

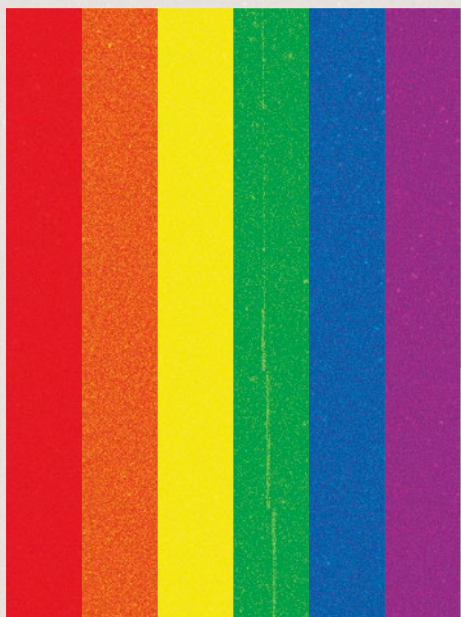


UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO E
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

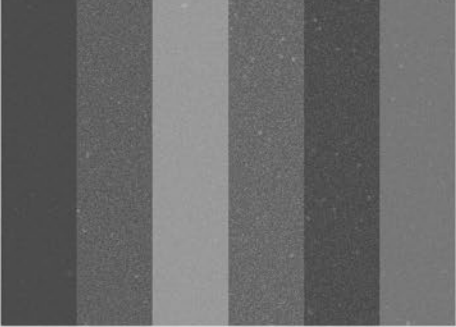
DÁ PRA FALAR DE GÊNERO NA ESCOLA?

*Oficinas pedagógicas como
possibilidades metodológicas
de formação*

Camila Dalvi Venturim
Rosemeire dos Santos Brito



encontrografia

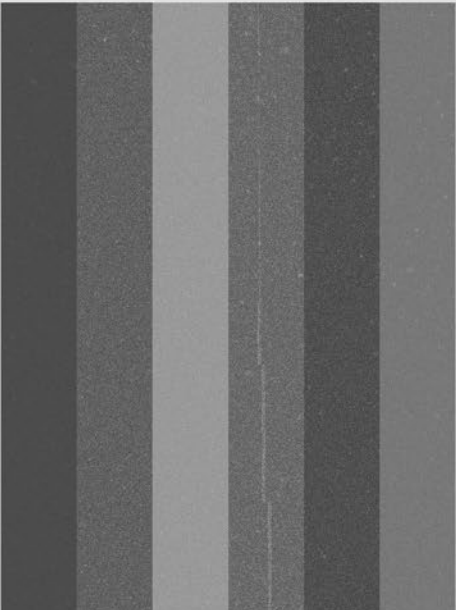


UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO E
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

DÁ PRA FALAR DE GÊNERO NA ESCOLA?

*Oficinas pedagógicas como
possibilidades metodológicas
de formação*

Camila Dalvi Venturim
Rosemeire dos Santos Brito



encontrografia

Copyright © 2023 Encontrografia Editora. Todos os direitos reservados.

É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização dos autores e/ou organizadores.

Editor científico

Décio Nascimento Guimarães

Editora adjunta

Tassiane Ribeiro

Coordenadoria técnica

Gisele Pessin

Design

Nadini Mádhava

Foto de capa: Nadini Mádhava

Revisão

Leticia Barreto

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Venturim, Camila Dalvi

Dá pra falar de gênero na escola? : oficinas pedagógicas como possibilidades metodológicas de formação. / Camila Dalvi Venturim, Rosemeire dos Santos Brito. -- Campos dos Goytacazes, RJ : Encontrografia Editora, 2023.

Bibliografia.

ISBN 978-65-5456-035-1

1. Diversidade sexual 2. Educação 3. Gênero e sexualidade 4. Identidade de gênero na educação 5. Prática pedagógica 6. Professores - Formação I. Brito, Rosemeire dos Santos. II. Título.

23-163802

CDD-371.1

Índices para catálogo sistemático:

1. Gênero e diversidade : Educação 371.1

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

10.52695/978-65-5456-035-1

encontrografia

Encontrografia Editora Comunicação e Acessibilidade Ltda.
Av. Alberto Torres, 371 - Sala 1101 - Centro - Campos dos Goytacazes - RJ
28035-581 - Tel: (22) 2030-7746
www.encontrografia.com
editora@encontrografia.com

Comitê científico/editorial

Prof. Dr. Antonio Hernández Fernández – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)

Prof. Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza – UENF (BRASIL)

Prof. Dr. Casimiro M. Marques Balsa – UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA (PORTUGAL)

Prof. Dr. Cássius Guimarães Chai – MPMA (BRASIL)

Prof. Dr. Daniel González – UNIVERSIDAD DE GRANADA (ESPANHA)

Prof. Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo – UFES (BRASIL)

Prof. Dr. Eduardo Shimoda – UCAM (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Emilene Coco dos Santos – IFES (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Fabiana Alvarenga Rangel – UFES (BRASIL)

Prof. Dr. Fabrício Moraes de Almeida – UNIR (BRASIL)

Prof. Dr. Francisco Antonio Pereira Fialho – UFSC (BRASIL)

Prof. Dr. Francisco Elias Simão Merçon – FAFIA (BRASIL)

Prof. Dr. Iêdo de Oliveira Paes – UFRPE (BRASIL)

Prof. Dr. Javier Vergara Núñez – UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA (CHILE)

Prof. Dr. José Antonio Torres González – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)

Prof. Dr. José Pereira da Silva – UERJ (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Magda Bahia Schlee – UERJ (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Margareth Vetis Zaganelli – UFES (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Martha Vergara Fregoso – UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (MÉXICO)

Prof.^a Dr.^a Patricia Teles Alvaro – IFRJ (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães – UFRN (BRASIL)

Prof. Dr. Rogério Drago – UFES (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Shirlena Campos de Souza Amaral – UENF (BRASIL)

Prof. Dr. Wilson Madeira Filho – UFF (BRASIL)

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas *ad hoc*.

Sumário

Apresentação.....	11
Notas introdutórias	13
Currículo e docência: gênero e educação na formação docente	15
Metodologia	20
Etapas do processo.....	26
Formação de professores e as questões de gênero	29
Capítulo 1: “Meninos vestem azul e meninas vestem rosa”: gênero como categoria de mobilização política	34
Capítulo 2: “Você está falando de LGBT?”: Analisando gênero	61
Capítulo 3: Gênero e educação: a igualdade é um direito humano. Aplicação das oficinas	78
Capítulo 4: Gênero, currículo e formação de professores e professoras: oficinas pedagógicas como possibilidade	101
Considerações finais.....	145
Referências	147
Apêndice A – Texto usado na Oficina 1	158

Apêndice B - Texto utilizado na Oficina 3.....	160
Apêndice C - Atividade para pensar a inclusão da temática de gênero e diversidade sexual nas diferentes áreas/disciplinas (Oficina 3).	162
Apêndice D - Slides usados nas Oficinas	163

Apresentação

Cara/o colega docente,

Este livro faz parte da pesquisa desenvolvida durante o Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo por Camila Dalvi Venturim, sob orientação da Professora Doutora Rosemeire dos Santos Brito. Considerando a relativa ausência de formação inicial e/ou continuada sobre gênero e sexualidade diagnosticada em nosso estudo, pretendeu-se, por meio de oficinas pedagógicas, sensibilizar e fornecer estratégias teórico-metodológicas para se discutir inicialmente a temática com o corpo docente. O trabalho de campo e a formação foram desenvolvidos com professores e professoras de sociologia, geografia, história, filosofia e de ciências biológicas que atuam no ensino médio em uma escola estadual localizada no município de Castelo/ES, lócus da pesquisa intitulada: *Gênero, sexualidade e formação docente: uma reflexão sobre a escola e as violências de gênero*.

Neste livro, descreveremos como ocorreram o planejamento e a realização das oficinas realizadas com docentes, além de sugestões de materiais complementares que podem e devem ser utilizados tanto em atividades de formação continuada quanto com estudantes. É nosso desejo que este material possa contribuir com a sensibilização e mobilização de outros e outras tantos/as docentes que anseiam problematizar as questões de gênero na escola, mas sentem-se

pouco embasados conceitualmente para tal. Esperamos, dessa forma, por meio da pedagogia da autonomia, permitir que a educação ajude a minimizar as formas de desigualdade e opressão e que o trabalho docente possa ser instrumento dessa tarefa. Nossa proposta é que este material seja explorado e adaptado às diferentes realidades, permitindo que professores/as e futuros profissionais da educação estabeleçam uma prática reflexiva sobre as formas de violência que muitas vezes a escola reproduz, mas que pode e deve ser capaz de transformar.

As autoras

Notas introdutórias

Importante lembrar que a produção desse material se deu em um período pandêmico. A pandemia da Covid-19 chegou ao mundo em dezembro de 2019 e ainda no momento da escrita desse trabalho estamos (con)vivendo com ela. Milhares de famílias perderam pessoas queridas, milhares de professores e professoras tiveram que se reinventar e adaptar sua maneira de trabalho para levar educação a tanta gente. A vocês, dedicamos este trabalho.¹

Debater gênero num país que tem sido assolado pelo neoconservadorismo é um desafio. Isso se dá porque entendemos, a partir da leitura do trabalho de Scott (1995), que gênero é uma construção social que nasce a partir dessa lógica polarizada entre natureza e cultura e que, muitas vezes, acaba por contribuir para uma desigualdade ancorada no sexo que produz inúmeras violências, sendo, por isso, um marcador social da diferença. O debate envolve relações de poder e problematiza códigos culturais que, ao longo do tempo, foram naturalizados. Já o neoconservadorismo é um termo que, mais recentemente, tem sido utilizado para classificar os movimentos e posicionamentos

1 O livro que agora se apresenta é fruto de inquietações vivenciadas por uma professora da rede pública estadual que deve à educação pública e às políticas públicas toda sua formação. Sua participação num curso de pós-graduação de uma universidade federal só foi possível graças ao Programa Pró-Docência da Secretaria de educação do Espírito Santo (SEDU) que permitiu a redução da jornada de trabalho em 40% para que pudesse conciliar trabalho e estudos.

políticos que unem o conservadorismo cristão, o antipluralismo, o individualismo liberal e o neoliberalismo (BIROLI; VAGGIONE; MACHADO, 2020).

O termo surgiu nos Estados Unidos, em uma tentativa de compreender os intelectuais conservadores da década de 1970 que se opunham aos movimentos de contracultura, e é usado para pensar também o movimento que tem apresentado propostas políticas para regulação da moralidade sexual, baseada na defesa da família (nesse caso, entende-se exclusivamente a família cisheteronormativa), além de pautarem suas ideias num militarismo interno (punitivismo), externo (combate ao comunismo), o apoio a Israel e neoliberalismo (LACERDA, 2019). Desse modo, unir a discussão sobre gênero e neoconservadorismo se configura um desafio. Entretanto, somar isso à educação é ainda mais desafiador, sobretudo quando pensamos os baixos investimentos que têm sido destinados à produção de conhecimento científico e os frequentes ataques pelos quais professores e professoras vêm passando nos últimos tempos quando classificados como “doutrinadores”. Nesse sentido, a produção desse material é, pois, uma ação de resistência.

Imagem 1 – Mulher como sinônimo de resistência



Fonte: Ilustração feita e autorizada pelo estudante da 2ª série de Logística da EEEFM João Bley: Miguel Domingues. 2022

Currículo e docência: gênero e educação na formação docente

Do ponto de vista acadêmico, os estudos de gênero constituem um campo que tem sido ainda mais silenciado nos últimos tempos, quando o conservadorismo e o fundamentalismo religioso invadem a vida pública, e a educação e a luta contra os estudos de gênero se configuram, de fato, como uma pauta, ao assumir como estratégia política o enfraquecimento do debate e das políticas nesse sentido. A sociedade tem sido submetida à ignorância através da disseminação dessa visão preconceituosa e hostil no que tange ao cumprimento de direitos que são, em seu cerne, direitos humanos. Há um movimento de produção científica crescente sobre o tema, mas ainda há muito que se discutir acerca disso no cotidiano escolar, sobretudo porque a escola constitui um locus privilegiado para reprodução de papéis de gênero e modelos de sexualidade que se iniciam desde a mais tenra infância.

Este estudo também se justifica por fomentar a discussão sobre a ausência do debate de sexualidade e gênero na escola, um espaço constantemente marcado pelas relações de gênero e por falas carregadas de machismo, como: “Tinha que ser mulher!”, “Mulher fala demais!”, “Essas meninas não se dão o respeito!”, “Fulana está grávida? Também, com o fogo que tinha na sala!”, entre tantas outras.

Ainda que venham em tom de brincadeira, no fundo essas falas fazem parte de uma lógica de reprodução de um discurso misógino que não só ignora a diversidade sexual e de gênero, como trabalha numa lógica binária, heteronormativa e que classifica a mulher como inferior. Muitos professores e professoras acabam por esquivar-se das discussões sobre gênero e nossa hipótese é de que isso esteja relacionado não apenas à lógica moral e conservadora que os rodeia, mas também ao despreparo em nível de formação inicial e continuada. Nossa proposta é que esse material possa contribuir em momentos formativos desenvolvidos nas próprias escolas, haja vista considerarmos que a instituição escolar não pode ser um espaço reprodutor de violências. A construção de uma sociedade livre e justa exige que se considere a perspectiva das desigualdades de gênero e hierarquização às quais os seres humanos são submetidos.

Outra razão que reforça a importância da problematização acerca dessa temática é o fato de que o termo “gênero” foi retirado do Plano Nacional de Educação (2014).¹ Apesar da palavra não aparecer quando ligada à Educação sexual e/ou sexualidade, o documento não proíbe que a temática seja abordada, pelo contrário, entre as metas traçadas pelo documento, há estratégias e monitoramento de acesso, permanência e aproveitamento escolar de estudantes em situações de discriminação, preconceitos e violências na escola, bem como destaque à importância de políticas de prevenção à evasão motivada por qualquer tipo de preconceito e/ou discriminação.

Ainda que a determinação de não se mencionar a palavra configure um retrocesso histórico e educacional em comparação aos avanços que vínhamos tendo em estudos e políticas públicas na área, a preocupação com a temática permanece presente. O amparo legal também aparece nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2013) no intuito de combater diferentes tipos de discriminações, garantindo, assim, uma educação não discriminatória e democrática. Além disso, a Lei 11.340 (2006) — Lei Maria da Penha — também prevê a realização de campanhas educativas no combate à

1 BRASIL, **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação — PNE e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em 01/03/2023.

violência contra a mulher e, mais recentemente, a Lei 14.164 (2021) institui a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher.

A educação deveria empreender esforços pelo reconhecimento dos diferentes atores sociais e dos direitos individuais e coletivos, contribuindo para uma sociedade mais justa e equânime (SILVA, 2021). A escola é um espaço de produção de conhecimento, mas é também um espaço influenciado pela política e pela sociedade e 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 produz” (LOURO, 1997, p. 81).

Desse modo, do ponto de vista social, este trabalho se justifica não só por serem professoras pesquisadoras refletindo sobre o cotidiano escolar, mas também por serem mulheres pesquisadoras problematizando gênero em um país extremamente machista, misógino, racista e “LGBTQIA+fóbico”.² A imagem internacional de um país acolhedor e amistoso esconde uma realidade de violência e que tem os marginalizados como principal alvo. Considerando que os marcadores sociais de diferença estejam imbricados (classe, etnia, gênero, religião, idade, etc.), a violência tende a ser ainda maior, conforme nos mostra Schwarcz (2019).

A igualdade de gênero é um dos 17 objetivos do desenvolvimento sustentável propostos pela Organização das Nações Unidas (ONU) até 2030.³ O documento traz, em seu objetivo número cinco, tanto alcançar a igualdade de gênero quanto empoderar mulheres e meninas, acabando com as formas de discriminação e eliminando a violência contra elas nas esferas públicas e privadas. O Atlas da Violência 2021 mostra uma redução dos homicídios femininos⁴ no Brasil em 2019, com 3.737 mulheres mortas. Apesar da redução do número de homicídios femininos, é importante ficar atento ao aumento

2 LGBTQIA+ é uma sigla usada para Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis, Transgêneros, Queer, Intersexuais, Assexuados e o + para outras denominações que não se sentiram representados naquelas letras. Academicamente adotou-se esta sigla, embora no próprio movimento social ainda não haja consenso.

3 Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/5>. Acesso em: 08 mar. 2022.

4 É importante chamar atenção que o Atlas da violência não traz nessa categoria o termo feminicídio, mas sim “homicídio de mulheres”. Entretanto, sabe-se que muitas das mortes de mulheres estão vinculadas ao seu gênero. Vale lembrar que os atestados de óbitos produzidos pelo sistema de saúde não apresentam a categoria “feminicídio”, ficando essa tipificação sob responsabilidade da justiça criminal.

nacional do número de Mortes Violentas por Causa Indeterminada (MVCI) para o sexo feminino. Não se sabe se essas mortes foram por suicídio, homicídio ou, ainda, acidente, mas seu aumento expressivo pode maquiarr números que estariam nos índices de homicídio de mulheres.

No Espírito Santo, temos que, no decênio 2009-2019, houve uma queda de 59,4% no número de homicídio de mulheres, e isso o torna um destaque positivo ao ser a maior redução do país nesse período. Apesar disso, em 2019, o Espírito Santo aparece na 11ª posição em número de mortes violentas de mulheres no país. Vale dizer que a análise nacional de homicídios de mulheres negras nesse mesmo decênio apresenta que “em 2009, a taxa de mortalidade de mulheres negras era 48,5% superior à de mulheres não negras, e onze anos depois a taxa de mortalidade de mulheres negras é 65,8% superior à de não negras” (CERQUEIRA, 2021, p. 38).

De um lado, temos os dados de um país extremamente violento para com suas mulheres e que carrega o patriarcalismo na sua história. De outro lado, temos o avanço do neoconservadorismo sobre a sociedade e a escola somado ao fato de que esta última — ambiente predominantemente ocupado por mulheres — tem sido alvo constante de controle administrativo (carreira, salário) e ideológico (currículo) através de uma política neoliberal. Não nos parece coincidência esse profundo interesse por vigiar e controlar a escola e ela ser um espaço organizado em sua maioria por mulheres. O controle da escola seria também o controle sobre as mulheres?

Diante desse cenário, nosso objetivo foi investigar de que forma a presença/ausência de uma ação formativa sobre as questões de gênero com professoras/es de ciências humanas e de biologia se apresenta como potencialidade/desafio quanto ao trabalho pedagógico e relações escolares cotidianas sensíveis à garantia dos direitos humanos, para, a partir disso, compor processos formativos com as/os docentes estudadas/os.

Importante considerar que a linguagem não é neutra e é necessário compreender que qualquer tomada de decisão que se venha a assumir como professoras pesquisadoras implica numa condução de sentidos e produção de certos efeitos sobre os sujeitos com os quais nos relacionamos. Além disso, nenhum termo é suficiente para descrever a complexidade dos modos de ser e de viver de cada sujeito individual, ou ainda, de todos nós. Há sempre quem escapará desse filtro, mesmo quando se aplica a chamada “linguagem neutra”. Nesse

sentido, este livro optou por trabalhar com a lógica da alternância, fazendo referência hora no masculino, hora no feminino ou, ainda, escolhendo palavras que pudessem contemplar a todas as pessoas sem fazer distinção de gênero. Compreendendo que essa alternância pode permitir mostrar a pluralidade, mas, em alguns momentos, não será suficiente, em alguns trechos desta obra em que há maioria de mulheres, optou-se por generalizar no gênero feminino.

Metodologia

Os trabalhos da área de educação seguem, em linhas gerais, uma proposta qualitativa de se fazer ciência, mas é importante nos atentarmos ao fato de que esse tipo de pesquisa não se diferencia das pesquisas quantitativas simplesmente por não usarem números quantificáveis. Muitas vezes, as pesquisas qualitativas trabalham com números, por exemplo, com questionários socioeconômicos, mas o simples fato de ter número não torna uma pesquisa quantitativa. Para Gerhardt e Silveira (2009), a pesquisa qualitativa tenta compreender aspectos mais complexos e profundos das relações sociais que não são capazes de serem mensurados em números, já que envolvem crenças, valores e indivíduos na relação com outros indivíduos.

Este livro soma-se a um conjunto de pesquisas que analisam a relação entre políticas públicas e escola, principalmente porque “diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular” (SAVIANI, 2000, p. 19). Desse modo, assumindo uma postura crítica, a escola precisa produzir conhecimentos sistematizados na forma de currículo formal e de currículo contra hegemônico que possibilitem a transformação da realidade concreta (MARTINS, 2013).

Portanto, optamos por realizar uma pesquisa-ação, considerando-a como uma importante estratégia metodológica para investigações de caráter microsocial. Tal abordagem se propõe a ser uma investigação organizada em torno

dos sujeitos de determinado grupo e seus problemas cotidianos, produzindo, assim, saberes capazes de transformar a realidade social observada. Nesse sentido, uma pesquisa-ação se dispõe a produzir conhecimento, bem como transformar a realidade social, de forma que os participantes podem ir percebendo os resultados no decorrer da investigação, e não somente ao final.

Rene Barbier e Michel Thiollent (2002) são importantes referências na área de pesquisa-ação, apesar de divergirem, nas suas respectivas óticas: existencialista (Barbier) e político-social (Thiollent). Enquanto Barbier se debruça mais sobre temas ligados à afetividade humana, Thiollent tem preocupação com uma política de transformação da realidade material da vida. Para Barbier (2002, p. 156, grifos nossos), “[...] a **pesquisa-ação é uma atividade de compreensão e de explicação da práxis dos grupos sociais por eles mesmos, com ou sem especialistas em ciências humanas**, com o fito de melhorar essa práxis.”

Thiollent (2009), por sua vez, entende que a pesquisa-ação tem base empírica e função política, sobretudo quando participantes e pesquisadoras/es se envolvem na situação sob uma ótica cooperativa e participativa na intenção de que o conhecimento produzido a partir da pesquisa possa servir para outros grupos para além do investigado. Tanto um autor como o outro trazem argumentos que fortalecem a nossa proposta de refletir junto *com* colegas de trabalho sobre as questões de gênero e propor alternativas que possam ser replicadas e adaptadas em outros contextos. Nesse sentido,

[...] o pesquisador em pesquisa-ação não é nem um agente de uma instituição, nem um ator de uma organização, nem um indivíduo sem atribuição social; ao contrário, ele aceita eventualmente esses diferentes papéis em certos momentos de sua ação e de sua reflexão. Ele é antes de tudo um sujeito autônomo e, mais ainda, um autor de sua prática e de seu discurso (BARBIER, 2002, p. 19).

Talvez também por isso seja tão importante essa característica do mestrado profissional em educação, em que professores e demais profissionais da educação podem refletir criticamente sobre seus cotidianos, abraçando o título de “professor-pesquisador” (NÓVOA, 2019). Ademais, “a função política da pesquisa-ação é intimamente relacionada com o tipo de ação proposta e os atores considerados. A investigação está valorativamente inserida numa política de transformação” (THIOLLENT, 2009, p. 47).

Na pesquisa-ação, os sujeitos da pesquisa não são vistos como meros instrumentos de coleta de dados. Ao contrário, são entendidos como colaboradores do trabalho que, por viverem aquela realidade, a conhecem com maior riqueza de detalhes e, entendendo suas potencialidades e fragilidades, terão a ciência a seu favor com a proposição de alternativas construídas colaborativamente e usadas ao longo do processo a fim de minimizar o problema. Para tanto, os sujeitos precisam ter acesso aos resultados da pesquisa e os usarem de modo consciente na tomada de decisões. É uma participação solidária com intuito de contribuir com um existir coletivo através de maior elucidação da problemática apresentada. Em resumo,

[...] a pesquisa-ação adota um encaminhamento oposto pela sua finalidade: servir de instrumento de mudança social. Ela está mais interessada no conhecimento prático do que no conhecimento teórico. Os membros de um grupo estão em melhores condições de conhecer sua realidade do que as pessoas que não pertencem ao grupo. A mudança na pesquisa clássica, quando há lugar para isso, é um processo concebido de cima para baixo. Os resultados não são comunicados aos sujeitos, mas remetidos aos que têm poder de decisão, iniciadores da mudança programada. A produção de conhecimento pode ser independente e distinta do progresso social. Contrariamente, a pesquisa-ação postula que não se pode dissociar a produção de conhecimento dos esforços feitos para levar à mudança. O que impõe manter temas dos trabalhos de pesquisa que sejam de interesse deles (BARBIER, 2002, p. 53).

Consideramos que a pesquisa-ação pode contribuir para o

[...] imaginário criador, a afetividade, a escuta das minorias em situação problemática, a complexidade humana, [...] e a descoberta do seu entendimento sobre a realidade, ao mesmo tempo em que se abre para a filosofia de vida e para as dimensões particulares da natureza humana (TANAJURA; BEZARRA, 2015, p. 21).

Desse modo, acreditamos que a ação crítico-reflexiva de professoras e professores sobre suas práticas, no que tange à temática de gênero, contribuirá para o desenvolvimento de novas abordagens na escola e, conseqüente, diminuição de reprodução de estereótipos.

Para atender ao nosso objetivo geral, nosso grupo foi definido como 10 docentes de ciências humanas e de biologia de uma escola pública em Castelo. A escolha por este grupo amostral se deu por algumas razões, como em função de ser a escola pública estadual com maior quantitativo de estudantes no município. Ademais, há somente duas escolas estaduais nesse município, sendo que a outra está dando terminalidade às suas turmas e, se a proposta se concretizar, a partir de 2023 a instituição alvo da investigação será a única a ofertar o ensino médio gratuito nessa cidade. A escola recebe estudantes tanto do perímetro urbano quanto da zona rural. Em 2021, foi iniciada a oferta do ensino fundamental em tempo integral (antes era no tempo regular) e o ensino médio integrado à formação técnica. Também em 2021, iniciaram-se algumas alterações em relação ao ensino médio parcial com a inclusão da sexta aula diária e redução da hora/aula de 55min para 50min, além da redução de carga horária de determinadas disciplinas para inclusão das disciplinas de Projeto de Vida, Estudo Orientado e Eletivas.

No primeiro semestre de 2022, a escola contou com 14 turmas de ensino médio parcial que funcionam no turno matutino com total de 508 matrículas; 11 turmas de ensino médio integrado, com cursos de Segurança do Trabalho (quatro turmas), Informática para Internet (quatro turmas) e Logística (três turmas), totalizando 339 matrículas em turno intermediário; 4 turmas de ensino médio na modalidade de jovens e adultos (EJA), que corresponde a 126 matrículas em turno noturno. O ensino fundamental II em turno integral corresponde a 225 matrículas e a mesma etapa na modalidade EJA, turno noturno, corresponde a 47 matrículas. Ainda no turno noturno, a escola oferece o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) – Técnico em Meio Ambiente, com total de 40 matrículas e que são destinadas a estudantes que estejam matriculados na primeira ou segunda séries parciais. Nesse caso, valem estudantes dessa escola ou da outra escola estadual que ainda oferece ensino médio no município. Para melhor compreensão dessas informações, há a sistematização na tabela a seguir:

Tabela 1 – Caracterização do público escolar

ETAPA	Nº DE TURMAS	TURNO	MATRÍCULAS
Ensino médio parcial	14	Matutino (7h às 12h20min)	508
Ensino fundamental integral	06	Integral (7h às 16h)	225
Ensino médio integrado	11	Intermediário (12h20min às 19h20min)	339
Ensino Fundamental II – EJA	02	Noturno (18h20min às 22h20min)	47
Ensino Médio – EJA	04	Noturno (18h20min às 22h20min)	126
Pronatec – Técnico em Meio Ambiente	01	Noturno (19h às 22h)	40

Fonte: Elaboração das autoras (2022).

A opção por se trabalhar com as disciplinas citadas se deu pelo fato de sexo e gênero ainda serem categorias muito frequentemente confundidas e a educação sexual, por vezes, é reduzida ao ensino sobre aparelho reprodutor e Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST), ensinados pela disciplina de biologia. Não obstante, o avanço do conservadorismo reacionário no Brasil tem levado à criminalização de professores da área de ciências humanas, e são estes que, muitas vezes, assumem o discurso de defesa dos direitos humanos na escola, mesmo sendo esse um conteúdo transversal e as questões de gênero atravessarem toda a vida escolar. Diante disso, pareceu-nos apropriado entender como tais professores lidam com as questões de gênero e qual a formação que receberam para isso.

Seguindo os preceitos éticos das diretrizes da Resolução nº 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e cumprindo as exigências da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) e do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), o trabalho foi aprovado conforme CAAE de número 51876321.5.0000.5542 e parecer de número 5.185.206. Os responsáveis pelos participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A instituição coparticipante consentiu a pesquisa fornecendo Declaração de Concordância com a mesma.

Por meio de uma análise das legislações vigentes, a fim de compreender como a temática de gênero é contemplada no currículo da educação básica do Espírito Santo, propusemo-nos a contribuir com reflexões pedagógicas sobre a importância da discussão, principalmente num país com índices tão alarmantes de violência contra a mulher. Para além da violência doméstica, inclui também o machismo, agressões físicas e psicológicas, tornando-se, portanto, uma questão de saúde pública. Por uma questão de organização do tempo de pesquisa, foi necessário um recorte, focando sobre as diferentes formas de violência contra a mulher, tanto pela questão histórica de um país marcado pelo patriarcalismo, que traz dados significativos desse tipo de violência ainda hoje, quanto pelo fato de serem mulheres professoras discutindo as questões de gênero na escola quando esta vem sendo alvo de uma série de retrocessos no que tange à temática.

Diante disso, buscamos, como produto educacional, uma ação formativa com professores e professoras de ciências humanas e biologia da escola estudada, de modo a permitir uma reflexão sobre as questões de gênero e de violência contra a mulher no contexto escolar, além de sugestões de atividades interdisciplinares sobre a temática e que contribuam para a consolidação de uma escola menos machista e sexista.

Etapas do processo

Marques (2006) tratava a escrita como instrumento da emancipação humana, como forma de transcender a si mesmo ao longo de um processo, mas este mesmo autor afirmava que a leitura precede a escrita, pois o homem lê pegadas antes de esboçar seus primeiros rabiscos pictográficos. Considerando a importância da leitura anterior à escrita, a primeira etapa desse livro consistiu no método bibliográfico-exploratório (GIL, 2002), a fim de encontrar outros trabalhos que também refletissem sobre como professores e professoras lidam com as questões de gênero. Para tanto, realizamos uma busca nas plataformas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Scielo e Banco de teses e dissertações da UFES (Programa de Pós-graduação em Educação e do Programa de Psicologia Institucional – PPGE).¹ As categorias utilizadas foram “Gênero”, “Gênero e educação”, “Gênero e sexualidade”, “Gênero e formação de professores”. Relacionamos os trabalhos que apareciam para, após a leitura dos resumos, ter uma visão mais ampla sobre o tratamento desse tema nos estudos educacionais.

1 A busca no programa de Psicologia Institucional se justifica pelo fato deste programa abrigar o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Sexualidades (NEPS) e o Grupo de Estudos e Pesquisas em Sexualidades (GEPS), ambos sob coordenação do Prof. Dr. Alessandro Rodrigues e que são importantes espaços de discussão e produção científica acerca dos estudos de gênero e sexualidades.

Adotamos como recorte temporal as publicações datadas como maior ou igual ao ano de 2016. Essa decisão se deu em função desse ano estar marcado por um golpe à democracia brasileira, quando a presidente Dilma Rousseff sofreu um processo de impeachment e tivemos o avanço do conservadorismo no Brasil, junto a retrocessos em relação às questões de gênero. A busca de trabalhos científicos se deu exclusivamente em ambientes digitais exatamente por estarmos enfrentando um período pandêmico e, diante disso, a visita às bibliotecas estar inviabilizada. Importante não ignorar que muitos trabalhos não estão digitalizados ainda e, sem dúvida, a busca exclusivamente em meios digitais pode ser insuficiente em alguns quesitos.

A busca com o descritor “gênero e educação” no Scielo, com data maior ou igual a 2016, na grande área da Educação e Ciências Humanas, rendeu-nos 38 trabalhos, sendo que nenhum deles trazia no título a especificidade de abordar ensino médio. Falavam de professores e das questões de gênero, ou então sobre gênero e sexualidade na educação infantil, tecnológica e/ou EJA. Quando o descritor utilizado era mais específico “gênero, educação e violência contra a mulher” o número de trabalhos de 2016 para cá, que apareceu nas mesmas grandes áreas, foi de apenas sete, mas a primeira triagem de leitura do título já mostrou que apenas um deles abordava o que se buscava. O trabalho foi “Diálogos de gênero na educação: considerações sobre o projeto Lei Maria da Penha vai às escolas”, escrito por Kristine Kelly de Albuquerque e publicado em 2020.²

Como já fora dito, buscas de trabalhos acadêmicos também foram feitas no portal Sucupira/CAPES e UFES, no Programa de Educação e no Programa de Psicologia Institucional. Devidamente organizados numa planilha em Excel, tais trabalhos foram catalogados por título, autor, instituição, local publicado e resumo, para assim selecionar quais trabalhos mais se relacionavam com a temática. A maior parte dos trabalhos lidos e usados nesta pesquisa foram fichados na intenção de melhor compreensão dos textos, afinal

[...] reescrever um autor, apropriar-se dele, é vasculhar em suas formulações teóricas um ponto de encontro com nós mesmos, com aquilo que escolhemos como objeto, com aquilo em que nós investimos nossa vida, nosso trabalho, nosso pensamento; tem a ver com uma

2 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/kPjLbS8BqqcwmQgKGDjcy7C/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 mar. 2021.

entrega, nossa entrega a um tema, a um objeto, a um modo de pensar, que assumimos como pesquisadores (FISCHER, 2005, p. 3).

A proposta era optar por referências que auxiliassem na compreensão da escola atravessada pelas questões de gênero com recorte na violência contra a mulher, mas alguns trabalhos sobre as questões de gênero e sexualidade, ou, ainda, incluindo a população LGBTQIA+, também serviram de base para a construção deste livro.

Na plataforma Sucupira/Capes, com os mesmos descritores, para o mesmo período, foram encontrados apenas seis trabalhos. No Programa de Pós-graduação em Psicologia Institucional da UFES, foram encontrados seis trabalhos que, de alguma maneira, poderiam contribuir com a pesquisa de modo geral, mas, ao refiná-la, apenas três deles puderam somar-se aos textos selecionados. Já no Programa de Pós-graduação em Educação da UFES (PPGE), foram encontrados apenas dois trabalhos, um tratando sobre sexualidade, currículos e cotidianos e o outro sobre política educacional, gênero e movimentos pedagógicos de gênero, de autoria da professora Erineuza Maria da Silva, e que foi usado como referencial para a construção deste livro. Chama atenção o baixo número de trabalhos sobre a temática dentro da própria universidade. Sendo ela o espaço de produção do conhecimento e de resistência através da ciência, a baixa produção de trabalhos ligados à temática de gênero, de certo modo, contribui para o movimento hegemônico sexista que temos em nosso país ainda nos tempos atuais. Gênero precisa ser ainda mais objeto de pesquisa.

A produção e sistematização dos dados deu-se também via análise de documentos e legislações federais e estaduais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a BNC-Formação, o “Novo” Ensino Médio (NEM), bem como aplicação de questionários aos professores das disciplinas citadas na escola estudada. O recorte para esse trabalho se deu com professores do ensino médio, pois acredito que essa fase escolar seja de extrema importância para a vida do jovem. É a última etapa da educação básica, mas também é um momento de descobertas, de criar expectativas quanto ao futuro incerto, seja ele acadêmico ou ligado ao mercado de trabalho.

Formação de professores e as questões de gênero

Gorzoni e Davis (2017) afirmam que a profissionalização docente se caracteriza como um objeto de disputa na medida em que “implica legislações, condições locais e cultura escolar como requisitos para o desenvolvimento profissional docente, ou seja, para a qualidade do desenvolvimento da profissionalidade dos professores” (GORZONI; DAVIS, 2017, p. 1410). Já a profissionalidade docente está relacionada à especificidade da ação docente, que consiste em ensinar. Para tal, é importante que o professor relacione suas experiências em sala de aula “à política e às metas educacionais, bem como compare métodos empregados por outros educadores aos seus próprios” (GORZONI; DAVIS, 2017, p.1412).

Uma função específica do/a professor/a e que reforça sua profissionalidade consiste, na visão de Roldão (2005), no fato de o/a professor/a ser/em o/s único/s capaz/es de ensinar o saber de modo a permitir e mobilizar que o/a aluno/a se aproprie do mesmo. A “contrarreforma do Ensino Médio” ignora isso ao permitir que pessoas que não são professores/as assumam essa função e desempenhem importante papel numa aligeirada formação profissionalizante, que compromete o princípio de uma educação para a cidadania e a transformação social asseguradas por lei. Além disso, a proposta de “autonomia” dos sistemas de ensino em definir quais itinerários formativos serão ofertados limi-

ta a possibilidade de um Sistema Nacional de Educação (SNE), que é uma das metas determinadas pelo PNE (2014-2024) e “abre espaço para que os estados se enquadrem na mordida da austeridade à custa de cortes nos recursos do orçamento que devem ser destinados à educação” (HERNANDES, 2019, p. 14).

