



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO

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

CAMILA DALVI VENTURIM

**GÊNERO, SEXUALIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE: UMA
REFLEXÃO SOBRE A ESCOLA E AS VIOLÊNCIAS DE GÊNERO**

VITÓRIA
2022

CAMILA DALVI VENTURIM

**GÊNERO, SEXUALIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE: UMA REFLEXÃO SOBRE
A ESCOLA E AS VIOLÊNCIAS DE GÊNERO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação e Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração Docência e Gestão de Processos Educativos.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosemeire Santos Brito

VITÓRIA

2022

CAMILA DALVI VENTURIM

**GÊNERO, SEXUALIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE: UMA REFLEXÃO SOBRE
A ESCOLA E AS VIOLÊNCIAS DE GÊNERO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação e Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração Docência e Gestão de Processos Educativos.

Aprovada em 15 de agosto de 2022.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Rosemeire dos Santos Brito
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora

Prof.^a Dr.^a Luciana Klanovicz
Universidade Federal de Santa Catarina
Membro externo

Prof.^a Dr.^a Renata Duarte Simões
Universidade Federal do Espírito Santo
Membro interno

Prof.^a Dr.^a Débora Cristina de Araújo
Universidade Federal do Espírito Santo
Membro interno

Prof.^a Dr.^a Erineusa Maria da Silva
Universidade Federal do Espírito Santo
Membro interno

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

D136g DALVI VENTURIM, CAMILA, 1992-
Gênero, sexualidade e formação docente: uma reflexão
sobre a escola e as violências de gênero / CAMILA DALVI
VENTURIM. - 2022.
2015 f. : il.

Orientadora: ROSEMEIRE DOS SANTOS BRITO.
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) -
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. EDUCAÇÃO. 2. GÊNERO. 3. FORMAÇÃO DE
PROFESSORES/AS. I. DOS SANTOS BRITO, ROSEMEIRE.
II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação.
III. Título.

CDU: 37



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

Ata da sessão da centésima primeira defesa de dissertação do Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE), do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, da discente **CAMILA DALVI VENTURIM**, candidata ao título de Mestra em Educação, realizada às **09h00min** do dia **quinze de agosto de dois mil e vinte e dois**, remotamente, conforme Portaria nº 08/2021 da PRPPG/UFES. A presidente da Banca, Rosemeire Dos Santos Brito, apresentou os demais membros da comissão examinadora, constituída pelas Doutoras Debora Cristina de Araujo, Renata Duarte Simões, Erineusa Maria da Silva e Luciana Rosar Fornazari Klanovicz. Em seguida, cedeu a palavra à candidata que em trinta minutos apresentou sua dissertação intitulada **"GÊNERO, SEXUALIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE: UMA REFLEXÃO SOBRE A ESCOLA E AS VIOLÊNCIAS DE GÊNERO"**. Terminada a apresentação da aluna, a presidente retomou a palavra e a cedeu aos membros da Comissão Examinadora, um a um, para procederem à arguição. A presidente convidou a Comissão Examinadora a se reunir em separado para deliberação. Ao final, a Comissão Examinadora retornou e a presidente informou aos presentes que a dissertação havia sido APROVADA. A presidente, então, deu por encerrada a sessão da qual se lavra presente ata, que vai assinada pelos membros da banca examinadora.

Vitória, 15 de agosto de 2022.

Profa. Dra. Rosemeire Dos Santos Brito

Orientadora

Profa. Dra. Debora Cristina de Araujo

Membro Interno (PPGMPE/Ufes)

Profa. Dra. Renata Duarte Simões

Membro Interno (PPGMPE/Ufes)

Profa. Dra. Erineusa Maria da Silva

Membro Externo (Universidade Federal do Espírito Santo)

Universidade Federal do Espírito Santo – Centro de Educação – Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação. Avenida Fernando Ferrari, nº 514, Goiabeiras, Vitória/ES.
CEP: 29075-910. Telefone: (27) 4009-7779. E-mail: ppgmpe.ufes@gmail.com



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



Documento assinado digitalmente
LUCIANA ROSAR FORNAZARI KLANOVICZ
Data: 23/08/2022 16:29:35 -0300
Verifique em <https://verificador.jd.br>

Profa. Dra. Luciana Rosar Fornazari Klanovicz

Membro Externo (Unicentro - Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná)

Universidade Federal do Espírito Santo – Centro de Educação – Programa de Pós-graduação de
Mestrado Profissional em Educação. Avenida Fernando Ferrari, nº 514, Goiabeiras, Vitória/ES.
CEP: 29075-910. Telefone: (27) 4009-7779. E-mail: ppgmpe.ufes@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
ROSEMEIRE DOS SANTOS BRITO - SIAPE 2062076
Departamento de Educação, Política e Sociedade - DEPS/CE
Em 15/08/2022 às 14:35

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/538109?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
DEBORA CRISTINA DE ARAUJO - SIAPE 1017519
Departamento de Teorias de Ensino e Práticas Educacionais - DTEPE/CE
Em 15/08/2022 às 15:23

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/538189?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
RENATA DUARTE SIMOES - SIAPE 3346945
Departamento de Linguagens, Cultura e Educação - DLCE/CE
Em 15/08/2022 às 16:14

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/538290?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
ERINEUSA MARIA DA SILVA - SIAPE 3250072
Departamento de Ginástica - DG/CEFD
Em 15/08/2022 às 21:20

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/538519?tipoArquivo=O>

À minha família, razão da minha existência.
Aos “figurantes” desse país tão desigual.
Às mulheres que me tornaram a mulher que sou.

AGRADECIMENTOS

A música “Caminhos do coração” de Gonzaguinha me fez refletir “que se depende sempre de tanta, muita, diferente gente. Toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias de outras tantas pessoas”. Assim somos eu e o resultado desse trabalho. Uma soma de tantas pessoas que corro o risco de ser injusta nas menções, mas vamos lá!

A Deus, meu companheiro de todas as horas e com quem conversei nos diferentes momentos dessa jornada.

A meus pais (Josemar e Cristina). Vocês são a razão da minha vida e meu combustível diário.

À minha irmã, Mariana, por aguentar pacientemente (e com comida) minhas crises de ansiedade durante o processo de construção desse trabalho.

À minha orientadora, professora Rosemeire Brito, por acreditar em mim e no meu trabalho mesmo sem me conhecer. Por respeitar meus tempos, por partilhar tanto conhecimento e se fazer tão próxima mesmo que não tenhamos tido contato presencial.

Às professoras Erineuza Silva, Renata Simões e Débora Araújo pelas contribuições desde a participação na banca de qualificação e pelo aceite em participar da banca de defesa.

À professora Luciana Klanovicz por aceitar participar da banca de defesa desse trabalho e partilhar seu conhecimento com um grupo de mulheres potentes.

A Rodrigo Salvate por ter sido meu companheiro nesse período e pacientemente suportar nossa distância e minhas ausências em função desse trabalho. Obrigada por não soltar minha mão.

Às minhas amigas Marcela Nicoli, Daniele Giori, Flávia Mendes, Raquel Isidoro, Sosso (Solange Naegele) e Sára Manço pelas leituras, correções e sugestões ao meu trabalho. Grata ainda pelo apoio emocional nesse período e por ajudarem a tornar esse processo mais leve.

À amiga Fernanda Maia por todo apoio e incentivo ao longo de todo processo formativo. Ainda que a gente não tenha se encontrado pessoalmente nesse período, você sempre foi puro amor.

Aos meus colegas da escola João Bley que direta ou indiretamente contribuíram para a realização desse trabalho. Sem vocês eu não conseguiria. Obrigada pela parceria, disponibilidade e por acreditarem em mim. Obrigada por aceitarem responder à pesquisa, participar da formação ou ainda substituir professores/as em sala para que estes/as pudessem estar comigo na oficina. Todos/as vocês foram incríveis e eu nem sei como agradecer.

À minha escola João Bley que desde a minha 5ª série me acolhe. Obrigada por aceitar ser o lócus dessa pesquisa. Meu laboratório diário.

À SEDU-ES, pelo investimento em minha formação e pelo reconhecimento profissional através da concessão de redução de carga horária. Sem esse incentivo, eu não teria chegado até aqui.

Aos colegas da Turma 4 – Carolina Maria de Jesus, pela rede de apoio mútuo, cuidado e respeito que construímos, ainda que em um ambiente virtual. Nossa luta por uma escola pública de qualidade foi o principal ingrediente a unir nossas trajetórias e sonhos. Em especial à colega de turma Eliane Delesposte pelas caronas e companhia até à UFES.

Aos professores e professoras do PPGMPE – Ufes pela humanidade com que conduziram as disciplinas nesses períodos pandêmicos. Agradeço ainda, pelo esforço constante em sempre contribuir com reflexões sobre os mais diferentes temas pesquisados pela nossa turma. Muito obrigada.

Aos amigos Marcio Massaruti e Priscila Lima por me receberem com tanto carinho e entusiasmo na casa de vocês desde à época de seleção do mestrado. Obrigada por confiarem tanto em mim e serem incentivadores dessa etapa.

À Maria, Cristina, Mariana, Aparecida, Margarete, Antonieta, Eloiza, Rosângela, Rita e Neusa que deram nome aos personagens desse trabalho. Vocês são algumas das mulheres importantes e admiráveis da/na minha vida. Com cada uma de vocês eu aprendi um pouquinho do que sou. Avó, mãe, irmã, tia, amigas e professoras: vocês são lições diárias que fazem parte das marcas que carrego. Obrigada.

“E são tantas marcas
Que já fazem parte
Do que eu sou agora
Mas ainda sei me virar”
Os Paralamas do Sucesso

RESUMO

O presente trabalho é uma análise reflexiva sobre as questões de gênero, sexualidade e de violência contra a mulher no contexto escolar. Dialogando com importantes estudos de gênero (LOURO, 1996; SCOTT, 1997; VIANNA; BORTOLINI, 2020; SILVA, 2017), formação de professores/as (NÓVOA, 2009; OLIVEIRA, 2004) em um cenário neoliberal, e utilizando a metodologia da pesquisa-ação (BARBIER, 2002), nossa proposta foi compor movimentos formativos com professores/as, na intenção de contribuir com possíveis “movimentos pedagógicos de gênero” (SILVA, 2017). Participaram desse trabalho 10 profissionais da educação que trabalham na escola estudada. Por meio de entrevistas semiestruturadas junto aos/as demais professores/as, procurou-se diagnosticar os conhecimentos, medos e incertezas sobre relações de gênero para, a partir disso, construir oficinas pedagógicas capazes de contribuir com a melhoria das condições de formação desses/as professores/as da educação básica e para o desenvolvimento de uma educação não sexista. Alinhado ao cenário neoliberal e reacionário em que a escola está inserida, nossos resultados mostram que a família e a religião muitas vezes fortalecem um discurso que dificulta que docentes se sintam confortáveis para abordar a temática em sala de aula. Entretanto, a principal razão para não abordarem é a ausência de formação sobre o assunto. Também por isso, docentes têm feito um movimento autônomo e individual na busca de formação sobre a temática, embora reconheçam que seria melhor abordar a temática em projetos com outras disciplinas. Reconhecida a ausência de formação continuada sobre a temática, oficinas foram ofertadas como uma das possibilidades de formação crítica e social que contribua para uma sociedade mais igualitária, menos violenta e com a formação integral dos sujeitos escolares. A organização e aplicação das oficinas permitiu perceber que é possível trabalhar gênero na escola de um modo sensível e dinâmico ao mesmo tempo.

Palavras-chave: Educação. Gênero. Formação de professores.

ABSTRACT

The present work is a reflective analysis on issues of gender, sexuality and violence against women in the school context. Dialogue with important gender studies (LOURO, 1996; SCOTT, 1997; VIANNA; BORTOLINI, 2020; SILVA, 2017), teacher training (NÓVOA, 2009; OLIVEIRA, 2004) in a neoliberal scenario, and using the methodology of action research (BARBIER, 2002), our proposal was to compose training movements with teachers, with the intention of contributing to possible “pedagogical gender movements”. Ten education professionals who work in the studied school participated in this work. Through semi-structured interviews with the other teachers, we sought to diagnose the knowledge, fears and uncertainties about gender relations in order to build pedagogical workshops capable of contributing to the improvement of these teachers' training conditions. those of basic education and for the development of a non-sexist education. In line with the neoliberal and reactionary scenario in which the school is inserted, our results show that family and religion often strengthen a discourse that makes it difficult for teachers to feel comfortable to address the issue in the classroom. However, the main reason for not addressing them is the lack of training on the subject. Also for this reason, teachers have made an autonomous and individual movement in the search for training on the subject, although they recognize that it would be better to approach the subject in projects with other disciplines. Recognizing the absence of continuing education on the subject, workshops were offered as one of the possibilities for critical and social training that contributes to a more egalitarian, less violent society and with the integral formation of school subjects. The organization and application of the workshops made it possible to perceive that it is possible to work with gender at school in a sensitive and dynamic way at the same time.

Keywords: Education. Gender. Teacher training.

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

AIDS - Sigla em inglês para Síndrome da Imunodeficiência Adquirida

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

BNC-Formação - Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAQ - Custo Aluno-Qualidade

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

Consed - Conselho Nacional dos Secretários de Educação

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

EAD - Educação a Distância

EDH - Educação em Direitos Humanos

EJA - Educação de Jovens e Adultos

GDE - Gênero e Diversidade na Escola

GRID - Gay Related Immunodeficiency

ICE - Instituto de Corresponsabilidade pela Educação

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IST's - Infecções sexualmente transmissíveis

KKK - Ku Klux Klan

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

LGBTQIA+ - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Trans, Travestis, Queer, Intersexuais, Assexuais, + para os demais (pansexuais, não binários, etc.).

