de as discussões de gênero que tendem a acontecer em suas aulas ainda estarem bastante ligadas à heterossexualidade, os colaboradores apresentaram uma visão de mundo ainda muito interligada à normalização da heteronormatividade, onde o estranho é o “outro”. Falar sobre

relações de gêneros não deve se reduzir ao entendimento das pessoas que se entendem enquanto heterossexuais, é interessante que sejam exploradas as diversas possibilidades de expressões da sexualidade, trazendo esse conhecimento para a escola com naturalidade e ética.

O entendimento engessado de uma única masculinidade e feminilidade também pode se caracterizar como uma questão preocupante que aparece nas falas dos sujeitos da pesquisa, é preciso que haja a percepção de que somos seres dotados de identidades múltiplas, e que ao contrário do que o senso-comum dita, são mutáveis e vão se construindo ao longo dos tempos, com influência da cultura. Então, diante disso, por que haveria apenas um jeito de “ser mulher” ou “ser homem”?

Contudo, moram nessas nuances as respostas para as perguntas a que nós nos propomos a responder com este estudo, e mais, com o trabalho desenvolvido é possível que identifiquemos mais variáveis a serem pesquisadas futuramente, porque o ambiente da escola ainda carece de estudos que relacionem a prática pedagógica e as discussões que se constroem em torno de gênero e sexualidade, para que futuros pesquisadores e professores possam se reconhecer e reconhecerem sua prática nesses escritos, aprendendo e construindo saberes relevantes para uma sociedade com menos repressão, opressão e violência de gênero.

Concluimos, portanto, que, apesar da escassez de devolutivas que se relacionem completamente com os conceitos apresentados até aqui por teóricos(as) do que são as relações de gênero, os professores entrevistados, em sua maioria, demonstram que desejam obter mais conhecimento para melhorarem cada vez sua prática enquanto docentes. Notamos uma preocupação em não conseguir falar mais sobre feminismo, luta por direitos de pessoas LGBTQIA+, papéis de gênero e etc.

Também, é importante evidenciar que outros aspectos trazidos no desenvolver desta pesquisa, podem não terem sido contemplados, mas que, por outro lado, em pesquisas futuras, podem ser pontos riquíssimos a serem explorados.

É verdade que os(as) professores(as) também são vítimas da desvalorização da profissão e do projeto ultra conservador que se instalou no país desde o golpe da presidenta Dilma Rousseff, a sociedade deve perceber que os (as) docentes, ao contrário do que conspiracionistas pregam, não doutrina alunos,

nem os ensinam a “trocarem” de gênero, como diz ideia conspiracionista de ideologia de gênero.

Falar sobre gênero na escola é ainda uma tarefa tortuosa para muitos(as) professores(as), por variados motivos vistos nesta pesquisa, como a desinformação, falta de tempo, preconceitos pessoais. Porém, é importante que saibamos que professoras e professores que se comprometem com uma educação libertária e com um projeto de sociedade mais igualitário e justo precisam mediar e direcionar as discussões que irão surgir sobre relações de gênero e sexualidade para um caminho de entendimento, empatia, ética, acolhimento e respeito.

REFERÊNCIAS

- ALTMANN, Helena; SOUSA, Eustáquia Salvadora de. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 19, n. 48, p. 52-64, ago.1999.
- ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.
- AUAD, Daniela. **Feminismo: que história é essa?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2010.
- BEAUVOIR, Simone. **El segundo sexo**. Madrid: Cátedra, 2005.
- BENEVIDES, Bruna G.; NOGUEIRA, Sayonara N. B. (Orgs.). **Dossiê dos assassinatos e violência contra travestis e transexuais no Brasil em 2018**. Salvador: ANTRA, 2019. Disponível em: <https://antrabrasil.files.wordpress.com/2019/01/dossie-dos-assassinatos-e-violencia-contra-pessoas-trans-em-2018.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2021.
- BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 549-559, 2011.
- BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- BRASIL. **Lei nº 7.353, de 29 de agosto de 1985**. Cria o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher - CNDM e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1980-1988/L7353.htm. Acesso em: 20 jul. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Prevenção e tratamento dos agravos resultantes da violência sexual contra mulheres e adolescentes: norma técnica**. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. 3. ed. atual. e ampl. Brasília: Ministério da Saúde, 2012.
- BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília, DF, 2013.

BRITZMAN, Deborah P. O que é esta coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. **Educação & Realidade**, Rio Grande do Sul, v. 21, n. 1, p. 71-96, 1996.