Morgado (2011) ressalta a importância da autonomia da escola ao decidir e organizar disciplinas mais ligadas à sua realidade. Também para esse autor, a profissionalidade docente constitui-se como um *continuum* que se inicia na profissionalização e se estende por toda a carreira do mesmo; semelhante à ideia de Roldão (2005), para quem a profissionalidade é entendida como um processo progressivo de construção profissional que segue ao longo de toda a vida ativa do professor. Ignorar a necessidade de formação inicial e continuada somada à carreira construída pelo profissional docente é desprofissionalizar a profissão (OLIVEIRA, 2004) e negar os saberes docentes (TARDIF, 2002).

O que se percebe com a “reforma empresarial da educação” (FREITAS, 2018) é um processo de desprofissionalização docente, currículos escolares criando uma hegemonia ideológica de determinados grupos dentro da sociedade e comprometendo uma formação integral dos estudantes, bem como a garantia das próprias finalidades do ensino médio, conforme previsto no art. 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996). Esse grupo hegemônico tem cor, gênero, classe, religião e orientação sexual. São homens, brancos, heterossexuais, cristãos e ricos e compõem o que Connel e Messerschmidt (2013) chamaram de “masculinidade hegemônica”. É esse grupo que, em “defesa da família”, não entende a escola como um espaço democrático de construção do conhecimento e de formação integral do ser humano. Ao contrário, entende a escola como uma ferramenta para reprodução das suas ideologias. E, por ideologias, estou me referindo à perspectiva de Marilena Chauí (2008) que analisa o caráter multifacetado (histórico, social e político) do conceito e o entende como uma forma de ocultar a realidade e manter a desigualdade e a exploração.

Nesse sentido, a ideologia indica e prescreve a forma como os membros da sociedade devem pensar e fazer, contribuindo para um sentimento comum identificador de todos e para todos. Nas palavras de Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo (2011, p. 31),

[...] as ideologias funcionam como um sistema de crenças partilhadas que nos permitem dar sentido ao mundo, uma teia de argumentação que visa legitimar determi-

nada visão de mundo. Nesse sentido, quando hegemônicas, ocultam contradições sociais.

Curioso que exatamente esse grupo hegemônico, disposto a defender apenas a sua visão de mundo apresentando-a como se fosse uma visão global, que representasse o todo e, com isso, ocultando contradições sociais, cria o sintagma da “ideologia de gênero” para engendrar um discurso antigênero e rotular os professores como sendo doutrinadores. A classe dominante impõe suas ideologias como sendo certas, inclusive criando na escola uma lógica que responsabiliza o sujeito pelo seu sucesso e fracasso através de disciplinas de empreendedorismo, projeto de vida, etc. Impõe, também, através da seleção do que deve ou não ser ensinado e reforça o caráter controlador da instituição educacional e seus saberes. Isso vai de encontro à perspectiva mais progressista de educação para quem a mesma “se caracteriza como um meio de diminuir as desigualdades sociais geradas pela sociedade urbana industrial e tem por objetivo a construção de uma sociedade harmônica e democrática” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 23).

Alinhado a esses interesses do capital, vemos um aumento na oferta de cursos de formação rápida e milagrosa a professores, assim como complementações aligeiradas ofertadas por instituições privadas e consumidas por professores que, receosos de não conseguirem aulas numa disciplina específica, tentam aumentar sua pontuação para terem mais chances. Apesar dessa realidade, e considerando que a BNCC se propõe a oferecer uma formação integral aos estudantes através de Competências Gerais, o Conselho Nacional de Educação (CNE) entendeu que seria necessário estabelecer novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e uma BNC-Formação (Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica) no intuito de desenvolver uma série de competências profissionais.

A regulamentação dessa base se deu através da Resolução CNE/CP nº 2/2019 para a formação inicial, e da Resolução CNE/CP nº 1/2020 para a formação continuada, ambas funcionam como uma espécie de manual de habilidades que os docentes devem desenvolver no intuito de conseguirem efetivamente executar as dez competências gerais da BNCC. Interessante destacar que a aprovação desses documentos segue caminho contrário à possibilidade aberta pela reforma do ensino médio de aceite do “notório saber”, conforme já descrito, mostrando as contradições desse sistema.

A análise do art. 6º da BNC Formação Continuada dos professores, baseado nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação Inicial de Professores da Educação Básica, permite-nos ver, em seu parágrafo VIII, como fundamentos pedagógicos da formação continuada de docentes da Educação Básica:

III - Desenvolvimento pessoal e profissional integral dos docentes e das equipes pedagógicas, por meio da capacidade de autoconhecimento, da aquisição de cultura geral ampla e plural, da manutenção da saúde física e mental, visando a constituição e integração de conhecimentos, experiências relevantes e pertinentes, competências, habilidades, valores e formas de conduta que respeitam e **valorizam a diversidade, os direitos humanos**,¹ a democracia e a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas; (BRASIL, 2020, grifos nossos).

Apesar de ter um fundamento que fale em desenvolvimento integral, na prática, o que se percebe são estratégias para excluir os professores das decisões curriculares e garantir que a formação esteja “comprometida com a produção de sujeitos dóceis, autorresponsáveis, pragmáticos, resilientes, em nome de uma ‘educação de qualidade’” (PIRES; CARDOSO, 2020, p. 89).

O documento menciona sobre valorizar a diversidade e, por isso, estávamos preocupadas em entender como esse documento trata as questões de gênero, já que não se expõe especificamente disso, mas pode-se entender que ela está incluída na temática “Direitos humanos” e “Diversidade”. É o que acontece também na definição das competências gerais docentes:

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com auto-crítica e capacidade para lidar com estas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e

1 Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>. Acesso em: 22 ago. 2021.

potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem (BRASIL, 2020).

O único momento em que a palavra gênero aparece explicitamente na BNC-Formação é no tópico sobre competências específicas e habilidades da dimensão da Prática Profissional – Pedagógica quando afirma: “2.4.1. Promover o respeito e a participação de todos os alunos nas ações educativas, considerando a diversidade étnica, de **gênero**, cultural, religiosa e socioeconômica” (BRASIL, 2020, grifo nosso). A elaboração dessa BNC-Formação alinha a formação (inicial e continuada) dos professores às propostas da BNCC,

[...] determinando conteúdos e regras para atuação deles, sob o olhar e a exigência das políticas internacionais, para produzir determinados tipos de subjetividades docentes que sejam úteis para a manutenção da lógica desse projeto de educação (PIRES; CARDOSO, 2020, p. 79).

Com o foco nesse projeto, o que vemos é a docência sendo reduzida a um “saber-fazer” técnico e que reproduz conhecimentos. Nesse sentido,

[...] discentes e docentes são vistos como mercadoria [...]. Não importa ao docente, nesse projeto neoliberal, ter uma formação teórica sólida que dê instrumentos para uma autoria de pensamento e autoria em sua prática, basta que tenha habilidades técnicas para aplicar o programa da BNCC que já está pronto (PIRES; CARDOSO, 2020, p. 86).

O silenciamento dos documentos oficiais ou, mais que isso, a opção de recusar-se a usar os conceitos de gênero trata-se de um alinhamento político-ideológico a uma visão de sociedade que é entendida não só como conservadora, mas também como reacionária que se recusa a compreender a dimensão política da mobilização da categoria e que compactua com um sistema patriarcal que se expressa na política, economia e cultura brasileira. Diante disso, cabe-nos refletir sobre que papel ocupam as universidades federais ao, através do exercício de sua autonomia, realizarem um trabalho de resistência abordando com afincamento a temática na formação inicial e continuada de professores e professoras? Iniciemos a problemática retomando a discussão do conceito de gênero.

Capítulo 1: “Meninos vestem azul e meninas vestem rosa”: gênero como categoria de mobilização política

A frase que intitula esse capítulo: “Meninos vestem azul e meninas vestem rosa” foi proferida pela ex-ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos do governo Bolsonaro, Damare Regina Alves, na comemoração de sua posse no ministério e daquilo que ela intitulou como “nova era do país”. O vídeo circulou nas redes sociais¹ e é possível vê-la cercada por apoiadores (homens brancos). Damare Alves afirmou ser o Estado laico, mas ela, “uma ministra terrivelmente cristã”,² ilustra uma perspectiva sexista e binária de gênero e sexualidade que condiciona comportamentos à condição biológica dos sujeitos e pode ter impactos negativos na vida daqueles que fogem a esse padrão cisheteronormativo.

Nascer mulher num país que tem conquistado importantes resultados na ampliação do acesso e no exercício dos direitos, mas que ainda conta a cada dia

1 Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/01/03/em-video-damare-alves-diz-que-nova-era-comecou-no-brasil-meninos-vestem-azul-e-meninas-vestem-rosa.ghtml>. Acesso em: 14 dez. 2021.

2 O discurso de posse pode ser conferido no link: https://www.youtube.com/watch?v=2Qz_tS6zofg. Acesso em: 14 fev. 2022.

com número alarmante de casos de violência, bem como outras práticas patriarcais, contra elas torna-se um desafio diário. Esse desafio é ainda maior quando outros marcadores como etnia, orientação sexual e classe se entrecruzam.

Schwarcz (2019), em suas reflexões sobre o autoritarismo brasileiro, chama a atenção ao fato de que o primeiro documento que se tem sobre o Brasil — a carta de Pero Vaz de Caminha — já descrevia que as mulheres encontradas na terra recém-conquistada estavam nuas. “Era a beleza e a falta de roupa dos indígenas, e sobretudo das nativas, que logo atraíam os primeiros colonizadores” (SCHWARCZ, 2019, p. 132). Essa maneira de ver e operar nas terras brasileiras pode ser definida como patriarcalismo e se repete na sociedade colonial, quando as mulheres negras trazidas da África — em número menor que os homens negros — para serem escravizadas, eram submetidas a uma lógica interna que envolvia medo, assédio sexual, estupro, morte. “A violência do sistema como um todo encontrava um locus especial na sexualidade exercida pelos senhores na intimidade da alcova escravista” (SCHWARCZ, 2019, p. 133).

O patriarcalismo é uma forma de construção de poder baseada no patriarcado. É uma das estruturas do sistema colonial brasileiro em que o poder está concentrado exclusivamente nas mãos do senhor de engenho, que o tem sobre todos e todas, inclusive sobre a vida e morte da própria esposa. Esse patriarcalismo tornou ideal um único tipo de família: a família do senhor de engenho, que estendia esse poder para a via pública e usava o patriarcado para tornar esse homem o centro do sistema.

O movimento feminista entende o patriarcado como um sistema social que garante privilégios aos homens através de dominação e exclusão das mulheres. Luiz Felipe Miguel e Flávia Biroli (2014) apresentam as controvérsias da definição e uso do termo patriarcado dentro da teoria feminista ao afirmar que:

Para algumas autoras, trata-se do conceito capaz de ‘capturar a profundidade, penetração ampla (pervasiveness) e interconectividade dos diferentes aspectos da subordinação das mulheres’. [...] Para outras percepções dentro do próprio feminismo, porém, o patriarcado é entendido como sendo apenas uma das manifestações históricas da dominação masculina. Ela corresponde a uma forma específica de organização política, vinculada ao absolutismo, bem diferente das sociedades democráticas concorrenciais atuais. Os arranjos matrimoniais contemporâneos também não se ajustam ao figurino do

patriarcado, sendo mais entendidos como uma ‘parceria desigual’, marcada pela vulnerabilidade maior das mulheres (MIGUEL; BIROLI, 2014, p. 18-19).

A “dominação masculina” (BOURDIEU, 1999) mobiliza as diferenças biológicas no intuito de fundamentar as diferenças sociais e, nesse sentido, elementos distintivos do ser masculino em comparação ao ser feminino são enaltecidos enquanto as semelhanças são estrategicamente ignoradas, deixando as mulheres numa condição de maior vulnerabilidade que, apesar de aparecer ao longo da história de diferentes maneiras, sempre são perpassadas por marcadores de violência característicos do patriarcado. Adriana Piscitelli nos fornece um breve resumo do conceito de patriarcado ao dizer que:

[...] ‘patriarcado’ é um sistema social no qual a diferença sexual serve como base da opressão e da subordinação da mulher pelo homem. O poder patriarcal pode ser entendido em função do âmbito familiar, como poder do pai sobre a esposa e sobre os filhos. [...] O poder patriarcal diz respeito à capacidade masculina de controlar o corpo da mulher, para fins reprodutivos ou sexuais. Neste sentido, o patriarcado situa e confina a mulher no mundo privado e doméstico, espaço dos ‘afetos’, de forma que, na ideologia patriarcal, os espaços privado e público parecem estar separados e em oposição (PISCITELLI, 2009, p. 132).

Esse sistema, historicamente, fez com que fosse delegado aos homens posição de privilégio em relação às mulheres, sendo essas objetificadas e vítimas de uma violência demasiadamente banalizada, como acontece aqui no Brasil e faz também com que a alguns homens sejam delegados mais privilégios que a outros. Assim como precisamos considerar as diferentes maneiras de ser mulher, é importante considerar que a própria concepção de masculinidade não contempla todas as possibilidades de ser homem, já que há várias masculinidades possíveis.³ Apesar disso, é importante considerar que mesmo os homens estão sujeitos à subordinação à uma “masculinidade hegemônica”, entendida por Connel e Messerschmid (2013, p. 245)

3 Vale mencionar aqui que a masculinidade tóxica também é um problema para os homens que não se encaixam nos padrões hegemônicos e que, por isso, podem ser vítimas de retaliação.

[...] como um padrão de práticas (*i.e.*, coisas feitas, não apenas uma série de expectativas de papéis ou uma identidade) que possibilitou que a dominação dos homens sobre as mulheres continuasse.

A masculinidade hegemônica se distinguiu de outras masculinidades, especialmente das masculinidades subordinadas. A masculinidade hegemônica não se assumiu normal num sentido estatístico; apenas uma minoria dos homens talvez a adote. Mas certamente ela é normativa. Ela incorpora a forma mais honrada de ser um homem, ela exige que todos os outros homens se posicionem em relação a ela e legitima ideologicamente a subordinação global.

É importante considerar que “a hegemonia não significava violência, apesar de poder ser sustentada pela força; significava ascendência alcançada através da cultura, das instituições e da persuasão” (CONNEL; MESSERS-CHMIDT, 2013, p. 245).

A autora bell hooks,⁴ pseudônimo usado por Glória Jean Watkins, é uma intelectual negra e teórica feminista que, em uma de suas obras — *Feminismo é para todo mundo* (2020) — alertava que os benefícios de superioridade conferidos aos homens pelo sistema patriarcal exigiam deles que dominassem, explorassem, oprimissem as mulheres e até usassem a violência, se fosse necessária, para manter o sistema intacto. Ainda hoje, essa lógica patriarcal se apresenta sob forma de autoridade moral e controle de propriedades ou ainda privilégios sociais que perpassam desde o mercado de trabalho até direitos civis básicos como “ir e vir”, já que, sendo mulher esse direito não nos é assegurado quando temos nossos corpos invadidos, violados.

De modo geral, o que percebemos é que, ao longo da história, o patriarcado se transforma por diferentes razões, mas, ainda assim, a dominação masculina permanece — inclusive em diferentes arranjos familiares (MIGUEL; BIROLI, 2014). Essa realidade não se prende a um passado remoto, estando presente ainda nos tempos atuais, fortalecendo as desigualdades de gênero e violência

4 O nome da autora foi propositalmente escrito em minúsculo por ser uma escolha dela própria. O termo origina do nome de sua bisavó materna, **Bell Blair Hooks** e a opção pelas letras minúsculas se justifica, na visão da autora, para que o foco seja dado ao conteúdo da sua escrita e não à sua pessoa.

contra a mulher e que são ainda piores para as mulheres não brancas, mulheres trans e/ou LGBTQIA+. Guacira Lopes Louro (1997, p. 40) discute sobre relações de poder naturalizadas ao longo do tempo e afirma que tal relação

[...] não apenas nega, impede, coíbe, mas também ‘faz’, produz, incita. Chamando a atenção para as minúcias, para os detalhes, para táticas ou técnicas aparentemente banais, ele nos faz observar que o poder produz sujeitos, fabrica corpos dóceis, induz comportamentos, ‘aumenta a utilidade econômica’ e ‘diminui a força política’ dos indivíduos.

Ao questionar o binarismo masculino-feminino, o conceito de gênero rompe com a assimetria pautada no sexo e que sustentou o discurso patriarcal. Isso porque:

[...] mulheres e homens, que vivem feminilidades e masculinidades de formas diversas das hegemônicas e que, portanto, muitas vezes não são representados/as ou reconhecidos/as como ‘verdadeiras/verdadeiros’ mulheres e homens, fazem críticas a esta estrita e estreita concepção binária (LOURO, 1997, p. 34).

As discussões sobre gênero não datam da contemporaneidade, mas no mundo Ocidental branco, o feminismo ganha notoriedade como movimento político e intelectual com a Revolução Francesa na virada do século XVIII para o século XIX com o que ficou reconhecido como primeira onda⁵ do feminismo, lutando pelo direito ao voto, participação política e na vida pública de forma equitativa, tentando mostrar como o pensamento sexista funciona, buscando desafiá-lo (HOOKS, 2020).

Vale destacar que esse marco do feminismo se trata de uma questão que buscava reconhecimento de igualdade entre brancos de classe média alta. As mulheres que reivindicavam direitos iguais aos homens não consideravam os mesmos direitos para suas empregadas domésticas, tampouco queriam ser equiparadas aos homens negros da época. Ainda que seja um marco importantíssimo para o período, ele tem um recorte de classe e etnia. Havia, entre

5 Paralela a essa onda, havia outras lutas e reivindicações de outras mulheres, portanto a definição em ondas não abraça todas as lutas. Paralela à luta pela questão de gênero, havia a luta pela abolição da escravidão. A questão racial estava acima das questões de gênero.

essa branquitude feminista, mulheres que eram contra o movimento abolicionista ao considerarem que a liberdade dos negros implicaria em perda de direitos para elas e algumas que chegaram a participar do KKK (Ku Klux Klan), movimento de supremacia branca.

A luta inicial do feminismo não permitiria alcançar a igualdade dentro do patriarcado capitalista de supremacia branca existente (HOOKS, 2020). Todo esse movimento de silenciamento das brancas é uma estratégia de não reconhecimento de privilégios no intuito de não os discutir, para não os perder. Um dos primeiros sintomas da branquitude é a não associação das desigualdades raciais à discriminação, e uma negação à realidade de que “mesmo em situação de pobreza, o branco tem o privilégio simbólico da brancura, o que não é pouca coisa” (BENTO, 2002, p. 3). Essa negação soma-se à exclusão que é descompromisso político com o sofrimento de outro (BENTO, 2002) em que, para a manutenção dos privilégios, o outro precisa ser desvalorizado, invisibilizado e, muitas vezes, desumanizado.

Era o que acontecia com esse movimento feminista branco do final do século XIX e início do século XX que, apesar de preocupado com as questões de gênero, mostrava-se muito mais preocupado em manter privilégios de raça. À época, para esse movimento feminista, as questões de classe se tornaram superiores às questões de gênero, bem como as questões de raça.

Desde o princípio, mulheres brancas reformistas com privilégios de classe eram bem cientes de que o poder e a liberdade que queriam era a liberdade que elas percebiam que os homens de sua classe aproveitavam. Sua resistência à dominação patriarcal no lar proporcionou a elas uma conexão que poderiam usar para se unir, ao longo das classes, com outras mulheres cansadas da dominação masculina. Mas somente mulheres privilegiadas tiveram o luxo de imaginar que trabalhar fora de casa iria realmente proporcionar ganho suficiente para permitir que fossem economicamente autossuficientes. As mulheres da classe trabalhadora já sabiam que o salário recebido não iria libertá-las (HOOKS, 2020, p. 67).

Essa segunda onda do feminismo data de meados dos anos 1950 até os anos 1990 e é marcada pela construção do conceito de gênero e a separação deste do conceito de sexo, bem como a luta pelos direitos reprodutivos e discussões acerca da sexualidade. A obra de Simone de Beauvoir foi muito

importante para esse período e, ainda, para os dias de hoje ao problematizar as relações entre o mundo público e o privado e ao mostrar que a vida familiar e pessoal também é política. A discussão se dá ao fato de que as mulheres sempre estiveram associadas à função reprodutiva e essa opressão com base no sexo (patriarcado) é algo que une todas as mulheres. É dela a frase que ultimamente tem sido fortemente conhecida: “Ninguém nasce mulher, torna-se mulher!”. Data desse período as críticas aos concursos de beleza, pornografia, exploração da mulher via maternidade e via casamento, e o uso da violência como forma de manutenção do poder masculino. Para Simone de Beauvoir (1967, p. 21),

[...] a passividade que caracterizará essencialmente a mulher “feminina” é um traço que se desenvolve nela desde os primeiros anos, mas é um erro pretender que se trata de um dado biológico: na verdade, é um destino que lhe é imposto por seus educadores e pela sociedade.

Importante considerar que, apesar das questões de classe serem aqui pensadas de modo específico (mulheres operárias), as questões de raça se mostravam também uma preocupação cada vez mais crescente.

A terceira onda é datada dos anos 1990 e pensou a importância de buscar o bem-estar para todas as mulheres. Há infinitas formas de ser mulher e há formas mais difíceis que outras. Os anos 1980 marcaram essa conscientização das diferenças de raça e classe, e o trabalho de Ângela Davis foi um dos principais marcos desse movimento. Uma sororidade política que visava compreender a interseccionalidade, ou seja, compreender como alguns marcadores de diferença se configuram como marcadores de desigualdades, tais como classe, gênero, raça, nacionalidade, território, religião, cultura, idade e outros. A gênese do conceito não abarcava todas essas questões.

O conceito de interseccionalidade, criado em 1989 por Kimberlé Creenshaw, era entendido como uma ferramenta para que mulheres atingidas por diferentes tipos de opressão pudessem analisar a própria condição. Em suas palavras, trata-se de uma

[...] maneira como o posicionamento das mulheres negras, na intersecção de raça e gênero, torna sua experiência concreta da violência conjugal, da violência sexual e das medidas para remediá-las qualitativamente

diferente da experiência concreta das mulheres brancas (CRENSHAW, 1994 apud KERGOAT, 2010, p. 97-98).

Vale dizer que:

A mulher negra é a síntese de duas opressões, de duas contradições essenciais: a opressão de gênero e da raça. Isso resulta no tipo mais perverso de confinamento. Se a questão da mulher avança, o racismo vem e barra as negras. Se o racismo é burlado, geralmente quem se beneficia é o homem negro. Ser mulher negra é experimentar essa condição de asfixia social (CARNEIRO, 2018, s/p).⁶

Nesse sentido, essas múltiplas categorias estariam interseccionadas. Entretanto, Kergoat (2010) entende que essa intersecção pode, muitas vezes, atuar de um modo fragmentado e, com isso, invisibilizar alguns aspectos de dominação e diminuir possibilidades de resistência. Kergoat propõe o conceito de consubstancialidade ao considerar que a questão de classe também deveria ser somada a gênero e raça, que eram as categorias previstas na interseccionalidade, porém não como meros pertencimentos aditivos. Para Kergoat (2010, p. 100), a consubstancialidade consiste em uma “forma de leitura da realidade social”, que, através do entrecruzamento dinâmico e complexo das relações sociais, é capaz de, reciprocamente, estabelecer trocas entre si e ajustar uma categoria à outra. Diz ainda:

Em primeiro lugar, um imperativo materialista: essas relações — gênero, ‘raça’, classe — são relações de produção. Nelas, entrecruzam-se exploração, dominação e opressão. É indispensável analisar minuciosamente como se dá a apropriação do trabalho de um grupo por outro, o que nos obriga a voltar as disputas (materiais e ideológicas) das relações sociais. Por exemplo, no que concerne as relações sociais de sexo, tais disputas são formadas pela divisão do trabalho entre os sexos e o controle social da sexualidade e da função reprodutiva das mulheres (KERGOAT, 2010, p. 99).

A terceira onda começa a pensar a prostituição e a pornografia enquanto possibilidades de expressão da sexualidade e não apenas sob a lógica da vio-

6 Este trecho encontra-se na contracapa.

lência, que obviamente existe e é um problema. Além disso, há apropriação de termos misóginos, com vistas à sua resignificação. Um exemplo foi a difusão da “Marcha das Vadias” que é um movimento que surgiu a partir de um protesto no Canadá em 2011, quando um policial reproduziu um discurso que culpava as mulheres e suas roupas pelo abuso sexual de que eram vítimas e as classificava como vadias. Graças às redes sociais, o movimento tomou uma dimensão global e foi se espalhando por todo o mundo. Para além dessa problematização, vale lembrar que o trabalho de Judith Butler — Problemas de gênero (2003) — publicado inicialmente nos anos noventa, também foi um marco para a terceira onda ao considerar gênero enquanto performance/performatividade e iniciar o desenvolvimento da teoria *queer*.

Atualmente, vive-se uma quarta onda, marcada pelas questões tecnológicas, de assédio sexual nas vias públicas e, ainda, de ativismo digital. Associa-se às tecnologias as questões de gênero ao propor, por exemplo, formas alternativas de organizar a cidade pensando na segurança das mulheres, com aplicativos de mobilidade urbana, mas também ao usar as redes sociais para denunciar as violências que insistem em existir.

Biroli (2018) buscou compreender quais os impasses ainda se apresentam quando o assunto é a construção de relações de gênero mais justas e reforçou a ideia de que as questões de gênero são razão de tensões entre individual e universal; esferas pública e privada. Biroli (2018) também chama atenção às hierarquias de gênero, classe e raças, bem como às desigualdades entre homens e mulheres, mulheres e mulheres e homens e homens, destacando diferentes aspectos como a injusta divisão e remuneração sobre trabalho doméstico e sobre trabalhos ligados ao cuidado, além das questões de direitos à sexualidade e ao corpo. Tais debates constituem, pois, pautas do movimento feminista e fomentam as tensões e disputas em torno das questões de gênero.

Como destaca Biroli (2018), o que se percebe é uma disputa em torno da família que tem, de um lado, o crescimento do movimento feminista e LGBTQIA+ e sua visibilidade e, de outro, a mobilização de recursos econômicos e simbólicos por parte de grupos religiosos conservadores. Em “defesa da família”, o que se percebe é uma restrição da pluralidade de arranjos familiares, assim como uma defesa nostálgica e saudosista a padrões sociais de controle que foram social e legalmente superados graças aos avanços da sociedade brasileira.

A problemática da família também pode ser pensada de outra maneira. Quando temos em DaMatta (1987) a lógica da “casa e a rua”, a casa aparece como ambiente da proteção, do aconchego e feminino, e a rua aparece como ambiente da violência e masculino. Entretanto, essa visão dócil da casa já foi fortemente questionada quando se pensa, por exemplo, a violência doméstica e o próprio esquema de patriarcado que oprime e aprisiona mulheres em seus lares. Nesse sentido, a lógica da luta feminista pela conquista do espaço público parecia garantir-lhes a liberdade que a casa lhes negava, mas Biroli (2018) nos chama atenção de que essa liberdade do mundo público é muito específica a determinados grupos.

Quando a posição nas relações de trabalho fora de casa implica exploração e é impactada pelo racismo, a vida familiar pode possibilitar formas de cooperação e afeto que se apresentam como alternativas às violências sofridas fora de seus limites (BIROLI, 2018, p. 38).

É o caso, por exemplo, das redes de apoio estabelecidas por mulheres pretas e periféricas quando abandonadas pelos pais de seus filhos, além de encontrar uma humanização que muitas vezes lhes é negada no mundo exterior. Biroli (2018) faz então uma crítica à discussão do movimento feminista sobre desvalorização da vida familiar que, em sua opinião, reflete o caráter classista do movimento.

Os dados da edição de 2020 do Anuário Brasileiro de Segurança Pública⁷ são assustadores e mostram que 181 estupros são registrados por dia no país. Vale lembrar que a pandemia da Covid-19 exige isolamento social e que, com isso, também aumentam os números de violência doméstica.⁸ As recomendações dos órgãos de saúde colocam a casa como sendo mais seguro para se proteger do vírus, mas, para muitas pessoas (sobretudo mulheres), a casa é local de medo e dor, conforme descrevemos acima. Vale lembrar, ainda, que a violência doméstica é apenas uma das violências de gênero.

7 Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2020/10/anuario-14-2020-v1-interativo.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2022.

8 O Ministério da Saúde (2002) define violência doméstica como aquela violência (moral, psicológica, sexual, patrimonial e física) que ocorre no espaço doméstico, seja entre membros parentais ou não. Inclui-se nesse grupo: mulheres, idosos, crianças, homens, portadores de necessidades especiais, que convivem diariamente, esporadicamente ou ainda agregados, como babás, empregadas, cuidadores entre outros que estão sujeitos a violência doméstica.

O feminicídio não é um fato novo, muito embora a difusão do termo e a preocupação em superar essa violência sejam recentes. Essa preocupação específica se configura em caráter de lei com a Lei 13.104/2015 que tipifica feminicídio como sendo homicídio qualificado, mas aparece de outros modos desde 2006 com a Lei 11.340, que é popularmente conhecida como Lei Maria da Penha, junto à consolidação de uma estrutura especializada em atender esse tipo de violência, tais como as Delegacias da Mulher. A lei leva o nome de mais uma vítima de violência doméstica, a farmacêutica bioquímica Maria da Penha Maia Fernandes que, durante 19 anos e 6 meses, lutou para que o então companheiro fosse condenado pelas tentativas de feminicídio que cometeu. Em síntese, a Lei 11.340/2006:

Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências (BRASIL, 2006).

A Lei 11.340/2006 define como formas de violência doméstica e familiar contra a mulher qualquer ação ou omissão baseada no gênero que cause morte, lesão ou sofrimento do tipo físico, psicológico, sexual, patrimonial e/ou moral. A lei prevê ainda medidas de punição e reeducação ao autor de violência e todo um aparato legal de proteção e assistência à mulher em situação de violência (BRASIL, 2006). É, portanto, um reconhecimento por parte do Estado brasileiro, de que o lugar de privilégio dos homens nas relações heteronormativas gera, por conseguinte, uma maior vulnerabilidade das mulheres que estão expostas a diferentes tipos de violência. A Lei 11.340/2006 define cinco tipos de violência e que foram resumidos pelo Instituto Patrícia Galvão⁹ da seguinte maneira:

9 Disponível em: <https://dossies.agenciapatriciagalvao.org.br/violencia/violenacias/violencia-domestica-e-familiar-contra-as-mulheres/#o-que-e-a-violencia-domestica>. Acesso em: 23 dez. 2021

[...] – violência psicológica: xingar, humilhar, ameaçar, intimidar e amedrontar; criticar continuamente, desvalorizar os atos e desconsiderar a opinião ou decisão da mulher; debochar publicamente, diminuir a autoestima; tentar fazer a mulher ficar confusa ou achar que está louca; controlar tudo o que ela faz, quando sai, com quem e aonde vai; usar os filhos para fazer chantagem – são alguns exemplos de violência psicológica, de acordo com a cartilha Viver sem violência é direito de toda mulher;

– violência física: bater e espancar; empurrar, atirar objetos, sacudir, morder ou puxar os cabelos; mutilar e torturar; usar arma branca, como faca ou ferramentas de trabalho, ou de fogo;

– violência sexual: forçar relações sexuais quando a mulher não quer ou quando estiver dormindo ou sem condições de consentir; fazer a mulher olhar imagens pornográficas quando ela não quer; obrigar a mulher a fazer sexo com outra(s) pessoa(s); impedir a mulher de prevenir a gravidez, forçá-la a engravidar ou ainda forçar o aborto quando ela não quiser;

– violência patrimonial: controlar, reter ou tirar dinheiro dela; causar danos de propósito a objetos de que ela gosta; destruir, reter objetos, instrumentos de trabalho, documentos pessoais e outros bens e direitos;

– violência moral: fazer comentários ofensivos na frente de estranhos e/ou conhecidos; humilhar a mulher publicamente; expor a vida íntima do casal para outras pessoas, inclusive nas redes sociais; acusar publicamente a mulher de cometer crimes; inventar histórias e/ou falar mal da mulher para os outros com o intuito de diminuí-la perante amigos e parentes (DOSSIÊ VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES, Instituto Patrícia Galvão).

Nesse sentido, é possível compreender que violência não se restringe apenas à agressão, ou ainda à agressão com marcas físicas evidentes. Ao contrário, reconhecer e punir a violência psicológica, além de não subestimar o risco existente em ameaças, ajuda a prevenir violências mais graves, principalmente porque não é possível traçar um único perfil do agressor e, em muitos casos, uma violência acontece associada à outra. Aqui, vale ressaltar

que a culpa nunca é da vítima e que a mulher não deve se sentir sozinha nessa situação, tendo não só amparo do poder público, mas também da empresa que ela trabalha que, legalmente, deve garantir o emprego a essa mulher.

Ademais, a violência contra a mulher, muitas vezes, vem intercalada com demonstrações de afeto no que a psicóloga norte-americana Lenore Walker, em 1979, caracterizou como “ciclo de violência”¹⁰ e que nem sempre é claro para a vítima a situação em que se encontra, sendo, muitas vezes, necessária a ajuda de terceiros para diagnóstico do problema, denúncia e amparo.

Já a lei que trata do feminicídio (13.014/2015) caracteriza-o como um crime de ódio e dá visibilidade à violência sofrida pelas mulheres. Essa violência relaciona-se a um processo contínuo de práticas misóginas que incluem violência verbal, física, sexual, moral, econômica, psicológica, chegando, às vezes, a sua forma mais acentuada que é a morte.

Avançamos em conquistas de direitos, avançamos em termos de legislação, mas ainda lidamos com práticas de violência diária, que causam morte física, morte social, que entendem os corpos das mulheres como propriedade e as colocam em uma posição de inferioridade em comparação aos homens. O patriarcado tem raízes amargas e frutos azedos. A educação é uma das maneiras de destruir essa lógica, e é por isso que ela precisa estar atenta às questões de gênero. É o que abordaremos agora.

“Ideologia de gênero”? “Kit gay”? Reflexões sobre gênero e diversidade na escola

Percebemos que o mundo avançou nas teorias de gênero por parte do movimento feminista, mas como a escola estava diante disso tudo? Teria ela acompanhado essa cronologia? Como as temáticas de gênero e sexualidade foram introduzidas na educação? Como estão atualmente?

A busca nas plataformas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Scielo e Banco de teses e dissertações da UFES com os descritores “Gênero”, “Gênero e educação”, “Gênero e sexualidade”, “Gênero e

10 Mais informações sobre este assunto podem ser encontradas em: <https://www.institutomariadapenha.org.br/violencia-domestica/ciclo-da-violencia.html>. Acesso em: 09 ago. 2021, ou, ainda, no livro escrito pela própria Maria da Penha: “Sobrevivi, posso contar”, publicado pela editora Armazém da Cultura.

formação de professores” datadas a partir de 2016, além daqueles trabalhos citados nesses referências localizadas, mostrou que as preocupações iniciais em termos de currículo escolar não eram pautadas sobre a temática de gênero, mas sim sobre a temática da sexualidade e remontam ao início do século XX, entre os anos 1920 e 1930, quando era defendida por médicos, intelectuais, professoras. Tinha caráter higienista (MONTEIRO; RIBEIRO, 2020), mas já era uma preocupação, tanto que, em 1933, o médico José de Oliveira Pereira de Albuquerque cria o Ciclo Brasileiro de Educação Sexual, defendendo campanhas para educar o corpo e as questões de higiene (FELÍCIO, 2011).

A partir dos anos 1980, o Brasil discute a questão da sexualidade preocupado com a epidemia de AIDS que circulava no país. À época, associava-se o vírus à homossexualidade, o que contribuiu, em muito, para casos de homofobia a tal ponto que

[...] a própria homossexualidade masculina se transformou num sinônimo de AIDS, [...] chegou a ser chamada de GRID (Gay Related Immune deficiency) nos meios científicos e de câncer gay, peste gay ou peste rosa pela imprensa e pela opinião pública (JUNIOR, 2002, p. 148).

A preocupação e engajamento no combate à AIDS aparece, inclusive, na escola e fez com que o Ministério da Educação estimulasse projetos de Educação Sexual com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), que trouxeram orientações sobre a discussão de sexualidade e gênero na escola.

Em 2006, a Universidade Aberta do Brasil (UAB) da CAPES/MEC, em convênios com universidades públicas, passa a oferecer o curso Gênero e Diversidade na Escola que visava dar formação continuada acerca das questões de gênero e sexualidade a professores de todo país na modalidade à distância. Silva e Ferreira (2019) demonstraram o progresso nas discussões de gênero alcançado pelos professores da educação básica do Espírito Santo que participaram do curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE), oferecido pelo governo federal através da Universidade Federal Do Espírito Santo nos anos de 2011-2012 e 2013-2014. A pesquisa quantitativa mostrou que 78% dos professores estavam desempenhando ações em sala de aula a partir da formação recebida, mas a técnica de grupo focal utilizada pelas pesquisadoras, num segundo momento, mostrou que esse número era ainda maior (83,93%). Os professores e professoras iniciaram o que as autoras classificaram como “movimento pe-

dagógico de gênero”. Isso demonstra a importância de eficientes políticas de formação continuada e o caráter multiplicador que elas possibilitam.