MEC - Ministério da Educação

MESP - Movimento Escola Sem Partido

MP - Medida Provisória

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PL - Projeto de Lei

PNE - Planos Nacionais de Educação

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PROGRAD - Pró-reitora de Graduação

ProEMi - Programa Ensino Médio Inovador

Pronatec - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

Secadi - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEDU - Secretaria de Estado da Educação

SNE - Sistema Nacional de Educação

SNPM - Secretaria Nacional de Políticas para as Mulheres

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UFES - Universidade Federal Do Espírito Santo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 QUEM SOU EU E POR QUE “GÊNERO”?.....	12
1.2 METODOLOGIA.....	17
2 COMO A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO E BNCC PERPASSAM POR QUESTÕES DE GÊNERO.....	27
2.1 É PARA FORMAR RECURSOS HUMANOS OU PARA FORMAR SUJEITOS CRÍTICOS DE SEU TEMPO?: ESCOLA COMO CAMPO DE DISPUTA.....	27
2.2 À DERIVA OU NO DELIVERY, A PRECARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA É A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DE MULHERES.....	40
2.3 CURRÍCULO E DOCÊNCIA: GÊNERO E EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	47
3 “MENINOS VESTEM AZUL E MENINAS VESTEM ROSA”: GÊNERO COMO CATEGORIA DE MOBILIZAÇÃO POLÍTICA	54
3.1 “IDEOLOGIA DE GÊNERO”? “KIT GAY”? REFLEXÕES SOBRE GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA.....	64
4 “VOCÊ ESTÁ FALANDO DE LGBT?”: ANALISANDO GÊNERO	80
4.1 “QUANDO SURGE O ASSUNTO, A GENTE DISCUTE!”: QUEM E COMO DISCUTIR GÊNERO NA ESCOLA? – ANALISANDO AS ENTREVISTAS.....	80
4.2 GÊNERO E EDUCAÇÃO: A IGUALDADE É UM DIREITO HUMANO. ANALISANDO A APLICAÇÃO DAS OFICINAS.....	93
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	121
6 REFERÊNCIAS	124
APÊNDICES	135
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	135
APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA.....	137
APÊNDICE C – REGISTROS FOTOGRÁFICOS DA APLICAÇÃO DAS OFICINAS.....	138
APÊNDICE D – PRODUTO EDUCACIONAL.....	139

1 INTRODUÇÃO

1.1. QUEM SOU EU E POR QUE “GÊNERO”?

Início este texto mencionando um fator que impactou diretamente a(as) minha (nossas) vida(s) e pesquisa: a pandemia da COVID-19. O vírus, descoberto em dezembro de 2019, rodou e parou o planeta tirando a vida de milhares de pessoas e, desde então, convivemos com a dor de milhares de famílias que perderam entes amados, sobretudo aquelas que os perderam quando já havia vacina e que, por negligência e corrupção, não chegou a tempo. A todos e todas vocês, minha solidariedade.

A pandemia fechou escolas e, com isso, tanto minha vida acadêmica quanto minha vida profissional foram impactadas. O início do mestrado foi adiado e quando retornou, remotamente, foi conciliado com meu trabalho na escola, que estava presencial e remoto. E foi assim, na condição de estudante-professora em tempos pandêmicos que esta pesquisa aconteceu. Escrevo em alguns momentos em primeira pessoa e às vezes em terceira pessoa porque entendo que, embora seja importante que eu me posicione no campo da pesquisa, não é possível negar que ela é feita colaborativamente. Além disso, vale considerar que, sendo este um trabalho que discute as questões de gênero e sexualidade, optei por adotar a flexão de gênero seguindo a alternância. Hora as palavras aparecem apenas no feminino, hora no masculino e, em outros momentos, aparecem com as duas flexões (a/o).

Este estudo emerge das inquietações despertadas ao longo de minha formação e atuação profissional, por isso, antes de iniciar uma discussão, é importante situar a leitora e o leitor sobre quem eu sou. Sou a primeira pessoa da família a concluir um curso superior e que deve essa conquista às políticas públicas de expansão universitária. Sou uma das filhas de lavradores, que a vida toda estudou em escola pública e que superou (em muito) a escolaridade dos pais. Licenciiei-me em Ciências Sociais em 2013 pela Universidade Federal Fluminense e, desde então, sou professora de Sociologia na rede estadual do Espírito Santo (atualmente concursada em dois vínculos). Como a minha disciplina (inferiorizada que é) tem apenas uma aula semanal, isso significa que iniciei o mestrado com 36 turmas de ensino médio¹ em duas escolas situadas em dois municípios diferentes. Essa realidade mudou quando consegui uma redução de carga horária graças a um programa de incentivo à formação de professores do governo estadual do Espírito Santo, intitulado Pró-Docência. Com a redução de carga horária durante o mestrado,

¹ Essa realidade será alterada quando terminar o mestrado e não tiver mais a redução de carga horária porque nesse intervalo, a hora/aula do Espírito Santo passou de 55min para 50min e, por isso, agora duas cadeiras significam 40 turmas/aulas e não mais 36. Ademais, a disciplina de Sociologia é diferentemente distribuída a depender dos Itinerários Formativos ofertados pela escola e escolhidos pelos estudantes.

trabalhei com 20 turmas distribuídas entre ensino médio parcial, integrado e ensino fundamental integral dentro de uma única escola que é a escola escolhida como lócus dessa pesquisa. Conseguir juntar toda minha carga horária em uma única escola melhorou minha qualidade de vida e de trabalho (sobretudo num período pandêmico) já que não precisava mais me deslocar para outro município e passar algumas horas semanais no ônibus.

Ao longo da minha carreira profissional, quase sempre fui a única professora de Sociologia da escola ou pelo menos dos turnos em que trabalhava. Também, em boa parte das vezes, era a única que tinha formação específica na área. O impacto dessa (não) formação, reflete, por exemplo, na deficiência de alguns conteúdos por parte das alunas e alunos. Certas professoras e professores confessavam evitar algumas temáticas por não se sentirem preparados para debatê-las. Em várias ocasiões, quando eu trazia determinados assuntos, era a primeira vez que estudantes tinham contato com aquilo. A temática de sexualidade e gênero foi uma das que mais me chamou a atenção. As alunas e alunos tinham muita curiosidade pelo assunto e, com frequência, revelavam ser o primeiro contato. Fiquei, desde então, a pensar sobre essa ausência na escola, sobretudo por ser a escola um dos primeiros espaços de socialização das crianças e que segue sendo um dos mais importantes na vida também das/dos adolescentes, sobretudo porque daí serão formadas as futuras gerações, que precisam compreender melhor as relações humanas na vida em sociedade. Interessava-me entender por que o assunto não aparecia, por que tanto tabu, por que tanto silêncio? Foi essa uma das razões para que eu escolhesse esse tema para o mestrado.

Nesse sentido, este estudo se justifica por fomentar a discussão sobre a ausência do debate de sexualidade e gênero na escola - o que me chamou a atenção quando atuei tanto em escolas públicas quanto particulares do Espírito Santo pelo ineditismo da discussão - e por ouvir, no dia a dia, de meus pares, muitas 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, minha hipótese é 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. Minha proposta é possibilitar alguma formação sobre a temática já que considero que a escola 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.

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.

Uma 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). 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 acerca dessa problemática na área, a preocupação com a temática permanece presente. O amparo legal para trabalhar gênero em sala de aula 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 11340 (2006) – Lei Maria da Penha – também prevê a realização de campanhas educativas no combate à violência contra a mulher e, mais recentemente, a Lei 14164 (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, 2017). 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). Nesse sentido, o crescente avanço do neoconservadorismo sobre a sociedade e sobre a educação tem contribuído para a disseminação de uma visão restrita, preconceituosa e ideológica, que nos leva à ignorância e que reflete, inclusive, em elevados índices de violência, comprometendo a nossa democracia.

Neoconservadorismo é um termo que, mais recentemente, tem sido utilizado para classificar os movimentos e posicionamentos 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. O termo 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, do ponto de vista social, este trabalho se justifica não só por ser uma professora pesquisadora refletindo sobre o cotidiano escolar, mas também por ser uma mulher pesquisadora problematizando gênero em um país extremamente machista, misógino, racista e “LGBTQIA+fóbico²”. O estereótipo 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 ONU (Organização das Nações Unidas) até 2030³. O documento traz em seu objetivo número cinco tanto alcançar a igualdade de gênero quando empoderar mulheres e meninas, acabando com as formas de discriminação e eliminando a violência contra estas nas esferas públicas e privadas. O Atlas da Violência 2021 mostra uma redução dos homicídios femininos⁴

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 <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.

no Brasil em 2019, com 3737 mulheres mortas. Apesar da redução do número de homicídios femininos, é importante ficar atento ao aumento 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 maquiar números que estariam nos índices de homicídio de mulheres.

No Espírito Santo, temos que, no decênio 2009-2019, o ES teve 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 homicídios 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).

Uma das vidas por trás desse número é a de Marielle Franco: mulher, preta, favelada, LGBTQIA+. Carregando tantos marcadores de diferença, representando a parcela mais vulnerável à violência da nossa população, a morte de Marielle Franco repercutiu negativamente a imagem de um país que se diz tão amistoso, mas que não se apresenta assim para com os seus que mais necessitam. Mesmo sendo Marielle uma vereadora que representava – no corpo e no ofício – grande parte da população, ela e seu motorista, Anderson Pedro Gomes, foram assassinados a tiros no centro do Rio de Janeiro e, ainda hoje, 03 anos depois, fica a grande questão: “Quem mandou matar Marielle?”.

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 a escola – ambiente predominantemente ocupado por mulheres (feminização do trabalho docente) – tem sido alvo constante de controle administrativo (carreira, salário) e ideológico (currículo) através de uma política neoliberal. Não me 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/res 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. Nesse propósito, buscamos:

- Colaborar, por meio da análise de dados levantados na pesquisa, para reflexões pedagógicas sobre a importância da discussão acerca de questões de gênero, principalmente num país com índices tão alarmantes de violência contra a mulher, analisando as legislações vigentes, a fim de compreender como a temática de gênero é contemplada no currículo da educação básica do Espírito Santo;
- Compor um processo formativo com professores/as estudados/as na intenção de contribuir com o trabalho docente através da elaboração de um produto educacional que traga diferentes maneiras de abordar as temáticas de gênero em diferentes disciplinas;
- Contribuir com a melhoria das condições de formação dos/as professores/as da educação básica que participaram da pesquisa e no desenvolvimento de uma educação não sexista, através do produto educacional;

1.2 METODOLOGIA

Devo situar o/a leitor/a da minha condição de pesquisadora e dos limites aos quais esta pesquisa foi imposta. Como já dito anteriormente, sou professora de sociologia na rede estadual de educação do Espírito Santo e o mestrado, por muito tempo, me pareceu um sonho utópico. Considerando a minha realidade de professora com duas matrículas que somam juntas 50h semanas distribuídas em 36 turmas⁵, dedicar-me a um mestrado sem redução da carga horária seria impossível. E aqui, para reforçar a importância de políticas públicas, eu gostaria de mencionar que este trabalho só é possível graças ao Programa Pró-Docência da SEDU (Secretaria de Educação do Espírito Santo) que permitiu a redução de 40% da minha carga horária. Quem defende a meritocracia muitas vezes se esquece que, para muitas situações, não basta vontade, é preciso que se ofereçam oportunidades e condições. Elas me foram oferecidas e cá estamos nós!

Coullon (2008) aborda o processo de “afiliação universitária”, que é quando o universitário aprende o conjunto de normas e códigos que regem a vida acadêmica, aprende a se tornar “um deles”. Certamente, ter feito a graduação numa universidade federal foi um facilitador para a internalização de uma série de normas que compõe o *ethos* acadêmico, mas isso não impediu que encontrasse algumas barreiras nessa nova etapa de ensino, sobretudo pelo

⁵ No decorrer do tempo do mestrado, a hora/aula sofreu alteração e, se não fosse pela redução, eu estaria com 40 turmas para completar as 50h de trabalho já que de 55 min passou-se a adotar 50min como tempo de aula.

tempo distante da universidade. O processo de construção e desenvolvimento deste projeto de pesquisa trouxe-me algumas novidades que se relacionam não só ao amadurecimento dessa pesquisadora, que antes participava de programas de iniciação científica, mas também a responsabilidade por diferentes etapas burocráticas, como a submissão do projeto ao Conselho de Ética e o cadastro na Plataforma Brasil. A “afiliação universitária” se estendeu da graduação para o mestrado e, agora, já me sinto mais bem preparada para decodificar as regras naturalizadas nas práticas acadêmicas.

Nóvoa (2001) teorizava sobre a importância do professor-pesquisador-reflexivo, que é um sujeito que pensa e se pensa a partir da ação, o que corresponde

[...] a correntes (conceitos) diferentes para dizer a mesma coisa. São nomes distintos, maneiras diferentes dos teóricos da literatura pedagógica abordarem uma mesma realidade. A realidade é que o professor pesquisador é aquele que pesquisa ou que reflete sobre a sua prática. [...] Um professor indagador, que é um professor que assume a sua própria realidade escolar como um objeto de pesquisa, como objeto de reflexão, como objeto de análise (NÓVOA, 2001, s/p).

Este trabalho é a oportunidade de uma professora da escola pública na educação básica refletir e problematizar sobre suas relações cotidianas e sobre decisões arbitrárias que impactam diretamente seu trabalho. Gil (2002) considera que um problema de pesquisa pode surgir de uma ordem prática ou de uma ordem intelectual. Nesse caso, o problema me chamou a atenção na prática cotidiana, através de um exercício de “estranhar o familiar” (DA MATTA, 1978). É exatamente nesse exercício de um trabalho crítico reflexivo que temos grandes ganhos aos professores e à educação de modo geral.

Os últimos tempos têm sido difíceis para as ciências no Brasil. Além da redução de verbas destinadas à área, convivemos diariamente com um avanço do negacionismo e com a disseminação de *fake news* que tomam caráter de verdade e descredibilizam, ou mais, criminalizam, os pesquisadores e pesquisadoras desta nação. Ainda assim e apesar disso, a ciência resiste. Nenhuma outra ciência pode lutar mais pelos direitos que as ciências humanas. O reacionarismo compromete os direitos, por isso nosso lugar como cientista é mais do que a resistência, trazer proposições.

Dito isso, gostaria de salientar que 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.

A pesquisa qualitativa surge no final do século XIX, diante da especificidade que compreende as ciências humanas quando comparadas às ciências naturais. Quando se trata de fenômenos sociais, não é possível torná-lo uma variável replicável em qualquer lugar do mundo, mas isso não descaracteriza o caráter científico das pesquisas em ciências humanas. É preciso que se mantenha o rigor e a cientificidade da ciência, a fim de que não se corra o risco de replicar senso comum ao mesmo tempo em que não se pode negar os marcos da subjetividade do pesquisador na pesquisa, seja diante da escolha teórica, dos recortes, das perguntas elaboradas etc.

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 em relação com outros indivíduos. Este estudo 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 oculto que possibilitem a transformação da realidade concreta (MARTINS, 2013).

A escolha metodológica trata-se da pesquisa-ação e considera que ela se configura como uma importante estratégia metodológica para pesquisas de cunho microssocial. 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. Uma vantagem da pesquisa-ação pode ser observada no fato de que participantes da pesquisa podem ir percebendo os resultados no decorrer da investigação e não somente ao final.

Rene Barbier e Michel Thiollent 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 da autora),

[...] 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 minha proposta quando desejo 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 atuantes na área 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 sanar 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).

Considerando ainda 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), acredito 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, consequente, diminuição de reprodução de estereótipos.

Para atender ao nosso objetivo geral, nosso grupo amostral 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 neste município sendo que a outra escola está dando terminalidade às suas turmas e, se a proposta se concretizar, a partir de 2023 a escola estudada será a única a ofertar o ensino médio gratuito nessa cidade. A escola recebe estudantes tanto do perímetro urbano quanto da zona rural. Vale lembrar que, em 2021, a escola lócus da pesquisa, começou a ofertar o 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 conta com 14 (quatorze) turmas de ensino médio parcial que funcionam no turno matutino com total de 508 (quinhentos e oito) matrículas; 11 (onze) turmas de ensino médio integrado, com cursos de Segurança do Trabalho (quatro turmas), Informática para Internet (quatro turmas) e Logística (três turmas), totalizando 339 (trezentos e trinta e nove) matrículas em turno intermediário; 4 (quatro) turmas de ensino médio na modalidade de jovens e adultos (EJA), que corresponde a 126 (cento e vinte e seis) matrículas em turno noturno. O ensino fundamental dois em turno integral corresponde a 225 (duzentas e vinte e cinco) matrículas e a mesma etapa na modalidade EJA, turno noturno, corresponde a 47 (quarenta e sete) matrículas. Ainda no turno noturno, a escola oferece o Pronatec⁶ (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Técnico em Meio Ambiente) com total de

⁶ Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego.