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. *In*: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 83-111.

BUQUET, Ana *et al.* **Presencia de mujeres y hombres en la UNAN:una radiografía**. México: UNAN-PUEG, 2006.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, Judith. Actos performativos e constituição de gênero. Um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista. *In*: MACEDO, Ana Gabriela; RAYNER, Francesca (Org.). **Gênero, cultura visual e performance**. Antologia crítica. Minho: Universidade do Minho/Húmus, 2011.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero**: feminismo e subversão da identidade. 4. ed. Rio de Janeiro: civilização Brasileira, 2012.

CARVALHO, Guilherme Paiva de; MENDES, Marcilia Gomes. Gênero e políticas educacionais no Brasil. **Caderno Espaço Feminino**, Uberlândia-MG, v. 28, n. 1, p. 15-15, jan-jun. 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/nequem/article/view/28372>. Acesso em: 16 jan. 2020.

CONNELL, Raewyn; PEARSE, Rebecca. **Gender in World Perspective**. 3. ed. Cambridge: Polity Press, 2015.

COSTA, Ana Alice. O movimento feminista no Brasil: dinâmicas de uma intervenção política. **Revista Gênero**, Niterói, v. 5, n. 2, p. 9-35, 2005.

DIMEN, Muriel. O Poder sexualidade e intimidade. *In*: JAGGAR, Alisson M.; BORDO, Susan R. (Orgs). **Gênero, corpo, conhecimento**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997. p. 20-41.

ESPADA, José P.; MORALES, Alexandra; ORGILÉS, Mireia. Riesgo sexual en adolescentes según la edad de debut sexual. **Acta Colombiana de Psicología**, Bogotá, v. 17, n. 1, p. 53-60, 2014.

FARAH, Marta. Gênero e Políticas Públicas. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 12, n. 1, 2004.

FIALHO, Lia Machado; NASCIMENTO, Lorena Brenda Santos; XEREZ, Antonia Solange Pinheiro. O que as professoras da educação básica sabem sobre gênero? **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 11, n. 27, p. 63-79, 2016.

FOLHA PERNAMBUCO. **Declarações de ministro de educação sobre gays e o papel do MEC contrariam lei, dizem especialistas**. 2020. Disponível em: <https://www.folhape.com.br/politica/declaracoes-de-ministro-da-educacao-sobre-gays-e-papel-do-mec/156020/>. Acesso em: 09 nov. 2020.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1: A vontade de saber**. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1980.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitário, 2004.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FREIRE, Paulo. **The politics of education: culture, power, and liberation**. Westport, CT: Bergin and Garvey, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FUENTES VASQUEZ, Lya Yaneth. Por que as políticas de igualdade de gênero são necessárias no ensino superior? **Nômad**s, Bogotá, n. 44, p. 65-83, 2016.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

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

GONZÁLEZ, Electra *et al.* Percepciones y experiencias del início sexual desde una perspectiva de género, en adolescentes consultantes en un centro universitario de salud sexual y reproductiva. **Revista Chilena de Obstetricia y Ginecología**, v. 75, n. 2, p. 84-90, 2010.

GUIRALDELLI JR, Paulo. **Educação Física Progresista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira**. São Paulo: Loyola, 1988.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: 1996.

LATHER, Patti. Fertile obsession: Validity after poststructuralism. **Sociological Quarterly**, v. 34, n. 4, p. 673-693, 1993.

- LEONTIEV, Alexis. O homem e a cultura. *In*: LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro Editora, 2004.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.
- LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- MADSEN, Nina. **A construção da agenda de gênero no sistema Educacional Brasileiro** (1996 – 2007). Dissertação (Mestrado em Sociologia) — Universidade de Brasília, Brasília, 2008.
- MADUREIRA, Ana Flávia do Amaral. **A construção das identidades sexuais não-hegemônicas**: Gênero, linguagem e constituição da subjetividade. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade de Brasília, DF, Brasil, 2000.
- MEYER, Dagmar; PARAÍSO, Marlucy. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.
- MEYER, Estermann. Gênero e Educação: Teoria e Política. *In*: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre. (Orgs.). **Corpo, Gênero e Sexualidade**: Um Debate Contemporâneo na Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- MINAYO, Maria Cecília. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. Rio de Janeiro: Abrasco, 2007.
- MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. **Criatividade, Personalidade e Educação**. Campinas: Papirus, 1997.
- MONEY, John. **Sin, science, and the sex police**: Essays on sexology & sexosophy. New York: Prometheus Books, 1998.
- MORENO, Montserrat. (Coord.). **Como se ensina a ser menina**: o sexismo na escola. Tradução de Ana Venite Fuzatto. Campinas: Ed. da Unicamp, 1999.
- MOTT, L. Identidade (homo) sexual e a educação dos diferenciados. **Dois Pontos: teoria e prática em educação**, Belo Horizonte, v. 4, n. 31, p. 53-54, 1997.
- NAROTZKY, Susana. **Mujer, mujeres, género**: una aproximación crítica al estudio de las mujeres en las Ciencias Sociales. Madrid: CSIC, 1995.
- NOGUEIRA, Conceição. **Um novo olhar sobre as relações sociais de gênero**: feminismo e perspectivas críticas na psicologia social. Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