Parecíamos caminhar em um contínuo avanço em relação ao empoderamento feminino, igualdade de gênero, educação sexual e combate à homofobia na escola, mas 2012 marca o início de retrocessos. Começam a circular posts em redes sociais que reduzem o kit *Escola sem Homofobia*, composto por material formativo para professores, a um suposto “Kit Gay”. A disseminação de notícias falsas sobre o kit foi o marco do início de criminalização do trabalho docente através da instauração de um “pânico moral” (COHEN, 1972), responsável por uma série de ações de civis e parlamentares em uma luta antigênero engendrada contra a autonomia docente, que teve no Movimento Escola Sem Partido (MESP) sua maior representação.

Somada a isso, a bancada religiosa conservadora que compunha o Congresso Nacional pressionou a então presidenta Dilma Rousseff, que acabou vetando o material alegando inadequação. Ou seja, três vídeos que questionavam padrões heteronormativos foram censurados, o que não impedia a distribuição do restante do material, mas, como a temática é sempre alvo de tensões e disputas, o mesmo não foi distribuído (VIANNA; BORTOLINI, 2020). Essa postura advém de uma errônea interpretação de que as escolas discutiam sexo com crianças (e, nesse caso, sexo é a forma reducionista de se falar sobre educação sexual, entendendo-a apenas como discussão acerca de relação sexual) ou, ainda, que ela (a escola) destruiria famílias ao ensinar crianças a não se identificarem com um gênero masculino ou feminino, através da chamada “ideologia de gênero”, ainda que gênero seja identidade, não ideologia, e que as maneiras de performar os gêneros (BUTLER, 2003) possam ser múltiplas, escapando, inclusive, da lógica binária. Nesse sentido,

[...] embora as questões de gênero e sexualidade devam estar presentes na escola, há um poder real que impede a progressão desta discussão. A sociedade politicamente influente é permeada por uma majoritária classe padronizada que entende existir gêneros pré-determinados e que correspondem a esse padrão (LOURO, 2004, p. 47).

O Movimento Escola sem Partido (MESP) foi criado por Miguel Nagib, procurador de São Paulo, em 2004, a partir de uma experiência pessoal em que o professor de sua filha teria comparado São Francisco de Assis a Che Guevara falando sobre pessoas que transformaram suas vidas por um sonho.

Esse episódio levou Nagib a criar um site a fim de alertar outros pais para o que ele passou a chamar de doutrinação. Enquanto movimento, o Escola sem Partido ganhou destaque em 2010 quando passa a ser defendido por grupos da direita brasileira. O movimento se define como uma “iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior” (MESP, c2019, s/p).¹¹

O que se entende como “contaminação político-ideológica das escolas brasileiras” é a suposição de que professores estariam alienando as crianças e adolescentes através de uma “doutrinação marxista” até à “Ideologia de gênero”. Na esfera federal, embora o Projeto Escola sem Partido tenha sido arquivado no Senado, é possível encontrar replicações nos estados e municípios (MOURA, 2016). Desse modo, defende-se que as escolas devem atuar na mera reprodução de conhecimento técnico/científico. Ignora-se sua dimensão social e considera-se que professores seriam responsáveis por “transmitir” conteúdos, não lhes cabendo qualquer outra manifestação. Assim, toda a formação moral, ética e sexual seria delegada exclusivamente às famílias (BONFIM; MESQUITA, 2020).

Para validar as acusações feitas, sobretudo aos professores, os adeptos dessas ideias ancoraram-se em uma série de notícias falsas facilmente disseminadas nas redes sociais e que colocam os professores na condição de vilões, além de questionar o papel da escola enquanto instituição de formação crítica e cidadã e, também, espaço de socialização. Um tipo de “pânico moral” fora instaurado no Brasil, transmitindo a falsa sensação de que a escola estaria “destruindo a família brasileira”¹² ao promover a chamada “ideologia de gênero” (MIGUEL, 2021; JUNQUEIRA, 2018).

Apesar de ser a instituição escola e o trabalho docente criminalizados, como exposto acima, Junqueira (2018) apresenta-nos que a construção do sintagma “ideologia de gênero” e da retórica antigênero é fruto de uma mobilização da Igreja Católica e que tem início nos anos 90. Para ele, trata-se de uma invenção vaticana, ultraconservadora e antidemocrática que assume uma postura contrária aos direitos sexuais e até mesmo aos direitos humanos,

11 Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/quem-somos/>. Acesso em: 20 mai. 2021.

12 E por família entende-se a tradicional, heteronormativa e patriarcal.

por meio de “[...] uma retórica dotada de gramática, semântica e elementos lexicais próprios, ideologicamente bem estruturada, e que compõe a base de um discurso antigênero” (HUSSON, 2013b, 2014, apud JUNQUEIRA, 2018, p. 487). A “ideologia de gênero” ou “teoria de gênero”, na prática, não tem nada de teoria, não se respalda em critérios científicos. Muito pelo contrário,

É uma invenção que aflora enquanto componente de uma (re)configuração retórica mais ampla, expressão de um sistema de crenças e de um sistema de representação de matriz católica conservadora e tradicionalista, que, em diferentes graus e circunstâncias, pode ser acionado e vir a orientar, abalizar ou simplesmente compor, entre paráfrases e reformulações, enunciados produzidos ou reelaborados em diversos campos sociais. (JUNQUEIRA, 2018, p. 487).

Há uma negação da própria ciência na medida em que os “defensores da família” entendem como ciência apenas aquilo que respalde o seu discurso. Nesse sentido, qualquer posicionamento ou fala contrária a esse discurso aparece como ideológico. O que se classificou como “ideologia de gênero” não tem nada a ver com as lutas e conquistas dos movimentos feministas e LGBTQIA+, nem com o conceito de gênero enquanto categoria em disputa no interior de teorias plurais. É injusta, além de mentirosa, a rotulação deles como “heterofóbicos”, “cristofóbicos”, “familiofóbicos”, “destruidores da família” e outros neologismos sempre associados a um sentido depreciativo. Além disso, soma-se a essa rotulação e vigilância uma tentativa de prevenir a homossexualidade (DINIZ; GUIL, 2020), como se isso fosse possível.

Esse movimento antigênero adotado pela igreja católica cresce e se transforma numa “categoria de mobilização política” (JUNQUEIRA, 2018) que legitima o discurso hegemônico de grupos conservadores e chega às escolas. A rotulação de “antifamília” ou “doutrinador” se expande desses movimentos para a educação formal. Entra a lógica do “público e privado” que estabelece uma espécie de hierarquia entre o que compete à família e o que compete à escola. Nessa dicotomia, a postura fundamentalista e hiperconservadora entende que assuntos ligados à sexualidade e ao gênero estão no domínio da moralidade privada de famílias heteronormativas.

Junqueira (2018) fez uma refinada análise de documentos eclesiais que trataram da falácia “ideologia de gênero” e que compuseram o que ele classificou

como uma “cruzada antigênero”. Nesses documentos, há não só a adoção de princípios sexistas por parte da igreja, mas também a afirmação da homossexualidade como desvio. A postura dos papas João Paulo II (Karol Józef Wojtyła) e Bento XVI (Ratzinger) apresentou um discurso que entende a homossexualidade como uma inclinação desordenada.

A postura do Papa Francisco é entendida por Junqueira (2018) como menos “agressiva” nessa cruzada antigênero, mas ainda assim não é de fácil esclarecimento, tendo em vista que, apesar de “falar às massas”, ele não muda muitas coisas no bojo da Igreja. Há maior aceitação da diversidade, mas ainda assim pouco se fala sobre a inclusão das minorias nessa instituição.

Como se as questões religiosas com a sexualidade alheia já não bastassem, elas são usadas como parâmetros para o controle do Estado sobre os indivíduos e, com isso, temos que os direitos, mesmo os já conquistados, estão ameaçados através da luta entre Igreja, Estado, família e movimentos sociais (SILVA, 2017). Muitas vezes, a escola é a única presença do Estado na vida dos sujeitos e, ainda assim, ela não os acolhe. A escola fabrica corpos generificados e sexualizados (RAMOS, 2016; LOURO, 1997) e, além disso, reforça estereótipos, abomina corpos, cria

[...] um modelo hegemônico de visão de mundo que oprime e invisibiliza as diferenças, as singularidades e a multiplicidade. Os outros que estão fora da norma [des-sa suposta ‘normalidade’] são tratados como aberração, anomalia, doentes, desviados, transtornados, perversos, criminosos e pecaminosos (RAMOS, 2016, p. 18).

O que se percebe são relações desiguais de poder que privilegiam alguns sujeitos em detrimento do silenciamento/exclusão de outros. “Orientados por uma moral conservadora, os hábitos estão sob as regras previstas nas normas de gênero” (MENDONÇA; MENDONÇA, 2020) e, desse modo, nossa

[...] sociedade hegemonicamente normativa, branca, masculina, heterossexual e cristã, tem nomeado como diferentes aqueles que não compartilham desses atributos, incluindo e excluindo de seus currículos e práticas, grupos sociais, as dimensões de gênero, raça/etnia e classe (RODRIGUES; RAMOS; SILVA, 2013, p. 165-166).

Essas hierarquizações impostas reforçam a ideia de que o homem é o responsável pela conduta familiar e que a mulher ocupa uma condição de submissão. Vianna (2013) afirma que a escola que surge na modernidade é organizada segundo um modelo patriarcal e que reproduz uma lógica binária em que “masculino” e “feminino” aparecem como categorias excludentes. Ela ainda opera na mesma lógica da nossa sociedade, que hierarquiza as relações e, muitas vezes, impõe modelos a serem seguidos através da naturalização de hábitos e valores presentes na civilização. Esse sistema heterossexual consiste em um dispositivo que produz feminilidades e masculinidades através de uma fragmentação dos corpos.

O cotidiano escolar é constantemente permeado pelas questões de gênero. Louro (1997) já nos alertava que há quem diga que ela é feminina, pois, além das questões ligadas ao cuidado e que são, em geral, genericadas, a escola é majoritariamente ocupada por mulheres, compondo seu quadro funcional, mas há também quem diga que ela é masculina, já que caberia a ela o papel do conhecimento e esse conhecimento é historicamente produzido e selecionado por homens (LOURO, 1997).

O trabalho de Maria Aparecida da Silva, Carla Gianna Luppi e Maria Amélia de Sousa Mascena Veras (2020) mostrou a importância da escola na vida das pessoas trans ao apresentar dados que relacionam os obstáculos enfrentados por essa população para se inserirem no mercado de trabalho formal à necessidade de políticas públicas que visem a redução do abandono escolar e ampliação do acesso à saúde integral. O trabalho dessas pesquisadoras mostrou a importância de se reduzir a vulnerabilidade de parte dessa população, o que exige que a instituição educacional não lhes seja hostil.

Vale lembrar que, historicamente, a escola no Brasil é primeiramente masculina e religiosa, com jesuítas assumindo o papel de formação católica no país. À medida que a escola cresce, ela passa a ser mais ocupada por mulheres, mas as escolas femininas eram dedicadas aos trabalhos manuais, sobretudo ligados às atividades de corte, costura e pintura. Paralelo a isso, vemos a profissionalidade da docência virando pauta. É um “jogo” dicotômico porque há a profissionalização da docência, mas essa passa a ser ocupada majoritariamente por mulheres e, “em geral, ilustrações que explicitam profissionalização são representadas pelo gênero masculino, já as atividades relacionadas ao cuidado do ‘outro’ são representadas pelo feminino” (MOURA, 2020).

Quando a escola passa a ser alvo de atenção, não apenas o controle dos corpos das crianças e jovens está em questão, mas também a observação e disciplina sobre os professores, que passam a ser vistos como “exemplos” que devem formar esses sujeitos de modo que eles reproduzam o conhecimento para além dos muros da escola. Os professores “modelos de virtudes, disciplinados, disciplinadores, guias espirituais, conhecedores das matérias e das técnicas de ensino, esses primeiros mestres devem viver à docência como um sacerdócio, como uma missão que exige doação” (LOURO, 1997, p. 93).

É importante mencionar, por exemplo, o trabalho de Jane Soares de Almeida que refletiu sobre formação de professores pelas escolas normais durante o regime republicano em São Paulo (1890/1930) e apresentou uma cópia de um contrato de trabalho de uma professora em 1923. Essa imagem viralizou nas redes sociais e causou espanto já que as professoras contratadas eram obrigadas a se comprometer a comportar-se com decoro, não frequentar sorveterias, não fumar, não beber vinho, cerveja, etc. Várias condicionantes exigidas pelo contrato parecem ilógicas hoje em dia, mas corroboram a ideia de professoras serem vistas como “exemplos” e, mais ainda, de mulheres serem condicionadas a direcionar a vida em função do casamento, da família, da moral e bons costumes.

Das mulheres era esperada a vida familiar e matrimonial. Buscar algo fora disso não estava em cogitação, a menos que esse “algo fora” fosse entendido como um ajuste a seus destinos biológicos. Por isso, ao longo do processo, vamos vivenciando a feminização do magistério e, para isso, “o magistério precisa, pois, tomar de empréstimo atributos que são tradicionalmente associados às mulheres, como o amor, a sensibilidade, o cuidado, etc. [...]” (LOURO, 1997, p. 96) e, assim, as professoras — “mães espirituais” — adotam seus estudantes como filhos.

Professoras foram vistas, em diferentes momentos, como solteironas ou ‘tias’, como gentis normalistas, habilidosas alfabetizadoras, modelos de virtude, trabalhadoras da educação; professores homens foram apresentados como bondosos orientadores espirituais ou como severos educadores, sábios mestres, exemplos de cidadãos... Diversos grupos e vozes desenharam esses sujeitos. Do outro lado, eles e elas acatarem, adaptaram ou subverteram esses desenhos. Relações de poder estavam em jogo aqui — como em todas as instâncias sociais (LOURO, 1997, p. 100).

Ao mesmo tempo em que essas solteironas eram vistas como “fracassadas” por não terem se casado e sido mães, elas eram privilegiadas por terem mais estudos e exercerem uma profissão remunerada que lhes garantia seu sustento (LOURO, 1997). Ainda assim, o trabalho docente parecia ser o mais adequado a essas mulheres (feminização do magistério) já que se aproximava das funções domésticas mesmo não estando dentro do lar. Por isso, na medida em que cresce o número de mulheres assumindo a educação infantil, percebe-se menor remuneração a este trabalho (COSTA, 2006) e consequente maior procura dos homens por serviços burocráticos e administrativos, bem como à educação em níveis mais elevados. Desse modo,

[...] para que a escolarização se democratizasse era preciso que o professor custasse pouco: o homem que procura ter reconhecimento na formação tem consciência do seu preço e se vê com direito a autonomia – procura espaços ainda não desvalorizados pelo feminino. Por outro lado, não podia se exortar as professoras a serem ignorantes, mas se podia dizer que o saber não era tudo nem o principal. Exaltar qualidades, como abnegação, dedicação, altruísmo e espírito de sacrifício e pagar pouco: não foi por coincidência que esse discurso foi dirigido para as mulheres (CATANI, 1997, p. 28-29).

As questões de gênero que perpassam a escola não se reduzem à feminização do magistério. No que tange à educação inicial ofertada às meninas mais abastadas, é importante lembrar que ela priorizava formar boas donas de casa e futuras esposas e mães. Louro (1997) afirma 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. 81) e, além disso, exerce uma ação distintiva ao dividir, classificar, ordenar, hierarquizar os sujeitos e, junto com isso, os meninos das meninas. As questões referentes à sexualidade fazem parte do dia a dia da escola. Estão nas conversas formais e informais,

[...] nos grafites dos banheiros, nas piadas e brincadeiras, nas aproximações afetivas, nos namoros; e não apenas aí, elas estão também de fato nas salas de aula — assumidamente ou não — nas falas e atitudes das professoras, dos professores e estudantes (LOURO, 1997, p. 131).

Não podemos permitir que essa [re]produção se sustente nos tempos atuais, também porque uma educação firmada em valores sexistas tem forte relação com fracasso e sucesso escolar, sobretudo no caso dos meninos que são os que evadem em maior número no ensino básico brasileiro (VIANNA; UNBEHAUM, 2016). Diniz (2013, apud DINIZ; GUIL, 2020) debate sobre o pouco interesse em pesquisas sobre a temática de gênero no campo da educação e afirma:

[...] posto que o campo educacional é eminentemente feminino, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental, e os modelos de formação docente nas últimas décadas continuam a engendrar formas de planejamento, organização, disposição e funcionamento que reiteram um modo heteronormativo, pouco se alterando em termos de produção discursiva que pudessem fazer circular outras lógicas no campo educacional (DINIZ, 2013, p. 46 apud DINIZ; GUIL, 2020, p. 18).

Muitas vezes, professoras e professores tomam questões pessoais ou de caráter profissional vivenciados na experiência docente com estudantes como estímulo e provocação para trabalhar as questões de gênero (RIZZATO, 2013). Ainda assim, entre o quadro docente, parece existir uma falta de conhecimento sobre o tema e suas implicações na educação. Quando o entendem como uma construção social, não há uma reflexão mais aprofundada sobre o assunto. Muitas vezes há relatos que confirmam a crença em padrões hegemônicos e na influência da educação familiar e da sociedade sobre os comportamentos dos indivíduos, em outros momentos, professores afirmam que a escola deveria intervir sobre comportamentos tidos como “desviantes”¹³ (MAIA; NAVARRO; MAIA, 2011). Ter uma formação sobre o assunto contribui em muito para a forma como se lida com essas questões que emergem no cotidiano docente e, por essa razão, o kit “Escola sem homofobia” era tão importante para os professores, para a escola, para a sociedade, de modo geral. Um belo exemplo seria o que o estudo de Silva e Ferreira (2019) demonstrou ao apresentar que:

[...] as professoras indicaram também mudanças percebidas sobre as atitudes e ações de seus estudantes: na ma-

13 E por desvio entende-se o comportamento que fuja ao padrão heteronormativo.

neira de falar de meninos e meninas; no tratamento mais respeitoso entre estudantes de sexos diferentes; no empoderamento e na organização política dos/as estudantes por meio da formação de movimentos de meninas/mulheres e meninas/mulheres negras, de LGBTI dentro da escola, entre outras (SILVA; FERREIRA, 2019, p. 9).

Obviamente que as experiências podem variar em função da organização da escola e das condições de trabalho dos docentes (SILVA; FERREIRA, 2019). Escolas que contam com tempo dedicado ao planejamento coletivo, em que há momento para compartilhamento das experiências e trocas entre os pares, tendem a conseguir multiplicar ainda mais os conhecimentos recebidos. Esse tempo varia muito quando comparamos a rede municipal e estadual do ES com os institutos federais, por exemplo. O regime de dedicação exclusiva com 40h concentrados numa única escola contrapõe-se à realidade de professores da rede estadual, em sua maioria DTs (Designação Temporária) que dividem a carga horaria em diferentes escolas ao longo dos anos. Essa rotatividade na escola dificulta a organização do trabalho pedagógico de forma coletiva e integrada.

Se antes a formação continuada era dada para um representante da escola que deveria, no seu retorno, tentar aplicar os conhecimentos adquiridos e multiplicar, agora essa formação é dada para quase todos os educadores, porém ela chega com um material pronto (normalmente produzido por instituições privadas), que não leva em consideração as particularidades locais e que, estando engessado, não permite que o professor participe do processo (BIRGIN; OLIVEIRA, 2020). Para que tenham efeito positivo, as formações continuadas precisam ser pensadas levando em consideração os “saberes docentes” (TARDIF, 2002). O professor não pode ser responsabilizado pela sua formação continuada, mas é importante que haja estímulo por parte do poder público, além de plano de carreira. Vale lembrar que, ainda hoje, 25% dos professores no Brasil não têm curso superior.

Como se não bastasse o retrocesso da não distribuição do kit “Escola sem Homofobia”, o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pelo Congresso Nacional em 25 de junho de 2014, através da Lei 13.005, que estabeleceu metas educacionais a serem alcançadas pelo país nos próximos dez anos, suprimiu a palavra *gênero* do seu texto. Esta ação acontece em função de inúmeras discussões de cunho religioso conservador durante a tramitação no

Senado, sendo também excluída em muitos planos estaduais e municipais de educação. A versão do Plano Nacional de Educação aprovada traz no texto, na Meta 20, o *combate às desigualdades educacionais*, ou seja, reuniu todas as formas de discriminação sem considerar as especificidades de cada marcador social de diferença.

Vianna e Unbehaum (2016) entendem que a retirada das palavras “gênero”, “diversidade” e “orientação sexual” dos planos estaduais e municipais de educação seja algo distorcido e politicamente nefasto, pois se justifica em um discurso de setores religiosos conservadores (VIANNA; UNBEHAUM, 2016). Além disso, tal supressão contribui para manutenção de estruturas hierárquicas e excludentes que foram socialmente construídas para manutenção da hegemonia masculina. Temos, então, “[...] a criação de um tipo de vulnerabilidade estatal, responsável por precarizar ainda mais a existência de corpos femininos, efeminados ou divergentes das masculinidades dominantes” (MENDONÇA; MENDONÇA, 2020, p. 97).

Vianna e Bortolini (2020) também traçaram um estudo sobre os planos estaduais de educação mostrando as diferentes perspectivas com as quais esses planos lidam no tocante às questões de gênero. De modo geral, o que se percebe é que essas políticas se configuram como a materialização das respostas na forma de documentos, planos, programas e que são resultados de disputas acirradas (VIANNA; BORTOLINI, 2020). Para as autoras, os conteúdos dos planos de educação configuram-se como “documentos indicadores de intencionalidades, interesses, disputas de poder em torno de distintas concepções de educação” (VIANNA; BORTOLINI, 2020, p. 3). Nesse jogo há relações complexas e contraditórias entre Estado e movimentos sociais, que, “nas suas respectivas pluralidades, articulam-se e/ou disputam acirradamente interesses sociais presentes nesse processo” (VIANNA; BORTOLINI, 2020, p. 4) e, nesse sentido, não é possível resumir a questão dividindo os planos simplesmente entre os que trazem ou omitem.

Na pesquisa desenvolvida por estes autores, os planos estudados foram divididos em quatro grupos:

1. Os planos que vetam o termo “gênero” e, nesse caso, é composto apenas pelo Ceará;
2. Os que omitem o termo gênero (GO, PE, SP);

3. Os que incorporam parcialmente a discussão com referências a direitos humanos (AP, AC, AL, ES, DF, MG, PB, PI, PR, RN, RO, RS, SC, SE, TO) e
4. Os que explicitam as questões de gênero e sexualidade no reconhecimento e promoção de direitos (AM, BA, MA, MT, MTS, PA, RR). Na ocasião do trabalho deles, o RJ ainda não havia promulgado seu plano.

Especificamente no caso do ES, o artigo 2º, em sua diretriz X, traz “promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e a sustentabilidade socioambiental” (ESPÍRITO SANTO, 2015). Apesar de ser uma definição bem generalizante, as questões de gênero estão aí contempladas, mas ainda há muitos estados que se recusam a abordar a temática ou se mostram omissos a isso.

Tal postura é inconcebível diante de um quadro tão desfavorável para as mulheres e população LGBTQIA+ no nosso país. A escola é um espaço de formação cognitiva, humana, psicossocial e política dos sujeitos e, apesar disso, a ausência do debate nas salas de aula é frequentemente verificada e denunciada, mas pouco ainda tem sido feito. Ela precisa operar no intuito de fortalecer a rede de proteção dos direitos das crianças e adolescentes, bem como apoio nas denúncias de violência de gênero, afinal, “muitas escolas, após a detecção de casos de violência doméstica, assumem papel de outras instituições ao adotar postura predominantemente investigativa, buscando resolver o problema internamente, de forma isolada” (CARREIRA, 2016, p. 43).

Parece-nos importante que a comunidade acadêmica esteja preocupada com a socialização das crianças e adolescentes do tempo presente, a fim de que, por meio da educação, esses rumos possam ser alterados, sobretudo porque os comportamentos esperados de meninos e meninas são transmitidos através de dispositivos de controle ao longo do processo de socialização, inclusive na escola, onde também aparece implicitamente, sob forma de currículo oculto.

A escola precisa ser um espaço democrático e laico que garanta direitos a todos os sujeitos. É também um espaço de (form)ação, que exige mobilização política e luta para garantir uma educação pública gratuita e de qualidade a todas as pessoas. Seu trabalho tem relação direta com a garantia da democracia (ALBUQUERQUE, 2020), sobretudo quando possibilita o desenvolvimento de uma consciência crítica e reflexiva sobre problemas da sociedade. Sendo ela um lugar privilegiado de promoção de diálogo e informação, é

também onde muitos estudantes afirmaram ter tido seu primeiro contato com a discussão de gênero (ALBUQUERQUE, 2020). Bonfim e Mesquita (2020) mostram o “clamor” dos estudantes pelas discussões de gênero na escola, a ponto de criarem um coletivo para isso já que as questões, quando apareciam na sala de aula, resumiam-se a heteronormatividade. O trabalho dos autores refletiu sobre práticas cotidianas que têm papel de formação, mas também espaços de (re)produção de desigualdades (LOURO, 1997), em especial às vinculadas aos papéis de gênero e diversidade sexual. Além disso,

[...] a reivindicação do debate de gênero e da sexualidade de uma forma aberta e com a participação de todas/os, diz muito da importância que a escola ocupa em suas vidas, uma vez que elas/es pleiteiam uma educação mais próxima de suas realidades e experiências (BONFIM; MESQUITA, 2020, p. 12).

Matheus Estevão Ferreira da Silva (2020) objetivou investigar a formação em gênero e sexualidades e ética, de graduandos/as em Pedagogia de uma universidade pública de São Paulo, entendendo gênero e sexualidade na perspectiva da Educação em Direitos Humanos (EDH), e percebeu que a EDH tem menor chance de ser efetivamente cumprida no que tange à abordagem desses dois temas já que essa abordagem exige conhecimento teórico e também disposição dos docentes com os temas e com o público. Considerando o congelamento da oferta de formações continuadas sobre a temática aos professores em exercício, bem como o atravessamento de uma moral religiosa judaico-cristã sobre a escola, abordar essa temática fica cada vez mais difícil. Para Silva (2020, p. 13)

[...] é necessário se ter os temas contemplados em políticas públicas educacionais, mas mais do que isso, que a formação daqueles(as) que se responsabilizarão pelo desenvolvimento de um trabalho que os aborde na escola seja significativa, de modo que possam criar consciência da importância de sua profissão, do conteúdo que devem trabalhar e de sua posição privilegiada na formação de crianças que os(as) têm como primeiras referências sobre o mundo que as cerca.

Silva (2020) reforçou a importância das temáticas de gênero e sexualidade serem incluídas na formação inicial e continuada, sobretudo dos pedagogos, já que esse profissional atua em contato direto com crianças. Para mim, esse

tema deve ser de conhecimento de todos os professores independentemente da idade com a qual trabalham, pois é uma discussão que pode salvar vidas e mudar tristes realidades desse país, combater machismos e homofobias, bem como permitir aos adolescentes autorreconhecimento em função das suas identidades. É importante, ainda, que os cursos de licenciatura estejam atentos às mudanças pelas quais o país vem passando continuamente, a fim de considerar que

[...] vivemos em uma época em que os discursos e ideologias de uma parcela conservadora da sociedade tentam retroceder muitas conquistas no âmbito das lutas associadas ao gênero e à sexualidade. Quando pensamos no espaço escolar, ficam visíveis as disputas em torno das políticas que dão visibilidade a esses temas como eixos de uma educação inclusiva. A existência de um projeto como o Escola Livre, que tem como cerne de sua intervenção, o silenciamento do debate, a penalização de quem o faz, e a terceirização deste tipo de formação para instituições como a família e a igreja, sinaliza a necessidade de fortalecer no âmbito da educação os pontos de mobilização, resistência e luta (BONFIM; MESQUITA, 2020, p. 12, grifos nossos).

A escola não pode silenciar esse debate, porque às vezes é o único espaço em que ele acontece. Falar de educação sexual e educação para as questões de gênero é abrir espaço para denúncias de violência no ambiente familiar e espaço para formação que promova o respeito e inclusão. É colaborar para uma educação libertadora (FREIRE, 1986).

Capítulo 2: “Você está falando de LGBT?”: Analisando gênero

Foram realizadas dez entrevistas semiestruturadas com professoras e professores da escola estudada. O primeiro critério para seleção de entrevistadas/os era que estas pessoas lecionassem História, Geografia, Filosofia, Sociologia e/ou Ciências Biológicas para o ensino médio. Já mencionamos aqui que o critério utilizado para a seleção dessas disciplinas em nossa amostra se deve, em primeiro lugar, à perseguição política-ideológica a que profissionais das ciências humanas vêm sofrendo nos últimos tempos, além também da problemática de gênero frequentemente ser confundida ou resumida à temática de sexo e sexualidade e entendida como pertencente à biologia.

As/os professoras/es entrevistadas/os lecionam tais disciplinas para turmas de ensino médio parcial e/ou integrado à formação técnica e priorizou-se por selecionar ao menos um professor de cada disciplina em cada modalidade. Uma das entrevistadas atua em ambas as modalidades, porém com disciplinas diferentes: Sociologia no ensino médio parcial, Filosofia no ensino médio integrado. As entrevistas tiveram o áudio gravado para fins de transcrição posterior e os protocolos de proteção à Covid-19 foram devidamente respeitados.

A primeira parte da entrevista consistia na caracterização social dos três homens e sete mulheres entrevistadas. A identidade dessas pessoas foi preservada e, apesar de termos homens na amostra, por opção da pesquisadora,

quando foram citados, todos os respectivos nomes foram substituídos por nomes de mulheres, ainda que a fala tenha vindo de uma entrevista feita com um professor. Os nomes escolhidos foram: Maria, Cristina, Mariana, Margarete, Antonieta, Eloiza, Neusa, Rosângela, Rita e Aparecida. Abaixo (quadro 1) temos a caracterização desse público entrevistado no que diz respeito a idade, gênero e disciplina que leciona.

Quadro 1 - Caracterização do público entrevistado

Nome	Idade	Gênero	Disciplina que leciona na escola
Maria	41	Feminino	Ciências Biológicas
Cristina	34	Feminino	Ciências Biológicas
Mariana	50	Masculino	Geografia
Margarete	41	Feminino	Ciências Biológicas
Antonieta	28	Feminino	Geografia
Eloiza	51	Masculino	Filosofia
Neusa	34	Feminino	Sociologia/Filosofia
Rosângela	52	Feminino	História
Rita	38	Feminino	Geografia
Aparecida	36	Masculino	História

Fonte: Elaboração das autoras, 2022.

Com idade entre 28 e 52 anos, o nosso público entrevistado consiste em sete mulheres e três homens que lecionam para o ensino médio parcial e/ou ensino médio integrado. Objetivamos entrevistar um/a professor/a de cada disciplina estudada (Ciências Biológicas, História, geografia, Filosofia e Sociologia) em cada modalidade (ensino médio parcial e ensino médio integrado), entretanto, a amostra conta com apenas uma professora de Sociologia (Neusa) pelo fato de ser uma das autoras do trabalho, a professora da outra modalidade. Outra especificidade da professora Neusa é que, nessa amostra, ela é a única que trabalha nas duas modalidades, porém com disciplinas diferentes.

A predominância de mulheres no grupo não é por acaso. Já mencionamos aqui o fato de a escola ser um ambiente predominantemente ocupado por mulheres. No caso da escola estudada, temos um total de 87 professores e professoras distribuídos nos três turnos e nas diferentes modalidades com que a escola trabalha, sendo que 62 são mulheres e 25 são homens.¹ A equipe pedagógica e de coordenação escolar conta com 10 pessoas, sendo que 8 delas são mulheres, além da diretora escolar e das 7 secretárias, que são setores exclusivamente ocupados por mulheres. O quadro abaixo sintetiza essas informações e inclui também as alunas da escola.

Quadro 2 - Número de meninas/mulheres na escola

Cargo / etapa de ensino	Total de meninas/ mulheres	Percentual que representam
Diretora	1	100%
Professoras	62	71%
Equipe pedagógica	8	80%
Secretárias	7	100%
Limpeza	15	94%
Ensino Fundamental Integral	136	60%
Ensino Médio Parcial	283	56%
Ensino Médio Integrado	171	50%
Educação de Jovens e Adultos	84	49%
Total = 767 mulheres		

Fonte: Elaboração das autoras, 2022.

Entre as entrevistadas, temos uma que concluiu a graduação em 1999 (Rosângela), uma em 2002 (Eloiza), duas em 2005 (Maria e Margarete), quatro

¹ Esses dados correspondem ao número de professores no mês de março de 2022. Com frequência há alteração de contratos, admissões, rescisões e esse número pode variar ao longo do ano.

em 2009 (Cristina, Mariana, Rita e Aparecida), Neusa em 2018 e Antonieta em 2019. Três delas se formaram em universidades públicas e as outras sete em instituições particulares. Nove entrevistadas possuem pós-graduação e Aparecida possui doutorado na área de atuação. Independente da instituição de formação, apenas as professoras (homens) Eloiza e Aparecida afirmam ter estudado sobre questões de gênero durante a graduação e, ainda assim, não de modo aprofundado. Segundo a professora Aparecida, o assunto apareceu por ser este o tema de iniciação científica de uma das colegas da classe e, motivada por isso, a professora à época inseriu o tema no debate, assim como os temas das demais iniciações científicas.

A professora Mariana (também homem) afirmou ter estudado sobre gênero na primeira graduação que possui (Ciências Sociais), mas negou ter estudado sobre o assunto na licenciatura correspondente à disciplina que leciona (Geografia). O fato de a maioria das professoras afirmarem não se lembrar de ter estudado sobre gênero não significa que de fato as instituições/professores em nenhum momento trabalharam tal assunto, mas indicar que a forma como foi abordado não foi marcante o suficiente para que tais professoras lembrassem disso, mesmo para quem se formou mais recentemente, como Neusa e Antonieta. Esse dado só reforça nossa ideia de que é uma temática secundarizada, menosprezada e à qual é atribuída menor importância.

Quando pensamos sobre a formação continuada ofertada pela rede estadual de educação, todas as entrevistadas afirmam participar dessas formações, mas apenas três delas afirmam se lembrar de ter estudado alguma coisa sobre gênero em alguma dessas formações. Neusa foi uma delas e comentou sobre sua participação no curso on-line que afirmou ter feito.

Sempre muito bom pra gente. Ainda mais a gente trabalha nessa área, tudo é muito rico [...]. Então assim para mim foi bom e me ajudou bastante. [...] Falou (o curso) muito a questão dos estereótipos, né, a questão da mulher que ainda sofre muito preconceito relacionado ao trabalho, mercado de trabalho. A sociedade muito questão assim de desigualdade, questão do lugar de espaço na sociedade que ainda é muito desigual, né? (NEUSA, 2022).²

2 Esses trechos foram proferidos oralmente durante as entrevistas semiestruturadas, as quais foram transcritas.

Margarete também afirmou ter participado e diz que

Não foi especificamente gênero, porque eu não me recordo do Estado dar esse tema, mas eu lembro que eu participei de um curso: 'Na real, gravidez na adolescência não é legal'. Não está ligado intimamente ao tema de gênero, mas foi a formação mais específica sobre isso que eu recebi até o momento (MARGARETE, 2022).

Interessante observar que as professoras associam a temática de gênero a diferentes questões. Enquanto a professora de Sociologia e Filosofia se recorda de formação sobre a dimensão política da emancipação feminina, a professora de Biologia se recorda de gênero ligado à sexualidade. A professora Eloiza foi a terceira pessoa que disse se lembrar de já ter estudado o assunto. Apesar disso, quando perguntada sobre como foi a formação, afirma:

Agora você me pegou. Essa memória... Claro que nós estudamos sobre gênero. Nós não estudamos sobre gênero? Claro. Muita coisa foi falada na área das humanas. Tempo todo estamos falando sobre gênero. No ano passado que nós tivemos, de acordo com as orientações do MEC, com cursos que foram feitos sobre isso, com vários especialistas falando sobre gênero (ELOIZA, 2022).