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, as sistematizei 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

*Às quartas-feiras, estes estudantes saem às 14h pois é dia dedicado à reunião de professores.

Fonte: Elaboração da autora (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 IST (Infecções sexualmente transmissíveis), 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-me 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 n. 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 (APÊNDICE A).

A instituição coparticipante consentiu a pesquisa fornecendo Declaração de Concordância com a mesma.

A burocracia para a aprovação no comitê de ética fez com que a aplicação das entrevistas tivesse que ser adiada algumas vezes. Por conta disso, as entrevistas foram aplicadas no início do ano letivo de 2022 com os professores e professoras ativos naquele momento. Expliquei pessoalmente a proposta da pesquisa e pedi que fossem o mais detalhistas possível. É importante considerar que estes professores e professoras trabalham comigo e que esse contato prévio e boas relações profissionais facilitaram o aceite em participar voluntariamente da pesquisa. Certamente, isso não é uma regra quando da aplicação de entrevistas em escolas cujo pesquisador/a não conhece o grupo. As entrevistas foram aplicadas em dias diferentes, respeitando os horários livres de cada professor/a e o roteiro da entrevista pode ser conferido no apêndice.

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, propus-me 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 ser uma mulher professora discutindo as questões de gênero na escola quando esta vem sendo alvo de uma série de retrocessos no que tange à temática.

Diante disso, busquei, 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 pública, gratuita, laica, inclusiva para todas as pessoas e que garanta direitos humanos.

1.2.1 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 trabalho consistiu no método bibliográfico-exploratório (GIL, 1999), a fim de encontrar outros trabalhos que também refletissem sobre como professores e professoras lidam com as questões de gênero. Para tanto, realizei uma busca nas plataformas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Scielo e Banco de teses e dissertações da UFES (PPGE – Programa de Pós-graduação em Educação e do Programa de Psicologia Institucional).⁷ As categorias utilizadas foram “Gênero”, “Gênero e educação”, “Gênero e sexualidade”, “Gênero e formação de professores”. Relacionei os trabalhos que apareciam para, após a leitura dos resumos, escolher os que mais se articulavam com minha temática. 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 sofre um processo de impeachment e temos 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.

Vale destacar que gênero é ainda um assunto tabu e, apesar de crescimento de publicações em algumas plataformas, o número de trabalhos encontrados não foi tão grande. 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, me rendeu 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 7, mas a primeira triagem de leitura do título já mostrou que apenas um deles abordava o que

⁷ A busca no programa de Psicologia Institucional se justifica pelo fato deste programa abrigar o NEPS - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Sexualidades e o GEPS- Grupo de Estudos e Pesquisas em Sexualidades, ambos sobre coordenação do Prof. Dr. Alessandro Rodrigues e que são importantes espaços de discussão e produção científica acerca dos estudos de gênero e sexualidades.

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 2020.⁸

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 minha 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 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 trabalho.

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 minha pesquisa, de modo geral, mas ao refinar a pesquisa, 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 trabalho. 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, em certo modo, contribui com o movimento hegemônico sexista que temos em nosso país ainda nos tempos atuais. Gênero precisa ser ainda mais objeto de pesquisa.

⁸ Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/kPjLbS8BqqcwmQgKGDjcy7C/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 05 mar. 2021.

A produção e sistematização dos dados deu-se também via análise de documentos e legislações federais e estaduais como BNCC (Base Nacional Comum Curricular), a BNC-Formação, o “Novo” Ensino Médio, 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 dele, mas também é um momento de descobertas, de criar expectativas quanto ao futuro incerto, seja ele acadêmico ou ligado ao mercado de trabalho.

2 COMO A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO E BNCC⁹ PERPASSAM POR QUESTÕES DE GÊNERO

2.1 É PARA FORMAR RECURSOS HUMANOS OU PARA FORMAR SUJEITOS CRÍTICOS DE SEU TEMPO?: ESCOLA COMO CAMPO DE DISPUTA

Considerando que o lócus da pesquisa é uma escola pública estadual que atende também ao ensino médio e por ter a participação dos professores dessa etapa da educação na pesquisa, acredito ser importante trazer para a discussão algumas mudanças que essa etapa da educação básica vem sofrendo ao longo dos últimos tempos.

Krawczyk (2009) demonstra em seu trabalho que há uma percepção do ensino médio como sendo o nível de ensino com questões mais controversas, tanto no acesso e permanência quanto na discussão sobre sua identidade, quanto na qualidade da educação oferecida. Esse, que é um problema histórico, não é vivido apenas pelo Brasil.

Menos de um mês após assumir a presidência do Brasil, Michel Temer apresentou a Medida Provisória – MP Nº 746/2016 como forma de reestruturar a última etapa da educação básica em meio à heterogeneidade da oferta do ensino médio. Essa reestruturação visava, sob a ótica do governo, alinhar o currículo às vocações e aos desejos individuais dos jovens, visto que o ensino médio é um nível da escolarização que há tempos enfrenta uma série de problemas relacionados à evasão, deficiência em certos conteúdos, etc., mas não foi bem recebida e sim, entendida como autoritária, o que motivou protestos estudantis pelo país e críticas de educadores. Nas palavras de Kuenzer (2017), a aprovação urgente da MP ignorou o “[...] movimento histórico de ampla discussão na sociedade civil e entre esta e o governo” (KUENZER, 2017, p. 334). O próprio fato dessas mudanças terem sido propostas sob forma de MP e sem diálogo com educadores e educadoras, enquanto circulava desde 2013 o PL- Projeto de Lei Nº 6.840/2013 com propostas de alterações no Ensino Médio, já foi uma das razões para a contestação e que motivou a ocupação de escolas por todo o país, fruto da mobilização estudantil. Interesses do setor privado e do Consed (Conselho Nacional dos Secretários de Educação), presentes no PL Nº 6.840/2013 foram incorporados à MP mostrando um modelo de educação alinhado aos interesses políticos e econômicos. Apesar da mobilização estudantil, a MP tomou caráter de lei quando, mesmo após as tensões, em 16 de fevereiro de 2017, foi aprovada a Lei nº 13.415, denominada “Reforma do Ensino Médio”¹⁰ (BRASIL, 2017) unindo-se às propostas do setor privado.

⁹ Base Nacional Comum Curricular

¹⁰ Nesse texto, adotamos o conceito usado por Eliza Bartolozzi Ferreira (2017) de “contrarreforma do ensino médio” e justificamos tal escolha a seguir. Por esta razão o termo aparece aqui entre aspas.

Tal lei estabeleceu uma mudança na organização do ensino médio, por exemplo, ao ampliar gradativamente a carga horária que passa de 2400h ao longo das três séries do ensino médio (800 horas anuais) para 3000h¹¹ no total e que define uma nova organização curricular que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os chamados “itinerários formativos” que constituem disciplinas, projetos e oficinas escolhidos pelo estudante a partir do seu foco e nas áreas de conhecimento (Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) ou na formação técnica e profissional (FTP). Em tese, as redes de ensino teriam autonomia para definir quais itinerários formativos ofertar, considerando a participação de toda a comunidade escolar.

O caráter autoritário que vestiu a aprovação da “contrarreforma do ensino médio” fere o reconhecimento da educação enquanto política social. Sabemos que as políticas sociais são um fenômeno associado à constituição da sociedade burguesa e a um momento em que os trabalhadores assumem papel político e revolucionário (BEHRING, 2000). Behring (2000) nos alerta que política social não opera numa lógica dicotômica, binária já que a mesma é resultado de mediações complexas que em movimento disputam a hegemonia através de uma série de negociações entre sujeitos, classes, forças. Ancorada na ideia de Behring (2003), para quem o conceito de “reforma” deve ser entendido como estratégia revolucionária e, portanto, não pode ser associado a processos regressivos, Eliza Bartolozzi Ferreira (2017) classifica a “reforma do ensino médio” como uma “contrarreforma”, sobretudo por ser uma política pública associada a interesses privatistas e mercantis. Para ela,

a contrarreforma do ensino médio é parte integrante de uma agenda globalmente estruturada da educação. Os exemplos utilizados pelos defensores dessas mudanças são frágeis, mas confirmam os padrões de governança internacional, cuja missão modernizadora é reduzir a educação (e o conhecimento) a funções mínimas de acordo com as necessidades imediatas da sociedade capitalista contemporânea. Tarefa essa que deverá ser cumprida crescentemente pelos mercados educacionais (FERREIRA, 2017, p. 304).

Pochman (2017) destaca três características essenciais do padrão de políticas públicas constituído na Nova República e que servem de referência para as alterações implementadas pelo governo Temer, a saber: 1 – Realinhamento com o velho centro dinâmico global e comprometimento da soberania nacional; 2- Reorganização da maioria política para as reformas

¹¹ Desse total, pelo menos 1200h são destinadas aos itinerários formativos, o que significa que a carga horária básica a todos os estudantes diminuiu na soma total para dar lugar à disciplinas como Projeto de Vida, Estudo Orientado, etc.

neoliberais e a asfixia da federação; 3- Redefinição do fundo público para financeirização da riqueza e distanciamento do projeto de sociedade incluyente.

Como desmembramento dessas características, o Brasil viveu um processo de forte privatização de produtos nacionais, bem como liberalização do comércio de terras aos estrangeiros; proposição do acerto da dívida de estados e municípios, crescimento da dívida pública e aumento da carga tributária para os estratos sociais de base e intermediários da população, ao invés de taxar as grandes fortunas. Tudo isso somou-se à emergência de um projeto de governo autoritário e conservador, focado em contemplar interesses da menor parcela da sociedade. A “contrarreforma do ensino médio” é um braço desse projeto.

As decisões sobre a “contrarreforma do ensino médio” feitas de modo aligeirado não consideraram os diferentes olhares sobre a educação, sujeitos afetados pela reforma e interesses em jogo. Sabe-se que as políticas sociais variam conforme as opções políticas, econômicas e sociais de cada governo e que resultam “de um processo conflituoso de negociação e luta de classes e seus segmentos, que se colocam em condições desiguais nas arenas de negociação disponíveis no Estado democrático de direito, o que leva a conflitos também extrainstitucionais [sic]” (BEHRING, 2000, p. 23). Entretanto, o que o neoliberalismo tem pregado é uma “gestão do desempenho” como forma de “desfuncionalização” do serviço público através, por exemplo, da

[...] flexibilização ou supressão das regras de direito público às quais os funcionários devem sujeitar-se; substituição dos concursos por contratos de direito privado; mobilidade entre serviços e entre os setores público e privado; e demissão de funcionários considerados incompetentes (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 296).

Além disso, a identidade profissional e o interesse coletivo da classe de servidores públicos são ignorados, dando lugar a um sistema de avaliação com recompensas e punições, afinal, “o novo sujeito é o homem da competição e do desempenho. O empreendedor de si é um ser feito para ‘ganhar’, ser ‘bem-sucedido’” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 345). Nessa lógica, professores e estudantes são constantemente avaliados dentro do que é considerado um parâmetro de qualidade.

Alinhado a esses interesses, tivemos aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino Médio em 2018. A BNCC se define como:

Um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à

educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei no 9.394/1996)¹, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2018, p. 7).

Integrando a política nacional da Educação Básica, a BNCC se propôs a alinhar-se a outras políticas e ações (federais, estaduais e municipais) relativas à formação de professores, avaliação, e infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BRASIL, 2017). Apesar dessa proposta, o que se percebe é que a aprovação da BNCC seguiu o mesmo caminho alinhado ao capital, sobretudo porque o neoliberalismo assume um discurso que acusa as políticas sociais de paternalismo, de proteção e tutela dos indivíduos, minimizando ou eximindo-os de sua responsabilidade. Peroni *et al.* (2018) mapeou os principais agentes envolvidos na construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do projeto do “novo” Ensino Médio e, segundo elas, são “[...] institutos e fundações ligados a grandes empresas nacionais e internacionais, bem como instituições financeiras ligadas ao mercado de capitais” (PERONI *et al.*, 2018, p. 418). A “parceria” com essas instituições permite a “determinação do conteúdo e dos métodos de ensino por institutos privados ou organizações sociais, supostamente neutros” (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 369). Tais agentes, e dentre eles podemos destacar o Instituto Unibanco, a Fundação Lemann, o movimento Todos pela Educação, o Consed e o Conselho Nacional de Educação (CNE), contribuem para um projeto hegemônico de educação no Brasil. Ferretti e Silva (2017, p. 396) afirmam que:

A constatação de que as mudanças propostas nessas audiências foram advindas de pessoas ou entidades com maior aderência ao governo de Michel Temer, que possuem vínculos com outros órgãos de governo ou com o setor privado, evidenciaram uma correlação de forças que privilegiou o atendimento dos interesses desse grupo em detrimento dos demais.

Os benefícios ao setor privado não param por aí, já que a Lei Nº 13.415/2017 afirma, em seu artigo 11, que: “Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento” (BRASIL, 2017). Ou seja, permite que a formação técnica e profissional seja ofertada por instituições credenciadas, (presencialmente ou a distância) através do uso de recursos públicos para financiar a oferta privada da educação (SILVA, 2018). A legislação permite ainda que a aluna ou aluno comprove sua carga horária através de “II – experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar” (BRASIL, 2017). Tal concessão trata-se de um total

desrespeito à profissão do professor e contribui para a desprofissionalização docente na medida em que os saberes específicos dessa profissão não são levados em conta para essa parte da formação desses estudantes. Além disso, tal permissibilidade contribui com a redução da carga horária na escola e consequente perda desse sujeito nos benefícios do convívio escolar. Novamente, há um campo em disputa e a preocupação não está centrada no estudante da mesma maneira que pode ser percebida através de medidas de barateamento do custo-aluno.¹²

A nova proposta, disfarçada de flexibilidade, assenta-se na ideologia de os estudantes aprenderem de modo autônomo, valorizando a aprendizagem pela pesquisa, mas na verdade libera o estudante de integralizar parte do currículo do Ensino Médio como educação formal, ou seja, na escola e com professores. Na realidade, o Estado se libera de prover escola e professores para esses estudantes e os responsabiliza por sua aprendizagem (ou falta desta) (HERNANDES, 2019, p. 7).