NUNES, Cezar Aparecido. **Desvendando a Sexualidade**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

PELLOSO, Sandra Marisa; CARVALHO, Maria Dalva; HIGARASHI, Ieda Harumi. Sexualidade e gênero: um estudo com adolescentes em um município de pequeno porte no Noroeste do Paraná. **Acta Scientiarum Health Sciences**, Maringá, v. 30, n. 2, p. 113-119, 2008.

PERES, Wiliam Siqueira. Cenas de Exclusões Anunciadas: travestis, transexuais, transgêneros e a escola brasileira. *In*: **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: MEC/UNESCO, 2009. p. 221-234.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

POLITIZE. **LGBTfobia no Brasil: fatos, números e polêmicas**. 2018. Disponível em: <https://www.politize.com.br/lgbtfobia-brasil-fatos-numeros-polemicas/>. Acesso em: 05 fev. 2020.

ROSEMBERG, Fúlvia; FREITAS, Rosângela R. Will greater participation of brazilian children in education reduce their participation in the labor force?. **International Journal of Education Policy**, Research and Practice, Autumn, 2001. No prelo.

SÃO LOURENÇO DA MATA. Prefeitura municipal. 2019. Disponível em: <http://slm.pe.gov.br/sao-lourenco-da-mata/>. Acesso em: 26 jun. 2019.

SARDENBERG, Cecília Maria Bacellar. Da Crítica Feminista à Ciência. Uma Ciência Feminista? *In*: COSTA, Ana Alice Alcântara; SARDENBERG, Cecília Maria Bacellar (Orgs.). **Feminismo, Ciência e Tecnologia**. Salvador: 2002.

SARTI, Cynthia. Feminismo no Brasil: uma trajetória particular. **Cad. Pesq**, São Paulo, v. 64, p. 38-47, 1988.

SCOTT, Joan. **Gênero**: uma categoria útil de análise histórica. Tradução de Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila. [s.l], [s.n]. 1989.

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

SILVA, M. da. Narrativas de formação e estágio supervisionado: reflexão sobre uma parceria pedagógica para ser aproveitada na formação de professores. *In*: BARBOSA, R. L. L. **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SINGER, June. **Androginia**: rumo a uma nova teoria da sexualidade. São Paulo: Cultrix, 1990.

STOLLER, Robert. **Recherches sur l'Identité Sexuelle**. Paris: Gallimard, 1978.

TEIXEIRA, Ana Maria Ferreira Borges *et al.* Adolescentes e uso de preservativos: as escolhas dos jovens de três capitais brasileiras na iniciação e na última relação sexual. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 7, p. 1385-1396, 2006.

TUCKER, Patrícia; MONEY, Jonh. **Papéis sexuais**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

VIANNA, Cláudia Pereira. O gênero nas políticas públicas de educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 77-104, 2004.

VIANNA, Cláudia Pereira. Gênero e políticas públicas de educação no Brasil: entre contradições e desafios. *In*: ENCONTRO DA REDE BRASILEIRA DE ESTUDOS FEMINISTAS - REDEFEM, 6., 2008, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

VIANNA, Claudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 77-104, 2004.

WARNER, Michael. **Fear ofA queer Planet**: Queer Politcs and Social Theor. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1993.