A dúvida sobre ter estudado ou não nos leva a crer que, muitas vezes, professoras e professores buscam por conta própria conhecer determinados assuntos (algo que apareceu outras vezes em nossa pesquisa) e que essa auto-formação se confunde com a formação continuada ofertada pela rede. Esse movimento autônomo e individual em buscar, por conta própria, informações e formações sobre o assunto, dialoga com os possíveis "movimentos pedagógicos de gênero" que Silva (2021) identificou em seu trabalho. Professoras e professores autonomamente buscam saber mais sobre o assunto e, com essa atitude, sentem-se mais preparados para trabalhá-lo em sala de aula. É o caso, por exemplo, da professora Cristina quando diz: "A gente se prepara assistindo vídeo, lendo reportagens, mas uma formação específica para trabalhar com isso, nunca teve" (CRISTINA, 2022). Ou ainda, a professora Neusa, que disse:

[...] eu procuro sempre estar me aperfeiçoando, sempre que eu vejo alguma palestra, algum curso, algo que aborda esse tipo de tema, eu gosto de estar participan-

do pra gente estar... é... acompanhando, né, a realidade
que vem mudando o tempo todo (NEUSA, 2022).

A secretaria estadual de educação foi procurada e a responsável pelo centro de formação de professores afirmou por e-mail que nos últimos tempos não houve oferta de nenhuma formação específica sobre as questões de gênero — seja em modo presencial ou on-line — fato que se soma ao regresso em âmbito nacional nas políticas de formação de professores/as acerca da temática.

O baixo número de professoras que se lembra de ter estudado sobre o assunto, somado à baixa formação inicial sobre o tema apresentada pelas entrevistadas, mostra-nos que as questões de gênero vêm sendo tratadas como “segundo plano”. Além disso, tal prática corrobora o estabelecimento de um pensamento educacional hegemônico e obediente a um status quo, invisibilizando inúmeras realidades de desigualdade e violência. Se a maioria das professoras afirmam não receber formação sobre o assunto (seja ela inicial e/ou continuada), como podemos desejar a multiplicação de experiências emancipatórias e que promovam as ecologias de saberes e rompimentos da linha abissal? (SANTOS, 2007).

Algo que nos chamou a atenção foi que, quando perguntadas sobre terem ou não estudado gênero durante a graduação, mostravam-se confusas e algumas faziam associação direta e exclusiva à população LGBTQIA+, ou então perguntavam: “Você está falando de LGBT?”; “Estudar sobre homofobia, esses negócios?”.³ Esse direcionamento quase que imediato de gênero às questões de diversidade sexual poderia ser entendido como a maior visibilidade que o público LGBTQIA+ tem tido nos últimos tempos, seja pela mídia, seja pela conquista de direitos, mas a análise dos dados nos leva a crer que tal associação não se deve a isso, muito embora também tenha contribuído. Acreditamos que tal postura dialoga com a chamada “ideologia de gênero”.

Já discutimos anteriormente sobre as tensões institucionais que envolvem a temática de gênero no nível de documentos normativos nacionais. A ameaça de disseminação da chamada “ideologia de gênero” fez com que muitos professores e professoras se esquivassem de aprender e ensinar sobre o assunto em sala de aula. Somado à perseguição político-ideológica a que profes-

3 Caderno de campo, 2022.

sores de ciências humanas vêm sendo submetidos nos últimos tempos, falar de gênero parecia, na visão conservadora, atentar contra a “moral e os bons costumes”. A respeito da religião seguida pelas professoras entrevistadas, oito delas declararam possuir alguma religião e, nesse caso, todas se declararam como católicas. As outras duas pessoas, que declaram não seguir nenhuma religião atualmente, também assumiram terem sido católicas antes e até afirmaram: “ainda faço ‘sinal da cruz’”.⁴ Nossos dados não nos permitem mapear até onde essa postura religiosa influencia o trabalho dessas pessoas, mas consideramos que é difícil separar completamente a dimensão pessoal da dimensão profissional e, por essa razão, muitas posturas e práticas escolares são atravessadas pelas morais individuais.

O discurso da “ideologia de gênero” tem na Igreja Católica seu berço (JUNQUEIRA, 2018), mas acabou se espalhando também pelas religiões evangélicas de diferentes denominações, em especial nas neopentecostais. Considerando que a religião é uma instituição de socialização que exerce forte influência sobre a vida dos indivíduos, não é possível negar a chance de que o mesmo aconteça com as professoras estudadas. Tal poder exercido pela Igreja molda práticas e hábitos cotidianos destas. Desse modo, as práticas e falas docentes não se eximem de carregar uma moral religiosa que pode ser percebida de modo bastante explícito na fala da professora Maria (2022), por exemplo:

[...] tanto que eu falei para os meninos lá: Se não tiver condição de reprodução, aquela espécie acaba. É por isso que a espécie evolui. Aquela que conseguir reproduzir, vai evoluir. Aquela que não conseguir, ela vai se extinguir. E o menino falou assim: ‘Ah professora, minha avó falou que é o fim do mundo!’. E deve ser mesmo [ela fala concordando com a frase do aluno] porque está escrito na Bíblia, em Gênesis que, não sei capítulo nada, que ia chegar um momento que o ser humano ia parar de se reproduzir. Aí eu não quis entrar a fundo com o menino, mas então seria o seguinte: homem com homem, mulher com mulher. Como que vai

4 Aparecida assumiu ainda fazer “sinal da cruz” apesar de não seguir religião. Sinal da cruz é um movimento com as mãos em que as pessoas desenhavam uma cruz sobre o rosto e peito, normalmente acompanhado de uma frase. A cruz relembra aos cristãos o sacrifício de seu líder Jesus Cristo que foi morto na cruz.

ter filho? Não tem filho mais. Então é o fim do mundo mesmo (risos).

Esse discurso sobre famílias homoafetivas não se reproduzirem é a próprio biologização das relações e é fortemente fomentado e engrossado por falas de candidatos e de políticos eleitos constantemente. Há uma moral conservadora pairando no ar e uma espécie de medo da extinção das famílias cisheteronormativas que naturaliza discursos de ódio para com aqueles que fogem a essa lógica, como se estes fossem uma ameaça à perpetuação da espécie. O que se percebe com esse tipo de comportamento é uma espécie de vigilância numa tentativa de “prevenir a homossexualidade” (DINIZ; GUIL, 2020), ainda que isso não seja possível.

A fala da professora Maria só reforça a ideia de que, ao fabricar corpos genericados e sexualizados (RAMOS, 2016; LOURO, 1997), a escola acaba reforçando estereótipos e tratando aqueles que fogem à norma como anomalia, doença ou transtorno (RAMOS, 2016). Essa constatação também apareceu em outras falas, por exemplo, quando as professoras falam em “homossexualismo” para se referir a “homossexualidade”. Não é algo intencional, mas, permeada pela formação religiosa, a palavra é naturalizada no vocabulário, ainda que o sufixo “ismo” indique doença.

Aparece também quando afirmam evitar falar de determinados assuntos ligados a gênero e sexualidade “para evitar transtornos”. A própria palavra transtorno está associada a alguma situação que causa desconforto, ou ainda a alguma condição de ordem psicológica/mental que comprometa a vida normal de uma pessoa. De modo geral, o que se percebe é que uma moral conservadora permeia os hábitos e práticas, estabelecendo normas de gênero (MENDONÇA; MENDONÇA, 2020) e excluindo certos grupos sociais pelas dimensões de gênero (RODRIGUES; RAMOS; SILVA, 2013). Essa moral conservadora também pode ser percebida quando uma professora falava de um homem trans:

Na verdade, era uma mulher, só que não quer assumir ser mulher. Quer assumir ser homem, mas quer ter um filho. Então já ficam os dois valores aí, as duas identidades né. Não é valores. As duas identidades. A pessoa é... se identifica como homem, mas quer ter um filho (MARIA, 2022).

A fala dessa professora representa uma perspectiva de escola que surge na modernidade, que se organiza num modelo patriarcal em que “masculino” e “feminino” aparecem como categorias excludentes (VIANNA, 2013). O que se percebe é, portanto, uma hierarquização das relações, naturalizando certos hábitos e valores presentes na sociedade e abominando outros. Esse sistema cisheteronormativo produz feminilidades e masculinidades através de uma fragmentação dos corpos. O que essa fala reforça é, além do preconceito com as questões de identidade de gênero, uma associação da maternidade à mulher e, nesse caso, à mulher cis. Por outro lado, muitas professoras entrevistadas, ainda que tragam falas com algum julgamento/preconceito entranhado, mostram-se sensíveis às dificuldades que estudantes LGBTQIA+ podem vir a sofrer no seu cotidiano intra ou extraescolar.

Por exemplo: a pessoas às vezes começa a se descobrir menino. Uma menina começa se descobrir menino. Aí ela vai falar isso para a gente. **E aí? O que que você vai fazer com aquela informação?** Vai passar para a mãe? Aí a mãe vai e come a pessoa na porrada depois que você fala um negócio desse aí. E aí, como que vai ficar aquela menina que tentou ali desabafar com você? (MARIA, 2022, grifos nossos).

A professora se mostra preocupada com a violência que o adolescente poderia sofrer e, ao mesmo tempo, mostra-se “perdida” com “o que fazer com aquela informação”. É nesse sentido que defendo a importância de receber uma formação inicial/continuada condizente com a valorização da diversidade que nos constitui como sujeitos generificados. A professora não se sente segura para falar sobre o assunto exatamente por não saber como tratar a informação. Tal situação fere o princípio da profissionalidade docente que deveria relacionar experiências em sala de aula com políticas educacionais, dialogando com práticas de outros/as educadores/as (GORZONI, DAVIS, 2017).

Entender as questões de identidade de gênero como uma vontade individual faz parte da forma como o senso comum entende as questões de gênero, associando-a a anatomia humana dos órgãos genitais. Além disso, a falta de formação leva a crer que orientação sexual é uma escolha e, estando em foro íntimo, acham difícil trabalhar as questões, principalmente porque pode a criança “apanhar em casa”. Mas, se a escola não acolhe o que muitas famílias repugnam, a quem essa criança/adolescente recorre?

E eu não gosto de dar opinião. É... já me perguntaram e eu acho que a opinião é de cada um. Cada um tem que se sentir à vontade para ser o que quer ser. Se quer ser homem, se quer ser mulher, se quer ser os dois. Eu acho que isso aí não depende da minha vontade. Acho que depende da vontade da pessoa e eu só respeito (MARIA, 2022).

Quando a professora Maria diz não se sentir segura para trabalhar a temática, ela justifica: “Eu fico com um pouco de medo mesmo, porque eu acho que mexe muito com o emocional” (MARIA, 2022). As questões emocionais aparecem em outros momentos da entrevista dela, como por exemplo, quando diz:

Eles querem saber se tem alguma influência na parte biológica e na verdade na parte biológica não tem. Nasce homem é homem. Nasce mulher é mulher. Só que depois tem a parte emocional. (sim) que aí é isso daí que afeta (MARIA, 2022).

Perguntamo-nos: e o emocional das crianças e adolescentes que fogem ao padrão da masculinidade hegemônica e de padrões heteronormativos? Como ficam esses sujeitos que não conseguem se enquadrar nas normas de gênero e tampouco se compreender? Ou ainda, como ficam as crianças e adolescentes que são vítimas de bullying ou violência física por conta de seus não padrões de comportamento?

A cultura, os discursos e as práticas pedagógicas ritualísticas ajudam a produzir subjetividades de crianças e adolescentes. Exatamente por isso, o debate sobre gênero no espaço escolar se mostra fundamental. Rituais são conhecidos na antropologia como um campo do saber capaz de produzir ações estruturantes na organização coletiva de determinado grupo. Os rituais pedagógicos cotidianos constituem uma forma de compreender a condição humana de gênero e sexualidade e a escola acaba, então, produzindo um corpo escolarizado (LOURO, 1997).

Pensando sobre esse debate de gênero a partir do currículo, temos que o currículo do Espírito Santo foi elaborado a partir da BNCC e, segundo o site da Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo, “os Documentos Curriculares do Ensino Médio já podem ser utilizados pela equipe escolar. No entanto, salientamos que os documentos estão em fase de revisão orto-

gráfica e de diagramação” (SEDU, 2022, s/p).⁵ Nesse sentido, até o momento, não dispomos da versão final do documento que foi criado com a intenção de

[...] aprofundar competências e habilidades, contemplar as especificidades regionais e problematizar conceitos e temas considerados fundamentais para a aprendizagem dos estudantes capixabas, foram acrescentados conceitos/temáticas: conhecimento, gênero, relações de poder, cidadania e adicionada a 5ª categoria: cultura e diversidade (SEDU, Currículo de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, 2020, p. 4)

Desse modo, as categorias iniciais trazidas pela BNCC, a saber: Tempo e Espaço; Territórios e Fronteiras; Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética; e Política e Trabalho, foram redivididas e acrescidas, apresentando-se da seguinte maneira:

Imagem 2 - Conceitos/Temáticas das ciências humanas – SEDU/ES



Fonte: SEDU, Currículo de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, 2020, p. 4

5 Disponível em: <https://curriculo.sedu.es.gov.br/curriculo/documentos/>. Acesso em: 28 mar. 2022.

A Secretaria de Educação (SEDU) se mostrou preocupada em colocar a palavra “gênero” dentro de uma categoria específica, além de a dividir, porque, segundo a própria secretaria, isso

[...] possibilita maior amplitude para o conhecimento do indivíduo nas suas buscas de autoconhecimento quando envolve o diferente de si. [...] Além disso, pode proporcionar a compreensão sobre marcas autoritárias e conflituosas em relações hierarquizadas entre gêneros em distintas sociedades, sobretudo a brasileira e a capixaba, articulando com o contexto atual no qual os estudantes possam atuar para superação desses modelos de relações (SEDU, Currículo de Ciências Humanas e Sociais aplicadas, 2020, p. 5).⁶

Ainda que o documento coloque a categoria como comum às Ciências Humanas e Sociais aplicadas e, portanto, às quatro disciplinas,⁷ a categoria gênero também aparece como um dos temas integradores do currículo. Os temas integradores estabelecidos pela SEDU foram produzidos a partir de temas dispostos na BNCC, sendo que o tema da BNCC que mais se aproxima da discussão é “Educação em Direitos Humanos”. A proposta tanto da BNCC quanto da SEDU é que os temas integradores sejam trabalhados de modo transversal, sendo praticados em todas as etapas e modalidades da educação básica, dialogando com todos os componentes curriculares de forma contextualizada e refletindo sobre desafios do mundo atual.

O currículo do Espírito Santo conta com dezenove temas integradores, sendo que o tema 16, cujo código alfanumérico é TI16, é: Gênero, Sexualidade, Poder e Sociedade. Tal tema tem como objetivo: “Entender e problematizar o conceito de gênero e sexualidade, na perspectiva de diversos contextos sociais e histórico” (SEDU, [s. d.], s/p).⁸ Este tema integrador aparece na organização curricular de diferentes disciplinas/séries/áreas de conhecimento

6 Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1b1nDkYMTf-qH3fFnKaOWIF4wlxQM-pOE/view>. Acesso em: 28 mar. 2022.

7 História, Geografia, Sociologia e Filosofia.

8 Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1PKqNhEErj6GUV5bQ5S86qL1XtgVbk-G6F/view>. Acesso em: 28 mar. 2022.

e isso inclui as disciplinas estudadas neste livro: História, Geografia, Sociologia, Filosofia e Ciências Biológicas.

A análise das entrevistas nos permite inferir que, apesar de algumas professoras acreditarem que gênero é um tema comum a todas as disciplinas, há, entre outras, uma associação quase que imediata da temática de gênero às ciências humanas e mais especificamente à sociologia. Tal associação aparece em falas como:

Apesar de ser um tema que todo mundo fala sobre, às vezes um aluno pode, com alguma colocação que eu venha a fazer, ele pode se sentir constrangido. Então assim: quanto maior o conhecimento, menor a chance de isso acontecer. Às vezes, a **sociologia**, por exemplo, se preocupa mais com essa dimensão humana, dos direitos humanos. Igual se for falar de LGBT não sei o que lá mais. Eu tenho noção do que é para transpor. E quando o aluno chega para você e quer te contar que 'tá' gostando de outro menino? Você tem que ouvir sem julgamento (MARGARETE, 2022, grifos nossos).

Então... ano passado que eu trabalhei com **sociologia**, aí eu trabalhei mais né, essa questão com os terceiros anos. Sobre essa questão aí (ROSÂNGELA, 2022, grifos nossos).

Eu tenho como entrar, acho que todos os professores têm como entrar, tanto de gênero quanto questão de mulheres, questão de minorias, né. A gente tem como falar alguma coisa, agora **se eu estivesse trabalhando sociologia** e fosse esse assunto, aí você trabalha melhor, você mostra o histórico pra ele das lutas, o porquê, porque que não pode continuar com pensamentos assim que você tá ferindo e tal. Trazer os dados né, na história e na atualidade. Que na atualidade você vê o salário das mulheres menor, a discriminação, o homem e espancando a mulher porque fez coisa que ele faz, né. E por aí vai (MARIANA, 2022, grifos nossos).

Ainda que os documentos normativos exijam que se trabalhe as questões de gênero, o que se percebe é que, nem sempre, essa preocupação é insti-

tucionalizada.⁹ Muitos professores têm medo por conta da falta de formação, mas também mostraram alguma preocupação em relação às questões de “ideologia de gênero” e acabam associando o assunto à Sociologia.¹⁰ Tal transferência de responsabilidade deve-se, em grande medida, ao baixo/ausente conhecimento teórico e disposição dos docentes com os temas e com o público (SILVA, 2020). Algumas professoras mostram que essa associação também acontece entre estudantes, por exemplo, quando perguntada se a temática aparecia nas aulas de Geografia, a professora diz que não muito, pois estudantes a procuravam para temáticas geopolíticas, “assuntos de guerra”, e as questões sociais, para eles, não pertenciam à geografia.

Igual agora, no negócio da guerra né, que está acontecendo, envolvendo os países, aí eles vêm me perguntar. [...] alguma coisa da natureza, um vulcão que entrou em erupção igual do ano passado, né?! Aí eles vinham me perguntar. [...] Quando você fala ‘social’ com eles, eles entendem como sociologia. Para eles, social não é Geografia (RITA, 2022).

O fato de poucas professoras se lembrarem de ter estudado sobre o assunto, somado ao fato de que muitas se esquivam dessa discussão em sala de aula, reforça nossa hipótese de que “gênero” é uma categoria em disputa e razão de muitas tensões (VIANNA; BORTOLINI, 2020). Há uma frequente dúvida sobre a quem cabe discutir gênero. Nesse embate, a regra parece invertida para algumas professoras e, com isso, “quem ganhar se livra da obrigatoriedade”, ainda que institucionalmente não funcione assim. A impressão que fica é de que gênero é uma espécie de “batata quente”¹¹ que ninguém quer ter nas mãos. Ao mesmo tempo em que professoras jogam essa “batata quente” para outra disciplina, em paralelo, há professoras que reconhecem a importância de todas as pessoas debaterem o assunto, tratando-o como de fato é: um tema transversal.

9 Um exemplo disso é a não oferta de uma formação específica sobre tema às/aos professoras/es.

10 Tal associação também aconteceu com a temática geral de Direitos Humanos, como pode ser percebida na fala de Margarete (2022) transcrita acima.

11 Batata quente é o nome de uma brincadeira infantil em que o desafio é passar a batata de mão em mão, permanecendo o menor tempo possível com ela. Ao comando do juiz da brincadeira, a pessoa que está com a batata responde uma pergunta/charada e caso erre a resposta deve pagar um mico. A brincadeira leva esse nome, mas normalmente não usa batata.

Tem a questão do currículo, da BNCC que traz né? Então você pode jogar ali. Livro didático você não vai encontrar, mas a gente joga junto com os temas integradores. Isso inclusive todos têm que trabalhar. Não só na questão de história, das humanas não. Principalmente porque nessa questão de gênero ainda há muito preconceito relacionado a isso (ROSÂNGELA, 2022).

Pode ser trabalhado por causa dos temas integradores né. Tem alguns temas lá que dá pra encaixar essa diversidade aí (RITA, 2022).

Você pode se associar a outros professores, por exemplo, Sociologia, isso no ensino médio e você consegue criar temas interdisciplinares, para embasar mais um projeto (MARGARETE, 2022).

Geralmente a gente aborda temas né, mas assim, sempre que possível, a gente traz algo mais específico por exemplo o Dia da Mulher para aprofundar ainda mais sobre o assunto. Então... durante o ano, a gente vai abordando vários períodos do ano para poder trabalhar. Com a prática de filmes, né, apresentamos filmes relacionado às questões de gênero, debate, várias formas de abordar o assunto (NEUSA, 2022).

Associar a temática de gênero aos temas transversais da BNCC ou, ainda, a temas e projetos para serem desenvolvidos em parceria com outros professores reforça o caráter coletivo da docência (NÓVOA, 2019). As professoras reconhecem que, junto aos pares, conseguem desenvolver trabalhos melhores e com trocas mais significativas, e demonstram-se preocupadas com a importância de trabalhar a temática e realizar os chamados “movimentos pedagógicos de gênero” (SILVA, 2021). Apesar disso, assumem não se sentir preparadas para abordar tal assunto em sala de aula quando perguntadas sobre isso.

Não me sinto assim totalmente preparada não. Eu acho que teria que ter assim mais formações específicas porque é uma abordagem que você tem que tomar muito cuidado com o que você vai falar. Então assim: eu não me sinto totalmente preparada, mas estaria disposta a aprender mais sobre o tema (MARGARETE, 2022).

Não. Não me sinto (preparada). No sentido de faltar alguma formação também e por eu ser a professora de

biologia. Eles querem saber se tem alguma influência na parte biológica (MARIA, 2022).

Não, não me sinto. Pelo despreparo, pela falta de formação, pela falta de formação também (ANTONIETA, 2022).

Há professoras que assumem ausência de formação para conseguir discutir o assunto de modo geral, mas houve professoras que dividiram essa pergunta em duas e assumiram se sentir preparadas para discutir a questão de gênero ligada à mulher, mas não preparadas para discutir a questão de diversidade sexual. Além da ausência de formação para tratar dessa temática, percebe-se valores morais religiosos e receio da reação da família por trás da questão. Isso porque essa instituição ocupa um papel importante na socialização das novas gerações, sobretudo no que diz respeito ao sexo e, diante disso, seria difícil à escola competir com valores construídos na vida familiar. Rosângela, por exemplo, quando perguntada sobre se sentir (ou não) preparada para discutir o assunto em sala de aula, responde:

Ah, mais ou menos. Tanto da mulher, quanto do homossexualismo (sic). Às vezes eu me sinto um pouco constrangida com a questão do homossexualismo (sic), por exemplo, né. É uma questão difícil da gente lidar na sala de aula. Não é que é impossível, mas às vezes eu fico com certo, como que fala? Medo de falar. Porque a gente não sabe da reação dos alunos, da família, né. Teve casos, igual eu trabalhei numa escola em XXXXXX¹² que a mãe foi na escola porque tinha uma imagem num livro de ciências (ROSÂNGELA, 2022).

Outra professora que também dividiu as questões de gênero em duas partes mostrou sua preocupação por não ter formação para discutir a temática dizendo:

Essa parte da questão de valorização salarial, essa questão sim. Essa outra parte que eu não sei nem como poderia ser chamado, ligado a homossexualismo (sic) (se referindo à diversidade sexual) não, porque eu não compreendo. Fui tentar entender esse negócio do pan lá e eu não consigo compreender como uma pessoa

12 O nome da cidade foi ocultado.

pode ser apaixonada por uma árvore, por uma agenda. Tem algumas coisas que eu não consigo entender. Não é questão nem de preconceito, é de você não ter domínio para falar daquilo (RITA, 2022).

A ideia que a professora apresenta sobre pansexuais é caricata e estereotipada e reflete um desconhecimento das categorias. Somada a essa fala, que também perpassa por valores morais, houve outros momentos em reuniões da escola e conversas informais que pode se perceber o mesmo movimento. É o caso, por exemplo, de uma fala da equipe pedagógica numa reunião que dizia: “Evitem mexer nas questões de sexualidade porque isso é coisa que cabe a pai e mãe” (Caderno de Campo, 2022). O receio de certas professoras, sobretudo pela falta de formação, é ainda mais alimentado e fortalecido com falas desse tipo. Mesmo que em alguns momentos há quem diga que isso não deve ser discutido em sala, há docentes extremamente preocupadas com a necessidade de se discutir isso, como a professora Mariana:

Tem uns meninos, por exemplo, que ano passado, quando eu trabalhava no ensino fundamental, esses assuntos para eles são extremamente dolorosos. Eles agredem o outro mesmo, parte para a agressão, de preconceito que eles têm. Entendeu? Lógico que, com o passar do tempo, eles ouvindo falar, chegando no ensino médio, eles estudando a sociologia, eles vão melhorar, eu acredito. Mas na sala de aula assim, o menino toda vez que trata o assunto “homossexual”, ele se transforma e agride mesmo, fala um monte de coisa que não é normal de uma pessoa falar. E ele é uma pessoa que tem essa visão que deve ser a visão da família também e, às vezes, passa para ele (MARIANA, 2022).

Essa professora reconhece que o assunto pode ser tratado com muito preconceito em casa e que a escola seria o local ideal para desconstruir esses valores, inclusive, e também recomenda que se comece a trabalhar a temática desde o ensino fundamental para que, ao chegar no ensino médio, a criança já esteja mais bem formada sobre o assunto. Tal postura reforça o caráter social da escola como sendo espaço não só de reprodução da vida em sociedade, mas também de transformação dela.

Capítulo 3: Gênero e educação: a igualdade é um direito humano. Aplicação das oficinas

Fazer pesquisa sobre gênero nem sempre é muito fácil. Fazer a pesquisa em uma escola em pleno funcionamento, também não. Foi nessa soma de diferentes fatores que a elaboração desse produto educacional aconteceu. A data de início foi definida conforme o calendário escolar. Não poderia ser no fim do trimestre porque professores e professoras estariam enlouquecidos/as com o cumprimento das avaliações finais, entrega de trabalhos atrasados, preenchimento de diário on-line, soma de notas, entre tantas outras demandas de final de trimestre. Por essa razão, em acordo com professores/as e equipe pedagógica, a realização iniciou-se na semana seguinte ao Conselho de Classe do primeiro trimestre.

A realização foi definida para acontecer às terças-feiras por ser o dia de reunião da área de humanas e, com isso, a maioria das professoras e professores não estarem em sala de aula. Ainda assim, havia participantes da atividade que teriam aula no momento destinado à formação. Por essa razão, o horário foi reorganizado, pedindo para que outros/as professores/as assumissem essas aulas para que pudéssemos nos reunir. Ter o apoio da equipe pedagógica foi primordial para que esses ajustes fossem possíveis, mas, sem a ajuda de outras docentes, a formação teria sido comprometida.

Dias antes do início das oficinas, havia dois grupos presentes na escola. Um de professoras/es receosas/os de que a formação as/os fizesse escrever muito, ou que fosse muito teórica e que lhes parecesse pouco interessante. Do outro lado, havia professoras/es que desejavam participar, mesmo não sendo do grupo estudado nesse trabalho (Ciências humanas e Ciências biológicas) e que, orgulhosos, julgavam como “muito chique” ser objeto de estudo de uma pesquisa de mestrado.

O primeiro encontro escondia um misto de expectativas e ansiedades. A incerteza sobre como seríamos recebidas pelos pares, sobre como a temática as/os afetaria, se haveria interesse, etc. O ambiente foi preparado com as cadeiras em U, e uma folha de papel, caneta, uma mensagem de boas vindas e uma balinha para cada professor. Para nós, passar a ideia de que elas/es eram o foco principal daquela atividade era importante. Demonstrar a preocupação/organização em tornar aquele ambiente/momento agradável para essas pessoas se expressarem era uma maneira de facilitar a acolhida do tema.

A mensagem de boas vindas era um texto do Rubem Alves que fala sobre a importância do fogo para transformar milho em pipoca. Assim era a proposta das nossas oficinas. Mesmo sendo a temática de gênero um tema que muitas vezes gera desconforto, a ideia é que a formação pudesse ser um fogo que permitisse desempenharmos com mais segurança, conhecimento e sensibilidade nossas aulas.

Após a acolhida, deixamos bem claro que a nossa proposta era construirmos os momentos formativos juntos/as e que todas as dúvidas, medos, receios, poderiam e deveriam ser expostos para que compartilhássemos as diferentes experiências. A pergunta inicial era sobre o que elas/es esperavam daquela formação. Quais eram as principais dúvidas e, para nossa surpresa, uma série de questões apareceram, algumas já previstas e outras que nos fizeram reorganizar os próximos encontros. A organização do primeiro encontro foi feita a partir de um diagnóstico prévio das entrevistas. Já as outras duas oficinas foram sendo construídas a partir dessa tempestade de ideias e das questões que apareciam entre os os encontros.

Entre um encontro e outro, havia troca de ideias com esses/as colegas em momentos informais, como o recreio na sala dos/as professores/as e, em alguns momentos, recebemos sugestões e comentários via WhatsApp. Para que a sensibilização sobre a temática fosse maior, havia também uma “tarefa

de casa” que permitiria que o assunto não se restringisse aos encontros. Para todas as oficinas, a sala fora previamente organizada e, no último encontro, um lanchinho foi organizado para encerramento. Os/as professores/as, em sua maioria, chegavam no horário, salvo raras exceções que precisavam se atrasar para resolver algum problema da escola.

Uma das professoras não pôde participar de todo o processo formativo por incompatibilidade de horários já que, em alguns desses encontros, ela estava trabalhando na outra escola. Apesar disso ser algo negativo para a formação, é possível perceber que a mesma tem potencial multiplicador, já que o fato de professores/as estarem em mais escolas (o que não era exclusividade dela) permitirá que essas pessoas se apropriem desses aprendizados, repensem suas práticas e construam coletivamente outras tantas possibilidades a partir da formação.

Durante toda a formação, os/as professores/as eram ouvidos e, em alguns momentos, provocados/as a falar através de perguntas disparadoras. A maioria das atividades desenvolvidas eram realizadas em grupo e, mesmo quando o registro era individual, a discussão era coletiva. O movimento da formação despertou curiosidade entre outros/as docentes que disseram também quererem participar. Considerando nosso grupo amostral da pesquisa, optou-se para que a formação pudesse ser replicada em outro momento com outros/as profissionais/áreas de conhecimento.

As principais questões apontadas pelas/os participantes ao longo do processo formativo foram classificadas em três categorias, ainda que em alguns momentos essas categorias se cruzassem. As categorias foram:

- a. Medo x respaldo legal
- b. Sensibilidade pedagógica
- c. Despreparo em nível de formação

Como já mencionado anteriormente, uma parte das pessoas que estava participando da formação apresentou certo receio em relação às famílias, principalmente pela moral religiosa que atravessa a realidade escolar. Na visão desses/as professores/as, falar sobre gênero e sexualidade na escola poderia causar algum incômodo no ambiente familiar e, desse modo, ao mesmo tempo em que queriam acolher a diversidade, tinham medo de estar ferindo a religião de alguém.

Eu penso muito na questão de didática. Como trabalhar isso com alunos do ensino médio que estão chegando agora. Que é um assunto que eles ainda não ouviram falar mas já vem com aquele conhecimento de família, da religião, já vem com a ideia formada. Então assim: como iniciar com eles o assunto de uma forma que não seja tão impactante, porque, às vezes, a gente acha que para a gente está tranquilo, mas aí causa impacto nesse adolescente. Então assim, como começar de forma sutil, que não cause tanto impacto em relação a isso (NEUSA, 2022).

A gente vive também um momento que tem muita dificuldade de trabalhar isso, pela questão da família. A família não aceita trabalhar a diversidade na escola (ROSÂNGELA, 2022).

A questão dos nossos meninos aqui de Castelo, eles são bem religiosos. Então a questão é como lidar com esse conflito na hora de falar, esse conflito da religião com a questão de gênero (MARIANA, 2022).

E até onde a gente, enquanto escola, pode ir levando em consideração a família, crenças, os outros que não concordam. Qual amparo legal que a gente tem para isso? Sem a gente ser parcial, mas até onde e como? Vou me basear em que? (CRISTINA, 2022).

E também, Camila, a gente poderia aprender um pouquinho mais se tem uma portaria que rege, trazer a legislação mesmo para amparar nosso trabalho em sala de aula (MARGARETE, 2022).

Tal medo demonstra a existência de um “poder real” que impede a progressão das discussões de gênero e sexualidade, ainda que elas estejam presentes no cotidiano escolar, visto que a sociedade politicamente influente defende a ideia de gêneros pré-determinados (LOURO, 2004). Ao apresentar a ideia de que a escola estaria “comprando briga” com a família e suas religiões ao discutir a problemática de gênero na escola, tais professores e professoras entendem que as concepções familiares são formas de argumentação mais legítimas que o conhecimento científico produzido e disseminado no cotidiano escolar. Entretanto, é importante lembrar o que já mencionamos em outro momento sobre o fato de que as ideologias, quando hegemônicas, ocultam contradições sociais (LOPES; MACEDO, 2011). A escola, enquanto espaço de socialização, mas

também de produção e circulação de conhecimento, é representante do Estado e, como tal, não deve excluir determinadas formas de viver e se expressar. Ela precisa ser soberana na acolhida e respeito aos diferentes modos de ser humano, tornando-se uma escola justa (DUBET, 2004).

Dubet (2004) também chama atenção ao fato de que, muitas vezes, a escola opera para potencializar e produzir desigualdades, quando, por exemplo, hipervaloriza diplomas de determinados cursos, ou, ainda, quando, através de uma triagem dos indivíduos desde a mais tenra infância, determina quem será um adulto de sucesso ou fracasso. Nas relações cotidianas, de modo geral, a população LGBTQIA+ não ocupa esse lugar de sucesso. É nosso papel enquanto educadores — representantes do Estado — garantir a não reprodução dessa lógica ao levar uma educação para o respeito à diversidade e à garantia de direitos humanos.

A propósito, enquanto falávamos sobre o papel da escola como representante do Estado no combate à violência, uma das professoras que participava da formação e que já atuou no Conselho Tutelar relatava sua experiência na denúncia de casos de estupro de vulnerável e que a escola não só pode, como deve, denunciar casos de violência sob risco de ser acusada de negligência. Na visão dessa professora, essas formas de violência tendem a ser naturalizadas quando a vítima é alguém pobre. “Quando é com filha de rico, eles (Ministério Público) querem descobrir para punir o agressor. Quando é filha de pobre, não quer nem saber” (MARIANA, 2022). A escola precisa fazer sua parte. Para além da acolhida, é importante que abrace a causa e se posicione legalmente contra as diferentes formas de manifestação da violência. A não acolhida de muitos desses/as estudantes que fogem ao padrão esperado faz com que muitas dessas pessoas abandonem a escola com a autoestima completamente afetada.

Dubet (2004) analisa sobre certa crueldade implícita na meritocracia, já que os alunos que fracassam não são vistos como vítimas do sistema, mas sim como individualmente responsáveis pelo seu infortúnio. O trabalho escrito por Dubet (2004) também serve para pensarmos sobre muitas mães adolescentes que carregam o peso de uma sociedade que as julga e pune como se essa consequência fosse resultado de uma ação individual (e feminina). Uma pesquisa, feita em 2016 pelo Ministério da Educação, pela Organização dos Estados Ibero-americanos e pela Faculdade Latino-Americana de Ciências (Flasco), apontou que 18% das jovens brasileiras grávidas abandonam a es-

cola, e o estudo da Fundação Abrinq, de 2019, mostrou que quase 30% das mães adolescentes, com até 19 anos, não concluíram o ensino fundamental, o que significa que estudaram menos de sete anos.¹ Além disso, podemos pensar também a população LGBTQIA+ que muitas vezes carrega um sentimento de culpa (alimentado pela escola e pelas relações escolares) sobre a própria condição sexual e, não se sentindo acolhida na escola, entende que a evasão é a melhor saída.

Tal movimento nos leva a pensar que a lógica escolar funciona crendo que determinadas pessoas são indignas de pertencer ao cotidiano escolar. Nosso questionamento ao longo das oficinas foi sobre a sexualidade de determinados sujeitos ser também considerada para encaminhar determinados estudantes para trajetórias escolares indignas, ou ainda, sobre determinados projetos de vida não serem abraçados pelo fato de não combinarem com os estereótipos de gênero projetados àquele sujeito. Professores e professoras puderam perceber que várias das questões que são entendidas como naturais, como os estereótipos ligados ao gênero e à orientação sexual, por exemplo, são construídas socialmente, assim como arranjos familiares.

Pensar sobre a evasão/expulsão de estudantes LGBTQIA+ da escola nos leva à segunda categoria, que fala sobre sensibilização de professores e professoras com essas populações. Tal sensibilidade apareceu em diversos momentos das nossas oficinas e pode ser destacada, por exemplo, nas seguintes falas: “Questão de tentar diminuir o preconceito, porque às vezes um aluno acaba excluindo o outro por conta disso e dói na gente que é professor ver o outro aluno excluído por conta disso” (CRISTINA, 2022). A professora Mariana também se mostrou preocupada com o que a escola poderia fazer para minimizar o sofrimento de LGBTQIA+ num futuro.

Quais caminhos que a escola pode oferecer para alguém LGBT para ele viver mais feliz e sofrer menos lá na frente como adulto e formado? Porque a felicidade que é primeiro lugar. Quais indicações que nós, como escola, podemos dar para ele, para que ele seja mais feliz com a posição sexual dele (MARIANA, 2022).