Uma das características do “novo” ensino médio é a ampliação da carga horária de 800 para 1400h anuais, sendo que nos primeiros cinco anos deveria chegar a pelo menos 1000h, ou seja, cinco horas por dia. Outra característica foi a chamada “liberdade de escolha” em que estudantes teriam o poder de escolher qual itinerário formativo desejaria cursar. Os 5 itinerários formativos apresentados na BNCC são: Linguagens; Matemática; Ciências da Natureza; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – presentes nas diretrizes curriculares desde 2012; e formação técnica e profissional. Sessenta por cento da carga horária seria de uma formação comum e os outros 40% seriam conforme os desejos individuais, entretanto essa liberdade individual é questionável¹³ na medida em que as escolas não são obrigadas a fornecer os cinco itinerários na mesma unidade, cabendo à rede a organização e a oferta conforme a relevância e as possibilidades que os sistemas de ensino tenham. Assim, se uma escola oferecer um único itinerário, ela não estará operando na ilegalidade. Deve-se considerar ainda que,

ampliar progressivamente a carga horária do Ensino Médio para 1.400 horas anuais, transformando essa etapa da Educação Básica em Ensino de tempo integral, é uma norma um tanto quanto genérica, pois não há como definir o tempo da progressividade. Não se trata de regra definitiva, por ser algo de difícil concretização na realidade das escolas brasileiras de Ensino Médio, públicas e privadas, em tempo determinado. Por isso, a Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017) abre a possibilidade de estabelecer um tempo longo, progressivo, indeterminado, para sua efetivação na prática, que, no entanto, pode nunca se concretizar (HERNANDES, 2020, p. 4).

¹² O CAQ (Custo Aluno-Qualidade) é um indicador que estabelece quanto o governo deve investir anualmente por estudante para garantir um padrão mínimo de qualidade para a educação.

¹³ Como professora de Sociologia, fico pensando se um estudante do nono ano iria optar pelas ciências humanas somente com base nas aulas de história e geografia, já que no ensino fundamental eles não têm aula de Sociologia e Filosofia.

A pesquisa de Hernandes (2020) mostra que também houve problema para garantir a constitucionalidade do direito à educação em seus diferentes turnos já que a proposta de aumento da carga horária não seria bem recebida pela classe trabalhadora que precisa estudar à noite. A saída para esse grupo seria introduzir um quarto ano letivo. “Aumentar a carga horária do Ensino Médio sem política de financiamento, sem verificar os problemas do turno noturno, sem proporcionar melhores condições de trabalho para os docentes, poderá, apenas, aumentar a precariedade nessa etapa da Educação Básica” (HERNANDES, 2020, p. 13 e 14).

Além disso, há municípios que contam com uma única escola de ensino médio e a logística que envolve o deslocamento de um estudante para outro município a fim de cursar o itinerário que deseja é, muitas vezes, insustentável, sobretudo a partir da Emenda Constitucional 95/2016 que congelou os investimentos em educação pelos próximos 20 anos, mesmo sabendo que o número de matrícula concentradas na dependência estadual passou de 2.472.964 (65,5%), em 1991, para 7.026.754 (85,5%), em 2014.

Há uma série de outros problemas nessa “contrarreforma do Ensino Médio” e que foram apresentados por Hernandes (2020), como, o aceite de profissionais sem licenciatura.

Desse ensino prático, empírico, ministrado por um profissional de notório saber, que não é um professor, resultará, para o estudante, um contato meramente sensorial do sujeito em face do objeto, da atividade prática, que dificulta desenvolver, em sua consciência, capacidade de apropriar-se dos conceitos complexos que estão envolvidos nesse objeto, nessa atividade prática (HERNANDES, 2020, p.12).

Essa prática negligencia o caráter profissional da docência porque não reconhece esse profissional como único, não reconhece a especificidade da identidade docente (NOVOA, 1995) ao ocupar papel central na condução dos processos educacionais utilizando sua experiência e conhecimento em contextos pedagógicos preexistentes (GIMENO SACRISTAN, 1995) e contribuirá para um processo de efetivar o que Hernandes (2019) chama de “escola dual” em que: de um lado estão os conteúdos sendo ministrados por professores formados para este trabalho a partir de uma legislação que o regulamenta (LDB) e de outro, profissionais que não são professores e portanto não foram formados para executar trabalhos e desenvolver saberes específicos dessa profissão.

Aceitar pessoas com “notório saber” na formação desses estudantes é ignorar a docência como um campo de saber específico, é corroborar com a precarização do trabalho docente. Desde o ProEMi (Programa Ensino Médio Inovador), havia uma proposta de que as escolas que aderissem ao programa garantiriam os professores em tempo integral. Na prática, com congelamento de investimento na educação, o que se percebe é que isso não se concretizou.

Embora não se tenha professores com dedicação exclusiva e remuneração correspondente, o que se percebe é que sempre é exigido destes como se assim o fossem.

Hernandes (2020) e Savianni (2013) chamam a atenção de que essa precariedade do trabalho docente, bem como resistência no investimento na educação brasileira são históricos, remontando aos jesuítas. Propor uma reforma do ensino médio sem pensar nessas questões é, no mínimo, um descaso com a educação. Vale lembrar ainda que, por muito tempo, a docência foi tratada como sacerdócio, conforme mencionamos no capítulo anterior, mas o que percebemos é que ela ainda é vista assim nos dias atuais, sobretudo agora no período de pandemia, quando se nega a profissionalidade da docência e seus saberes específicos e romantizam histórias em que professores percorrem quilômetros para alfabetizar crianças, ou usam seu próprio rendimento para pagar fotocópias, ou ainda quando generalizam dizendo que “se ensina por amor”. Ela ainda aparece em filmes (sobretudo americanos) em figuras carismáticas que se entregam à docência e conseguem salvar um estudante normalmente por amor e sem se preocupar com a questão salarial ou condições de trabalho. É possível amar o que se faz e ainda assim ser bem remunerado para isso. O que não se pode é sustentar uma ideia de docência como vocação, descaracterizando-a como profissão institucionalizada.

O “novo” ensino médio se intitula como uma oferta de autonomia à professoras e professores e a estudantes na parte de itinerários formativos, formação diversificada, mas na prática ela omite diferentes formas de controle. “Na realidade e não no discurso retórico, o que está em jogo não é reformar, modernizar ou adequar a etapa final da educação básica, mas a disputa por hegemonia” (HERNANDES, 2019, p. 3). Na prática, o que se percebe é que, através de uma lógica que nega particularismo e especificidades locais em favor de uma homogeneização em massa, a “reforma empresarial da educação” (FREITAS, 2018) contribui com a exclusão de determinados grupos e segmentos. “Em vez do direito à diferença, a política de homogeneização impôs o direito à indiferença”¹⁴ (SANTOS, 2010, p. 292). O “novo” ensino médio, a reforma empresarial da educação impõe a indiferença aos que mais precisam na medida em que reforça desigualdades, propondo-se a formar mão de obra adestrada, criminalizando professores, etc. Estudantes são submetidos a avaliações em larga escalas que são produzidas de modo padronizado. O conteúdo exigido nessas avaliações é o conteúdo da

¹⁴ Boaventura de Souza Santos chama atenção que mulheres, assim como homossexuais, loucos ou dependentes químicos tiveram sim políticas voltadas a cada um desses grupos, mas essas políticas operaram numa lógica vinculada ao universalismo antidiferencialista já que homogeneizaram cada um desses grupos sem considerar as infinitas possibilidades de ser e existir dentro desses mesmos grupos e somou-se tudo através de normativas abstratas traduzidas na forma de lei. Um exemplo pode ser a aprovação da Lei Maria da Penha, que coíbe a violência contra a mulher, mas que não contemplava as mulheres trans, ou seja, não reconhece as infinitas formas de se ser mulher.

Base Nacional Comum Curricular e não dos itinerários formativos. Que tipo de atenção será dada pelos alunos à parte diversificada, se ele sabe que o que se cobra é a BNCC? Como poderia um/a professor/a preparar aulas diversificadas sem receber formação para isso e sem contar com aumento da carga horária de planejamento para com seus pares produzir atividades? A docência tem caráter coletivo (NÓVOA, 1999) e isso não pode ser ignorado.

No caso do Espírito Santo, a implementação desse “novo ensino médio” começou de forma gradual com algumas escolas pilotos que foram selecionadas, considerando a infraestrutura através da Portaria Sedu n. 015-R, de 06 de fevereiro de 2019. No governo estadual anterior, algumas escolas funcionavam de um modo diferente em questão de carga horária e oferta de disciplinas. Tais escolas eram apelidadas por “Escolas Vivas”. Conforme Alcântara, Matos e Costa (2020), a implementação dessas Escolas Vivas contava com orçamento por estudante superior ao das escolas regulares, o que explica o fato de possuírem melhor infraestrutura. As chamadas “Escolas Vivas” já demonstravam institucionalmente uma preocupação com o chamado “projeto de vida” e, nesse sentido,

o ICE parte do princípio de que cada estudante deve ter um projeto de vida que consiste na elaboração de metas acadêmicas e no desenvolvimento de habilidades socioemocionais (resiliência, resolução de problemas, estímulo à curiosidade), que, por sua vez, estão alinhadas às competências e recomendações dos organismos internacionais. Para os idealizadores, o projeto de vida é condição propulsora para que o estudante tenha êxito na vida acadêmica e no mundo do trabalho (ALCÂNTARA; MATOS; COSTA, 2020, p. 7).

O ICE é Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). Ele, e não o próprio órgão público, é que foi responsável pela seleção de diretores e professores para a “Escola Viva”, o que gerou uma série de críticas. A questão é que, inspirado nesse modelo já em funcionamento somado à “contrarreforma do ensino médio”, o ES passou a experimentar essa nova oferta inicialmente nessas escolas piloto e, a partir de 2021, em toda a rede estadual através de mudança na carga horária e nas disciplinas ofertadas.

Uma das disciplinas que mais dialoga com a lógica neoliberal anteriormente comentada é a de “Projeto de Vida”. As “Diretrizes curriculares e operacionais para projeto de vida 2020” que norteiam a disciplina denominam importante

[...] considerar a formação integral do estudante, contemplando seu Projeto de Vida e sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais, além de ser uma estratégia pedagógica de reflexão sobre sua trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante (SEDU, 2019c, apud SILVA; FERREIRA; SANTOS, 2021, p. 46).

Silva, Ferreira e Santos (2021) entendem que a disciplina de Projeto de Vida “busca desenvolver uma espécie de engajamento moral dos estudantes na sociedade com base nos valores do mercado, os quais podem ser interiorizados pelo discurso característico do empreendedorismo” (SILVA; FERREIRA; SANTOS, 2021, p. 47). A formação a que os estudantes estão sendo submetidos culpa o sujeito por problemas que são da ordem social. Nesse sentido, “formar indivíduos, governar suas condutas é, portanto, mais importante do que, efetivamente, resolver o problema do desemprego” (SILVA; FERREIRA; SANTOS, 2021, p. 47). Nesse mesmo trabalho, Silva, Ferreira e Santos (2021) avaliaram entre as escolas pilotos e escolas não-pilotos, a ciência dos professores acerca da implementação do “novo ensino médio” no Espírito Santo e constataram que, apesar de 90,9% dos respondentes saberem dessa implementação, a maioria (59,31%) se deteve a responder que sabia parcialmente das mudanças, o que é preocupante já que a vida desses profissionais será diretamente impactada. Ademais, esse desconhecimento dos professores revela que o princípio constitucional da gestão democrática não vem sendo considerado (SILVA; FERREIRA; SANTOS, 2021). Em alguns poucos momentos, os/as professores/as receberam um formulário *on line* para responder algumas questões que eram bastante densas. O formalismo na participação desses processos curriculares não abria espaço para debate, uma vez que os cliques é que eram computados.

Para Silva, Ferreira e Santos (2021), a reforma do ensino médio configura-se como “um retrocesso na formação dos jovens e a forma de sua implantação no Espírito Santo, até o momento, representa um projeto político-pedagógico de controle das mentes e dos corpos de nossos estudantes para adaptá-los à sociedade sem empregos” (SILVA; FERREIRA; SANTOS, 2021, p. 53). Desse modo, a esperança (do verbo esperar no sentido freireano) está na resistência dos docentes, mas o que se percebe é que muitas vezes os professores

seguem às margens do campo educacional, atuando como referenciais passivos tanto de pesquisas acadêmicas quanto de políticas públicas e, também, como consumidores no amplo mercado formativo a eles dirigido (NÓVOA, 1999a; MAUÉS, 2003; SOUZA; SARTI, 2009). Muito se tem produzido *sobre, pelos e para* os professores, sem que isso lhes possibilite alcançar posições mais centrais no campo da educação e obter melhores resultados nas disputas nele empreendidas (SARTI, 2012, p. 3).

A descentralização do professor do processo educativo, ao mesmo tempo em que assume o protagonismo numa responsabilização verticalizada, implica em uma crescente desprofissionalização que transforma a identidade profissional docente e o remaneja de uma ética do serviço público, para uma ética de empresa, “onde impera uma nova linguagem, uma outra organização dos ambientes pedagógicos e de mediação. A autonomia é controlada, a

coerção é flexível e o autocontrole é a conduta aceitável” (SILVA; FERREIRA; SANTOS, 2021, p. 46-47).

A lógica neoliberal aplicada à escola reforça a ideologia do universalismo antidiferencialista porque homogeneiza as alunas e os alunos como sendo um único corpo, inclusive homogeniza as habilidades socioemocionais da BNCC uma vez que, dentre as competências citadas na introdução do documento, as três últimas visam à promoção de habilidades sociais e emocionais e giram em torno do exercício da empatia, reconhecimento das emoções, engajamento com os outros, resiliência, saúde física e emocional, entre outros. Nesse sentido, tais competências socioemocionais parecem ser “imprescindíveis para que os estudantes aprendam a lidar com os desafios do séc. XXI” (PIRES; CARDOSO, 2020, p. 84). A pergunta que se faz é: que interesses estão por trás dessa homogeneização em massa dos estudantes? Que tipo de comportamento se pretende estimular através dessas habilidades socioemocionais?

Parte dessas perguntas pode ser respondida através da fala do empresário Olavo Nogueira Filho, gerente geral de Todos pela Educação, em audiência pública para debate sobre a medida provisória 746/2016 quando diz: “Para as classes trabalhadoras, oferece-se o ensino de conhecimentos práticos, instrumentais, profissionalizantes – economia, administração, relações financeiras, testes vocacionais, informações a respeito de informática, como se portar em uma entrevista” (apud FERRETI; SILVA, 2017, p. 395), ou ainda quando o atual ministro da educação, Milton Ribeiro, em seu pronunciamento feito no dia 10 de agosto de 2021 à TV Brasil, declara que a “universidade não é para todos” e se justifica posteriormente, após uma série de manifestações nas redes sociais dizendo que estava a valorizar o ensino técnico. Essa hipervalorização do ensino técnico em detrimento de menor valorização das graduações comunga com ideais neoliberais de formação de mão de obra treinada para o mercado.

Na prática, sabe-se que “os estudantes das classes populares, recebendo doses homeopáticas de conhecimentos científicos, complexos, sistematizados, terão dificuldades no acesso e na permanência no Ensino Superior” (HERNANDES, 2019, p. 11). Como consequência, teremos um grande quantitativo de jovens como trabalhadores flexíveis e de baixa qualificação disponíveis no mercado de trabalho, à mercê das grandes corporações, lutando pela sobrevivência e sendo rotulados como “empreendedores” ou, então, como mais vítimas do fenômeno da uberização numa prática que romantiza a precarização do trabalho e que atende aos interesses do neoliberalismo.