WILLIAMS, James. **Pós-estruturalismo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Prezado(a) Senhor(a),

O(a) Sr(a). está sendo convidado a participar da pesquisa: : **“relações de gênero e diversidade: olhares de docentes do ensino médio sobre as relações de gênero e suas expressões na escola”**, que tem por objetivos: Analisar as percepções sobre gênero através da narrativa de professores e professoras do ensino médio, sendo os objetivos específicos: Compreender de que forma os (as) docentes entendem as relações de gênero, sexualidade e diversidade na sociedade, identificando as questões que influenciam esse entendimento.; Verificar de que forma como os professoras e professores percebem o tema gênero e diversidade no cotidiano escolar; Identificar dentre esses (as) docentes se há e de que forma se dão as discussões sobre gênero em suas aulas e a relevância desse debate para a educação.

Essa pesquisa será realizada com docente(s) no ambiente escolar. Não participarão da pesquisa pessoas com idade inferior a 18 anos e/ou discentes. Sua participação no estudo consistirá em responder algumas questões sobre a temática de relações de gênero e diversidade. A entrevista terá uma duração de aproximadamente 30 minutos.

Se houver algum problema relacionado com a pesquisa o senhor será encaminhado para o LOCAL PARA ATENDIMENTO onde será ATENDIDO/ACOMPANHADO E PODERÁ SER ENCAMINHADO PARA O SERVIÇO DE REFERÊNCIA DO SEU MUNICÍPIO PARA ACOMPANHAMENTO. Os riscos com essa pesquisa são mínimos, sendo que o Sr(a). pode se sentir desconfortável em responder alguma pergunta, mas o Sr(a). tem a liberdade de não responder ou interromper a entrevista em qualquer momento, sem nenhum prejuízo para seu atendimento.

O Sr(a). tem a liberdade de não participar da pesquisa ou retirar seu consentimento a qualquer momento, mesmo após o início da entrevista, sem qualquer prejuízo. Está assegurada a garantia do sigilo das suas informações. O

Sr(a). não terá nenhuma despesa e não há compensação financeira relacionada à sua participação na pesquisa.

Caso tenha alguma dúvida sobre a pesquisa o Sr(a). poderá entrar em contato com o coordenador responsável pelo estudo: Camila Muniz do Nascimento, que pode ser localizado na UFRPE-Departamento de Educação/ FUNDAJ (telefone 81- 988736637_) das 8 às 17h ou pelo e-mail camila.nscmnt@gmail.com , ou com a orientadora desta pesquisa Profa. Dra. Denise Botelho FUNDAJ/UFRPE (DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO) pelo e-mail denise.botelho@ufrpe.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Saúde – CEPIS, também poderá ser consultado caso o(a) Sr (a) tenha alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa pelo telefone 11-3116-8597 ou pelo e-mail cepis@isaude.sp.gov.br.

Sua participação é importante e voluntária e vai gerar informações que serão úteis para avaliar a importância das discussões sobre gênero na escola. Este termo será assinado em duas vias, pelo senhor e pelo responsável pela pesquisa, ficando uma via em seu poder. Acredito ter sido suficientemente informado a respeito do que li ou foi lido para mim, sobre a pesquisa: “relações de gênero e diversidade: olhares de docentes do ensino médio sobre as relações de gênero e suas expressões na escola” **Discuti com a pesquisadora Camila Muniz do Nascimento, responsável pela pesquisa, sobre minha decisão em participar do estudo. Ficaram claros para mim os propósitos do estudo, os procedimentos, garantias de sigilo, de esclarecimentos permanentes e isenção de despesas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo.**

_____ / / _____

Assinatura do entrevistado.

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido deste entrevistado OU REPRESENTANTE LEGAL (se for o caso) para a sua participação neste estudo.

_____ / / _____

Assinatura do responsável pelo estudo.

APÊNDICE B



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E
IDENTIDADES.

RELAÇÕES DE GÊNERO E DIVERSIDADE:

OLHARES DE DOCENTES DO ENSINO MÉDIO SOBRE AS RELAÇÕES DE
GÊNERO E SUAS EXPRESSÕES NA ESCOLA

ROTEIRO PRÉVIO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. Idade _____
2. Gênero: f () m() outros: _____
3. Tempo de atuação: _____
4. O que significa gênero? _____
5. O que significa relações de gênero? _____
6. Na sua aula, costuma abordar relações de gênero?

7. Realiza debates e rodas de diálogo sobre as questões de gênero?

8. Diante da sua atuação enquanto docente, percebe receptividade e interesse da escola em fomentar os debates sobre gênero e sexualidade?

9. Qual é a relevância do assunto relações de gênero em sala de aula?

Em sua opinião, este debate traz algum benefício para a educação em geral?