1 Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2019/04/22/gravidez-precoce-e-uma-das-principais-causas-da-evasao-escolar-diz-estudo.ghtml>. Acesso em: 10 ago. 2021.

Essa preocupação é bastante interessante, sobretudo se pensarmos que o fato desse/a estudante estar abandonando a escola tem implicações diretas no futuro dele. A baixa escolaridade pode refletir em menores oportunidades de empregos ou, então, em menores remunerações salariais e, por isso, é fundamental que a escola garanta o acesso e permanência desses estudantes.

O trabalho de Maria Aparecida da Silva (2020) mostrou que pessoas trans com 12 anos ou mais de estudos tinham quase 19 vezes mais chances de conseguir entrar no mercado formal de trabalho quando comparadas a outras pessoas trans cuja escolaridade era igual ou menor que 8 anos. Essa exclusão tem consequências, quer seja na entrada ou não no mercado formal, ou ainda na submissão forçada a formas históricas de exploração do trabalho, inclusive sexual. Tem consequências ainda sobre a saúde emocional desses sujeitos, o que foi também pensado pela professora Mariana (2022) quando diz:

A família é muito tradicional e não aceita. Aí o menino vai passar por problemas que vai levar ele a ter outros problemas como depressão, suicídio. Quais são esses efeitos para nosso aluno de quando não há aceitação, quais as consequências que pode ter?

Nessa ocasião, juntas/os, discutimos ainda sobre a importância de a escola não ser um ambiente hostil para esses seres humanos, e essa reflexão une-se à nossa terceira categoria que discute sobre a formação acerca da temática e, já nas entrevistas, as participantes destacavam a ausência de formação inicial e/ou continuada sobre o assunto. Também nessa tempestade de ideias, muitas professoras destacavam desconhecimento sobre como trabalhar a questão em sala de aula. A professora Letícia (2022) diz:

E também, eu penso assim. Como podemos falar de gênero de uma forma que não vai influenciar a pessoa a puxar para o gênero X ou Y? Porque assim, às vezes você escuta falar de uma jeito que puxa, por exemplo, se é heterossexual ou se é homo, puxa a sardinha mais para o seu lado. Sem ser neutra.

O “fantasma da ideologia de gênero” faz com que muitas pessoas acreditem que quem fala sobre LGBTQIA+ é uma pessoa LGBTQIA+ tentando doutrinar outras e influenciar seus comportamentos sexuais para as imitarem. A fala desta professora mostra essa preocupação com o julgamento alheio sobre o “lugar

de fala”. Assim como é necessário usar o privilégio branco em defesa da luta antirracista, acredito ser igualmente possível/importante que professores e professoras cis héteros usem desse lugar de privilégio para sensibilizar estudantes. A problemática da falácia da ideologia de gênero também apareceu em outros momentos dessa tempestade de ideias, com a preocupação das questões de gênero estarem associadas às questões político-partidárias.

E como desvincular política das questões de gênero? Porque os políticos muitas vezes pegam essa causa para criar propaganda e palanque. Como falar dessas questões sem sermos interpretados sobre estarmos defendendo ou criticando um partido/político ou outro? (MARIANA, 2022).

Em tempos em que professores e professoras vem sendo acusados de doutrinadores (MIGUEL, 2016), e em que o neoconservadorismo vem crescendo ainda mais (BIROLI; VAGGIONE; MACHADO, 2020), tal preocupação parece bastante pertinente e mostra como gênero se configura como categoria em disputa (VIANNA; BORTOLLINI, 2020). Além disso, essa postura de tentativa de silenciamento do debate inclusivo acerca das questões de gênero só reforça a necessidade de fortalecimento da mobilização, resistência e luta através da educação (BONFIM; MESQUITA, 2020). Associada à ausência de formação de professores e professoras, aparece uma outra preocupação de uma outra professora participante que gostaria de saber: “[...] o que a ciência diz a respeito disso. Se você é hetero ou homo, isso é algo natural, é escolha?” (ROSÂNGELA, 2022).

A sua preocupação genuína sobre uma questão tão básica reflete a importância de políticas de formação para professores e professoras, como já dissemos anteriormente. Eliza Bartolozzi Ferreira (2017) justificou essa importância a fim de que a escola esteja sintonizando a dinâmica de aprendizagem à realidade social contemporânea. Não que a diversidade sexual seja algo recente, mas a popularização e sensibilização para o debate é algo recente e carece de formação exatamente para desconstruir estereótipos que resumem e estigmatizam essa complexa e diversificada realidade. Toda a ignorância acerca dessa temática atinge tanto professores/as quanto alunos/as. A professora Neusa, por exemplo, percebeu essa ausência de domínio do assunto no ensino fundamental, ainda que esses/as estudantes falem mais abertamente sobre sexualidade do que há tempos atrás.

Para trabalhar com o fundamental, tem que ter um olhar diferente mesmo, porque eles falam sobre a questão de gênero e, assim, parece que eles tem um conflito. Eles mesmos não sabem o que é isso e falam que é, mas nem é mesmo que se identificou, e estão assim... acompanhando o colega (NEUSA, 2022).

A professora Cristina expressou também suas percepções sobre as questões de gênero e sexualidade na escola e completou a fala dizendo:

É como se fosse uma modinha. Tem gente ali que faz as coisas parece que para ser aceito e não parecer ultrapassado. Tipo assim: eu sou uma menina e eu tenho que ficar com uma menina. Pela questão de aceitação do grupo. A gente percebe que eles estão com a sexualidade aflorada, mas até onde isso é saudável? Porque assim, a gente lida com adolescente, a gente sabe. Agora é tudo maravilhoso, mas quando você fica velho, bate um arrependimento de certas coisas. Poderia ter feito e não fiz, ou fiz e não poderia ter feito. Porque é um período de inconstância muito grande, né, a adolescência (CRISTINA, 2022).

A associação feita pela professora acerca de uma experiência homoafetiva e seu possível arrependimento posterior reforça vigilância constante sobre a orientação sexual de alunos e alunas (LOURO, 1997), compreendendo a heteronormatividade como sendo o adequado/aceitável e um indício de que há algo errado em ser LGBTQIA+. A respeito da afirmação feita pela professora, é importante lembrar que, de acordo com Louro (2004), o momento de afirmação do gênero e da descoberta da sexualidade parte de experiências vividas no cotidiano e estão também relacionadas às curiosidades criadas com o próprio corpo, além das vivências no cotidiano escolar.

Silva (2021) destacou, através do seu trabalho, o quanto as políticas de formação de professores/as sobre gênero têm impactos positivos na vida dessas pessoas que a fazem, assim como na vida de estudantes e colegas de profissão com as quais trabalham, já que o caráter multiplicador aparece como um agente de transformação de realidades. Apresentar os conceitos de identidade de gênero e diversidade sexual, mostrando suas diferenças, fez com que muitos professores/as dessem “um nó na mente”. Ao explicar sobre a possibilidade de uma pessoa ser trans e gay/lésbica, algumas professoras externa-

lizaram que “isso é muito confuso”, ao passo que a professora Eloiza (2022) interveio dizendo: “Não é não. É só você pensar que tem uma questão que é gênero e está no cérebro da pessoa que é como ela se sente e tem outra que é ‘daquele calor’, de quem ela gosta.” Esse movimento foi muito interessante porque permitiu uma troca entre as/os participantes, reforçando o caráter coletivo da docência (NÓVOA, 2019) e mostrando que, juntas/os, professoras/es podem aprender e desconstruir estereótipos de gênero e sexualidade.

O que as três categorias reforçam é a ideia de gênero como disputa e alvo de tensões (VIANNA; BORTOLLINI, 2020). Num plano macro, percebemos as tensões entre setores ligados ao ativismo feminista e LGBTQIA+ e os grupos organizados em torno do combate às discussões de gênero nas políticas públicas. Num plano micro, há também disputas sobre a quem/qual disciplina cabe discutir isso e até onde é papel da família, até onde é papel da escola, o que corrobora a ideia de que, “orientados por uma moral conservadora, os hábitos estão sob as regras previstas nas normas de gênero” (MENDONÇA; MENDONÇA, 2020). Essa disputa pode ser ilustrada na dúvida que apareceu mais de uma vez: “Quais disciplinas deveriam trabalhar o tema no fundamental e no médio?” (NEUSA, 2022). “[...] porque as coisas aparecem no fundamental. Quais disciplinas poderiam trabalhar isso desde o fundamental. No médio a gente tem a Sociologia, a Filosofia que podem trabalhar, mas e no fundamental” (MARIANA, 2022).

Assim como nas entrevistas, também aqui a temática de gênero aparece como uma “batata quente” da qual ninguém quer ser responsável. Definir quem tem não só o direito, mas a obrigação de discutir cria a falsa ilusão de que as demais disciplinas estariam desobrigadas. Soma-se a isso a percepção de que, na visão da maioria das/os participantes, discutir gênero em sala pareceria uma aula pensada especificamente sobre isso e que traria a discussão exclusiva sobre o assunto, envolvendo inclusive uma série de questionamentos de estudantes para os quais não se sentiriam amplamente preparadas/os para responder. Cada uma dessas dúvidas foi anotada na tentativa de, ao longo da formação, demonstrar-lhes que o cotidiano escolar é permeado pelas questões de gênero e que, também por isso, muitas relações são hierarquizadas através de práticas, por vezes excludentes. Nesse sentido, pensar gênero não precisa ser apenas tema de uma aula, mas sim de práticas diárias que atravessam as diferentes disciplinas, docentes e estudantes.

Essa “tempestade de dúvidas e expectativas” buscava prescrições de como agir em situações que envolvam questões referentes à sexualidade e gênero. Após esse momento, foi solicitado que as pessoas definissem anonimamente o que entendem por gênero e apesar, de ter quem o definiu como uma construção social, uma identidade, algumas respostas relacionavam gênero à condição biológica. É o caso de:

Espécie, conjunto de habilidades definidas (PARTICIPANTE 1).

Gênero é uma questão de escolha (PARTICIPANTE 2).

Gênero diz respeito a um conjunto de espécies (PARTICIPANTE 3).

Algo que ‘define’ a pessoa de acordo com sua preferência sexual (PARTICIPANTE 4).

O propósito dessa atividade era apenas mapear as concepções prévias das participantes. Em seguida, foi o momento de apresentar porque podemos e devemos discutir gênero na escola e as justificativas vieram com dados sobre violência de gênero e LGBTQIA+fobia, além do amparo legal para trabalhar a temática na escola. Esse era um pedido das participantes no começo da oficina e, também por isso, elas se mostraram bastante interessadas em entender as leis que as amparavam. Apresentei, além da Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente, o Plano Nacional de Educação, as diretrizes em Educação em Direitos Humanos, a Lei Maria da Penha (11.340/2006), entre outros, e gostaríamos de destacar duas situações nesse momento.

Uma diz respeito à uma professora que, enquanto ouvia sobre a Lei Maria da Penha, questionou sobre como incluir esse assunto na sua disciplina (história). A pergunta tinha tom de quem queria aprender e não de quem estaria testando/julgando alguém. Ela recebeu como resposta uma associação com a temática da Revolução Francesa, apresentando a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão. Junto à essa discussão, ela poderia falar do movimento revolucionário que criou a “Declaração dos direitos da mulher e da cidadã” e, com isso, apresentar uma parte da história da luta de mulheres pela conquista de direitos. Essa luta não se inicia com esse episódio, mas ele é de grande importância para pensar algumas das conquistas femininas (ainda que de mulheres brancas), e serviria de ponte para chegar às conquistas femininas mais recentes, como a Lei Maria da Penha em 2006, ou ainda a Lei do feminicídio em 2015.

A professora se mostrou bastante grata pela associação e externalizou dizendo: “Que maravilha! Como eu não pensei nisso antes?”. Reforçou-se, também, que a temática de violência contra a mulher é um tema ligado a direitos humanos e, como tal, constitui um tema transversal devendo, portanto, atravessar todas as séries e disciplinas. Exemplificou-se a todas as pessoas presentes, mas, sobretudo, às professoras de biologia que essa mesma temática poderia ser incluída no assunto gravidez e parto, mostrando casos de violência obstétrica a que algumas mulheres são submetidas em hospitais. Na circunstância, trouxemos também o dado de que essa violência é ainda maior entre mulheres negras, o que mostra que as desigualdades se interseccionam² e comentou-se sobre a possibilidade de se relacionar esse assunto à violência contra as mulheres negras no período da escravidão, mostrando que o debate é transdisciplinar.

Com frequência, nós, professores e professoras, reclamamos de formações ofertadas pelo fato delas problematizarem determinados assuntos, mas não nos oferecerem possibilidades, modos de fazer. Nesse sentido, a formação docente precisaria estar organizada sob um triângulo que articulasse “escolas educativas”, “professores da educação básica” e “instituições universitárias de formação de professores” (NÓVOA, 2019). Juntos, esses três vértices permitiram movimentos pedagógicos sensíveis e embasados. De certo modo, a expressão contente da professora mostra que a proposta da nossa oficina permitia pensar não apenas *sobre* mas também *como* fazer. Tal troca entre os pares reforça que

[...] a metamorfose da escola acontece sempre que os professores se juntam em coletivo para pensarem o trabalho, para construírem práticas pedagógicas diferentes, para responderem aos desafios colocados pelo fim do modelo escolar. A formação continuada não deve dispensar nenhum contributo que venha de fora, sobretudo o apoio dos universitários e dos grupos de pesquisa, mas é no lugar da escola que ela se define, enriquece-se e, assim, pode cumprir o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores (NÓVOA, 2019, p. 11).

2 O conceito de interseccionalidade foi também apresentado durante a formação e, para além desse, outros exemplos foram trazidos para ilustrar esse conceito e mostrar o entrecruzamento das diferenças na produção de desigualdades.

Outro modo de fazer possível que também fez parte da nossa oficina e que merece destaque é a caixa de ideias. Nessa atividade, cada participante sorteou uma frase da caixinha e disse o que pensava sobre a frase. A experiência foi muito legal porque também um/a participante completava a fala do/a outro/a trazendo suas considerações pessoais e afirmando que gostariam de reaproveitar atividades desenvolvidas nas oficinas para reproduzi-las em sala de aula na intenção de sensibilizar estudantes para o debate.

Esse movimento a partir da oficina foi muito significativo, porque, mais que uma sensibilização, mostra mobilização e um “movimento pedagógico de gênero” acontecendo na escola. Tal movimento compõe nossos resultados qualitativos através da potencialização do pensamento crítico-reflexivo dos/as professores/as no que se refere à educação não discriminatória e suas interfaces.

A ausência de formação sobre a temática de gênero, somada aos enormes esforços empreendidos pelos setores neoconservadores em criminalizar essa discussão (e quem a promove), faz com que, num primeiro momento, esse conteúdo assuste professores e professoras que se julgam incapazes de discuti-lo em sala. Uma conversa informal com a professora a permitiu ver que não era algo impossível de se fazer, mas que era preciso empreender um esforço em buscar fontes e materiais alternativos para promover o debate. Tal movimento endossa nossa defesa por formações continuadas ofertadas a professores e professoras para que se sintam melhor preparados/as para o debate e reforça o caráter coletivo da docência e o quanto a troca entre os pares potencializa o ser professor (NÓVOA, 1999) e a construção de seus saberes docentes (TARDIF, 2012). Tal troca também aconteceu em outros momentos durante a formação como um todo, quando professores incluíam e compartilhavam percepções sobre determinados assuntos e, com isso, aprendíamos juntos/as.

Um exemplo dessa troca entre os pares pode ser percebido quando, ao falarmos sobre como a temática de gênero pode ser discutida nas aulas de biologia que discutissem sobre gravidez na adolescência e Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST's), mencionamos o fato de sempre se falar em prevenção considerando relações heteroafetivas como sendo a norma e sem nem sequer mencionar relações homoafetivas. A partir daí, mencionamos que seria possível falar em técnicas de reprodução assistida não apenas para casais héteros estéreis, mas também para casais homoafetivos. Em complementação, a professora Rita, que leciona geografia, trouxe o caso das barrigas de aluguel na Ucrânia e que estas também seriam uma possibilidade para casais homoafetivos.

Esse movimento foi apenas um dos muitos que tivemos durante as oficinas. Pelos corredores, algumas professoras disseram ter achado o conteúdo muito bom, que entenderam que é possível tratar o tema com leveza e que, segundo elas, “comendo pelas beiradas”, determinados assuntos vão fazendo parte das discussões do conteúdo naturalmente. É importante frisar que o uso de tal expressão não significa dar menos atenção à temática ou desconsiderar o caráter científico e respaldo legal do debate. A proposta, ao contrário, denota uma sensibilidade em diferentes momentos pelas participantes e que mostra a existência de um tato pedagógico. Esse tato também foi percebido na preocupação de determinadas professoras sobre as questões de depressão, ansiedade e suicídio a que estudantes LGBTQIA+ poderiam vir a sofrer, como já dissemos anteriormente.

Uma outra situação que chamou atenção durante o curso foi ao estudarmos sobre o amparo legal acerca do nome social. No ensino médio regular parcial e integrado, lidamos, em maioria, com estudantes menores de idade e, diante disso, a alteração do nome no sistema depende da procura dos responsáveis à escola (o que não impede que professores e professoras chamem esse/a estudante pelo nome social). Entretanto, parte das professoras que participaram da formação também atuam na Educação de Jovens e Adultos da escola e, quando ficaram sabendo do amparo legal para a própria pessoa solicitar na secretaria a alteração de seus registros com a inclusão do nome social, externalizaram a importância de a escola como um todo fazer um trabalho com estudantes dizendo a eles/as sobre seus direitos.

Sabemos que as demandas profissionais de professores e professoras são muitas e a burocracia muitas vezes faz com que o processo de chamada seja feito no “piloto automático”. A inclusão do nome social no sistema facilitaria para que professores/as não cometessem o erro de chamar pelo nome de registro. A sensibilidade expressa por esta professora reforça esse tato pedagógico que percebemos em momentos semelhantes a esse, cujo assunto era nome social.

Era o primeiro dia da oficina e, para algumas professoras, o tema era novidade total. Além de desconhecimento, havia alguma resistência por trás de umas falas. Apresentada à perspectiva legal, uma professora disse que “iria seguir o que estava na chamada. Se a família tivesse alterado, ela chamaria pelo nome social, mas caso nada tivesse sido feito, ela seguiria o nome de registro” (Caderno de Campo, 2022). Tão logo essa professora proferiu essas

palavras, foi interrompida por uma outra participante que disse: “Não, mas aí você não está acolhendo. Assim você está contribuindo para as taxas de depressão e suicídio dessas pessoas” (Caderno de Campo, 2022). A outra professora, com olhar de quem percebeu a gravidade de pequenas ações, reconheceu a importância de pequenos atos do dia a dia.

Tal situação ilustra as diferentes dimensões que envolvem a profissionalidade docente, refletindo dimensões pessoais e coletivas do professorado e reforçando que “não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores” (NÓVOA, 2019, p. 6). A troca entre essas duas professoras não tinha caráter de quem julgava o trabalho da outra, mas de acolhida e troca de saberes e experiências.

Outros momentos de trocas de experiência aconteceram durante a oficina, como, por exemplo, quando a professora Cristina chamou atenção sobre o fato de, ao contrário dos meninos, as meninas não serem estimuladas à masturbação e também sobre não conhecerem o próprio corpo. Acrescentando à fala da professora, outra disse que suas aulas sobre aparelho reprodutor com frequência são interrompidas sob a curiosidade de alguma adolescente que lhe pergunta: “O que é clitóris”. Essa cena arranca risos e deboches de colegas que se julgam mais experientes, mas elucida que diferentes pessoas vivenciam em diferentes modos suas sexualidades. Nessa situação, juntas, discutimos sobre as questões religiosas vivenciadas por muitas/os de nossas/os estudantes que são adeptos de sexo após o casamento. Aproveitando que o assunto era “clitóris”, foi comentado sobre a possibilidade de se falar em violência de gênero relacionando com cultura, e a mutilação genital feminina, que ilegalmente ainda acontece em alguns lugares no mundo, foi citada.³

A discussão sobre a violência de gênero não se encerra aqui, mas, a partir das entrevistas aplicadas antes das oficinas, bem como das questões apresentadas pelas/os participantes no início da oficina, percebemos uma curiosidade e desejo de aprender mais sobre a diversidade sexual e identidade de gênero, compreendendo algumas das múltiplas formas de se expressar e de amar. Considerando que, segundo as estatísticas compiladas pelo Grupo Gay da Bahia

3 Para ver fotos sobre a mutilação genital feminina, conheça o trabalho de Siegfried Mordola, que registrou o ritual em alguma região do Quênia. Disponível em: <https://www.dailymail.co.uk/news/article-2832793/Tearful-frightened-young-girls-lined-villagers-undergo-tribal-circumcision-ceremony-Kenya.html>. Acesso em: 06 jun. 2022.

(GGB), o Brasil é o país com a maior quantidade de registros de crimes homofóbicos do mundo, é fundamental que professoras/es e a escola, de um modo geral, estejam mais preparada/os para falar desse assunto. Pensando sobre isso, foi sugerido que fizéssemos uma nuvem de palavras dizendo os principais tipos de preconceitos encontrados na escola. Usando a ferramenta Mentimeter, o *QR Code* foi projetado para que escaneassem e respondessem.

Cada usuário poderia colocar três preconceitos que mais percebia na escola. Preconceito racial e de gênero foram os mais destacados, seguidos de “homofobia” e “social”. Algumas categorias sinônimas também apareceram, mas como a escrita é diferente, elas não integram a mesma categoria. É o caso, por exemplo, de “homossexualidade”, “racismo”, “de gênero”, “mulher”, entre outras. A temática de gênero já havia “contaminado” o imaginário social dessas pessoas e, talvez, se essa ferramenta tivesse sido usada antes da oficina com esse mesmo grupo, teríamos outras respostas.

Além da temática de gênero, a ferramenta “nuvem de palavras” também foi algo que as professoras e professores adoraram aprender a operar e, a partir do curso, também já a colocaram em prática. Assim que a atividade foi desenvolvida, elas/es quiseram saber como criar, passar o código e reproduzir a ferramenta com estudantes em sala e, também, foi algo que rendeu comentários positivos como: “Nossa, adorei essa nuvem de palavras! Quero usar com ‘os meninos’” (NEUSA, 2022). “Gente, muito legal essa ferramenta. Os alunos vão amar” (MARIA, 2022).

Gostaríamos de reforçar aqui, novamente, que, com frequência, quando é preciso fazer alguma generalização de estudantes e/ou de corpo docente na escola pelos professores e/ou professoras, essa generalização é feita no masculino. Nesse sentido, “os meninos” e “os alunos”, quer dizer alunos e alunas.

Durante a oficina, discutimos também acerca da “masculinidade hegemônica” e, por meio do conceito, professoras/es demonstraram sua preocupação com a socialização recebida pelos estudantes em casa. Sugerimos o documentário *O silêncio dos homens* para que as participantes pudessem assistir em casa e perceberem a forma como homens são socializados para não expressar suas emoções e vulnerabilidades e o quanto isso pode ser prejudicial para sua saúde emocional. Criados num ambiente conservador e incentivados a provar suas masculinidades o tempo todo, muitos professores temem que estes estudantes externalizem seu repúdio à homossexualidade através do uso da força.

Uma das professoras narrou sua experiência em sala ao discutir a questão de sexualidade no ensino fundamental II. Dividiu a sala entre meninas e meninos e pediu que os grupos desenhassem as mudanças que estavam percebendo no próprio corpo. Alguns meninos que apresentavam comportamentos que não atendiam às expectativas da masculinidade hegemônica eram interpretados como homossexuais e, por isso, ficavam mais excluídos do grupo dos meninos. As meninas, por sua vez, os convidaram para participar do grupo delas, mas não era em tom de acolhida, e sim de deboche. A professora compartilhou que, naquela situação, compadecendo-se da exclusão a que esses adolescentes estavam expostos, os convidou para sentarem-se perto dela.

Apesar da atividade da professora contribuir com a lógica binária de distribuição dos grupos, ela se mostrou sensível às dores daqueles indivíduos. Ao narrar sua história durante a formação, sugerimos juntas/os que, em uma próxima experiência, tentasse criar grupos mistos para ver como essas/es adolescentes se comportariam. Apesar da sugestão, vale considerar que falar sobre o próprio corpo ainda não é um assunto naturalizado. Para muitas/os dessas/es estudantes, discutir acerca da puberdade e mudanças corporais é motivo de vergonha, sobretudo estando num grupo misto.

Exatamente por conta dessas questões binárias e de masculinidade hegemônica na socialização dos sujeitos que a professora encontrou as dificuldades de inclusão de estudantes que fugissem à heteronormatividade hegemônica. Nesse sentido, é importante que se proponha um “pensamento plural”, capaz de associar gênero às representações sociais, históricas e arranjos sociais, e não mais às argumentações biológicas e, nesse processo, a escola é parte extremamente importante (LOURO, 1997).

A apresentação do conceito de gênero como relações de poder permitiu que essa mesma professora (e as demais) refletisse(m) sobre como isso tem impacto no nosso cotidiano, já que esse poder é capaz de produzir determinados sujeitos e induzir determinados comportamentos (LOURO, 1997). As discussões acerca das masculinidades hegemônicas permitiram que as/os participantes compreendessem o conceito e a vulnerabilidade (MENDONÇA; MENDONÇA, 2020) a que corpos/práticas divergentes desse tipo ideal são expostos. Desse modo, foi possível que os professores/as percebessem que categorias sexuais são construções socioculturais, usadas como instrumentos para pensar os outros e/ou a si mesmos, construir e significar o mundo. Entendê-las numa lógica dicotômica implica a contraposição de uma à

outra, e isso significa negar tudo o que flui entre as duas extremidades, não os/as reconhecendo como “verdadeiros/verdadeiras” (LOURO, 1997).

As atividades e discussões realizadas ao longo das oficinas foram e ainda estão sendo importantes para a inclusão das temáticas de gênero e sexualidade ao longo das aulas destas/es professoras/es que participaram da formação. Alguns/mas desses/as participantes trouxeram seus relatos sobre a experiência. A professora Mariana, por exemplo, entre uma oficina e outra, fez um levantamento com seus/suas estudantes em sala perguntando quem conversava sobre a questão de sexualidade em casa com os pais e, de todas as turmas para as quais perguntou, encontrou apenas cinco estudantes que disseram ter abertura para falar do assunto em casa. Também a professora Cristina fez um movimento parecido em suas turmas e percebeu que a maioria desses/as adolescentes conversam e tiram suas dúvidas com colegas e/ou internet.

Na ocasião, aproveitamos para discutir sobre conteúdos produzidos com intenção comercial e que deturpam a vida sexual média dos adultos. Consumir conteúdos pornográficos pode fazer com que adolescentes imaginem que a vida sexual precisa ser performada como nos vídeos e produz efeitos sobre uma visão que privilegia o homem. Além disso, muitas meninas são levadas a acreditar que há algo errado com sua vulva quando a aparência física dela não se assemelha à que ela vê nesse tipo de material.

Ao serem levadas a refletir sobre suas práticas cotidianas, as professoras puderam perceber se — consciente ou inconscientemente — reproduzem padrões de gênero e sexualidade, reforçando determinados modelos de masculinidade, feminilidade e de sexualidade. Na visão da maioria das professoras que participaram da formação, os exemplos que aparecem na sala sempre reforçam a cisheteronormatividade e a falta de domínio do assunto era usada como justificativa para isso.

Eu, mais hetero. Deveria estar mais aberto para trabalhar assim com a diversidade, mas se você pegar assim no dia a dia é mais hetero porque a gente sempre tende a naturalizar mais pelo lado do hetero. É uma coisa que a gente carrega, então só com muito tempo que a gente consegue mudar isso. A própria postura do professor e da professora dentro de sala reforça isso (PARTICIPANTE 1).

Na hora de pensar exemplos, por exemplo. É falha? É falha sim, mas é difícil eu pensar um exemplo que eu não vivo. A gente tem amigos e colegas LGBT, mas dentro de quatro paredes você convive só com pessoas hétero, então é difícil dar um exemplo de uma coisa que eu não vivo (PARTICIPANTE 2).

Diante dessa situação, sugeri às professoras que, juntas, pensassem diferentes conteúdos, de diferentes disciplinas em que seria possível abordar as questões de gênero. O movimento de pensar sobre como incluir a temática das oficinas nas aulas foi extremamente importante, porque, juntas, as professoras conseguiram pensar diferentes modos de abordar assuntos que já fazem parte de seu currículo e que são de seu domínio. Nosso intuito era sensibilizar e mostrar à essas pessoas que a temática de gênero está presente no cotidiano e que é possível abordar diferentes assuntos incluindo a mesma. Se essa mesma atividade for reproduzida com outro grupo, ou ainda com a inclusão de outras áreas do conhecimento, diferentes possibilidades surgirão. Seja estatísticas de violência contra mulheres e LGBTQIA+ na matemática, reflexão e interpretação de notícias que denunciem essas violências, entre outras possibilidades.

Nossa proposta era reforçar o caráter coletivo da docência (NÓVOA, 2019) e mostrar que, com formação sobre a temática, é muito mais possível abordar o tema. Vale dizer que a escola precisa apresentar novas e múltiplas formas de lidar com a escolarização de meninos e meninas (CARVALHO, 2012), a fim de que não reproduza estereótipos de gênero anulando determinados comportamentos que fogem à essa projeção.

Ao final da formação, um lanche estava organizado e, enquanto isso, as participantes foram orientadas à avaliação da formação. Essa avaliação não tinha caráter somativo. Tratava-se apenas de uma avaliação da organização da formação e uma autoavaliação da atuação individual nessa formação. A avaliação não exigia identificação pessoal da respondente. Em relação às expectativas sobre o curso, para 9 das 10 participantes, esse quesito foi alcançado completamente, enquanto que, para a outra participante, foi alcançado em partes.

Acerca de conteúdos e metodologias, todas/os participantes (100%) julgaram muito bons e satisfatórios. Sobre a participação individual no curso, 9 respondentes julgaram boa e uma única pessoa julgou mediana. A justificativa para essa avaliação mediana foi o fato dessa participante não ter podido

estar conosco nos três dias de formação, por conta de outras demandas escolares. Acerca do grau de importância de participação em formações da temática de gênero, as avaliações variaram entre 8 e 10, sendo que 8 respondentes (80%) marcaram 10. Por fim, a pesquisa pedia que professores e professoras apresentassem o que mais gostaram, menos gostaram e sugestões/críticas às atividades desenvolvidas ao longo da formação. O critério que recebeu mais elogios foi o da didática utilizada e que pode ser percebido nas falas abaixo:

Gostei da forma que o curso foi ministrado, com muita clareza e objetividade. Além disso, oferecendo dicas de como abordar a temática em sala de aula (RESPONDENTE 1).⁴

Da didática e dos temas trazidos (RESPONDENTE 2).

A dinâmica e a excelente explicação da professora (RESPONDENTE 3).

Da roda de conversa e dinâmicas (RESPONDENTE 4).

A metodologia e o conteúdo aplicado (RESPONDENTE 5).

A proposta didática interativa e a forma com os slides foram apresentados (RESPONDENTE 6).

Sua metodologia foi excelente e pretendo levar muito desse aprendizado para a vida e a sala de aula (RESPONDENTE 7).

Entre as pessoas que responderam, o critério que menos gostaram na formação foi o tempo de duração, conforme falas abaixo:

Acredito que o nível da oficina merecia virar um curso, pois o conteúdo é amplo e merece mais aprendizado (RESPONDENTE 1).

Pouco tempo (RESPONDENTE 2).

Poderia ser mais tempo...tipo 6 encontros... rrsrrs (RESPONDENTE 3).

O tempo de duração do curso. Poderia ter uma carga horária maior (RESPONDENTE 4).

4 Aqui não aparece o nome das pessoas que participaram, pois o questionário foi respondido no anonimato.

Pouco tempo (RESPONDENTE 5).

Além dessas respostas, temos o caso da professora que lamentou “não poder participar ativamente em todas as aulas” (RESPONDENTE 6).

De modo geral, a organização e a aplicação das oficinas permitiram perceber que é possível trabalhar gênero na escola de um modo sensível e dinâmico ao mesmo tempo. As/os professoras/es que participaram da formação julgaram-na como muito positiva, disseram que ela “agregou conhecimento a minha vida pessoal e profissional” e sugeriram “que a oficina vire um curso de no mínimo, 60 horas, no formato presencial, onde pudéssemos dialogar mais sobre a temática”. A proposta de realização de mais oficinas também apareceu na fala de outra respondente quando diz: “Poderiam ser realizadas mais oficinas voltadas para temática desse nível” (RESPONDENTE 3), reforçando a questão do tempo de formação já destacado acima. Uma sugestão que apareceu repetidas vezes foi sobre a possibilidade de a formação ser estendida a outros/as professores/as, por exemplo nas falas abaixo:

Foi maravilhoso. Sugiro abrir a formação para os demais professores de outras áreas da escola (RESPONDENTE 1).

Todas as áreas poderiam ter sido contempladas, uma formação de professores (RESPONDENTE 2).

Interessante perceber que, apesar de as oficinas terem como público parte do nosso quadro de professores/as de ciências humanas e de biologia do ensino médio parcial e integrado, os impactos da formação não se limitaram a esse grupo amostral, já que as reflexões puderam ser replicadas nas turmas da EJA, ou, ainda, na troca com outras/os professoras/es. A produção colaborativa das oficinas, trazendo sempre exemplos citados pelas/os participantes para o debate, permitiu envolvimento do público e fez também com que a discussão estivesse mais próxima da realidade local, fazendo mais sentido para essas pessoas.

Através da oficina, buscou-se demonstrar, ao longo da história, a importância da participação plena e efetiva das mulheres na vida política, econômica e pública de modo a assegurar-nos a igualdade de oportunidade, de condições e de reconhecimento. Além disso, discutiu-se sobre as formas de discriminação contra diferentes mulheres e como os marcadores de desigualdades se intersec-

cionam levando algumas pessoas a sofrerem ainda mais que outras. Discutiu-se também sobre as diferentes e, por vezes, naturalizadas formas de violência às mulheres e meninas, sejam nas esferas públicas e/ou privadas e como essas violências estão relacionadas à formação patriarcal que marca a história do país. Tal concepção cria também um perfil de masculinidade hegemônica e é violento com os homens que não se enquadram nesse perfil, já que são associados à figura feminina e tem suas subjetividades questionadas.

A escola é um importante espaço de socialização que, apesar de também reproduzir estereótipos de gênero, pode se mostrar um espaço de transformação desses padrões através da acolhida dos seres humanos nas suas complexidades e potencialidades, entendendo que é também seu papel assegurar a vida e a dignidade desses sujeitos de direito, assegurando, inclusive, a garantia da democracia (ALBUQUERQUE, 2020). O debate de gênero e da sexualidade, de uma forma aberta e com a participação de todas/os na escola, condiz com a perspectiva de uma educação mais inclusiva e próxima das diferentes realidades e experiências (BONFIM; MESQUITA, 2020).

É importante lembrar que nem sempre a educação para as questões de diversidade sexual acontece em espaços formais de educação, de uma maneira planejada e conduzida pedagogicamente. Na realidade, a escola não é o primeiro ou o único local onde se aprende sobre sexualidade e gênero. Muitos/as estudantes, motivados pela questão hormonal, curiosidade, entre outros fatores, recorrem à internet e a amigas e amigos para tirar suas primeiras dúvidas sobre a questão. O grande problema está na ausência de filtro sobre esse tipo de informação. Consumindo materiais inapropriados para a idade, ou ainda, consumindo materiais que expressam um tipo de performance sexual midiática, muitos adolescentes projetam determinados padrões sobre suas futuras vidas sexuais.

Aprender sobre a temática não significa estimular jovens a iniciação sexual precoce, mas sim informar sobre o próprio corpo, doenças, gravidez, consentimento, entre outras questões que envolvem a discussão. A escola pode e deve garantir acesso a informações sobre temas ligados à sexualidade, às responsabilidades dos cidadãos e das cidadãs na externalização do afeto e da sua sensualidade. Adaptar a temática a cada idade é fundamental, também, para que a escola seja amparo a crianças e adolescentes vítimas de violência sexual dentro da própria família e para que se sintam livres para denunciar. Oficinas pedagógicas constituem uma importante ferramenta metodológica

para auxiliar professores e professoras na compreensão dos conceitos ligados a gênero e sexualidade para, a partir disso, conseguirem abordar a temática em sala com mais propriedade. Neste sentido, a seguir, é possível acessar o material e o passo a passo da formação para que se possa replicá-la.

Capítulo 4: Gênero, currículo e formação de professores e professoras: oficinas pedagógicas como possibilidade

Uma das especificidades do mestrado profissional consiste no fato de ele estar formando um pesquisador da prática pedagógica e, nesse sentido, apresenta-se como a possibilidade de “formação de formadores” (ANDRÉ, 2016). Nós, docentes em atividade, temos a possibilidade de refletir criticamente sobre nossa prática cotidiana, apresentar problemas inerentes à sala de aula e, junto com a comunidade científica, pensar possibilidades de mitigação desses impasses/problemas, propondo alternativas através de uma pesquisa engajada (GATTI, 2014).