Quadros (2020) demonstrou, em seu trabalho, como a educação, de modo geral, tem passado por um processo de “mercadificação” que consiste na transformação da educação em mercadoria comercializável, com valor de troca. Demonstrou que, embora a educação se mantenha pública, ela vem sendo contaminada pela lógica empresarial e sendo, inclusive, privatizada em alguns aspectos como materiais didáticos, gestão escolar, etc. O uso de plataformas digitais como substitutas ao processo educativo também aparece como precarização do trabalho docente. Obviamente que as tecnologias são importantes e devem ser usadas, mas torná-las como substitutas à figura do professor é uma maneira de negar a profissionalidade da profissão docente através de uma espécie de apostilamento dos conteúdos a serem ensinados e da percepção de professores e professoras como meros burocratas que executam planos de ação pensados por grupos empresariais.

Dardot e Laval (2016) nos mostram que o neoliberalismo não é apenas uma teoria econômica, mas sim uma *racionalidade*, ou para Foucault (2008, p. 301) “uma maneira de ser e de pensar”, que se sustenta numa nova forma de sociabilidade contemporânea, ao conceber o mercado como um processo de autocobrança e autodisciplina que impõe sobre o sujeito uma responsabilidade individual e uma competição generalizada, “obriga a justificar desigualdades cada vez mais profundas, muda até o indivíduo, que é instado a conceber a si mesmo e a comportar-se como uma empresa” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 15) e, através de um processo de privatização da conduta, apresenta a vida como resultado de escolhas individuais (DARDOT; LAVAL, 2016) e “termos como reforma, ajuste, competitividade, empreendedorismo, desregulamentação, mercado, consumidor, terceirização e empresa, por exemplo, ressoem como únicos sentidos possíveis” (RESENDE, 2018, p. 12).

Desse modo, o liberalismo do século XVII, que defendia um ideal de emancipação humana, “transformou-se progressivamente num conservadorismo estreito, contrário a qualquer avanço das sociedades em nome do respeito absoluto à ordem natural” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 81). Esse neoliberalismo estimula a responsabilidade pessoal e inculca valores e desejos estrategicamente criados para que apreçam costumes. O papel da escola que atende à essa lógica é formar esse novo modelo de indivíduo que, convicto de seu “projeto de vida”, atua como empreendedor de si mesmo e para colaborar com a construção desse novo sujeito, conta também com sistema de ranqueamento e avaliação em larga escala.

Quando se pensa na educação, é importante compreendê-la como um campo em disputa e, nesse caso, está em disputa o interesse de intelectuais que estão preocupados com a formação de qualidade integrando ciência, tecnologia, cultura e trabalho, sobretudo à classe trabalhadora,

e o interesse de grandes grupos econômicos em formar um determinado tipo de sujeito voltado ao mercado de trabalho, padronizando, inclusive, as chamadas “habilidades socioemocionais”. Essas disputas não estão presentes apenas na “contrarreforma” do ensino médio. Elas já vinham desde governos anteriores, sobretudo com a tentativa de superar a dicotomia entre ensino profissionalizante e ensino propedêutico. O programa Ensino Médio Inovador, instituído pela Portaria nº 971/2009 é só um exemplo disso.

Da Motta e Frigotto (2017) entendem que é importante a preocupação com a transição do mundo escolar para o mercado de trabalho, mas questionam esse modelo de formação que vem sendo proposto e que está alinhado às necessidades do mercado, fazendo com que os estudantes, empreendedores das próprias vidas, acreditem que a noção de que a racionalidade econômica imposta é a única forma de racionalidade possível. A definição schumpeteriana de empreendedor apresentada por Dardot e Laval (2016) coloca-o como “um chefe que possui vontade e autoridade e não tem medo de ir contra a corrente: cria, desarranja, rompe o curso ordinário das coisas” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 151). Bastante romântica e otimista, essa definição é defendida pela lógica que invade a escola e ignora a realidade social que nosso país apresenta.

Estudantes e professores das escolas públicas ocupam, muitas vezes, lugares marginalizados socialmente e são estimulados a fazer da sua luta pela sobrevivência a definição de uma iniciativa empreendedora. A geração *coach* chega à escola banalizando o desemprego e a fome que voltam a atormentar o país. Obviamente que um dos desafios da escola é sintonizar a dinâmica de aprendizagem com a realidade social contemporânea, mas, para isso, é importante compreender as juventudes e seus contextos, relacionando conhecimento com as complexas e diversificadas realidades, favorecendo potencialidades e aprofundando conhecimentos científico e cultural através, sobretudo, de uma valorização e formação de professores e professoras (FERREIRA, 2017).

Apesar dessa defesa de Estado Mínimo e de que cada um deve ser responsável pelo próprio sucesso e fracasso, Miguel (2016) chama atenção que essa agenda só concorda com o Estado se abstendo de interferir nas relações econômicas e de prover serviços. Quando o assunto é vida privada, ele deve regular. Na ideia de Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo leva seus adeptos a repensarem a ideia de democracia e de “soberania do povo” já que, para esses, o povo nomeia quem deve dirigir dando-lhe autonomia e não dizendo a cada instante o que deve ser feito. Desse modo, “o Estado forte somente pode ser governado por uma elite competente, cujas qualidades são o exato oposto da mentalidade mágica e impaciente das massas” (DARDOT;

LAVAL, 2016, p. 94). Ao eleger o representante, renunciamos à liberdade individual em nome de um “direito coletivo” e é assim que (apesar da ideia de Estado mínimo que se pensa no liberalismo), esse neoliberalismo quer um Estado forte que subsidie os ideais de capital e que, muitas vezes, se intrometa em assuntos privados. Não fosse por essa intromissão do Estado defendida por essa corrente, talvez tivéssemos discussões mais progressistas acerca de temáticas como descriminalização das drogas, direito ao aborto, diferentes arranjos familiares ou direitos à população LGBTQIA+, mas, na prática, o Estado tem operado como um agente legitimador da desigualdade de gênero.

Nesse cenário, em muitas localidades a escola é a única representação do Estado com a qual se tem contato e, exatamente pelo que representa, ela não deve compactuar com esse tipo de postura, afinal, se historicamente a violência doméstica e familiar foi entendida como algo de foro íntimo e que, portanto, não seria assunto de Estado, o silêncio da escola em relação a este assunto ainda nos dias de hoje mostra compactuar com essa visão em que muitas vezes os mais vulneráveis estão em situação de violência. Desse modo, a escola precisa operar no intuito de fortalecer a rede de proteção dos direitos das crianças e adolescentes, bem como no apoio às denúncias de violência de gênero. Para tal, é importante que se invista em formação profissional que prepare os profissionais da educação. A capacitação é uma importante ferramenta para romper com a violência de gênero.

Violência de gênero é qualquer tipo de violência motivada pela forma como a pessoa constrói e expressa sua identidade de gênero. Tal situação coloca determinadas pessoas/grupos de pessoas em condição de vulnerabilidade, o que mostra que há relações desiguais de poder. Existe um modelo de masculinidade que é supostamente entendido como universal e, portanto, tudo aquilo que foge à essa identidade e expressão de gênero assume a condição de vulnerabilidade. Inclui nesse grupo mais que apenas as mulheres, mas também gays, lésbicas, travestis, transexuais, bissexuais, etc. Essa violência pode, portanto, atingir inclusive outros homens quando estes não assumem o padrão esperado e é bastante recorrente quando se expressam de um modo entendido como efeminado. Essa violência pode aparecer de diferentes formas para além da física, mas, na maioria dos casos, acontece entre o gênero masculino, contra o gênero oposto, normalmente feminino.

O crescimento no número de grupos de pesquisas na área da educação, bem como dos que pesquisam gênero que foram registrados no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq,¹⁵ demonstra que a institucionalização dos grupos influencia e é influenciada pelas políticas

¹⁵ Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

(UNBEHAUM, 2014). O governo federal deveria criar políticas que estimulassem as mulheres nas áreas das ciências de modo diretamente proporcional ao estímulo dos homens em áreas ligadas ao cuidado e ao social. Atualmente, convivemos com o fato de que essas políticas têm sido freadas, mas não podemos nos calar. Apesar de avanços em termos de políticas de gênero, que são frutos dos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) e Dilma Rousseff (2011-2016), como por exemplo as já citadas Lei Maria da Penha e Lei do Feminicídio, a criação da Secretaria Nacional de Políticas para as Mulheres (SNPM¹⁶) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), o que se percebe é que temos um problema com a ausência de regularidade temporal precisa (CARREIRA, 2016).

Além disso, sobretudo a partir do golpe de 2016, passamos a viver um retrocesso em termos das discussões de gênero dado o avanço do conservadorismo no Brasil. Esse avanço se manifesta tanto nas falácias da “ideologia de gênero” e “kit gay”, que funcionam como um apoio no processo de desconstrução da democracia uma vez que se transformam em uma estratégia política que tem forte poder de mobilização popular, quanto na ausência de novas maneiras de minimizar as desigualdades de gênero. Todos esses conflitos permitem-nos pensar que, embora tenhamos direitos sociais conquistados a longa data, esses direitos encontram-se ameaçados a depender de como se apresentam no espaço e no tempo. Concordamos com Silva (2017) quando afirma que a crise econômica, política e social compõe a busca por interromper um ciclo de expansão de direitos sociais. Simone de Beauvoir já pontuava sobre o fato desses direitos não serem permanentes e, portanto, exigirem uma vigilância durante toda a vida. Nesse sentido, cabe à escola acolher as diferentes formas de expressões humanas e promover o respeito mútuo à essas expressões (CARVALHO, 2012), bem como aos diferentes arranjos familiares através de uma educação libertadora (FREIRE, 1986, 1997). Minha proposta com esse trabalho é permitir que outras pessoas também possam, por meio da educação, desconstruir valores que naturalizam e legitimam as desigualdades.

2.2 À DERIVA OU NO DELIVERY, A PRECARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA É A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DE MULHERES

O Brasil e outros países da América Latina vêm passando por reformas educacionais que trouxeram mudanças significativas para docentes na medida em que estes precisam lidar com a dificuldade de equilibrar a macrorrealidade dos sistemas educacionais e o cotidiano

¹⁶ Vale lembrar que o Decreto nº 9.417, de 20 de junho de 2018, transferiu a Secretaria Nacional de Políticas para Mulheres para a estrutura organizacional do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH).

escolar (OLIVEIRA, 2004). As reformas educacionais dos anos 1960 compreendiam a educação como estratégia de redução das desigualdades sociais e, desse modo, ampliar o acesso à escolaridade era uma maneira de permitir mobilidade social. Enquanto isso, as reformas educacionais dos anos de 1990 preocuparam-se com garantir maior equidade social e formar indivíduos para o mercado de trabalho, ou seja, há uma preocupação com emprego formal regulamentado simultaneamente a políticas sociais de diminuição/disciplinarização da pobreza (OLIVEIRA, 2004).

Já a atual “contrarreforma do ensino médio brasileiro” vem vestida de autonomia, docente e dos estudantes, na escolha dos itinerários formativos para esconder um corpo muito bem estruturado que alimenta o capital privado através de uma “reforma empresarial da educação” (FREITAS, 2018). Entendemos, tal qual Silva (2018b), que essa atual reforma traz apenas a aparência de novo para maquiar e esconder velhos discursos. A influência do capital privado, que não é novidade, está em todo o sistema educacional, desde às formas de controle de aprovação/reprovação/evasão através de planilhas e sistemas que as escolas precisam preencher. Ademais, passa também pela oferta de formação continuada aos professores em parceria com instituições privadas como Instituto Natura, Instituto Unibanco, Fundação Itaú Social, Movimento Todos pela Educação, Fundação Lemann, Instituto Positivo, Instituto Ayrton Senna, etc., e também na escolha e oferta de livros didáticos. Tal movimento objetiva o “controle do processo formativo da juventude (objetivos, métodos e conteúdos), fundamental para o controle ideológico da escola e seu alinhamento à lógica das necessidades do aparato produtivo” (FREITAS, 2016, p. 140), ao mesmo tempo em que opera num fenômeno de “uberização” do trabalho docente, uma vez que a força de trabalho é precarizada.

A “reforma empresarial da educação” (FREITAS, 2018) contribui, em muito, para o processo de precarização do trabalho docente, sobretudo pela não oferta regular de concursos públicos para efetivação dos professores na mesma unidade de ensino. Com isso, aumenta o número de contratos temporários e a rotatividade do quadro docente, elevado número de estudantes por sala, mesmo na educação infantil; ausência de investimentos em formação inicial e continuada e de valorização dos profissionais da educação como um todo. Além disso, a presença de mecanismos de silenciamento e retirada de autonomia dos professores que frequentemente vêm sendo classificados como “doutrinadores”, sobretudo pelo Movimento Escola sem Partido (MESP). Todas essas práticas ferem a consolidação de uma identidade docente vinculada ao trabalho, sobretudo pelos docentes não efetivos que, reféns da oferta ou

não de aulas a cada ano, parecem ter que se apresentar “a pronta entrega”, disponíveis à convocação ou não.

Caracterizadas pela lógica neoliberal, as ideias apelam à lógica da

‘eficiência’, ‘eficácia’, ‘excelência’, ‘qualidade’, ‘escolha da escola pelos pais’, etc., revelando uma focalização das políticas educativas designadamente das políticas de autonomia e gestão local da escola, nos direitos do consumidor, mais do que nos direitos do cidadão [...] (TELLES, 2020, p. 164).

Práticas de privatização da educação pública não são exclusividade de agora, já que a intervenção mínima ou máxima do Estado variou muito ao longo do processo de crescimento econômico no Brasil. Esse modo de fazer capitalismo submete as áreas sociais à lógica do capital e, nesse sentido, elas passam a ter que gerar lucro para se mostrarem eficientes, o que causa uma demonização do serviço público e a privatização dos mesmos, aparece com a melhor solução para os problemas (SANTOS, 2020). É isso que acontece com a escola. Na busca de uma certificação de qualidade, uma espécie de “um ISO 9000”, a cada dia é ainda mais invadida pelo setor privado que oferece soluções para problemas da educação que, na realidade, são problemas para além dos muros da escola, fatores externos ligados a um país que carrega um passado e um presente marcados por desigualdades de diferentes modos.

O Brasil está vivendo um processo de desindustrialização que o coloca como uma sociedade de serviços precarizados ao máximo, culminando com a destruição de conquistas da nossa democracia. Isso porque, como defende Luiz Felipe Miguel (2019), a democracia não se realiza plenamente no capitalismo uma vez que o capitalismo está estruturado nas desigualdades e precisa viver a desdemocratização, ou seja, um ataque à própria democracia. O período pós ditadura, conhecido como redemocratização, é marcado por uma tentativa de reorganizar o país e as dívidas adquiridas no período totalitário. O Estado precisou se transformar tendo em vista atender “tanto à pressão das altas finanças quanto aos compromissos de bem-estar por parte da população” (POCHMANN, 2017, p. 318).

O ciclo da Nova República marcou avanços nas políticas públicas que tiveram seu ápice na Constituição Federal de 1988, ao garantir políticas públicas compatíveis ao Estado de bem-estar social. Entretanto, esses avanços foram insuficientes para assegurar a democracia em um país com uma formação social de base conservadora e autoritária, tanto que logo após essa retomada da democracia, o país foi invadido pelos ideais neoliberais propostos pelo governo Collor.

Importante ressaltar aqui que as práticas neoliberais afetam sobremaneira as mulheres, já que elas são maioria nos setores diretamente impactados, como saúde e educação, por

exemplo. O capitalismo não inventou o patriarcado, mas depende dele para explorar as mulheres ao máximo (VAZQUEZ; FALCÃO, 2019). Quando a responsabilização pelo cuidado com crianças e idosos, bem como com a educação, recai sobre a família, sabemos que serão as mulheres dessas famílias que estarão sobrecarregadas. Muitas vezes, enjauladas no interior de suas casas a cumprir o que a sociedade patriarcal definiu como seu papel social. Além disso, “[...] a opressão contra a mulher que limita sua autonomia intelectual, profissional, social e, sobretudo, financeira, necessita, para a sua manutenção e reprodução, que as mesmas mulheres internalizem o sistema de opressão e o reproduzam” (VAZQUEZ; FALCÃO, 2019, p. 386). Ou seja, o neoliberalismo precisa convencer as próprias mulheres que ele é benéfico. Percebemos que há

[...] dissonância entre os avanços femininos no mercado de trabalho e a permanência das tarefas relativas ao cuidado com os filhos quase exclusivamente sob responsabilidade das mulheres. A constatação de que os avanços das mulheres no campo profissional não vêm sendo acompanhados por um processo de ‘desnaturalização’ dos tradicionais papéis femininos vinculados ao nascimento de filhos e pela desconcentração do trabalho reprodutivo na figura da mãe (GUEDES; ARAÚJO, 2011, p. 62).

Como dito, o esfacelamento da democracia é importante para a sustentação do capitalismo. Isso pode ser percebido sobretudo com as mudanças em termos de políticas públicas dadas a partir do *impeachment* da então presidente Dilma Rousseff, somado a frequentes discursos que criminalizam os movimentos sociais ou, ainda, de deslegitimação dos direitos humanos.

Luis Felipe Miguel (2019) foi fortemente perseguido quando intitulou o processo de retirada de Dilma Rousseff do poder como sendo um “golpe”. Afirma ele:

Tudo aquilo que, com esforço, fora construído a partir do final da ditadura militar, em termos de democracia e de promoção da justiça social, foi destruído em pouco tempo. A ofensiva de direita, o golpe de 2016 e a eleição de Jair Bolsonaro em 2018 produziram um revés que poucos seriam capazes de prever ou mesmo de imaginar. [...] Tantos retrocessos foram acompanhados do fortalecimento de discursos públicos em favor das hierarquias sociais, vistas como reflexos de uma ordem superior, definida por Deus ou pelo mercado, que não pode ser desafiada. Formas ultrajantes de racismo, sexismo e homofobia voltaram a ser verbalizadas sem constrangimentos por agentes no centro da política brasileira (MIGUEL, 2019, p. 13).

Nossa democracia vive, a partir de então, uma série de desmontes e ataques que ferem diretamente os direitos dos marginalizados desse país e reforçam desigualdades em nome de um dito progresso. Esse embargo da democracia, através de congelamento de investimentos

em setores que atendem principalmente os mais pobres, permite o atendimento dos interesses das classes mais abastadas e não é ação nova.

É recorrente o namoro das classes dominantes brasileiras com a ideia de ‘pausar’ a democracia para resolver determinados problemas, depois simplesmente apertando a tecla *play* para retomá-la – já devidamente esvaziada de atores sociais, de lideranças e de pautas políticas que eram consideradas inconvenientes (MIGUEL, 2019, p. 20).

Na verdade, esse neoliberalismo que surge, chamado por uns de ultraliberalismo, depende da falência da democracia ou, pelo menos, da apatia e não participação de certos grupos para sobreviver. O avanço de ideais neoliberais, classificado por Luis Felipe Miguel como “libertarianismo”,¹⁷ entende que

a educação é isolada dos seus vínculos sociais e passa a ser vista como uma questão puramente de gestão. Imaginando ‘consertar’ as escolas pela sua inserção no livre mercado e com propostas restritas às variáveis intraescolares, secundarizam a importância das variáveis extraescolares, entre elas o impacto das condições de vida das crianças na sua educação. Tal postura advém da recusa de levar em conta restrições estruturais no processo educativo e da concepção depreciativa que o neoliberalismo tem do serviço público e do magistério, que se expressa no desejo de ‘tornar o professor (e a escola) o único responsável’ pela aprendizagem e uma vez tendo identificado ‘o responsável’, promover políticas de ‘responsabilização verticalizadas’ como forma de pressioná-lo (FREITAS, 2018, p. 37).

Motivados por um discurso econômico defensor da hegemonia, “[...] assistimos as reformas educacionais que desqualificam os/as trabalhadores/as da educação (a maioria mulheres), nas quais o discurso de qualidade da educação que se tem é um discurso pautado nos valores de mercado, na meritocracia e no individualismo” (TELLES, 2020, p. 164).

A intromissão do capital privado se dá na formação continuada das professoras e dos professores, na aplicação de avaliações em larga escala¹⁸ e na própria elaboração do currículo, pois, considerando que estudantes serão submetidos a testes que servirão de base para ranquear as escolas, obviamente o currículo selecionado na escola para as aulas tem como critério o que será cobrado nas avaliações. Isso retira a autonomia da escola e dos docentes para selecionar conteúdos que se relacionem a sua especificidade e contribuem com o cenário de precarização da educação básica. O trabalho docente é constantemente questionado e submetido a avaliações padronizadas, elaboradas por instituições internacionais que comparam uma escola à outra e

¹⁷ “Ideologia ultraliberal libertariana, descendente da chamada “escola econômica austríaca” e influente em meios acadêmicos e ativistas dos Estados Unidos, prega o menor Estado possível e afirma que qualquer situação que nasça de mecanismos de mercado é justa por definição, por mais desigual que pareça” (MIGUEL, 2016, p. 3).

¹⁸ Vale aqui destacar que também essas avaliações foram objetos de disputa na escola e, graças ao governo do PT, receberam investimento de recursos financeiros e técnicos na ampliação desse sistema de avaliação em larga escala na educação básica pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a Prova Brasil e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

responsabilizam o docente pelo sucesso ou fracasso escolar. Neste sentido, a BNCC se apresenta como a única e melhor salvação dos problemas da educação brasileira e se impõe aos docentes de modo a seduzi-los para que se conformem com a proposta (PIRES; CARDOSO, 2020).

Sabemos que o currículo é uma construção histórica e cultural, é fruto do seu tempo, ao mesmo tempo que transforma seu meio e que, através de relações de saber-poder produz subjetividades planejadas (PIRES; CARDOSO, 2020). Seu surgimento está atrelado à invenção da sociedade ocidental moderna, em que a ideia de “adestrar” e moldar os sujeitos parecia mais rentável que os eliminar (VARELA, 1999). O conceito de currículo foi se transformando ao longo do tempo e não deve ser entendido como simplesmente a enumeração de conteúdos e diretrizes para cada série/disciplina/fase da vida escolar. O planejamento do currículo é fundamental, mas o currículo não pode ser algo engessado, amarrado. É importante estar atento às duas fases de “produção e implementação” do currículo e é importante que ele esteja alinhado a uma visão holística do ser humano. Não é isso que vem sendo apresentado na prática cotidiana dos professores. Professores e estudantes têm tido suas subjetividades alinhadas às regras do mercado que, através da lógica neoliberal, produz “sujeitos dóceis, fáceis de serem capturados, empreendedores de si, homogêneos para o bom funcionamento dessa engrenagem” (PIRES; CARDOSO, 2020, p. 83).

É importante que estejamos atentos ao fato de que o trabalho docente é ocupado majoritariamente por mulheres, o que opera numa lógica de “segregação sexual” (DINIZ; GUIL, 2020) e sabe-se que, historicamente, foram designadas às mulheres trabalhos não remunerados ou de menor remuneração. As estatísticas do Espírito Santo acompanham a média nacional que mostra que 80% dos docentes são mulheres (INEP, 2021). Os dados do censo escolar 2020 (INEP, 2021) mostram que 96,4% dos docentes na educação infantil são mulheres, 88,1% nos anos iniciais do ensino fundamental, 66,8% nos anos finais do ensino fundamental e 57,8% no ensino médio. Além disso, elas são 80,6% dos profissionais que ocupam a direção da escola, o que reforça a divisão sexual do trabalho no ensino (BIROLI, 2018; CONNELL, 2016). De um modo geral, o que se percebe é que o sistema de produção capitalista depende de um sistema de reprodução que é reforçado por relações patriarcais. A divisão social do trabalho é organizada por relações de gênero e, nessa conta, indivíduos do sexo masculino estão vinculados às atividades produtivas remuneradas e as mulheres às tarefas domésticas. É gradativa a permissão de mulheres em espaços fora do lar.

Louro (2006, p. 450) chamava-nos atenção ao fato de que a entrada das mulheres na carreira docente se deu em meio a uma série de críticas e resistência, já que entendiam como inviável dar a elas, “usualmente despreparadas, portadoras de cérebros ‘pouco desenvolvidos’ pelo seu ‘desuso’ à educação das crianças [...]”. Também por isso, a docência era entendida como um ofício transitório até que se alcançasse sua “missão”: ser mãe e esposa. Negava-se, com isso, a profissionalidade da docência que era então “relegada à uma posição secundária, valorizando-se prioritariamente o afeto, a espontaneidade e a informalidade nas relações intraescolares e tem sido uma luta constante para que a ação didática docente seja mais técnica, eficiente e produtiva” (LOURO, 2006, p. 472). Ademais, o que se observa é que o processo de feminização do magistério fez com que aquilo que fosse considerado tipicamente feminino, aos poucos, fosse transferido à educação como sendo estruturante do ofício (LOURO, 1997), tal qual amor, cuidado, sensibilidade e, novamente, o caráter profissional da docência é diminuído. Sem contar que, quanto mais a educação era entendida como extensão do lar, mais ela era atrelada às mulheres e menos era remunerada, como já mencionei ao comparar a posição do homem e da mulher. Bourdieu (1999, p. 75) chama atenção que

além do fato que o homem não pode, sem derrogação, rebaixar-se a realizar certas tarefas socialmente designadas como inferiores (entre outras razões porque está excluída a ideia de que ele possa realizá-las), as mesmas profissões podem ser nobres ou difíceis quando são realizadas por homens, ou insignificantes e imperceptíveis quando realizadas por mulheres.

É, a meu ver, também por isso, que a profissionalidade docente tem sido alvo de inúmeros ataques. Vale considerar que, ainda hoje, há desigualdade salarial quando comparamos as questões de gênero e desigualdades ainda maiores quando comparamos raça, mas há um quantitativo grande de mulheres que se ocupam do trabalho doméstico não remunerado. As atividades do lar não são divididas igualmente entre os sexos/gêneros e tampouco são bem remuneradas. Assim como há a desvalorização do trabalho doméstico, há a desvalorização do trabalho a que mulheres foram destinadas.

Na medida em que se libera que mulheres sejam professoras, aos poucos vamos presenciando um desmonte da educação e uma maior intromissão de grandes corporações sobre elas. Esses mecanismos de controle e silenciamento de docentes nos parecem uma tentativa de controle sobre os corpos das mulheres, assim como a não valorização desse trabalho é a não remuneração do trabalho feminino.

O aumento da expectativa de vida do povo brasileiro, somado ao crescimento da violência juvenil masculina e ausência de cuidados com a saúde entre os homens têm relação

direta com o significativo aumento do número de mulheres no mercado de trabalho. Essa elevação do número de mulheres no mercado de trabalho coincide com os movimentos e reorganização, sobretudo, do trabalho docente que teve como consequências a precarização do trabalho predominantemente feminino.

A docência foi, com o passar do tempo, destinada às mulheres e a escola, extensão da casa, passa a lidar com tarefas ligadas ao cuidado. Quando o Estado obriga as escolas a alcançarem índices exorbitantes e avalia a escola ranqueando-a sem considerar as diversidades locais, o que acontece é uma transferência à escola da responsabilidade do Estado que deveria ser contemplada por outras áreas/órgãos. Essa atribuição à escola é, pois, uma responsabilização desigual. Assim como as mulheres são incumbidas de proteger os filhos e filhas onde o Estado não chega com direitos sociais básicos (BIROLI, 2018), a escola ocupada majoritariamente por mulheres assume esse papel de ser o único representante do Estado na vida de muitos sujeitos e acaba sendo responsabilizada por questões que não são de seu domínio. Nessa espécie de “‘patriarcado público’, Estado e mercado de trabalho passariam a ser as dimensões em que as coerções se organizam e se institucionalizam. Novas formas de inclusão seriam acompanhadas de formas também renovadas de opressão e controle” (BIROLI, 2018, p. 32).

Alvarenga, Silva e Gomes (2016) chamam atenção à dupla precarização pela qual passa o gênero feminino no magistério quando, além do fato de estar em uma área pouco valorizada socialmente, as mulheres também são maioria na etapa menos valorizada da carreira docente: a educação infantil e o ensino fundamental. Moema Guedes (2016, p. 4) afirma que há “[...] a percepção ainda muito forte de que família, particularmente a mãe, seria a melhor pessoa para cuidar da criança”. Essa percepção afeta sobremaneira o tempo de trabalho (pago e reprodutivo) das mulheres e me parece diretamente relacionada a uma outra proposta neoliberal de *homeschooling*, ou seja, de Educação Domiciliar. Ficando as famílias responsáveis pela educação de crianças e jovens em suas casas, quem seria o adulto a assumir tal função?

2.3 CURRÍCULO E DOCÊNCIA: GÊNERO E EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Ao longo do tempo, o processo de formação de professores passou por algumas mudanças. Nóvoa (2019) destaca que as “escolas normais” eram fortes lugares políticos que permitiam prestígio à profissão docente e mobilidade social aos estudantes. Com o passar do tempo, adentramos um processo de universitarização da profissão e, hoje, o que presenciamos é uma tentativa de destruição das instituições universitárias e deslegitimação da formação

universitária do professor através da venda de milagrosos cursos rápidos que, em tese, seriam capazes de formar com poucos encontros um professor.

Apesar da crítica a esse processo destrutivo, Nóvoa (2019) também problematiza o atual modelo de universidade no que tange à “Fragmentação dos departamentos”, “Distância entre universidades e escolas” e “Produtivismo acadêmico” que é quando o que mais importa é publicar. Nóvoa (2019) pensa o percurso de formação do licenciando como um progressivo processo de aquisição de uma dimensão profissional da docência. Para tal, ele defende a adoção de uma “casa comum” de formação de professores que ele entende como um “terceiro lugar”. Essa casa funcionaria como uma espécie de laboratório de formação de professores e contaria não só com professores e disciplinas universitárias, mas também com a participação de professores da educação básica. Ao caráter coletivo da profissão, Nóvoa (2019) intitula como “colegialidade docente” e destaca a importância dos pares na formação de um recém-licenciado e em todo o trabalho docente. Por isso, julga que os primeiros 3 ou 4 anos de trabalho docente são os principais anos da vida de um professor. Ele irá aprender com os pares o chamado “tato pedagógico” e irá decidir que postura profissional irá assumir, como irá conduzir o seu trabalho. Os professores mais experientes e a direção fariam uma espécie de apadrinhamento desses professores e, assim, “o tomariam pela mão” na imersão nos conhecimentos profissionais docentes.