Foi nessa lógica que, intrigadas com as desigualdades e violências de gênero por vezes naturalizadas no ambiente escolar, propusemo-nos a refletir sobre essa temática. Considerando as instituições de ensino como espaço privilegiado para uma formação integral de meninos e meninas e para o exercício da cidadania, acreditamos que o debate sobre essa temática tem papel central na promoção de mudanças sociais. Além disso,

[...] há que se enfrentar o desafio de promover a educação em direitos humanos, de qualidade e inovadora, nas escolas, na formação inicial e continuada de professores, na elaboração de materiais didáticos e pedagógicos,

em espaços formais e não formais de educação, enfim, em todos “os cantos”, de forma que possamos chamar atenção para a necessária universalização dos direitos humanos (MORAES *et al.*, 2021, p 11).

Sabe-se que o currículo opera numa lógica de relações de poder (MOREIRA; SILVA, 2009), e

[...] nunca é neutro: desde a seleção dos conteúdos, autores/as, materiais didáticos, perspectivas teórico-metodológicas etc., tudo opera em torno da produção de sentidos e de relações de poder. Nesses termos, pensar em currículos de formação docente que contemplem gênero e sexualidade como questões importantes e uma operação ética, política, pedagógica e institucional atravessada por disputas e tensionamentos (FELIX, 2015, p. 226).

Diniz e Guil (2020) nos alertam que se deve inserir

[...] cotidianamente as questões de gênero e sexualidade para que possamos construir práticas que não ignorem as diferenças entre mulheres e homens, contribuindo para a construção de relações mais justas entre todos e todas que frequentam os espaços escolares (DINIZ; GUIL, 2020, p. 16).

A ausência de tal discussão dificulta que se quebre laços visíveis e invisíveis do patriarcado que, ainda hoje, são usados como justificativa para crenças e práticas sociais extremamente violentas. Somada à aplicabilidade efetiva da lei, consideramos importante trabalhar com prevenção através da construção de valores e, para isso, os professores assumem papel fundamental, mas necessitam receber formação inicial e continuada para se sentirem aptos a esse trabalho.

A baixa ou nenhuma discussão sobre a temática na formação básica dos estudantes estabelece uma hierarquia que privilegia determinados conhecimentos em detrimento do silenciamento/desimportância de outros e que, quando apresenta as questões de gênero, atribui a elas um caráter secundário. É como se a “linha abissal” (SANTOS, 2007) que divide a realidade social entre o “deste lado da linha” e o “do outro lado da linha” colocasse as mulheres “do outro lado” e, tal qual a teoria, quem ocupa esse lugar ocupa um “não lugar”, inexistente, sendo excluído de forma radical, invisibilizado.

Tudo isso produz um enorme desperdício de experiências e possibilidades, e somente uma sociologia das ausências e das emergências (SANTOS, 2001) seria capaz de mudar essa realidade e valorizar a importância de se estudar as questões de gênero e contribuir para um mundo mais equânime. Com objetivo de colaborar para a construção desse mundo mais equânime, bem como na formação completa dos sujeitos, foi que a UNESCO definiu os 4 pilares da educação. Esses são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Acreditamos que as discussões de gênero conversam tanto com “aprender a conviver” quanto com “aprender a ser”, sobretudo porque a ideia de aprender a conviver está empreendida na máxima do respeito ao pluralismo, e de aprender a ser ligada à autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal (DELORS, 2001).

“Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2005, p. 79). Defendemos, assim como Paulo Freire, a necessidade de uma educação crítica, libertadora e engajada com a realidade dos sujeitos, para que, através de uma prática comprometida, possam refletir criticamente e transformar a realidade social. Quando se defende a proposta freireana de educação libertadora (1986) e que vença com essa linha abissal (SANTOS, 2007) imposta sobre nossa realidade, é preciso refletir sobre o tipo de formação que vem sendo ofertada aos novos professores e professoras, bem como a renovação/continuação da formação aos docentes em exercício.

Essa seria uma possibilidade de professores e professoras aprofundarem seus conhecimentos sobre gênero sob a perspectiva dos direitos humanos, mobilizando-se a fazer o mesmo com seus estudantes. É exatamente pela importância que creditamos a essas ações que este livro se dispôs a realizar uma formação com os/as professores/as sobre a temática. Essa formação *com* professores/as tem caráter preventivo e justifica-se pela tentativa de romper com uma visão unilateral da realidade ou ainda que corrobore o tratamento vertical dado a um saber. Articulando o triângulo universidade-escola-sociedade (NOVOA, 2001), essa ação formativa pretende ouvir os docentes e suas experiências para, através de ação dialógica, conseguir promover uma transformação da realidade.

O mestrado profissional objetiva “formar alguém que saiba localizar, reconhecer, identificar e, sobretudo, utilizar a pesquisa de modo a agregar valor à sua atividade” (RIBEIRO, 2005, p. 15). Por conta disso e, considerando a

obrigatoriedade de incluir um “produto educacional”, nossa proposta foi a realização de uma ação formativa com os professores e professoras no formato de oficinas pedagógicas. Realizamos 3 encontros de duas horas cada com professores e professoras da escola estudada com objetivo de estudarmos juntos sobre as questões de gênero e diversidade sexual. A seguir, apresentamos-lhes os objetivos desta ação.

Nossa proposta pedagógica se propõe a ser uma ação formativa com professores e professoras em formato de oficinas pedagógicas. O objetivo de tal atividade é sensibilizar professores e professoras acerca da importância da discussão dessa temática, bem como auxiliá-los com as ferramentas conceituais e metodológicas básicas possíveis para tal trabalho.

O processo formativo buscou respaldo teórico na metodologia da pesquisa-ação e em teóricos de gênero e educação. A seguir, temos os planejamentos e organizações de cada uma delas. A escolha das temáticas dessas oficinas, bem como a divisão dos temas para cada encontro, deu-se pela análise das entrevistas semiestruturadas previamente aplicadas. Através delas, foi possível diagnosticar as primeiras dificuldades e maiores dúvidas que as professoras participantes demonstravam. Além disso, a “tempestade de ideias e sugestões” aplicadas no início da primeira oficina também foi usada como fio condutor das demais na intenção de organizar a metodologia e assuntos numa lógica que fizesse mais sentido para este público e que pudesse deixá-lo mais motivado e entusiasmado em aprender mais. Esperamos que essa estratégia possa inspirar você e seu grupo na condução de uma formação sobre a temática. As artes produzidas nesse trabalho foram feitas através do site *canva.com* e seu banco de imagens. Dito isso, apresentamos nossos objetivos para a formação.

Objetivo geral:

- Sensibilizar e contribuir com profissionais da educação no enfrentamento das desigualdades educacionais no que diz respeito às questões de gênero e diversidade sexual.

Objetivos específicos:

- Promover a compreensão sobre os conceitos de gênero, sexualidade, machismo, feminismo e violência de gênero, refletindo sobre as desigualdades de gênero;
- Conscientizar professores/as sobre seu papel enquanto representante do Estado na transformação da sociedade;
- Contribuir com a reflexão sobre a maneira como a masculinidade normativa e as desigualdades de gênero afetam o desenvolvimento e as possibilidades de vida de cada um, sobretudo no cotidiano escolar;
- Discutir sobre as possibilidades de abordagem das questões de gênero e sexualidade nas aulas sob uma perspectiva de Direitos Humanos.

Imagem 3 – Título da Oficina 1



Fonte: Elaboração das autoras (2022).

Temas:

- Gênero como conceito científico e categoria de análise;
- Gênero x Sexo;
- Padrões normativos de gênero.

Objetivo geral: Contribuir com profissionais da educação no enfrentamento das desigualdades educacionais no que diz respeito às questões de gênero e diversidade sexual.

Objetivos específicos:

- Compreender o percurso histórico de construção do conceito de gênero;
- Identificar e desconstruir possíveis estereótipos de gênero.

Metodologia: Aula expositiva dialogada

Recursos didáticos necessários: Computador, Datashow, caixa de som, folhas, caixa de papelão.

Sugere-se que a oficina inicie com uma acolhida das pessoas que participarão, além da entrega do material que será utilizado no encontro. Por ser uma temática que muitas vezes incomoda muitas pessoas, pode parecer um desafio trabalhar tal assunto com professores e professoras, ou ainda replicar este trabalho em sala de aula com estudantes depois. É importante que os professores e professoras se sintam confortáveis para expor suas ideias sem serem julgados por isso, assim como é importante que estejam abertos às novas possibilidades que podem vir nesse trabalho coletivo construído colaborativamente com as/os colegas. Por esta razão, sugere-se a entrega de uma mensagem inicial junto à acolhida.

Imagem 4 – Mensagem inicial



Fonte: Elaboração das autoras (2022).

A proposta é que, juntas/os, possamos ser o “fogo que transforma milho em pipoca”, fazendo com que os diferentes tipos de seres que habitam a escola se sintam acolhidos e ouvidos nas nossas práticas pedagógicas. Depois dessa mensagem inicial, apresenta-se a proposta da oficina e seus objetivos. Após a apresentação dos objetivos da oficina, a primeira pergunta lançada é:

Imagem 5 – Para refletir!

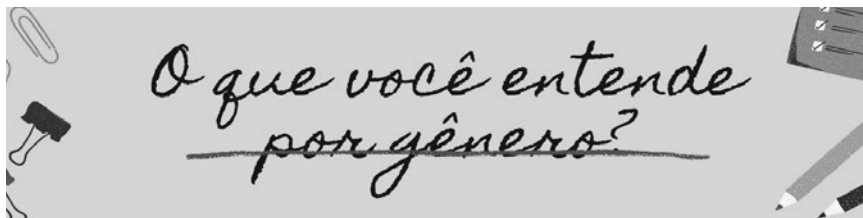


Fonte: Elaboração das autoras (2022).

A ideia é que as oficinas contemplem suas principais dúvidas e questionamentos e que seja construída junto com as pessoas participantes, por isso essa “tempestade de ideias” é tão importante. Espera-se que as/os professoras/es verbalizem suas inseguranças, receios, medos, dúvidas, bem como expectativas e projeções sobre tal formação. É importante estimular todas as pessoas a falarem sobre seus pontos de vista individuais. O registro dessas ideias é fundamental para nortear os próximos encontros. Ainda que se tenha um planejamento prévio de questões a serem trabalhadas ao longo da formação, incluir as demandas das/os participantes permitirá maior envolvimento e identificação com as oficinas, sobretudo se o público-alvo envolvido não for numeroso, já que isso facilita maior conhecimento das/os participantes.

Depois de levantadas as demandas, para além das já identificadas nas entrevistas semiestruturadas previamente aplicadas, orienta-se que as professoras escrevam o que entendem por gênero.

Imagem 6 – O que você entende por gênero?



Fonte: Elaboração das autoras (2022).

Essa definição serve para registrar as primeiras concepções desse conceito e servirá para mapear alguns conhecimentos prévios dessas pessoas. Sugere-se que esse registro seja feito de modo anônimo para que se sintam mais confiantes a expressar o que de fato pensam sobre o assunto. Os registros serão utilizados pela pessoa que está à frente da formação para orientar possíveis adaptações nos trabalhos previstos para outros momentos.

Após definição do conceito, é importante justificar a importância de se falar sobre gênero na escola, tanto do ponto de vista legal quanto do ponto de vista estatístico, sobretudo pelo fato de muitas/os docentes sentirem-se ameaçados quando falam sobre o assunto. Saber dos dados sobre violência pode ajudar a sensibilizar sobre essa demanda. Os slides em anexo também contam com algumas dessas informações que podem ser passadas ao público-alvo.

Para além disso, saber sobre o respaldo legal ajudará a legitimar a prática, bem como servirá de amparo para o caso de seu trabalho ser questionado em algum momento. Há diversas legislações e normativas que amparam o trabalho com as questões de gênero na escola. Importante reforçar que em nenhum lugar essa discussão está proibida, ao contrário, ela é uma exigência. Abaixo, você encontra uma caixinha que sintetiza e referencia alguns desses documentos. Basta que você passe o cursor sobre o documento e perceberá que ele está conectado ao seu arquivo virtual. A começar pela própria Constituição Federal, temos a definição da promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação, como um objetivo fundamental da República Federativa do Brasil, e a igualdade como um preceito constitucional fundamental assegurado. Somando esforços na garantia dessa igualdade, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) entende como princípios educacionais o respeito

à liberdade, a defesa da tolerância, a valorização do profissional da educação escolar e a gestão democrática do ensino público.

Quadro 3 – Dados sobre violência de gênero

Nos sites abaixo, você consegue encontrar alguns dados sobre violência de gênero:
<https://dossies.agenciapatriciagalvao.org.br/violencia-em-dados/>. Acesso em: 04 mai. 2022.

<https://g1.globo.com/politica/noticia/2022/01/28/pessoas-trans-vivem-sob-to-lerancia-fragil-diz-pesquisadora-que-contabilizou-140-mortes-em-2021.ghtml>. Acesso em: 04 mai. 2022.

<https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2022/03/violencia-contramulher-2021-v5.pdf>. Acesso em: 04 mai. 2022.

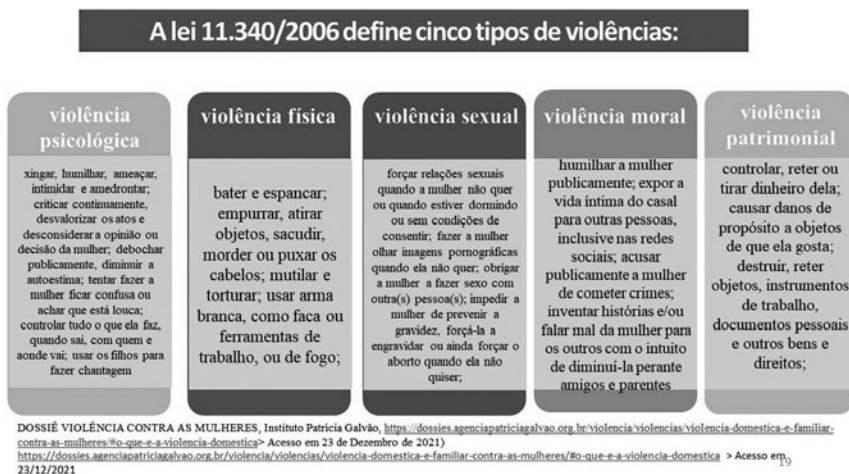
Fonte: Elaboração das autoras (2022).

Além disso, o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2014, organizou metas educacionais que o Brasil deve atingir nos próximos dez anos (2014-2024) e estabeleceu como uma das diretrizes a “superação das desigualdades, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação e [...] a promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental” (BRASIL, Plano Nacional De Educação, art. 2º, 2014). Vale ainda considerar que uma das estratégias definidas pelo PNE se pauta na necessidade de fortalecer o acompanhamento e monitoramento tanto do acesso quanto da permanência e do aproveitamento escolar por questões de discriminação, preconceitos e violências na escola, desenvolvendo ações que coíbam a evasão escolar motivada por essas formas de exclusão.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) também asseguram o direito à diferença e combate à discriminação nas suas variadas formas no cotidiano escolar, algo que também é assegurado pelas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012). A própria Lei 11.340/2006, popularmente conhecida como Lei Maria da Penha, exige a prática de ações formativas voltadas à questão de gênero e de enfrentamento à violência contra a mulher. E, por falar em Lei Maria da Penha, considero importante detalhar um pouco mais sobre ela e a tipificação dos diferentes tipos de violência, trazendo sempre exemplos práticos do cotidiano e reforçando que muitas pessoas que estão na escola podem ser vítimas dessas violências, e apenas

com formação sobre poderemos nos sentir mais preparados para orientar essas pessoas a procurarem os órgãos competentes e denunciarem, procurarem justiça. Abaixo, você encontra os diferentes tipos de violência definidos pela Lei Maria da Penha.

Imagem 7 – Lei Maria da Penha



Fonte: Elaboração das autoras (2022).

O machismo e as relações patriarcais muitas vezes estão tão naturalizados que algumas práticas cotidianas não são vistas como violências, por isso, lembre-se sempre:

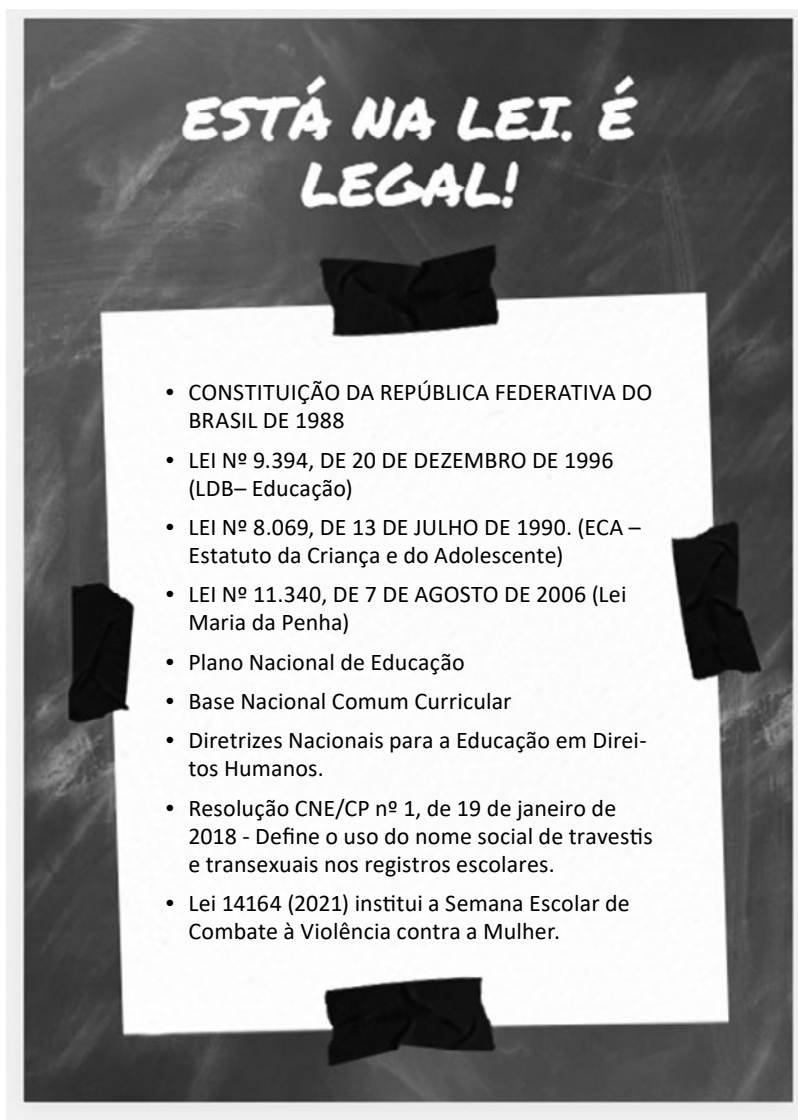
Imagem 8 – Informar é prevenir



Fonte: Elaboração das autoras (2022).

Abaixo, você encontra uma relação de documentos normativos que não só amparam a discussão de gênero, como exigem isso.

Imagem 9 – Falar de gênero é legal

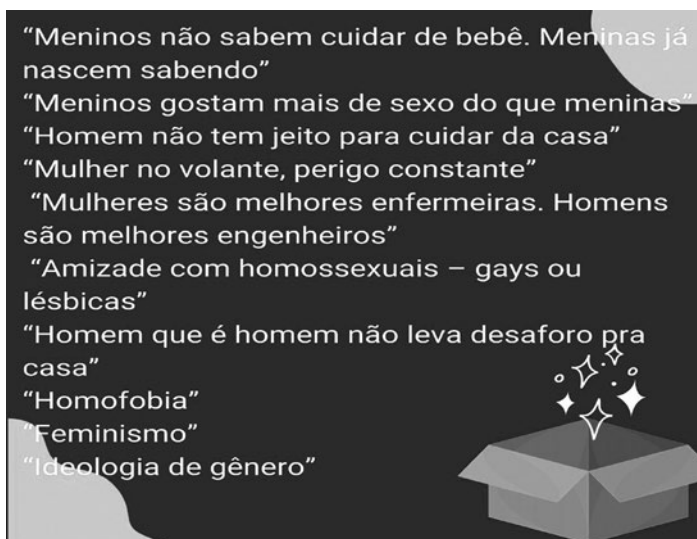


Fonte: Elaboração das autoras (2022).

Fundamentando a relevância da discussão, deu-se início à primeira atividade, inspirada e adaptada a partir de uma sugestão de atividade do curso *Gênero e diversidade na escola* (2010) que seria feita com estudantes, mas que poderia ser um bom ponto inicial para identificar estereótipos, papéis e projeções de gênero presentes na socialização desses sujeitos da pesquisa.

Organiza-se uma caixa contendo frases dentro e cada participante aleatoriamente sorteia uma e comenta o que sabe e/ou pensa sobre isso. Foram colocados 10 papéis na caixa porque eram 10 participantes da pesquisa. É possível colocar outras frases, na medida em que o grupo seja maior, assim como é possível que pessoas com a mesma frase se articulem para apresentar seus pensamentos sobre tal afirmação/tema. As frases/ temas distribuídas/os foram:

Imagem 10 – Frases para discussão



Fonte: Elaboração das autoras (2022).

É importante que se ofereça um espaço democrático e que as pessoas possam de fato externalizar seus pensamentos sobre a temática, além de serem estimuladas a dar suas contribuições. A troca entre os pares também é fundamental para que esse processo seja exitoso.

Após esse debate, sugere-se a introdução da explicação científica do conceito de gênero nas ciências sociais mostrando como esse conceito aparece ao

longo da história, sobretudo sobre como essas questões foram tratadas pela medicina e pela religião. É importante falar também sobre os papéis de gênero e a concepção desse conceito enquanto uma relação de poder. É interessante que esse processo seja capaz de desnaturalizar comportamentos entendidos como femininos e outros como masculinos e como essas projeções premiam ou condenam determinadas posturas conforme o gênero que a realiza. O vídeo *O desafio da igualdade* pode ser uma estratégia interessante para pensar sobre os papéis de gênero. Ele conta a história de um menino e uma menina gêmeos que, apesar de nascerem e crescerem juntos, receberão diferentes funções, atribuídas conforme seu gênero ao longo da sua socialização.



O vídeo *O desafio da igualdade* está disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=04u0UHEq2f4>.
Acesso em 14 mai. 2022

Para que se reflita ainda mais sobre os papéis de gênero ao longo da história, sugere-se como atividade a leitura e reescrita em dupla do “Guia da boa esposa”, publicado em 1955 pela revista *Housekeeping Monthly*, como um artigo que ditava o que a mulher deveria fazer para ser boa com seu marido e filhos. Três dessas duplas irão reescrever, de um modo a desconstruir estereótipos de gênero, combatendo machismos e sexismos presentes, 4 dos tópicos desse guia, enquanto as outras duas duplas irão reescrever 3 desses tópicos, totalizando os 10 participantes. O guia foi publicado em outro contexto e espera-se que as participantes sejam capazes de identificar machismos e violências naturalizadas na redação desse material, de modo a substituir esse conteúdo por algo mais justo tanto para homens quanto para mulheres. É interessante que, havendo homens e mulheres nos grupos, as duplas sejam distribuídas de modo homogêneo para que construam juntos esse material e a expectativa é que essa atividade utilize não mais que 15 minutos da oficina.

Após a produção desse material, o recorte da temática gênero recai sobre a escola. Uma possível pergunta disparadora é:

Como a escola também atua nos papéis de gênero?

É importante deixar os professores e professoras falarem suas experiências e concepções. Simultaneamente, eles podem ser provocados pela reflexão:



A escola opera numa lógica de reprodução ou numa lógica de transformação da realidade?

Espera-se que as participantes sejam capazes de compreender como a escola atuou nisso ao longo da história com aulas de geometria para meninos e bordado e costura para as meninas (LOURO, 1997), por exemplo, mas também, apresentar exemplos do seu cotidiano que reforcem esses papéis. É o caso da distribuição dos espaços na escola, das listas de chamadas na educação infantil que muitas vezes separa estudantes como “meninos” e “meninas” da sala numa tabela que é estrategicamente decorada, ou das festinhas da escola em que meninas trazem comidas e meninos refrigerantes, ainda que ambos tenham 7 anos e não cozinhem.

A intenção é também que apareçam exemplos sobre os tipos de masculinidade e de feminilidade que são esperados, compreendendo o que está oculto nas ideias sobre o que significa “ser homem” ou “ser mulher” e entendendo, ainda, que e como as relações étnico-raciais e de classe reforçam essas desigualdades. Uma forma de observarmos isso no nosso cotidiano é quando, frequentemente, mulheres brancas são consideradas frágeis e delicadas, enquanto mulheres negras são consideradas mais resistentes à dor e ao trabalho pesado. Também por isso, mulheres negras recebem menos anestesia na hora do parto.

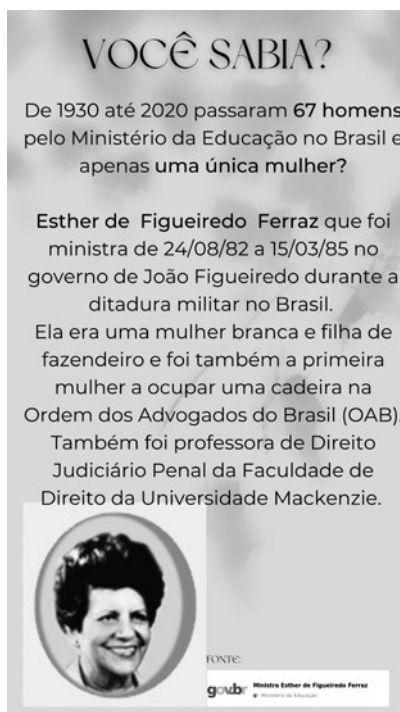
Nas desigualdades escolares, os meninos negros ocupam a base da pirâmide de desigualdades educacionais conforme os estudos de Mauricio Enrica e Erica Castilho. As meninas negras, por outro lado veem seus corpos serem sexualizados ainda mais cedo e convivem com uma relativa ausência de afeto,

além de serem entendidas como “raivasas” e serem frequentemente punidas por isso. O vídeo *Creators for Change: Por que preciso voltar à escola* de Ana Paula Xongani nos convida a refletir sobre isso.

Sugere-se também reflexões sobre a escola ser um ambiente predominantemente feminino e como a feminização do magistério tem relação direta com a precarização deste trabalho (VIANNA, 2002). Considerando que, apesar de ser reprodutora das relações sociais, a escola é também um importante espaço de transformação social, é fundamental que professores e professoras se coloquem a pensar sobre o que pode ser feito na sua realidade.

A desigualdades educacionais entre homens e mulheres: são produto de uma multiplicidade de fatores sociais, econômicos e culturais que se manifestam tanto dentro quanto fora da escola.

Imagem 11 – Mulheres no Ministério da Educação

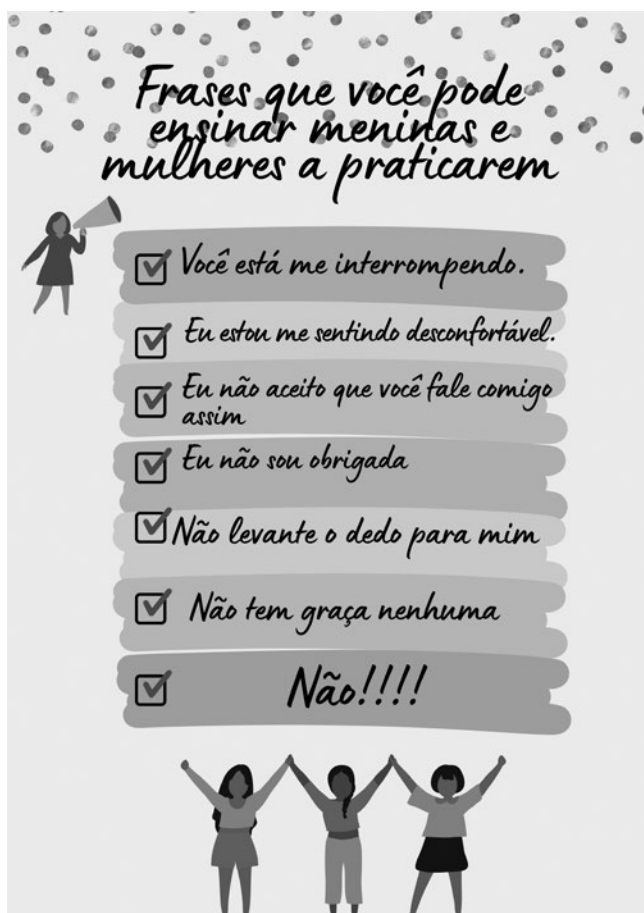


Fonte: Elaboração das autoras (2022).

Sugestão:

Muitas vezes, meninas e mulheres são expostas a situações de desconforto e/ou violência e não conseguem se expressar e mostrar seu descontentamento. Externalizar repetidas vezes as emoções pode auxiliar as meninas a se sentirem mais confiantes para se posicionar em situações que lhes dizem respeito. As frases abaixo podem ser entendidas como uma espécie de mantras que, ditas repetidas vezes, podem permitir maior coragem para externalizar verbalmente o que não a agrada.

Imagem 12 – Frases para ensinar a meninas e mulheres



Fonte: Elaboração das autoras (2022).

Avaliação:

A avaliação se dará ao longo do processo e, ao final de toda a formação, as/os participantes responderão um questionário no Google Formulário. Além disso, na intenção de que o curso seja sensibilizador e permita aos professores um envolvimento e mobilização com ele, sugere-se uma “atividade para casa”. Essa atividade permitirá que as/os participantes reflitam e comecem um processo de estranhamento de práticas e cenas com as quais muitas vezes já estão familiarizados.

Atividade para casa – Encontro 1



Compreendemos hoje um pouco mais sobre a construção do conceito de gênero e como ele é usado para expressar relações de poder, sobretudo em intersecção com outros marcadores sociais de diferença. Vocês deverão, ao longo da semana, observar na televisão ou meio de comunicação que você acesse, anúncios publicitários, novelas e seriados que tenham famílias como personagens. Observem que tipo de famílias são essas (brancas, negras, indígenas ou interracialias, hetero ou homoafetivas)? Quais papéis os membros dessa família desempenham? Há diferenças de gênero? Não se esqueça de anotar para compartilharmos na próxima semana.

Para saber mais



O livro infantil *Chutando Pedrinhas* trata sobre padrões de gênero que podem ser discutidos através do afeto e diálogo entre um pai com sua filha. A história foi produzida coletivamente por 17 meninas moradoras do Morro dos Prazeres, no Rio de Janeiro.¹

¹ Disponível em: <http://promundo.org.br/wp-content/uploads/sites/2/2015/01/Livro-Infantil-ChutandoPedrinhas.pdf>. Acesso em 01 jun. 2022.

Imagem 13 – Indicação de filme ou série



Fonte: Elaborada pelas autoras, 2022

- O Silêncio do Homens - O documentário mostra como o machismo pode ser negativo até mesmo para os homens. Apresentando como a defesa de certos modelos hegemônicos de masculinidade escondem a vulnerabilidade do ser humano e provocam consequente silenciamento masculino sobre suas próprias emoções.
- Filme *Histórias Cruzadas*. Direção: Tate Taylor, 2011.

O filme narra a história de uma mulher branca que se propõe a escrever a história de mulheres negras que ocupavam o papel de empregadas domésticas cuidando dos filhos e da casa da elite branca, inclusive de colegas da escritora. Após conquistar a confiança, o livro escrito por essa mulher ganha repercussão ao problematizar as relações desiguais da época.

- Animação *Vida Maria*. Direção: Márcio Ramos. Brasil, 2007.²

O curta-metragem de animação conta a história de uma menina de 5 anos de idade que tem a diversão de escrever o próprio nome interrompida pela mãe que pede para ela ajudar nos afazeres domésticos e trabalhar na roça. Seu destino é repetir a história de outras marias que a antecederam e é uma interessante estratégia para problematizar os papéis de gênero.

Imagem 14 – Título da Oficina 2



Fonte: Elaboração das autoras (2022).

Tema:

- Identidade de gênero e Diversidade sexual

Objetivo geral: Identificar as diferentes possibilidades de orientação sexual e identidade de gênero entendendo como elas são atravessadas pela violência em suas variadas formas.

Objetivos específicos:

- Desnaturalizar diferentes formas de violências encontradas ao longo da socialização dos sujeitos;

2 Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG_htum4. Acesso em: 01 jun. 2022.

- Compreender a importância de políticas sólidas e da aplicabilidade da legislação para a promoção da igualdade de gênero e o respeito à diversidade sexual;
- Discutir sobre as possibilidades de abordagem das questões de gênero e sexualidade nas aulas sob uma perspectiva de Direitos Humanos.

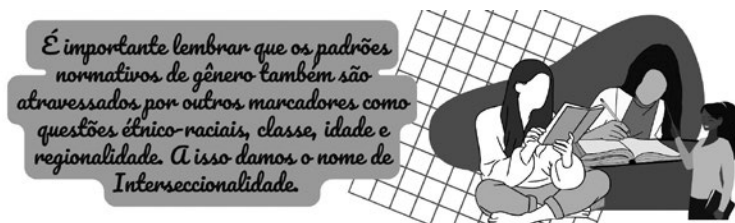
Metodologia: Aula expositiva dialogada

Recursos didáticos necessários: Computador, Datashow, caixa de som, folhas.

Ao final do último encontro, uma atividade foi proposta. Desse modo, este momento é destinado ao compartilhamento e problematização das questões trazidas pelas/os participantes e que são frutos de seus estranhamentos às exposições midiáticas. Após esse momento, para uma melhor reflexão crítica sobre os estereótipos e violências de gênero, faz-se fundamental a compreensão de alguns conceitos como masculinidade hegemônica, violência de gênero, misoginia, misandria, *mansplaining* e *maninterrupting*, interseccionalidade. No slides em anexo, você encontra um breve resumo sobre estes conceitos que podem servir de inspiração para o debate.

A apresentação desses conceitos permitirá aos professores e professoras que os mobilizem no seu cotidiano e tenham mais ferramentas conceituais para analisar seu papel nas relações escolares de gênero e nos possíveis movimentos pedagógicos de gênero. Além disso, com acesso à informação, é possível que crianças e adolescentes que estão tendo seus direitos negados consigam buscar justiça. Professores e professoras como agentes do Estado possuem papel importantíssimo nisso também.

Imagem 15 – Interseccionalidade



Fonte: Elaboração das autoras (2022).

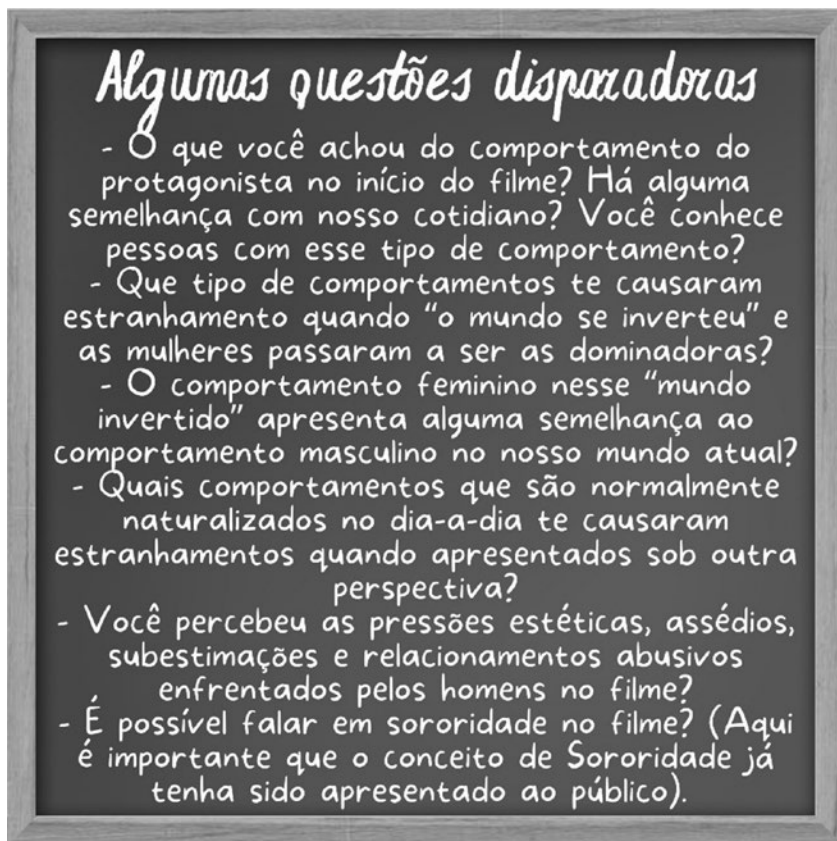
Após a apresentação e discussão dos conceitos, sugere-se a exibição de um trecho do filme *Eu não sou um homem fácil*. Por uma questão de tempo, sugere-se um recorte de um trecho do filme (minuto 2:10 até o minuto 12:37).