Esse **conhecimento profissional docente** tem a ver com domínio de ritmo da aula, com “tato pedagógico”, com a capacidade de julgar e decidir no dia a dia, com a preparação para as relações externas a professores/as, tal como comportamento dos estudantes e reações involuntárias que podem surgir em sala de aula. Tal conhecimento está atrelado ao período que Nóvoa (2019) classifica como período de “Indução profissional”, já que o autor divide a profissionalização do professor em três partes: Formação inicial, indução profissional e formação continuada (aquela que é feita coletivamente no exercício de reflexão sobre o trabalho do/a professor/a na escola e com a escola).

O processo de indução profissional também pode se dar através de programas de residência docente. Ele prefere usar esse termo à “residência pedagógica”, pois considera que a pedagogia é um tipo de conhecimento, enquanto a docência é uma profissão. Nesse caso, o termo “residência docente” reforça o caráter profissional da profissão. Um bom exemplo de indução também é o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que, sendo aplicado realmente, funciona como ótima ferramenta de formação de professores, tanto para os licenciandos quanto para os professores mais experientes, que podem articular seus

saberes com os do professor (licenciando) em formação. O ideal, para Nóvoa (2019), é que houvesse uma troca, num triângulo de formação docente que articulasse “políticas educativas”, “professores da educação básica” e “instituições universitárias de formação de professores”.

Há uma crítica por parte de teóricos da educação, e Nóvoa está entre eles, ao fato de que a escola ainda insiste em reproduzir um modelo de organização que corresponde ao século passado, seja pela repartição seriada dos estudantes, seja pelo não aproveitamento das diferentes formas de ensinar e aprender, etc. Para Nóvoa (2019), em breve teremos escolas trabalhando com a lógica de temática e não mais com a lógica de disciplinas, e é um pouco disso que já estamos vendo com a preparação para implementação do Novo Ensino Médio e seus itinerários formativos. Ele acredita, também, na possibilidade de vários professores dividirem a mesma sala de aula simultaneamente.¹⁹ Desse modo, o novo modelo de escola deve ser capaz de estimular a criatividade e o interesse pela busca do conhecimento e, para isso, as ferramentas digitais podem ser ótimas aliadas, mas precisaríamos também de uma outra organização do tempo docente e de valorização profissional. No dia a dia do professor, muitas vezes, vemos nosso conhecimento profissional docente ser questionado ou mesmo deslegitimado. Se houve um tempo em que o ofício docente era digno de reconhecimento e valorização por parte da sociedade como um todo, esse tempo não inclui o tempo presente, já que o que vemos hoje é o que Dalila Andrade Oliveira (2004) classificou como desprofissionalização e proletarização do trabalho docente.

Ademais, é importante compreender que

a profissionalidade docente está associada a diversos aspectos, tais como: o conhecimento profissional específico; a expressão de maneira própria de ser e atuar como docente; o desenvolvimento de uma identidade profissional construída nas ações do professor e à luz das demandas sociais internas e externas à escola; a construção de competências e o desenvolvimento de habilidades próprias do ato de ensinar conquistadas durante a formação inicial e/ou continuada e também ao longo das experiências de trabalho do professor (GORZONI; DAVIS, 2017, p. 1396).

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

¹⁹ Com a parte diversificada da BNCC, já há no ES disciplinas chamadas de eletivas e que são ministradas no mínimo em dupla.

“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 opinião 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 assumam importante papel numa aligeirada formação profissionalizante, que compromete o princípio de uma educação para a cidadania e a transformação social assegurados por lei. Além disso, a proposta de “autonomia” dos sistemas de ensino em definir quais itinerários formativos serão ofertados (tirando as obrigatórias) limita 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, 2008), 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 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 determinada 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 escola e do currículo. 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 crescente 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 seu leque de formação 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 e ambas funcionam como uma espécie de um manual de competências profissionais 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, nos permite 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 **valorizem a diversidade, os direitos humanos**²⁰, 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, estava preocupada em entender como esse documento trata as questões de gênero, já que não se fala 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 autocrítica 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 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

²⁰ 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.

ações educativas, considerando a diversidade étnica, de **gênero**, cultural, religiosa e socioeconômica;” (BRASIL, 2020. Grifos nossos).

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 política 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. E se os documentos oficiais não se mostram bastante preocupados com as questões de gênero, que papel ocupam as universidades federais ao, através do exercício de sua autonomia, realizarem um trabalho de resistência ao abordarem com afinco a temática na formação inicial e continuada de professores e professoras? Iniciemos a problemática discutindo o conceito de gênero.

3 “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 ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos do governo Bolsonaro, Damares Regina Alves, na comemoração de sua posse no ministério e daquilo que ela intitulou como “nova era do país”. O vídeo circulou nas redes sociais²¹ e é possível vê-la cercada por apoiadores (homens brancos) e um deles flamulando entusiasmado a bandeira de Israel, algo que comunga com o neoconservadorismo já apresentado anteriormente. Damares Alves afirmou ser o Estado laico, mas ela, “uma ministra terrivelmente cristã”,²² 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 (ainda que branca) num país que tem conquistado importantes resultados na ampliação do acesso e no exercício dos direitos, mas que ainda conta a cada dia com número alarmante de casos de violência contra a mulher e outras práticas patriarcais, torna-se um desafio diário, afinal, como os dados apresentados já mostraram, historicamente, é difícil ser mulher no Brasil.

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

²¹ Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/01/03/em-video-damares-alves-diz-que-nova-era-comecou-no-brasil-meninos-vestem-azul-e-meninas-vestem-rosa.ghtml>. Acesso em: 14 dez. 2021.

²² O discurso de posse pode ser conferido no link: https://www.youtube.com/watch?v=2Qz_tS6zofg. Acesso em: 14 fev. 2022.

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 possíveis²³. 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),

[...] 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; MESSERSCHMIDT, 2013, p. 245).

bell hooks,²⁴ 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 contra a mulher e que são ainda piores para as mulheres não brancas, mulheres trans e/ou LGBTQIA+.

Entendo, a partir da leitura do trabalho de Scott (1997), que gênero é uma construção social que nasce a partir dessa lógica polarizada entre natureza e cultura e que, muitas vezes,

²³ 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.

²⁴ 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.

acaba por contribuir com uma desigualdade ancorada no sexo que produz inúmeras violências, sendo, por isso, um marcador social da diferença. O debate sobre gênero envolve relações de poder e problematiza códigos culturais que, ao longo do tempo, foram naturalizados. Guacira Lopes Louro (1997, p. 40) também discute sobre isso e afirma que tal relação de poder,

[...] 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 nem sempre ela abarcou as diferentes formas de ser mulher. Há, ao longo da história, diversos momentos que a preocupação com gênero como marcador de diferença e consequente denúncia de dominação masculina aparecia. Na Grécia antiga, por exemplo, havia figuras como Hipátia: a primeira mulher matemática de que se tem informações seguras e detalhadas e que morreu de forma brutal, tendo sido esfolada e despedaçada por uma multidão (BBC NEWS BRASIL, 2018). Na Idade Média, tínhamos, por exemplo, a obra de Cristina de Pízan (1364-1430) que sustentava que a igualdade da alma era muito mais importante que as diferenças físicas (MIGUEL; BIROLI, 2014). Já no mundo Ocidental, o feminismo ganha notoriedade como movimento político e intelectual com a Revolução Francesa na virada do século XVIII para o século XIX e o principal documento escrito nessa época trata-se da “Declaração dos direitos da Mulher e Cidadã”, escrito por Olympe de Gouges em “resposta” à “Declaração dos direitos do homem e do cidadão”, que não considerava a mulher como digna de direitos. Estávamos diante do que o movimento feminista reconhecia como primeira onda²⁵ do feminismo e que lutou pela participação política, direito ao voto e participação na vida pública de forma equitativa, tentando mostrar como o pensamento sexista funciona, buscando desafiá-lo (hooks, 2020). O

²⁵ 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.

desenvolvimento do socialismo, o questionamento da ideia de “mais valia”, a luta por direitos dos operários e a luta por participação política aconteceram, mas não incluíam as mulheres.

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 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 dos brancos, 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).

A segunda onda do feminismo data de meados dos anos 50 até os anos 90 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 a 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 90 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 80 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, quer 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, contracapa).

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. Nas palavras de Silva, “a multiplicidade de categorias que se interseccionam, além da raça, gênero, classe (por exemplo: casta, religião, região, etnia e nação) pode levar à fragmentação das práticas sociais e, com isso, ao invés de possibilitar a sua superação, remeter à sua reprodução” (SILVA, 2017, p. 36). É por essa razão que 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 violência, que obviamente existe e é um problema. Além disso, a terceira onda se apropriou de termos misóginos para ressignificá-los. 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 (1990), também foi um marco para a terceira onda ao considerar gênero enquanto performance/performatividade e iniciar o desenvolvimento da teoria *queer*.

O movimento feminista fala agora em uma quarta onda e que essa seria marcada pelas questões tecnológicas, de assédio sexual nas vias públicas e ainda de ativismo digital. A quarta onda tem associado as tecnologias às 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. É o caso, por exemplo, da mobilização e repúdio ao assédio sofrido pela deputada estadual Isa Penna, de São Paulo, e que foi registrado pelas câmeras de segurança da própria Assembleia, mostrando a situação de violência a que foi submetida pelo também

deputado estadual Fernando Cury (Cidadania). Outro caso que também gerou mobilização nas redes foi o da jovem Mariana Ferreira Borges, vítima de estupro e, posteriormente, de humilhação e assédio na ocasião da audiência on-line quando o advogado contrário, Cláudio Gastão da Rosa Filho, se dirige a ela afirmando que "não gostaria de ter uma filha no nível dela" e usando fotografias supostamente sensuais do perfil pessoal da vítima no Instagram para, em certo sentido, legitimar a violência sofrida. A decisão final que absolveu o réu foi questionada por ativistas e a hashtag #JustiçaPorMarianaFerrer tomou as redes. Em novembro de 2021, o caso deu nome à lei Nº 14.245, que altera o código penal na intenção de trazer maior proteção e respeito à dignidade das vítimas de violência sexual, durante audiências e julgamentos. Um outro caso que gerou comoção nacional no último ano foi o da menina capixaba de 10 anos que, desde os 6, era violentada por familiares e que, estando grávida, ainda foi vítima (com sua avó) de pressão vinda de determinados grupos para que não interrompesse a gravidez. O hospital capixaba se recusou a realizar o procedimento e a criança foi transferida para um hospital de Pernambuco sob segredo de justiça. Apesar disso, uma série de manifestantes protestaram em frente ao hospital e nas redes sociais contra esse aborto. Ainda sendo uma criança, vítima de estupro, correndo risco de vida, havia quem se achasse no direito de legislar sobre aquele corpo e condenar esse aborto. Esse mesmo grupo é o que compreende como perigosa a discussão de gênero e sexualidade na escola.

Práticas como essa mostram uma visão de que o corpo da mulher é público, ele não lhe pertence e, quando vítima de alguma violência, buscam na roupa, postura, conduta, alguma justificativa que legitime tal ato. Biroli (2018) buscou compreender quais os impasses ainda se apresentam quando a questão é a construção de relações de gênero mais justas. Além disso, também 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 de gênero (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 a lógica da “casa e a rua”, a casa aparece como ambiente da proteção e do aconchego e, feminino, e a rua aparece como ambiente da violência e masculino. Entretanto esta 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-lhe 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 Pública²⁶ 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 aumenta o número de violência doméstica.²⁷ 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.

O feminicídio não é um fato novo, muito embora a difusão do termo e a preocupação em superar essa violência sejam recentes. Esta 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

²⁶ Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2020/10/anuario-14-2020-v1-interativo.pdf>. Acesso em: 10 maio 2022.

²⁷ 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.

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 Galvão²⁸ da seguinte maneira:

- **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. Disponível em:

²⁸ Disponível em: <https://dossies.agenciapatriciagalvao.org.br/violencia/violencias/violencia-domestica-e-familiar-contra-as-mulheres/#o-que-e-a-violencia-domestica>. Acesso em: 23 dez. 2021

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 caracterizando o que a psicóloga norte-americana Lenore Walker, em 1979, caracterizou como “ciclo de violência”²⁹ 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 e 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.

3.1 “IDEOLOGIA DE GÊNERO”? “KIT GAY”? REFLEXÕES SOBRE GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA

²⁹ 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.

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 escola? Como estão atualmente?

Na intenção de mapear o que já foi e vem sendo produzido sobre essa temática, realizei uma 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 formação de professores”. Também foram buscadas publicações da revista *Cadernos Pagu*. Relacionei os trabalhos que apareciam para, após a leitura dos resumos, escolher os que mais se aproximavam de minha temática. Adotamos, como recorte temporal, as publicações datadas a partir de 2016. Essa decisão se deu em função desse ano marcar um ano de golpe à democracia brasileira quando a presidente Dilma Rousseff sofre um processo de impeachment e temos o avanço do conservadorismo no Brasil, junto com retrocessos em relação às questões de gênero. Para além disso, busquei ler artigos que eram citados nessas referências que localizei e que poderiam contribuir para a minha pesquisa, por isso, há também trabalhos anteriores a 2016.

A busca 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 20 e 30, 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 80, 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 Immunodeficiency) 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 pedagógico 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, ao *Kit Gay*. A disseminação das *fake news* 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. A inadequação restringia-se a três vídeos que questionavam padrões heteronormativos e 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,³⁰ Acesso em: 20 maio 2021). 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”. Embora o Projeto Escola sem Partido tenha sido arquivado no Senado, é possível encontrar Projetos de Lei que tramitam no Congresso Federal, Estados e Municípios que compartilham os ideais desse movimento (MOURA, 2016) e acreditam na escola simplesmente como transmissora de conhecimento técnico/científico. Ignoram a dimensão social da escola e consideram os professores simplesmente como responsáveis pelos conteúdos, não lhes cabendo qualquer tipo de opinião de valor. Toda a formação moral, ética e sexual é delegada à família (BONFIM; MESQUITA, 2020).

O crescimento e popularização do MESP deve-se, também, ao fato de um dos filhos do atual presidente da República, o então Deputado Estadual Flávio Bolsonaro, ter solicitado que Miguel Nagib transformasse o programa em projeto político para que fosse apresentado na Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro e para que seu irmão, o então vereador, Carlos Bolsonaro, apresentasse na Câmara de vereadores do município do Rio de Janeiro. Na Alerj, foi apresentado o Projeto de Lei nº 2974/2014 e na câmara de vereadores o Projeto de Lei nº 867/2014. A partir disso, inúmeros projetos foram apresentados em Câmaras Municipais e Assembleias Legislativas de todo o país, e no Congresso Nacional. Desse modo, segundo Luis Felipe Miguel (2016), é, em 2014, que o MESP adota como alvo a chamada “ideologia de gênero” com propostas alinhadas à agenda neoliberal do Instituto Millenium.