‘O filme é uma comédia francesa, lançado em 2018, e atualmente disponível na Netflix. Dirigido por Eléonore Pourriat. Duração: 1h38min.

As professoras e professores são convidadas/os a assistirem esse trecho percebendo os comportamentos machistas presentes. No filme, um homem misógino que enxerga as mulheres como troféus, bate a cabeça em um poste e, depois disso, acorda em um mundo invertido, no qual as mulheres são o sexo dominante, e os homens são o “sexo frágil”, submissos às mulheres. Apesar de ser comédia, o filme explicita o quanto a desigualdade de gênero desvaloriza e objetifica as mulheres. É interessante observar as reações dos/as professores/as durante o filme, percebendo quais cenas são dignas de risos ou comentários e que tipos de comentários são produzidos.

Após exibição do trecho, abre-se a roda de conversa para que expressem o que entenderam e acharam do filme. Aqui vale considerar que o filme não representa o machismo e misoginia em sua totalidade, já que não há discussão sobre estupro, violência doméstica, feminicídio, aborto, entre outras questões que afetam mulheres cotidianamente. Ademais, o filme apresenta a realidade invertida num universo branco e financeiramente estável, ou seja, realidades étnico-raciais e de pobreza não foram contempladas e, como já falamos, as desigualdades se interseccionam. Ainda assim, o filme é uma boa proposta para, de um modo cômico, propor reflexões sobre os papéis de gênero. Algumas sugestões de perguntas disparadoras:

Imagem 16 - Algumas questões disparadoras



Fonte: Elaboração das autoras (2022).

Após o debate sobre os estereótipos de gênero, sugere-se que seja feita a relação entre isso e a violência, reforçando a discussão já iniciada na oficina anterior. É importante refletir que muitas vezes o que está explícito é a forma mais brutal de violência contra a mulher, que é a que leva a morte. Entretanto, essa é apenas a "ponta do iceberg" e esconde inúmeras outras violências que podem, inclusive, aparecer sutilmente e ir minando uma relação prestes a "explodir".

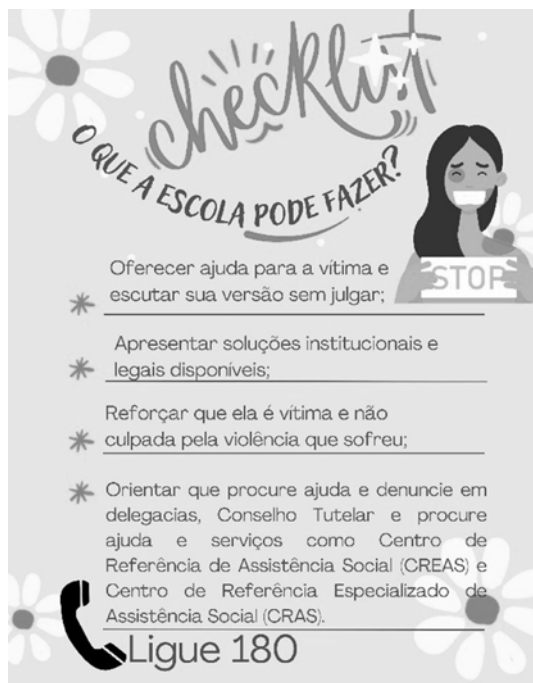
A discussão sobre as diferentes formas de violência e o papel da escola nessa relação nos coloca a refletir que muitas vezes é preciso mais do que o respeito. É preciso que a escola assuma o compromisso ético, moral e legal de

se posicionar e enfrentar essas violências. Em inúmeras situações, nós professores/as não sabemos muito bem como reagir e qual postura tomar. Abaixo, há uma relação de possíveis atitudes que a escola enquanto representante do Estado pode ter. O mais importante é que a violência não seja naturalizada e invisibilizada no nosso cotidiano para que pessoas não morram em parceria com o silêncio e a omissão.



Para maior mobilização tanto de estudantes, quanto de professores e professoras, sugiro que você conheça a música 180 - Alok, DJ Victor, MC Hariel, MC Marks, MC Davi, MC Leozinho ZS e MC Dricka (GR6 Explode) que reflete sobre a violência contra a mulher.³

Imagem 17 - Checklist da escola



Fonte: Elaboração das autoras (2022).

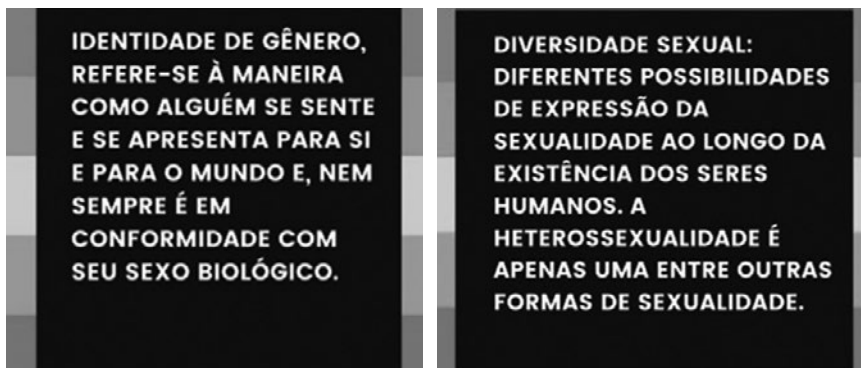
3 Música disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=LhV_q499nGA. Acesso em: 01 jun. 2022.

Após essas orientações, a proposta é que se inicie a discussão sobre a temática LGBTQIA+. Entretanto, para introduzir essa discussão, bem como para mapear os principais preconceitos observados pelo grupo na escola, sugere-se uma atividade.

A escola é um espaço de acolhimento e de convivência com as diversas formas de expressão de humanidade. Apesar disso, a escola em muitos momentos se mostra como um espaço hostil e, por vezes, violento. Diversos são os motivos pelos quais alguns tipos de sujeitos são excluídos da convivência afetuosa que a escola pode oferecer. Seja por cor, religião, gênero, orientação sexual, deficiência ou ainda outra razão, há pessoas que são vítimas de preconceito e exclusão. Para que se levante os principais tipos de preconceitos presentes na escola e identificados pelas/os professoras/es participantes, propõe-se o uso da ferramenta “Nuvem de Palavras”. Neste caso, foi utilizado o site <https://www.mentimeter.com> para criar e registrar os levantamentos das/os professoras/es. A pessoa responsável pela “sala virtual” cria a pergunta e pode limitar o número de respostas para cada participante, sendo que o registro é anônimo. No caso deste trabalho, pediu-se que fosse listado os três principais preconceitos presentes na escola na opinião de cada respondente.

Feito esse levantamento, sugere-se o início da discussão sobre identidade de gênero e diversidade sexual. É importante que se compreenda que estas palavras são conceitos e, como tal, expressam uma noção capaz de produzir sentidos. Compreender os significados delas e saber operar com estes conceitos é fundamental para que profissionais da educação acolham, respeitem e ajudem a garantir direitos.

Imagens 18 e 19 - Identidade de gênero e Diversidade sexual



Fonte: Elaboração das autoras (2022).

A sigla LGBTQIA+ é usada atualmente para se referir a lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, transgêneros, queer, intersexo, assexual e + (grupos e variações de sexualidade e gênero). Inicialmente, a sigla era definida como GLS – Gays, lésbicas e simpatizantes. Estes últimos eram entendidos como pessoas que “abraçavam a causa” independente da sua orientação sexual. A sigla passou a GLBT depois e, em 2008, a ordem inicial das letras fora invertida (LGBT), a fim de dar maior visibilidade às lésbicas, colocando-as em primeiro plano na sigla. Além disso, a inclusão da letra “T” faz com que à orientação sexual (lésbicas, gays e bissexuais) se somassem a identidade de gênero (Trans). Vale lembrar que pessoas trans são aquelas que não se identificam com sua identidade atribuída no nascimento. Às pessoas que se identificam com sua identidade sexual de nascimento atribuímos o nome de cisgênero.

Atualmente, a sigla contempla outras identidades e traz o sinal + para todas as pessoas que não foram contempladas nas outras letras. É o caso, por exemplos, das pessoas pansexuais. “Pansexual” é o termo usado para classificar pessoas que têm atração por outras pessoas independente da sua identidade e/ou expressão de gênero. A cisheteronormatividade não é representada na sigla porque essa representa uma bandeira política em defesa da vida. Pessoas cis e hetero não correm perigo em função de suas identidades. Logo abaixo, temos um infográfico produzido pela Unicef Brasil que traz a definição de cada uma das letrinhas.

Imagem 20 – O que significa LGBTQIA+

O QUE SIGNIFICA LGBTQIA+

L LÉSBICAS
Mulheres que sentem atração afetivosexual por mulheres

G GAYS
Homens que sentem atração afetivosexual por homens

B BISSEXUAIS
Homens e mulheres que sentem atração afetivosexual tanto por homens como por mulheres

T TRANSEXUAIS OU TRANSCÊNEROS
Pessoas que se identificam com um gênero contrário ao que foi designado no seu nascimento

TRAVESTIS
Pessoas que vivem uma construção feminina de gênero (usar sempre o pronome ela), em oposição à atribuição de sexo feita no nascimento. É uma identidade de gênero, principalmente, latino-americana.

Q QUEER OU NÃO BINÁRIO
Pessoas que transitam entre o gênero masculino e feminino, não se identificando inteiramente nem com um nem com o outro

I INTERSEXO
Pessoas cujo desenvolvimento sexual corporal (hormônios, genitais, cromossomos e/ou outras características biológicas) não corresponde à norma binária, podendo ter elementos femininos e masculinos simultaneamente.

A ASSEXUAIS
Pessoas que não sentem atração afetivosexual ou outras pessoas, seja qual for o gênero

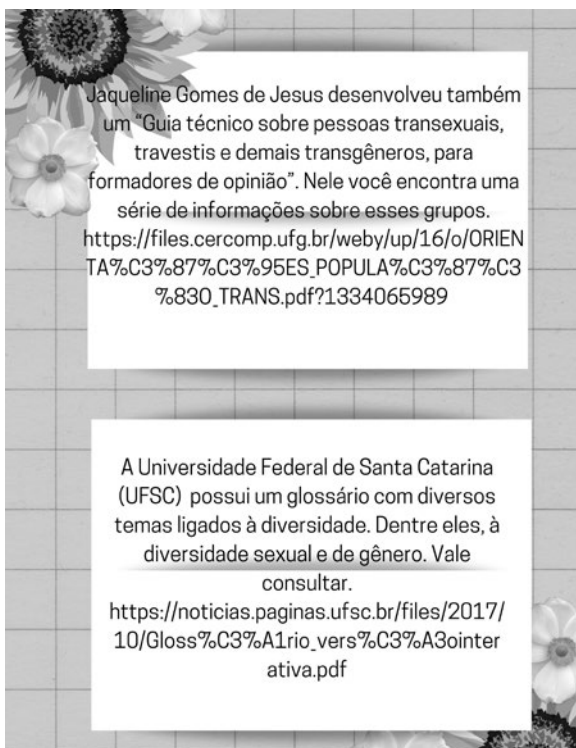
+ Acolhe todas as diversas possibilidades de orientação sexual e/ou identidade de gênero que existem

FONTE: UNICEF BRASIL

Fonte: UNICEF BRASIL

O “Biscoito da diversidade” pode ser uma importante ferramenta para auxiliar na compreensão dos conceitos de diversidade sexual e de gênero e pode facilmente ser encontrado na internet. Abaixo, temos outras sugestões como o glossário⁴ e o Guia técnico sobre pessoas transexuais, travestis e demais transgêneros, para formadores de opinião.⁵

Imagem 21 – Arte com link do glossário e guia.



Fonte: Elaboração das autoras (2022).

A leitura desses materiais ajudará na compreensão dos significados de cada uma das letras da sigla LGBTQIA+, mas, para além de saber seu significado, é

4 Disponível em: https://noticias.paginas.ufsc.br/files/2017/10/Gloss%C3%A1rio_vers%C3%A3ointerativa.pdf. Acesso em: 26 mai. 2023.

5 Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/16/o/ORIENTA%C3%87%C3%95ES_POPULA%C3%87%C3%83O_TRANS.pdf?1334065989. Acesso em: 26 mai.2023.

importante que profissionais da educação estejam dispostos a problematizar a forma como a escola lida com a sexualidade de seus membros. Sugere-se também, tornar compreensível a dimensão cultural por trás das relações de gênero, como é o caso dos estudos etnográficos brasileiros. Darcy Ribeiro, em *Lições de Humanismo dos Índios do Brasil*, faz um relato sobre algo que nós talvez chamássemos hoje — e a partir das nossas categorias atuais — de transexualidade:

Há documentos já do século passado sobre a existência de homossexualismo (sic) entre tribos do Brasil. Inclui-se entre os cadiuéu que eu estudei. Eles chamam o homossexual de kudina. O kudina é um homem-mulher, ou um homem que decidiu ser mulher. Ele se veste como mulher, pinta o corpo como uma mulher — e menstrua (RIBEIRO, [s. d.], p. 44).

Imagem 22 – A importância de valorizar as diferenças



Fonte: Elaboração das autoras (2022).

Além da discussão sobre o significado de todas as letrinhas do “alfabeto do amor”, sugere-se também a reflexão sobre a importância do nome social e sobre o quanto isso já tem sido adotado pelas escolas públicas no país. Para além disso, faz-se importante apresentar as *drag queens*, já que muitas pessoas confundem a performance artística com a diversidade sexual. Ainda que drag queens não estejam contempladas na sigla, por não se tratar de uma questão identitária, é importante apresentar às pessoas conteúdos digitais produzidos por elas. Nesse caso, a sugestão foi conhecer o canal “Tempero Drag”, que é apresentado por Rita Von Hunty, uma drag queen vivida por Guilherme Terreri e que traz conteúdos sobre variados temas ligados à literatura, sociologia, antropologia, inclusive estereótipos de gênero.

Avaliação:

A avaliação se dará ao longo do processo e, ao final de toda a formação, as/os participantes responderão a um questionário no Google Formulário. Além disso, na intenção de que o curso seja sensibilizador e permita aos professores um envolvimento e mobilização com ele, sugere-se uma “atividade para casa”. Essa atividade permitirá que as/os participantes reflitam e comecem um processo de estranhamento de práticas e cenas com as quais muitas vezes já estão familiarizados.

Atividade para casa – Encontro 2



A proposta das oficinas é que elas não estejam presas ao ambiente do encontro. Espera-se que, de alguma maneira, a temática e as atividades propostas possam levar estes/as professores/as que estão participando a refletir sobre seu próprio trabalho no seu momento consigo mesmo. Por essa razão, a segunda oficina também contará com “Dever de casa”.

Para pensar:

Durante essa semana, pense sobre seus/suas estudantes LGBTQIA+. Você acredita que ao longo do seu trabalho você mais os acolheu ou condenou/julgou? Seus comentários, direta ou indiretamente, elevaram a autoestima dessas pessoas ou o contrário? Essa atividade não precisa ser devolvida. A proposta é apenas que você se disponha a pensar sobre.

Para saber mais



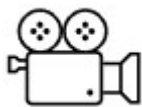
- *O Poço da solidão* é um romance lésbico da autora britânica Radclyffe Hall, publicado pela primeira vez em 1928.

- *Me chame pelo meu nome* conta sobre o processo de descoberta da homossexualidade de um adolescente de 17 anos que se apaixona por um universitário de 24 anos que estava passando um tempo em sua casa de veraneio. O livro também virou filme.

- *Vermelho, branco e sangue azul* é uma comédia romântica de ficção. Escrito por Casey McQuiston, foi lançado em 2019. Conta a história de dois meninos que, por uma questão diplomática, veem-se obrigados a passar um fim de semana juntos, que é quando se percebem apaixonados.

- O Mapa 2022 – Assassinatos de pessoas trans na América Latina e Caribe⁶ traz diversas reportagens de denúncias sobre isso. É possível acessar por estado ou país e ir vendo os casos, entendendo que essa violência está próxima de nós. Isso sem pensar nos casos que não chegam a conhecimento público.

6 Disponível em: https://www.google.com/maps/d/u/0/viewer?mid=1-Yw_C4IMwNv1f9d4v-CEx-GYwQSgk2vth&ll=-20.324384601061226%2C-39.94801708281251&z=3. Acesso em: 26 mai. 2023.



- Documentário LGBT: *Homofobia e transfobia na escola*.⁷

- Faces – ONU Livres & Iguais. Apresenta diferentes pessoas LGBTQIA+ atuando em diferentes profissões e mostrando não só que essas pessoas existem como que elas têm o direito de ser o que quiserem.⁸

- ONU Livres & Iguais: Manifeste-se em solidariedade com todas as mulheres.

Reflete sobre as diferentes formas de ser mulher. Lésbica, trans, bi ou qualquer outra coisa não torna essa mulher menos mulher.⁹

- Aqui há um experimento social desenvolvido com crianças, em que uma delas chega à escola com dois pais e tem tal ação questionada por uma das coleguinhas. Esse movimento gera uma discussão quando outra menina do grupo entra em defesa da vítima.¹⁰

7 Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=g_RAbnK6lN8. Acesso em: 23 mai. 2022.

8 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WHzBpbNT5qA>. Acesso em 23 mai. 2022.

9 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WI5pZsOjrZA>. Acesso em 23 mai. 2022.

10 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1TDIIImIA0GI>. Acesso em: 23 mai. 2022.

Imagem 23 – Indicação de filmes e séries



Fonte: Elaboração das autoras (2022).

- *Sex Education* é uma série criada por Laurie Nunn, que estreou em 2019 na Netflix.¹¹ Ao longo dos episódios, ela traz com leveza e informação assuntos ligados à identidade de gênero, homossexualidade, homofobia, assédio sexual, prevenção da gravidez na adolescência, virgindade, entre outros temas que costumam gerar dúvidas.

11 Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Netflix>. Acesso em: 23 mai. 2022.

- *Hoje Eu Quero Voltar Sozinho* é um filme brasileiro dirigido, produzido e roteirizado por Daniel Ribeiro. Conta a história de um menino que é deficiente visual e se percebe apaixonado (e correspondido) por um colega novo da classe. Trabalha com sutileza a questão da homossexualidade e simultaneamente também discute sobre a deficiência.¹²
- *A garota dinamarquesa*: Inspirado no livro de David Ebershoff, este filme, baseado em fatos reais, narra a história de Lili Elbe (Eddie Redmayne), que nasceu Einar Mogens Wegener e foi a primeira pessoa a se submeter a uma cirurgia de mudança de gênero. Junto a isso, o filme conta sobre relacionamento amoroso do pintor dinamarquês com Gerda (Alicia Vikander) e sua descoberta como mulher.¹³
- *Orações para Bobby*: Trazendo uma reflexão sobre as questões de diversidade sexual e religião, o filme apresenta uma mãe católica devota que tenta “curar” o filho homossexual Bobby, mas ele acaba se suicidando por não conseguir lidar com a pressão da sociedade. A partir dessa perda, a mãe se torna defensora dos direitos gays.¹⁴

Conheça também:

- Mães pela diversidade:

“Mães pela Diversidade é uma organização não-governamental que reúne mães e pais de crianças, adolescentes e adultos LGBTQIA+. Foi criada em 2014 por mães preocupadas com a violência e com o preconceito contra seus filhos gays, lésbicas, bissexuais, travestis, transexuais e mais. Abraçamos mães e pais de pessoas LGBTQIA+ de todos os credos.”¹⁵

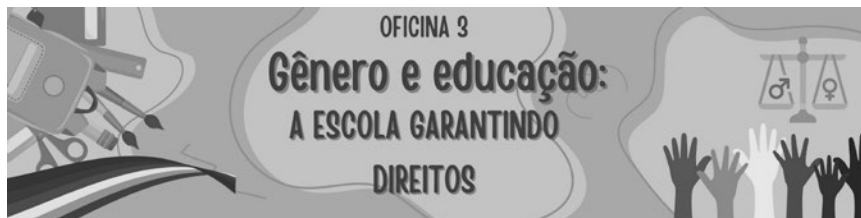
12 O trailer do filme está disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=lpHKXy-ko358>. Acesso em: 23 mai. 2022.

13 Trailer disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vjq2FgjpXow>. Acesso em 20 jun. 2022.

14 Trailer disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=N81yME3Ra8>. Acesso em: 20 jun. 2022.

15 Disponível em: <https://maespeladiversidade.org.br/>. Acesso em: 09 mai. 2022

Imagem 24 – Título da Oficina 3



Fonte: Elaboração das autoras

Tema:

- A escola e a garantia de direitos.

Objetivo geral: Colaborar na construção de práticas reflexivas ancoradas nas experiências e vivências de pessoas vítimas de violências para melhor compreensão do papel da educação enquanto agente de transformação e, com isso, encorajar a ressignificar as práticas docentes com vistas a concretizar uma educação emancipatória e libertadora.

Objetivos específicos:

- Entender que, e como, a escola pode operar para minimizar os estereótipos de gênero;
- Permitir que professores/as entendam que a educação não é neutra e que muitas vezes transmite valores que reforçam desigualdades, entre elas, as de gênero;
- Identificar e construir possíveis atividades que relacionem o conteúdo com as questões de gênero.

Metodologia: Aula expositiva dialogada

Recursos didáticos necessários: Computador, Datashow, caixa de som, folhas.

Este é o último encontro planejado e a proposta é que as professoras e professores que estão participando se disponham a pensar estratégias para abordar as questões de gênero em suas aulas, mas, antes desse momento, é importante seguir com a discussão sobre a população LGBTQIA+ iniciada na

oficina 2. O tema gera uma série de dúvidas entre professoras e professores, e, por isso, é importante que se amplie a discussão do tema, sobretudo com foco na homofobia na escola.

As relações cisheteronormativas são, por vezes romantizadas e muito mais aceitas que as relações homoafetivas. Isso tanto entre estudantes, quanto entre o quadro docente. Apesar disso, atualmente, é possível encontrar pessoas LGB-TQIA+ que, mobilizadas, não só, mas também pela luta empreendida pelos movimentos sociais, assumem suas vivências mesmo quando elas fogem à norma estabelecida. O trabalho de Tatiana Carvalho (2018) refletiu sobre o universo de professoras lésbicas em São Paulo e mostrou que, no lugar da suposta invisibilidade, o que se percebeu foi a afirmação de uma visibilidade pedagógica em que, através de uma tentativa consciente, buscou-se afirmar sua existência lésbica legítima no ambiente escolar.

Essa realidade não é universal, já que muitas vezes a escola entende a heterossexualidade aplicada a convenções morais como única possibilidade. Essa heteronormatividade não aparece apenas quando há casais na escola. Se pararmos para pensar, lembraremos de comportamentos de crianças que já foram julgados como sendo homoafetivos. Ainda que o menino tenha 5 anos, se ele apresenta determinados comportamentos que são projetados como sendo femininos, será rotulado como um “menino afeminado” ou simplesmente “gay” — fora outros nomes usados em tons pejorativos — simplesmente pelo fato de estar performando um gênero diferente do que a escola espera conforme seus valores. Esse tipo de postura não só rotula a criança, como confunde gênero e sexualidade na medida em que o jeito de andar, falar, vestir e se expressar é confundido com o desejo e/ou atração sexual e/ou afetiva.

Para que se pense sobre a heteronormatividade, sugere-se a atividade a partir do texto *No país de Blowminsk*.¹⁶ Blowminsk é um país onde o relacionamento afetivo e sexual entre pessoas do sexo oposto é proibido. Nesse país, a “regra” é a homossexualidade. A proposta é que as pessoas participantes da oficina levantem semelhanças e diferenças entre essa sociedade e a nossa, reforçando a marginalização sofrida por determinados grupos e pensando como a escola pode atuar nisso.

16 Vide apêndice.

Ao longo da história, as referências LGBTQIA+ que são mais populares apareceram na televisão, muitas vezes com a veia humorística, sob forma de piada. Atualmente, há um movimento muito maior para que personagens LGBTQIA+ apareçam ainda mais na TV ou em outras produções midiáticas. Ao final desse roteiro, você encontrará sugestões de filmes, séries e livros que abordem a temática. A produção maior e mais diversificada desse tipo de conteúdo se apresenta como uma importante aliada no processo de reconhecimento da população LGBTQIA+, bem como no processo de entendimento e acolhimento desses sujeitos por suas famílias.

Assim como a mídia, também a escola precisa repensar suas práticas, discursos e currículos para assegurar que o debate chegue aos sujeitos. Na prática, muitas vezes, a escola reproduz discursos homofóbicos no seu cotidiano. O bingo abaixo foi uma tentativa de levar professoras/es a refletirem sobre quantas vezes esses apelidos pejorativos são usados para julgar comportamentos de estudantes. A pontuação negativa mostra a lógica reversa em que quanto mais você marca, menos pontos você tem.

Imagem 25 – Bingo da homofobia na escola



Fonte: Elaboração das autoras (2022).

Os slides em anexo contam com algumas informações sobre a exclusão e marginalização da população LGBTQIA+, entretanto é difícil conseguir informações de fontes oficiais, por exemplo, porque em muitos casos o campo de orientação sexual não entra em questionários e entrevistas. O ano de 2022 foi o primeiro em que uma pesquisa do IBGE (realizada em 2019) mencionou o campo de orientação sexual. Apesar do número de autodeclaração ter sido

questionado, o fato de incluírem esse campo no mapeamento da população já configura algum avanço. Em paralelo, há associações com alguns trabalhos publicados e que podem ser usados como referências.

A Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015, em que as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais, realizado pela Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, pesquisou 1.016 estudantes com idade entre 13 e 21 anos, oriundos/as de todos os estados brasileiros e do Distrito Federal, com a exceção do estado do Tocantins, e constatou que 60% destes se sentiam inseguros/as na escola no último ano por causa de sua orientação sexual, além de 73% terem sido agredidos/as verbalmente por causa de sua orientação sexual.¹⁷

Diante desse cenário, orienta-se uma reflexão acerca da evasão escolar dessa população. Na verdade, tais práticas sendo reproduzidas na escola se configuram mais com uma expulsão escolar do que com evasão. O/a estudante não se sente motivado a permanecer num ambiente que, mais do que hostil, é violento. A rotulação desses sujeitos em função de seus gêneros, sexualidades e raças impacta os seus desenvolvimentos humanos e morais. A estigmatização e estereotipação, reforçadas pelas práticas escolares, implicam num processo de desumanização que orientam o sujeito a desabitarem aquele ambiente. Nesse sentido, evadir é como um ato de dignidade.

17 Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Secretaria de Educação. Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais. Curitiba: ABGLT, 2016. Disponível em: <http://www.grupodignidade.org.br/wp-content/uploads/2016/03/IAE-Brasil-Web-3-1.pdf>. Acesso em: 21 mai. 2022

Imagem 26 – Omissão da escola como forma de violência



Fonte: Elaboração das autoras (2022).

Seguindo ainda a reflexão sobre como a escola atua nessa reprodução/ transformação da realidade, a proposta é permitir que professoras e professores reflitam sobre seu cotidiano. Para tal, sugere-se uma atividade que é uma adaptação da brincadeira “Eu já” e “Eu nunca”, e que, nesse caso, foi também incluído o “Eu pretendo”. Cada participante recebe cada uma dessas três plaquinhas e as frases são lançadas no quadro para que cada um admita se já fez/ouviu a frase (ou não), ou se pretende fazer/ouvir/falar. As frases usadas e sugeridas nessa atividade foram:

Imagem 27 – Eu já X Eu nunca

Vamos brincar de “eu já” e “eu nunca” e “eu pretendo”?

- Escutei alguém na sala implicando com um coleguinha porque ele era o 24 da chamada?
- Vi dois meninos conversando e algum outro aluno gritando: “Olha o casazinho.”?
- Vi colegas (Ou eu mesmo/a) chamarem uma pessoa trans pelo nome de registro mesmo sabendo da existência do seu nome social.
- Discuti em sala sobre a questão de sexualidade demonstrando a importância do respeito às diferenças.
- Percebi alunos/as mais introspectivos e excluídos por conta da sua sexualidade.
- Abordei a temática de diversidade sexual relacionando ao meu conteúdo.
- Vi alguém questionando as roupas de determinada aluna porque parecia muito “macho” e portanto associaram à “sapatão”.
- Soube de algum aluno que gostava de dançar e foi associado à homossexualidade por conta disso.
- Ouviu alguém falando “Sai do armário”



15

Fonte: Elaboração das autoras (2022).

É possível problematizar sobre o número 24 da chamada ser sempre razão de implicância quando um menino ocupa tal posição, ou mesmo sobre meninos que gostam de dança e têm suas sexualidades questionadas por conta disso. A participação de professores e professoras ao longo da oficina poderá trazer ainda outros exemplos do cotidiano de cada grupo, mas, para além da dimensão sociocultural trazida pelas experiências cotidianas, é exequível relacionar essas frases com estatísticas sobre essa população no ambiente escolar, tais como as já aqui apresentadas. É importante que as pessoas reflitam sobre sua realidade escolar. Sugere-se agora que pensem sobre as suas práticas pedagógicas como educador ou educadora.



Você consegue perceber se — consciente ou inconscientemente — você reproduz padrões de gênero e sexualidade, reforçando determinados modelos de masculinidade, feminilidade e de sexualidade? Registre suas reflexões para que possamos debater juntos. O registro e debate dessas questões devem durar em torno de 15 a 20 minutos. Depois desse momento, apresenta-se duas situações hipotéticas:

Imagem 28 – Situações hipotéticas

Enquanto isso, no conselho de Classe...

SITUAÇÃO 1

Pedagoga: Como está Maria?

Professor 1: Maria? Quem é Maria?

Professor 2: Aquela sapatão da sala.

Professor 1: Ah, siiim.... Comigo ela passou.

SITUAÇÃO 2

Pedagoga: Como está Pedro?

Professor 1: Pedro? Quem é Pedro?

Professor 2: Aquele que era Clara e agora é Pedro.

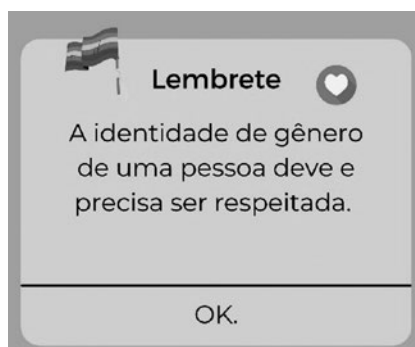
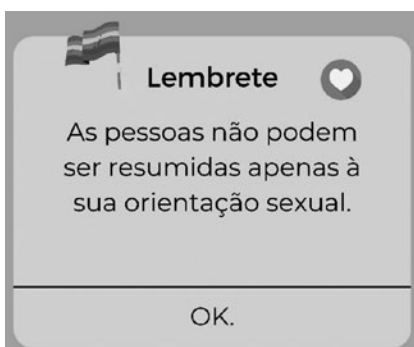
Professor 1: Ah não, gente. Para mim ainda é Clara. Não tenho aluno Pedro não. Acho isso um absurdo.

20

Fonte: Elaboração das autoras (2022).

Essas situações hipotéticas, na verdade, com frequência são presenciadas em diferentes escolas. Trazer o cotidiano escolar para as oficinas tem o intuito de problematizar as relações sociais que se estabelecem nesse espaço. Apesar disso, é importante lembrar:

Imagens 29 e 30 – Lembretes



Fonte: Elaboração das autoras (2022).

Como atividade final dessas oficinas, sugere-se que as/os participantes pensem juntos sobre temas e/ou atividades com as quais é possível relacionar as questões de gênero. Esse debate pode ser pensado na disciplina específica de cada professor/a ou então em parceria com outras áreas do conhecimento. No Apêndice você encontra um formulário que pode ser utilizado para que professoras e professoras registrem suas reflexões. Nele, há dois exemplos iniciais: “Revolução Francesa” e “IST’s”, mas é possível que se fale outros exemplos para inspirar. É possível lembrar, por exemplo, que a violência é uma outra preocupação que mulheres refugiadas precisam carregar consigo. Não bastasse a violência que as leva a deixar seus países de origem, outras formas de violência as recebem em seus novos lares (ainda que temporários).¹⁸

Como sugestão para inspirar outras práticas, propomos que você conheça as ilustrações *Coisa de Mulher*, de Raquel Vitorelo. Nela, há a apresentação de uma série de coisas feitas/descobertas por mulheres e serve também para problematizar as questões de gênero.

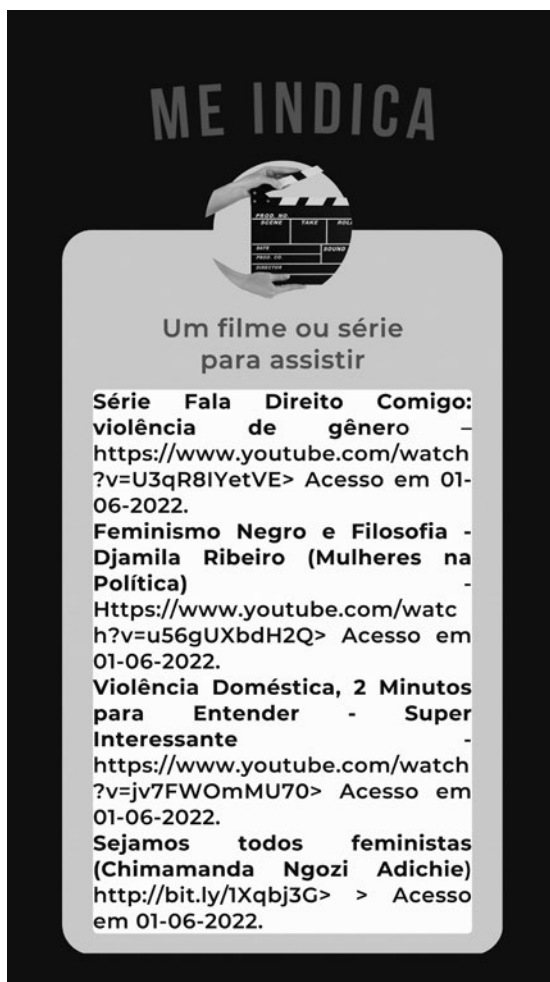
Avaliação:

Após esse momento, as/os participantes recebem o link do Google Formulários para que façam a avaliação da formação inteira, apresentando críticas e sugestões para que este momento possa ser replicado em outras circunstâncias.

18 O trabalho a seguir pode ser usado como apoio nos seus estudos sobre o tema: ALMEIDA DE GÓES, E. D.; VILAS BÔAS BORGES, A. Entre a cruz e a espada: múltiplas violências contra mulheres refugiadas. **SER Social**, [S. l.], v. 23, n. 49, p. 318–337, 2021. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/35871. Acesso em: 6 jun. 2022.

Para saber mais:

Imagem 31 – Indicação de filmes e séries



Fonte: Elaboração das autoras (2022).

- O filme *Moxie* está disponível na Netflix e mostra uma revolução iniciada quando uma adolescente tímida começa a publicar textos anônimos denunciando os machismos presentes na escola. Pode ser uma interessante estratégia para trabalhar inclusive com estudantes do ensino médio.

- A série *Mulheres fantásticas*, produzida pela TV Globo traz a história de importantes mulheres na história da humanidade e pode ser usada como inspiração para outras tantas mulheres fantásticas.¹⁹
- O vídeo *Girls education: elas que lutam*, mostra a organização de meninas em uma escola rural e uma escola urbana para discutirem sobre gênero e as demandas das mulheres tanto na escola quanto no seu cotidiano fora dela.²⁰
- O curta *Absorvendo o Tabu* ganhou o Oscar em 2019 e conta a história de como foi desenvolvida uma máquina para fazer absorventes biodegradáveis e de baixo custo nos vilarejos indianos. Além de dignidade menstrual, a máquina também se torna fonte de renda para muitas dessas mulheres. Discutindo sobre tabus da menstruação, o filme nos convida a conhecer uma diferente realidade e cultura, mas que tem o patriarcado em comum. O curta está disponível na Netflix.

19 Nesse link, você encontra a playlist desses vídeos: <https://www.youtube.com/watch?v=rWel-qzXh7jo&list=PLJCj3um-82zPKKCpZ4q1luO9Vcj3hBFTH>. Acesso em: 01 jun. 2022.

20 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uhqfLcXKAnw>. Acesso em: 01 jun. 2022.

Considerações finais

Este livro é parte do trabalho de pesquisa desenvolvido no Programa de Pós-graduação e Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Através de políticas públicas, foi possível que uma professora da educação básica na rede pública chegasse à pós-graduação e estabelecesse uma reflexão crítica sobre o trabalho docente, bem como uma troca entre a escola e a universidade pública. Nosso objetivo era compreender as tensões que envolvem a temática de gênero, por meio também da presença/ausência desse debate tanto na formação inicial quanto na formação continuada de professores/as. Nossa pesquisa mostrou que muito embora muitos/as professores/as se mostrem sensíveis às temáticas de gênero, estes/as apresentam certos receios ao abordá-la pela ausência de formação tanto inicial quanto continuada. Através de um trabalho coletivo, muitos/as professores/as buscam autonomamente estudar sobre o assunto na medida em que a demanda aparece em sala de aula, mas reclamam sobre a ausência de formação mais aprofundada sobre a temática.

Diante desse apelo e da carência de formação inicial e/ou continuada apresentada pelas entrevistadas na pesquisa, organizamos uma formação continuada no formato de oficinas pedagógicas que, em três encontros, dispôs-se a problematizar e refletir sobre gênero e sexualidade na escola. Ainda que essa formação tenha tido curta duração, ela se mostrou bastante efetiva tanto na sensibilização e alerta dos/as docentes sobre a importância do de-

bate, quanto na oferta de discussões e ferramentas sobre como abordar a temática em sala de aula em diferentes disciplinas/séries. As oficinas foram importantes espaços de trocas entre os pares. Seu desenvolvimento permitiu diversos “movimentos pedagógicos de gênero” (SILVA, 2021) acontecendo na escola em diferentes turnos/modalidades de ensino. Nosso desejo é que esse material possa ser reproduzido em outros lugares e, através dele, diferentes movimentos surjam.

Referências

- ALBUQUERQUE, Kristine Kelly de. “Diálogos de gênero na educação: considerações sobre o projeto Lei Maria da Penha vai às escolas”. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 28, n. 2, e60485, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/kPjLbS8BqqcwmQgKGDjcy7C/>. Acesso em 01 jun. 2023.
- ANDRÉ, Marli. A Formação do Pesquisador da Prática Pedagógica. **Revista da UNEB**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 30-41, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/download/2300/1605>. Acesso em: 29 mai. 2023
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Tradução: Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2002.
- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. A experiência vivida (v. 2). 2. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967.
- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Fatos e Mitos (v. 1). 4. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Psicologia social do racismo** – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 25-58.

BIRGIN, Alejandra; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Questões atuais da profissão docente: formação, carreira e condições de trabalho. **Revista da ANFOPE: Formação em Movimento**, v. 2, n. 3, p. 14-19, jan./jun. 2020. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/575>. Acesso em: 31 mai. 2023.

BIROLI, Flávia; VAGGIONE, Juan Marco; MACHADO, Maria das Dores Campos. **Gênero, neoconservadorismo e democracia**: disputas e retrocessos na América Latina. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

BONFIM, Juliano; MESQUITA, Marcos Ribeiro. “Nunca falaram disso na escola...”: Um debate com jovens sobre gênero e diversidade. **Psicologia e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 32, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/V3HY8znBRsnFzhghQGWK9jh/>. Acesso em: 05 dez. 2020.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 514-533. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DiretrizesNacionaisEDH.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006**. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm. Acesso em: 12 dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 20: dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.104, de 9 de março de 2015.** Altera o art. 121 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, e o art. 1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos. Brasília: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113104.htm. Acesso em: 12 dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Diário Oficial da União, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 20 dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 14.164, de 10 de junho de 2021.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica, e institui a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher. Brasília: Diário Oficial da União, seção 1, p. 3, 2021. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2021/lei-14164-10-junho-2021-791447-publicacaooriginal-162983-pl.html>. Acesso em: 17 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>. Acesso em: 22 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 03 nov. 2021.

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

- CARNEIRO, Sueli. **Escritos de uma vida**. Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- CARREIRA, Denise. O Informe Brasil – Gênero e educação: da Conae às Diretrizes Nacionais. In: CARREIRA, Denise *et al.* **Gênero e educação: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais**. São Paulo: Ação Educativa, Cladem, Ecos, Geledés, Fundação Carlos Chagas, 2016. p. 25-54.
- CARVALHO, Marília Pinto de. **Diferenças e desigualdades na escola**. Campinas: Papirus, 2012.
- CARVALHO, Tatiana. **Professoras lésbicas na educação básica de São Paulo: rupturas e construção de visibilidades**. 2018. 188 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo – USP, Faculdade de Educação, São Paulo, 2018. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-06072018-093210/>. Acesso em:
- CATANI, D. *et al.* (Org.) **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.
- CERQUEIRA, Daniel *et al.* **Atlas da Violência 2021**. São Paulo: FBSP, 2021. Disponível em: https://portalantigo.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/211203_atlas_da_violencia_2021.pdf. Acesso em: 15 jun. 2022.
- CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.
- COHEN, Stanley. **Folk Devils and Moral Panics: The Creation of the Mods and the Rockers**. Oxford: Basil Blackwell, 1972.
- CONNELL, Robert W.; MESSERSCHMIDT, James W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Revista Estudos Feministas**, v. 21, n. 1, abr. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/cPBKdXV63LVw75GrV-vH39NC/?lang=pt#>. Acesso em 31 mai. 2023.
- CONNELL, Raewyn; PEARSE, Rebecca. **Gênero: uma perspectiva global**. São Paulo: Versos, 2015.
- COSTA, Marisa Vorraber. O magistério e a política cultural de representação e identidade. In: Marisa Vorraber Costa. (Org.). **O magistério na política cultural**. 1. ed. Canoas: ULBRA, 2006, v. 1, p. 69-92.
- DAMATTA, Roberto. **A casa & a rua**. Rio de Janeiro, Guanabara, 1987.
- DELORS, Jacques *et al.* **Educação: um tesouro a descobrir**. 5. ed. São Paulo: Cortez. Brasília: MEC/UNESCO, 2001.
- DINIZ, Margareth; GUIL, Ana. Preâmbulo aos temas gênero e sexualidade na formação docente. **Revista Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 12, n. 24, p. 13-26, mai./ago. 2020. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/355>. Acesso em: 27 jul. 2021.

- DUBET, François. O que é uma escola justa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/jLBWTVHsRGSNm78HxCWdHRQ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 01 jun. 2023.
- ESPÍRITO SANTO. Lei nº 10.382. **Plano Estadual de Educação do Espírito Santo**. Vitória: Diário Oficial, 25 jun. 2015. Disponível em: https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/LEI%2010382_2015-2025%20plano%20estadual%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 02 ago. 2021.
- FELÍCIO, Leandro Alves. Um projeto de Educação sexual para o Brasil: O Círculo Brasileiro de Educação Sexual (1933 -1945). In: XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH, São Paulo, julho 2011. **Anais [...]** São Paulo: ANPUH, 2011. Disponível em: [http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300919582_ARQUIVO_TrabalhoparaAnpuh\(primeiraversao\).pdf](http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300919582_ARQUIVO_TrabalhoparaAnpuh(primeiraversao).pdf). Acesso em: 13 abr. 2021.
- FELIX, Jeane. Gênero e formação docente: reflexões de uma professora. **Espaço do currículo**, v. 8, n. 2, p. 223-231, mai./ago. 2015. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/viewFile/rec.2015.v8n2.223231/13923>. Acesso em: 05 jun. 2023.
- FERREIRA, Eliza Bartolozzi. A contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 293-308, abr./jun., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/cLyH-wCQFR8r97gxFCJtcGHM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 fev. 2022.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. Escrita acadêmica: arte de assinar o que se lê. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Org.) **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 117-140. Disponível em: <https://pedagogiascontemporaneas.files.wordpress.com/2017/08/fischer-rosa-maria-bueno-escrita-academica-arte-de-assinar-o-que-se-le.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2021.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: Nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- GATTI, B. A. A Pesquisa em Mestrados Profissionais. In: I Fórum de Mestrados Profissionais em Educação – FOMPE, Salvador, Universidade do Estado da Bahia – UNEB, mar. 2014. **Anais [...]** Salvador: UNEB/FOMPE, 2014.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de Pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

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

GORZONI, Sílvia de Paula; DAVIS, Claudia. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1396-1413, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/wQ9f-QZq8sDY9cnSng5fxVFd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 01 jun. 2023.

HERNANDES, Paulo Romualdo. A reforma do Ensino Médio e a produção de desigualdades na educação escolar. **Revista do Centro de Educação – UFSM**, Santa Maria, v. 44, 2019 Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/34731>. Acesso em: 05 out. 2021.

HOOKS, bell. **O feminismo é para todo mundo**: políticas arrebatadoras. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.

JUNIOR, Veriano Terto. Homossexualidade e saúde: desafios para a terceira década de epidemia de HIV/Aids. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 8, n. 17, p. 147-158, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ha/v8n17/19080.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2021.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. “A invenção da ‘ideologia de gênero’: a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero”. **Psicologia Política**, São Paulo, v. 18, n. 43, p. 449-502, 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1519-549X2018000300004. Acesso em: 01 jun. 2023.

KERGOAT, Danièle. Dinâmica e consubstancialidade das relações sociais. **Novos Estudos**, Cebrap [online], n. 86, p. 93-103, mar. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002010000100005. Acesso em: 17 mai. 2021.

LACERDA, Marina Basso. **O novo conservadorismo brasileiro**: de Reagan a Bolsonaro. Porto Alegre: Zouk, 2019.

LOPES, Alice Casemiro; MACEDO, Elizabeth. **Teoria do Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 5. ed. Petrópolis, Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

- MAIA, Ana Claudia Bortolozzi; NAVARRO, Carolina; MAIA, Ari Fernando. Relações entre gênero e escola no discurso de professoras do ensino fundamental. **Psicologia da Educação**. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, n. 32, p. 25-46, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/125436>. Acesso em: 17 jun. 2022.
- MARQUES, Mário Osório. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. 5. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.
- MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia historicocrítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.
- MENDONÇA, Carlos Magno Camargos; MENDONÇA, Felipe Viero Kolinski Machado. Pedagogizar corpos e conformar subjetividades: o sintagma ideologia de gênero como exercício colonizador da educação. **Revista Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 12, n. 24, p. 91-104, mai./ago. 2020. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/338>. Acesso em: 26 jul. 2021.
- MIGUEL, Luiz Felipe; BIROLI, Flávia. **Feminismo e política: uma introdução**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2014.
- MIGUEL, Luiz Felipe. O mito da “ideologia de gênero” no discurso da extrema direita brasileira. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 62, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8667136>. Acesso em: 14 fev. 2022.
- MONTEIRO, Solange Aparecida de Souza; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. Sexualidade e Gênero na atual BNCC: possibilidades e limites. **Pesquisa e Ensino**, Barreiras, Brasil, v. 1, e202011, p. 1-24, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/341091312_Sexualidade_e_Genero_na_atual_BNCC_possibilidades_e_limites. Acesso em: 01 jun. 2023.
- MORAES, I. M. *et al.* Formação de professores e os direitos humanos: interrogando a violência contra a mulher. **Revista Eletrônica de Educação**, v.15, e4519020, p. 1-19, jan./dez. 2021. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/Forma%C3%A7%C3%A3o-de-professores-e-os-direitos-humanos%3A-a-a-Moraes-Freitas/283fc3fd5a679868afe9b061edf320321e50b7cb>. Acesso em: 05 jun. 2023.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa e SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- MORGADO, José Carlos. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im) possibilidades. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Educacionais**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, out./dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/FGxQczxQYCJvQfyLdvGfTRc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 jun. 2023.

- MOURA, Felipe Pereira. **“Escola Sem Partido”**: relações entre Estado, educação e religião e os impactos no ensino de história. 2016. 189 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Instituto de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro, 2016.
- MOURA, Neide Cardoso de. O que velam e revelam as ilustrações dos livros didáticos do PNLD/2013 para a Educação do Campo: um olhar sobre o gênero. *In*: VIANNA, Cláudia; CARVALHO, Marília (Org.). **Gênero e educação**: 20 anos construindo conhecimento. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 103-118.
- NÓVOA, Antônio. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2021.
- NÓVOA, Antônio. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 jun. 2022.
- NÓVOA, António. **Profissão professor**. Porto: Porto, 1999.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2021.
- PICAZIO, Cláudio. No país de Blowmink. *In*: PICAZIO, Cláudio. **Sexo Secreto**: temas polêmicos da sexualidade. São Paulo: Summus, 1998. p. 36-37.
- PIRES, Manuella de Aragão; CARDOSO, Livia de Rezende. BNC para formação docente: um avanço às políticas neoliberais de currículo. **Série-Estudos** - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, Campo Grande, MS, v. 25, n. 55, p. 73-93, set./dez. 2020. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1463>. Acesso em: 01 jun. 2023.
- PISCITELLI, Adriana. Gênero: a história de um conceito. *In*: ALMEIDA, Heloisa B. de; SZWAKO, José E. (Org.) **Diferenças, Igualdade**. São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2009. p. 116-148.
- RAMOS, Hugo Souza Garcia. **Gênero e sexualidade em cartaz na formação de professores/as**. 2016. Dissertação (Mestrado em Psicologia Institucional) – Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, Vitória, 2016.
- RIBEIRO, Darcy. **Lições de humanismo dos índios do Brasil**. [S. l.]: [s. d.].

- RIBEIRO, R.J. O Mestrado Profissional na Política Atual da Capes. **RBPG**, Brasília, v. 2, n. 4, p. 8-15, 2005. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/72>. Acesso em: 1 jun. 2023.
- RIZZATO, Liane Kelen. **Percepções de professores/as sobre gênero, sexualidade e homofobia**: pensando a formação continuada a partir de relatos da prática docente. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2013.
- RODRIGUES, Alexandro; RAMOS, Hugo Souza Garcia; SILVA, Ronan Barreto Rangel da. Gênero e sexualidade nas escolas: leituras que nos aproximam do campo dos direitos humanos, de alunos e professores. In: RODRIGUES, Alexandro; BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa (Org.). **Currículos, gêneros e sexualidades**: Experiências Misturadas e Compartilhadas. Vitória: EDUFES, 2013. p. 165-182. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/821/1/livro%20edufes%20Curr%C3%ADculos%2C%20g%C3%AAneros%20e%20sexualidades%20experi%C3%Aancias%20misturadas%20e%20compartilhadas.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2022.
- ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances**: Estudos Sobre Educação, ano XI, v. 12, n. 13, p. 105-126, jan./dez. 2005. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1692>. Acesso em: 01 jun. 2023.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a Teoria Crítica e Reinventar a Reemancipação Social**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez. 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em: 01 jun. 2023.
- SCHWARCZ, Lília Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- SEDU. Secretaria da Educação. Governo do Estado do Espírito Santo. **Currículo do Estado do Espírito Santo**: Versão Preliminar. Vitória: SEDU, 2020. Disponível em: <https://curriculo.sedu.es.gov.br/curriculo/documentos/#gsc.tab=0>. Acesso em: 18 jun. 2022.
- SILVA, Erineusa Maria da. **Movimento Pedagógico de Gênero nas Escolas: O que e como Fazem as Professoras?** 1. ed. Curitiba: Appris, 2021.

- SILVA, Erineusa Maria da; FERREIRA, Eliza Bartolozzi. Os movimentos das professoras da educação básica na constituição das políticas de gênero na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/JfCJLdQK3ZyvWwW8MFrT4Vf/?lang=pt>. Acesso em: 30 mai. 2022.
- SILVA, Maria Aparecida da; LUPPI, Carla Gianna; VERAS, Maria Amélia de Sousa Mascena. Trabalho e saúde na população transexual: fatores associados à inserção no mercado de trabalho no estado de São Paulo, Brasil. **Revista Ciência e saúde coletiva**, v. 25, n. 5, mai. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/DbBMCHS9t6QMC5YtYSQnCP/?lang=pt>. Acesso em: 21 mai. 2022.
- SILVA, Matheus Estevão Ferreira da. Relevância dos Temas Gênero e Sexualidades para a Educação Escolar de Crianças: O que Pensam os(as) Pedagogo(as)? **Rev. Latino-americana Educação Inclusiva**, Santiago, v. 14, n. 1, jun. 2020. Disponível em: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rlei/v14n1/0718-7378-rlei-14-01-69.pdf>. Acesso em: 24 mai. 2021.
- TANAJURA, Laudelino Luiz Castro; BEZERRA, Ada Augusta Celestino. Pesquisa-ação sob a ótica de René Barbier e Michel Thiollent: aproximações e especificidades metodológicas. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 07, n. 13, p. 10-23, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/download/408/pdf/1318>. Acesso em: 05 mar. 2022.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2009.
- UNBEHAUM, Sandra. **As questões de gênero na formação inicial de docentes: tensões no campo da educação**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, São Paulo, 2014.
- VIANNA, Cláudia. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, Silvia Cristina (Org.). **Trabalhadoras**: análise da feminização das profissões e ocupações. Brasília: Editorial Abaré, 2013. p. 159-180.
- VIANNA, Cláudia; BORTOLINI, Alexandre. As agendas feministas, LGBT e antigênero na disputa nos Planos Estaduais de Educação (2014-2018). In: VIANNA, Cláudia; CARVALHO, Marília (Org.). **Gênero e educação**: 20 anos construindo conhecimento. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 81-102.

- VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**, n. 17/18, p. 81-103, jan. 2002. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/250045841_O_sexo_e_o_genero_da_docencia#:~:text=As%20diferen%C3%A7as%20entre%20os%20sexos%20indicam%20diferentes%20significados,BY-NC%204.0%20Content%20may%20be%20subject%20to%20copyright. Acesso em: 29 mai. 2023.
- VIANNA, Cláudia; UNBEHAUM, Sandra. Contribuições da produção acadêmica sobre gênero nas políticas educacionais: elementos para repensar a agenda. In: CARREIRA, Denise *et al.* **Gênero e educação: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais**. São Paulo: Ação Educativa, Cladem, Ecos, Geledés, Fundação Carlos Chagas, 2016. p. 55-119.
- WALKER, Lenore. **The battered woman**. New York: Harper and How, 1979.

Apêndice A – Texto usado na Oficina 1

Texto publicado em 1955 pela revista *Housekeeping Monthly* como um artigo que ditava o que a mulher deveria fazer para ser boa com seu marido e filhos.

O GUIA DA BOA ESPOSA

1. Tenha o jantar sempre pronto. Planeje com antecedência. Esta é uma maneira de deixá-lo saber que se importa com ele e com suas necessidades.
2. A maioria dos homens estão com fome quando chegam em casa, e esperam por uma boa refeição (especialmente se for seu prato favorito), faz parte da recepção calorosa.
3. Separe 15 minutos para descansar, assim você estará revigorada quando ele chegar. Retoque a maquiagem, ponha uma fita no cabelo e pareça animada.
4. Seja amável e interessante para ele. Seu dia foi chato e pode precisar que o anime e é uma das suas funções fazer isso.
5. Coloque tudo em ordem. Dê uma volta pela parte principal da casa antes do seu marido chegar. Junte os livros escolares, brinquedos, papel, e em seguida, passe um pano sobre as mesas.
6. Durante os meses mais frios você deve preparar e acender uma fogueira para ele relaxar. Seu marido vai sentir que chegou a um lugar de descanso e refúgio. Afinal, providenciando seu conforto, você terá satisfação pessoal.

7. Dedique alguns minutos para lavar as mãos e os rostos das crianças (se eles forem pequenos), pentear os cabelos e, se necessário, trocar de roupa. As crianças são pequenos tesouros e ele gostaria de vê-los assim.
8. Minimizar os ruídos. Quando ele chegar desligue a máquina de lavar, secadora ou vácuo. Incentive as crianças a ficarem quietas.
9. Seja feliz em vê-lo. O receba com um sorriso caloroso, mostre sinceridade e desejo em agradá-lo. Ouça-o.
10. Você pode ter uma dúzia de coisas a dizer para ele, mas sua chegada não é o momento. Deixe-o falar primeiro, lembre-se, os temas de conversa dele são mais importantes que os seus.
11. Nunca reclame se ele chegar tarde, sair pra jantar ou outros locais de entretenimento sem você. Em vez disso, tente compreender o seu mundo de tensão e pressão dele, e a necessidade de estar em casa e relaxar.
12. Seu objetivo: certificar-se de que sua casa é um lugar de paz, ordem e tranquilidade, onde seu marido pode se renovar em corpo e espírito.
13. Não o cumprimente com queixas e problemas.
14. Não reclame se ele se atrasar para o jantar ou passar a noite fora. Veja isso como pequeno em comparação ao que ele pode ter passado durante o dia.
15. Deixe-o confortável. Faça com que ele se incline para trás numa cadeira agradável ou deitar-se no quarto. Dê uma bebida fria ou quente pronta para ele.
16. Arrume o travesseiro e se ofereça para tirar os sapatos dele. Fale em voz baixa, suave e agradável.
17. Não faça-lhe perguntas sobre suas ações ou que questionem sua integridade. Lembre-se, ele é o dono da casa e, como tal, irá sempre exercer sua vontade com imparcialidade e veracidade. Você não tem o direito de questioná-lo.
18. Uma boa esposa sabe o seu lugar (Revista *Housekeeping Monthly*, 1955).¹

Agora, considerando o tempo atual e os debates sobre a igualdade de gênero, reescreva dois desses preceitos tornando-os mais justos e igualitários do ponto de vista das relações de gênero

1 Disponível em: <https://comunidade.casamentos.com.br/forum/o-guia-da-boa-esposa-de-1955-interessante-vem-ler-t422060>. Acesso em: 05 jun. 2023

Apêndice B - Texto utilizado na Oficina 3

NO PAÍS DE BLOWMINSK

Blowminsk é um país onde se proíbe o relacionamento afetivo e sexual entre pessoas do sexo oposto. O homem não pode sentir desejo ou atração nem amar romanticamente uma mulher. E a mulher também não pode sentir desejos afetivo-sexuais por um homem. Os bebês são gerados em provetas e inseminados artificialmente, dando opções maiores aos pais sobre as características que poderão desenvolver.

Existem pessoas que tentam quebrar as regras de Blowminsk, relacionando-se com pessoas do sexo oposto ao seu, mas são excluídas da sociedade e vivem em guetos.

Ivan e Marina moravam em Blowminsk e frequentavam a mesma escola. Um dia perceberam que algo estranho estava acontecendo entre eles. Tentaram disfarçar, mas foi inevitável que acabassem conversando sobre o desejo que estavam sentindo um pelo outro. Sentiram-se muito angustiados, porque perceberam que eram diferentes das outras pessoas, seus pais não aprovariam e talvez fossem até expulsos da escola. Marina e Ivan tentaram não deixar que a atração se transformasse em atitude

Mas uma tarde, voltando para casa, não resistiram e, depois de se esconderem atrás de algumas árvores em um parque, beijaram-se apaixonadamente. Eles estavam próximos ao colégio onde estudavam. Os amigos de Ivan, que estavam jogando ali perto, viram a cena e ficaram horrorizados. Xingaram Ivan de “hetero” sujo e deram-lhe alguns pontapés. A direção da escola ficou sabendo e imediatamente os expulsou da instituição, para que não contaminassem os outros alunos.

Os dois pais de Ivan mandaram-no embora de casa, indignados. Marina teve mais sorte. Foi encaminhada para um psicoterapeuta, que explicou à família que os sentimentos de Marina por Ivan não eram doença, nem opção. Esclareceu que ela era normal, igual às outras mulheres, e que a diferença estava em quem ela desejava para amar. (...) Mesmo assim, as duas mães de Marina pediram que ela não se relacionasse mais com alguém do sexo oposto ao seu. Marina, mesmo sabendo que era normal e igual às outras pessoas, sentiu-se indignada por haver sido rejeitada só porque amava diferente, enquanto os amigos que a haviam agredido não tinham sofrido qualquer repressão.

Ivan tentou se relacionar com outros meninos, cumprindo o que era esperado pela sua família e pelas normas e valores de Blowminsk. Resolveu não viver mais o seu desejo até que pudesse ser independente. Marina continuou a procurar alguém que sentisse o mesmo que ela e amigos que respeitassem o seu desejo (PICAZIO, 1998, p. 36-37).

Perguntas:

- Quais as semelhanças e as diferenças entre a sociedade descrita no texto e a nossa?
- De que maneira a escola poderia atuar para diminuir o sofrimento daqueles que estão marginalizados nessa lógica?

Apêndice C - Atividade para pensar a inclusão da temática de gênero e diversidade sexual nas diferentes áreas/disciplinas (Oficina 3).

Conteúdo	Como inserir gênero
Exemplos: 1- Revolução Francesa (História) 2- ISTs e gravidez na adolescência	1 - Apresentar a luta pela conquista dos direitos das mulheres que culminou, inclusive, na Lei Maria da Penha, Lei do Feminicídio. 2 - Lembrar que relações homoafetivas não apresentam riscos de gravidez, mas podem transmitir ISTs, por isso, também precisam ser protegidas.

Apêndice D - Slides usados nas Oficinas

Imagem 32 – Slides 1-4 produzidos para as oficinas



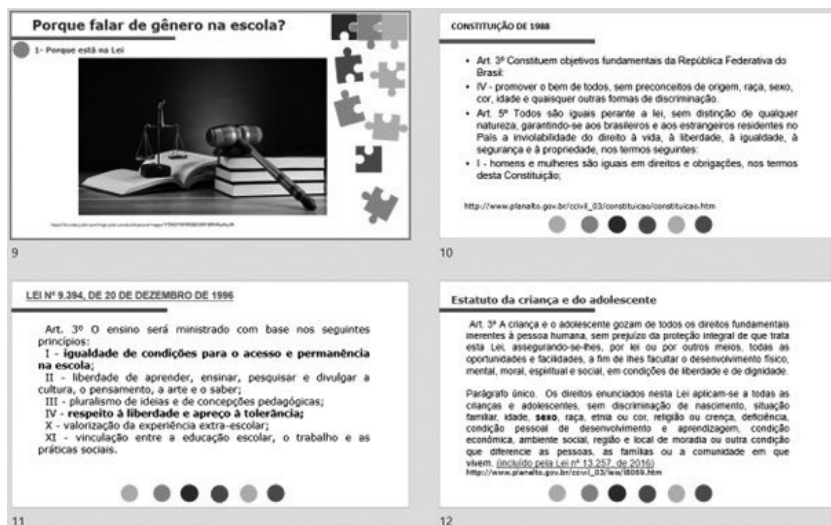
Fonte: Elaboração das autoras (2022).

Imagem 33 – Slides 5-8 produzidos para as oficinas



Fonte: Elaboração das autoras (2022).

Imagem 34 – Slides 9-12 produzidos para as oficinas



Fonte: Elaboração das autoras (2022).

Imagem 35 – Slides 13-16 produzidos para as oficinas

Fonte: Elaboração das autoras (2022).

Imagem 36 – Slides 17- 20 produzidos para as oficinas

[illegible]

Fonte: Elaboração das autoras (2022).

Imagem 37 – Slides 21-24 produzidos para as oficinas

Gênero (SCOTT, 1995)

construção social que nasce a partir dessa lógica polarizada entre natureza e cultura e que, muitas vezes, acaba por contribuir com uma desigualdade ancorada no sexo que produz inúmeras violências, sendo por isso, um marcador social da diferença.

21

Gênero

- Diferença sexual instata;
- Teologia apostata que condiciona o comportamento;
- Os sexos seriam naturalmente distintos e naturalmente complementares e, por isso, a união entre homem e mulher seriam naturais;
- Religião e medicina ajudando na estratégia da dominação. (Picasso X Doença)

A Biologia foi usada para explicar comportamentos e legítima segregação e a dominação cultural.

22

Projeções sobre os papéis de gênero

- Determinadas formas de expressão de comportamentos e de personalidade;
- Futuro profissional;
- Tipos de relacionamentos amorosos e sociais;
- Habilidades e preferências.

23

Projeções sobre os papéis de gênero

- Determinadas formas de expressão de comportamentos e de personalidade;
- Futuro profissional;
- Tipos de relacionamentos amorosos e sociais;
- Habilidades e preferências.

24

Fonte: Elaboração das autoras (2022).

Imagem 38 – Slides 25-28 produzidos para as oficinas

Pra gente pensar...

Isa ruba e que é? *Homem!*

25

Gênero é relacional

Esteretótipos de gênero

Gênero é também uma relação de poder

26

"Não se nasce mulher, torna-se mulher"

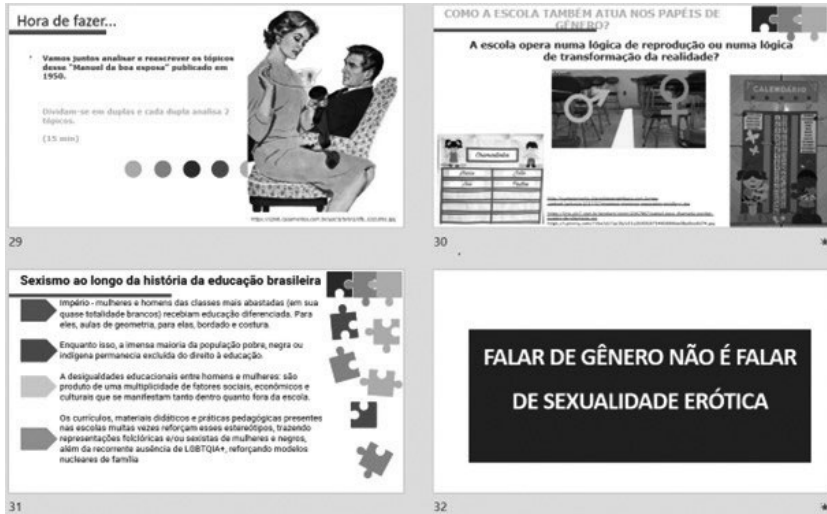
27

"Não se nasce mulher, torna-se mulher"

28

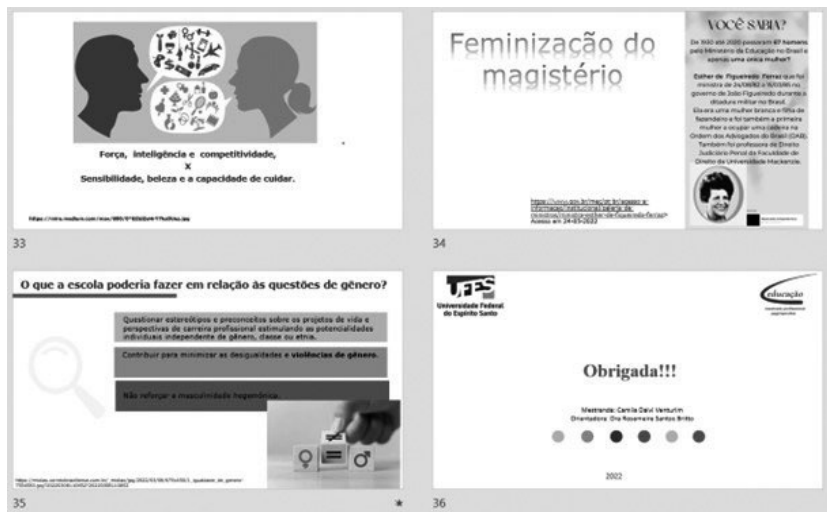
Fonte: Elaboração das autoras (2022).

Imagem 39 – Slides 29-32 produzidos para as oficinas



Fonte: Elaboração das autoras (2022).

Imagem 40 – Slides 33-36 produzidos para as oficinas



Fonte: Elaboração das autoras (2022).

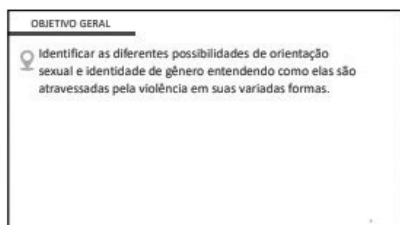
Imagem 41 – Oficina 2 - Slides 01-06 produzidos para as oficinas



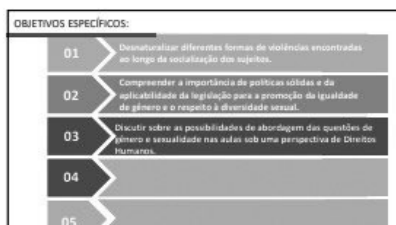
1



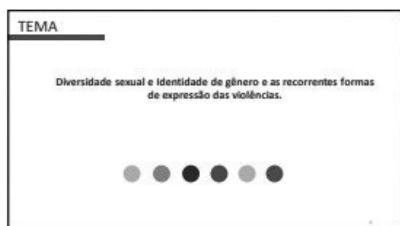
2



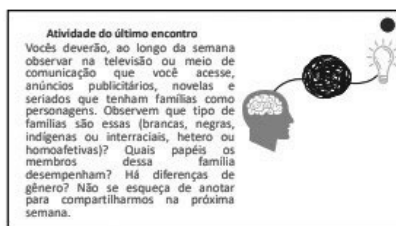
3



4



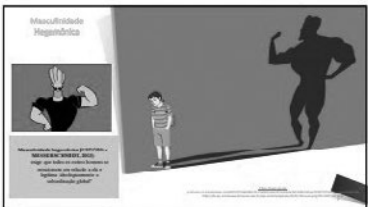
5



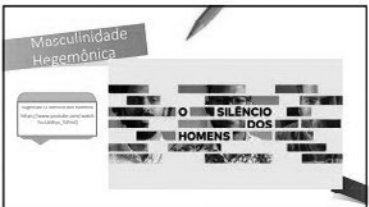
6

Fonte: Elaboração das autoras (2022).

Imagem 42 – Oficina 2 - Slides 07-12 produzidos para as oficinas



7



8



9



10



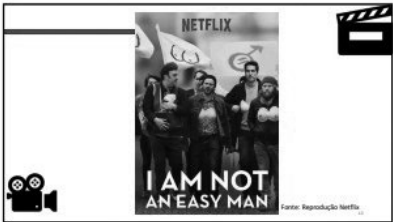
11



12

Fonte: Elaboração das autoras (2022).

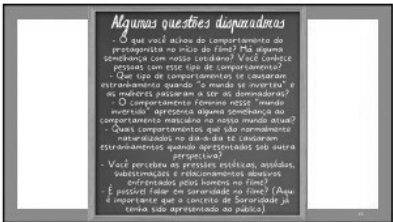
Imagem 43 – Oficina 2 - Slides 13-18 produzidos para as oficinas



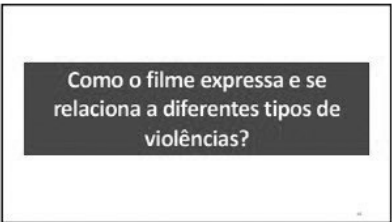
13



14



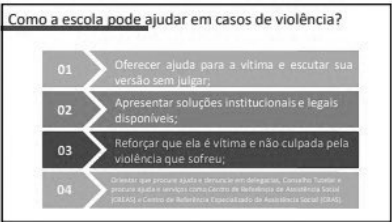
15



16



17



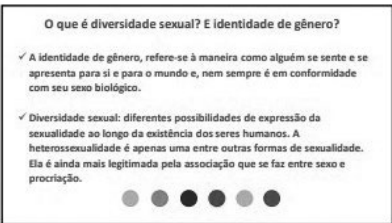
18

Fonte: Elaboração das autoras (2022).

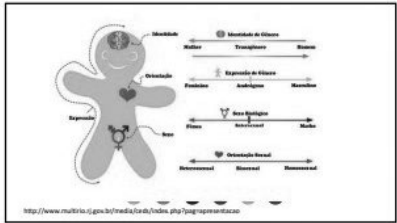
Imagem 44 – Oficina 2 - Slides 19-24 produzidos para as oficinas



19



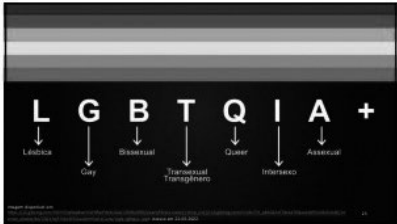
20



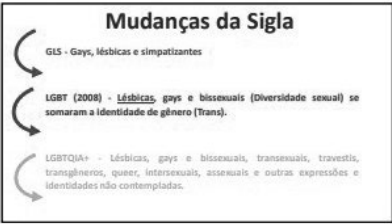
21



22



23



24

Fonte: Elaboração das autoras (2022).

Copyright © 2023 Encontrografia Editora. Todos os direitos reservados.

É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa
autorização dos autores e/ou organizadores.



Se você é professor ou professora da educação básica e várias vezes se sentiu perdido/a quando interrogado sobre questões de gênero em sala, saiba que não está sozinho. Constantemente recebemos relatos docentes de quem se angustia em não dominar a temática a ponto de se sentir seguro para orientar estudantes. Considerando a ausência de formação inicial e/ou continuada, as questões de gênero parecem um obstáculo na realidade escolar, de modo que muitos/as professores/as evitam abordar a temática, ainda que essa seja objeto de disputa na escola.

Diante dessa realidade, parece-nos não só importante, mas fundamental que problematizemos gênero e sexualidade na formação docente e ofereçamos estratégias para abordagem da temática em sala de aula. Entendendo que falar de gênero é amparado pela legislação, nossa proposta é ajudar a construir novos “movimentos pedagógicos de gênero”. Neste livro escrito por professoras, além da construção conceitual do tema e da pesquisa, é possível encontrar uma proposta de ação formativa incluindo atividades que podem ser usadas em diferentes situações do cotidiano escolar. Esperamos conseguir inspirar outras inúmeras possibilidades pedagógicas para uma educação atenta e sensível às múltiplas realidades escolares.

As autoras



encontrografia

encontrografia.com
www.facebook.com/Encontrografia-Editora
www.instagram.com/encontrografiaeditora
www.twitter.com/encontrografia