³⁰ Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/quem-somos/>. Acesso em: 20 maio 2021.

Para validar as acusações feitas, sobretudo aos professores, os adeptos dessas ideias ancoraram-se em uma série de *fake news* 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”³¹ ao promover a chamada “ideologia de gênero” (MIGUEL, 2021; JUNQUEIRA, 2018). A acusação chega ao ensino superior, principalmente às universidades públicas que foram acusadas pelo então ministro da educação, Abraham Weintraub, de “promoverem balbúrdia”. Tal acusação foi feita para justificar o corte de 30% da verba de 60 universidades federais e 40 institutos federais.

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, 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+. Esses movimentos têm importantes conquistas em termos de direitos, mas também em termos de teorias (no plural) que discutem gênero como um conceito em disputa. Não é justa a associação desses movimentos à uma luta pela doutrinação de crianças

³¹ E por família entende-se a tradicional, heteronormativa e patriarcal.

através da escola ou ainda pela extinção da família. 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 dos movimentos sociais para as escolas. 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, o que significa restrito à família. Novamente o que se entende como família é o modelo inviolável de família heteronormativa. Na prática, o que se percebe é que esse “modelo”, muitas vezes, carrega histórias nefastas de estupro de vulnerável, pedofilia, violência doméstica, abandono de incapaz, homofobia, sem contar os casos extraconjugais daqueles que se dizem “exemplos de Cristo na Terra” e que vivem em um país monogâmico por lei.

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. Muito embora não compactuem com a violência contra esses, a postura da Igreja católica, na figura de seus representantes, não é de uma acolhida com aceitação, mas sim de tentativa de disciplinar esses corpos. Não por acaso, estamos diante da maior instituição de controle do planeta.

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 assumir uma postura 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 da instituição Igreja 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 [dessa 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, generificadas, 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 e da escola não ser um local hostil para essas pessoas.

A forma como essas relações de gênero se estabelecem no cotidiano escolar nos levam a pensar se a escola é justa ou não. O próprio Dubet (2004) mostra a dificuldade e complexidade de se conceituar o que seria a escola justa, afinal há diferentes concepções de justiça e muitas vezes elas entram em contradição uma com a outra. Nesse sentido, “[...] não existe solução perfeita, mas uma combinação de escolhas e respostas necessariamente limitadas” (DUBET, 2004, p. 540). Ele alerta que as desigualdades escolares são também reflexos das desigualdades sociais, mas há diferenças de desempenho inclusive entre alunos/as que pertencem às mesmas categorias. Essas desigualdades estão ligadas ao capital cultural, social e econômico e já foram discutidas tanto pelas teorias da reprodução (BOURDIEU; PASSERON, 2004) quanto pelas teorias da relação com o saber (CHARLOT, 2000). O que se percebe é que “[...] desde o início, os mais favorecidos têm vantagens decisivas” (DUBET, 2004, p. 542), o que significa dizer que “[...] as desigualdades sociais pesam muito nas desigualdades escolares” (DUBET, 2004, p. 542). Mulheres e a população LGBTQIA+ sofrem os impactos dessas desigualdades na escola. Segundo o autor,

é por essa razão que é preciso aprender a defender outros princípios de justiça e a combiná-los com um modelo meritocrático. É necessário introduzir uma dose de discriminação positiva a fim de assegurar maior igualdade de oportunidades. É preciso também garantir o acesso a bens escolares fundamentais, ou, para afirmar de modo mais incisivo, a um mínimo escolar. A escola justa deve também se preocupar com a utilidade dos diplomas. Ao mesmo tempo, e de maneira oposta, ela deve velar para que as desigualdades escolares não produzam, por sua vez, demasiadas desigualdades sociais. Enfim, um sistema competitivo justo, como o da escola meritocrática da igualdade de oportunidades, deve tratar bem os vencidos na competição, mesmo quando se admite que essa competição é justa (DUBET, 2004, p. 553).

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).

Apesar disso, vale lembrar que os primeiros professores foram os jesuítas. 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 a 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 essa verdadeira carreira das mulheres. 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 acataram, 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 que essas solteironas eram “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, 1995) 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 (UNBEHAUM; VIANNA, 2004).

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 pudesse 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 que é gênero. 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”³² (MAIA; NAVARRO; MAIA, 2011). Ter uma formação sobre o assunto contribui em muito sobre 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 maneira 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 coletivas 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

³² E por desvio entende-se o comportamento que fuja ao padro heteronormativo.

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).

Viana 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 Vianna e Bortolini (2020), 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” (SEDU, 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).

O avanço do conservadorismo aparece também através de gritos de ordem e *hashtags* “em defesa da família” e, com isso, ganha mais visibilidade e ainda mais adeptos que se sentem representados nesses discursos. Note que o que está em defesa é a “família” no singular e o que se percebe é que a única família contemplada nesse discurso é a família “heterocisnormativa”. Ambos os discursos compõem uma postura reacionária que afirma existir uma conspiração mundial contra a família e, novamente, referimo-nos aqui da família heterossexual e, preferencialmente, cristã, e que a escola também estaria fazendo parte dessa conspiração.

A escola deveria ser um braço do Estado e não da Igreja e, nesse sentido, deveria adotar uma postura laica, mas não é isso que se percebe, afinal esse discurso antigênero invade a escola e tem os professores como principais “alvos”, sobretudo os professores de ciências humanas. São inúmeras as denúncias via Ministério Público ou via novo tribunal chamado “redes sociais”. A ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos do governo Bolsonaro: Damare Regina Alves, chegou a anunciar a criação de um dispositivo para denunciar professores,³³ a deputada Leticia Aguiar chegou a ir à Escola Estadual Prof. M^a Aparecida Veríssimo Madureira Ramos, em São José dos Campos, na justificativa de fiscalizar professores e professoras com uma transmissão ao vivo em suas redes sociais,³⁴ tramitou no Congresso Nacional projetos³⁵ que não só vedavam a discussão de gênero dentro da escola através de alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) ou dos Planos Nacionais de Educação (PNE), como também previam pena de prisão aos professores que descumprissem a lei. O que se percebe aí é não só um processo de criminalização dos docentes que desrespeita o caráter de profissão, a autonomia e o “direito de cátedra”, mas também um movimento que reconhece os estudantes como a parte mais vulnerável do processo.

Parece-me 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. O trabalho desenvolvido pela escola 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 a escola um lugar privilegiado de promoção de diálogo e informação, é também nela que muitos estudantes afirmaram ter tido seu primeiro contato com a discussão de gênero (ALBUQUERQUE, 2020). Bonfim e Mesquita (2020) mostram o “clamor” dos

³³ Disponível em: <https://www.folhavoria.com.br/geral/noticia/11/2019/canal-para-denunciar-professor-e-anunciado-por-ministra-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 13 abr. 2021

³⁴ Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/noticia/?id=403786>. Acesso em: 13 abr. 2021.

³⁵ Um exemplo é projeto número 2731/2015 que visava alterar o Plano Nacional de Educação (PNE), que apesar de desobrigar a discussão, não proíbe a mesma. Outro exemplo seria o PL 7180/2014, que queria alterar a LDB no seu artigo 3º proibindo o que se chamou de “ideologia de gênero”.

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, se resumiam a heteronormatividade. O trabalho dos autores mostrou que estudantes percebem a escola formando nas questões de gênero – através de práticas cotidianas – mesmo quando não assumem essa formação e são, portanto, espaços que (re)produzem 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 da temática de gênero e sexualidade ser incluída na formação inicial e continuada sobretudo dos pedagogos, já que esse profissional atua em contato direto com crianças em idade escolar. 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. Para tanto, a formação inicial e continuada se mostra constantemente necessária a fim de melhor compreender as limitações e possibilidades do projeto de nação que se está objetivando construir através do projeto educacional. É importante ainda, que esses cursos 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, grifo nosso).

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, 1997; 1998).

4 “VOCÊ ESTÁ FALANDO DE LGBT?”: ANALISANDO GÊNERO

4.1 “QUANDO SURGE O ASSUNTO, A GENTE DISCUTE!”: QUEM E COMO DISCUTIR GÊNERO NA ESCOLA? – ANALISANDO AS ENTREVISTAS

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 político 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 pegar 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. Ademais, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A) fora devidamente assinado e encontra-se em posse da pesquisadora para as exigências éticas.

É importante salientar que além de pesquisadora, eu sou professora nessa escola. Tal situação me permitiu maior proximidade com as professoras e professores fazendo com que se sentissem mais à vontade para falar o que pensam/acham. Alguns ajustes de horários para aplicação das entrevistas só foram possíveis por ser eu uma colega da escola, pois as demandas do trabalho docente, muitas vezes, lhes dificultavam que tivessem algum tempo livre na escola para tal atividade.

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. Minha ideia inicial era substituir os nomes dessas pessoas por nomes de mulheres importantes na história do Brasil e do mundo, mas como algumas dessas mulheres escolhidas ainda estão vivas, poderia parecer que as falas citadas tivessem sido ditas por elas mesmas, então, para evitar confusões, optei por escolher nomes de mulheres importantes na

minha vida: Maria, Cristina, Mariana, Margarete, Antonieta, Eloiza, Neusa, Rosângela, Rita e Aparecida.³⁶

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 da autora, 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 eu 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 na amostra 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.³⁷ 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

³⁶ Avó, mãe, irmã, professoras, amigas, tia, saiba que vocês são algumas das mulheres por trás da mulher que venho me tornando.

³⁷ 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.

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 da autora, 2022.

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

Margarete também afirmou ter participado e diz que

Não foi especificamente gênero, porque eu não me lembro 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 estudar sobre determinados assuntos (algo que apareceu outras vezes em nossa pesquisa) e que essa autoformação 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 a professora Erineusa Silva (2021) identificou em seu trabalho. Professoras e professores autonomamente buscam saber mais sobre o assunto e, com essa atitude, se sentem 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 participando 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, nos mostra 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)?

As professoras entrevistadas tiveram acesso, através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A), além de um breve relato oral feito por mim, ao tema, objetos e objetivos dessa pesquisa. Algo que me chamou a atenção foi que, ainda assim, quando perguntadas sobre ter ou não ter 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 negócios³⁸?”. 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. Acredito que tal postura dialoga com a chamada “ideologia de gênero”.

Já discuti 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 professores de ciências humanas vêm sendo submetidos nos últimos tempos, falar de gênero

³⁸ Caderno de campo, 2022.

parecia, na visão conservadora, atentar contra a “moral e os bons costumes”. A respeito da religião seguida pelas professoras entrevistadas, 08 (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 “ainda faço ‘sinal da cruz’³⁹”. 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.

A “ideologia de gênero” tem na Igreja Católica seu berço (JUNQUEIRA, 2018), mas acabou se espalhando também pelas religiões evangélicas de diferentes denominações. 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 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 generificados e sexualizados (RAMOS, 2016; LOURO, 1997), a escola acaba reforçando estereótipos e

³⁹ 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 desenham 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.

tratando aqueles que fogem à norma como anomalia, doença ou transtorno (RAMOS, 2016). Essa constatação também apareceu em outras falas, como 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 de tais professoras, ainda que o sufixo “ismo” indique doença. Aparece também quando professoras 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 incomodo, 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 desses docentes, 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 e onde “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, se mostram 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 se mostra “perdida” com “o que fazer com aquela informação”. É nesse

sentido que defendo a importância de receber uma formação inicial/continuada para professoras e professores. 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 política e metas 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 à 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 a 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).

Me pergunto: 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 ortográfica e de diagramação” (SEDU, 2022⁴⁰). 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, 2022, 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:

Figura 1 -Conceitos/Temáticas das ciências humanas – SEDU/ES



Fonte: SEDU, Currículo de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, 2022, p. 4

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

⁴⁰ Disponível em: <https://curriculo.sedu.es.gov.br/curriculo/documentos/>. Acesso em: 28 mar. 2022.

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, 2022, p. 5).⁴¹

Ainda que o documento coloque a categoria como comum às Ciências Humanas e Sociais aplicadas e, portanto, às quatro disciplinas,⁴² 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).⁴³ Este tema integrador aparece na organização curricular de diferentes disciplinas/séries/áreas de conhecimento e isso inclui as disciplinas estudadas nesse trabalho: 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. Devo aqui mencionar que tenho alguma “responsabilidade” sobre essa associação do assunto à Sociologia. Sou a única professora efetiva de Sociologia na escola há quase nove anos e leciono para a maioria das turmas que tem aula dessa disciplina. A discussão sobre gênero em minhas aulas é bastante frequente, assim como a procura de alunas e alunos para denunciarem alguma situação de violência, ou ainda, para debaterem sobre algum caso específico. Tal movimento por parte de estudantes, somado às minhas frequentes discussões sobre isso, fez com que a maioria das/os minhas/meus colegas me associassem às

⁴¹ Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1b1nDkYMJTf-qH3fFnKaOWIF4wlxqMpOE/view>. Acesso em: 28 mar. 2022.

⁴² História, Geografia, Sociologia e Filosofia.

⁴³ Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1PKqNhEErj6GUV5bQ5S86qL1XtgVbkG6F/view>. Acesso em: 28 mar. 2022.

questões de gênero. Desse modo, sempre que possuem alguma dúvida, recorrem a mim, quase que como um oráculo que “vai saber o significado de todas as letrinhas” e que vai explicar, sem julgamento, sobre a dúvida. Além disso, vale dizer que a maioria das professoras entrevistadas é católica, assim como eu. Deste modo, ver alguém da mesma religião lidando com naturalidade sobre o assunto permite que elas se sintam mais confortáveis para tirar suas dúvidas inclusive. Muitas vezes, pensam duas vezes ou se desculпам antes mesmo de expressar alguma fala carregada de machismo/homo/transfobia. Acredito que é em virtude dessa relação que entendam que esse papel caiba à Sociologia, exatamente porque **me** enxergam como a Sociologia. A associação da temática “gênero” à Sociologia 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 institucionalizada.⁴⁴ Muitos professores têm medo de falar de gênero 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 Sociologia⁴⁵. 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

⁴⁴ Um exemplo disso é a não oferta de uma formação específica sobre tema às/aos professoras/es.

⁴⁵ Tal associação também aconteceu com a temática geral de Direitos Humanos, como pode ser percebida na fala de Margarete (2022), transcrita acima.

professora diz que não muito, pois estudantes a procuravam para temáticas geopolíticas, “assuntos de guerra” e que 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”⁴⁶ 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.

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

⁴⁶ 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.

com a importância de trabalhar a temática e realizar os chamados “movimentos pedagógicos de gênero” (SILVA, 2017). Apesar disso, muitas professoras 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 informação, 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 a família ainda 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 XXXXXX⁴⁷ 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 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).

⁴⁷ O nome da cidade foi ocultado.

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” (Diário 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 professoras 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 agride 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.

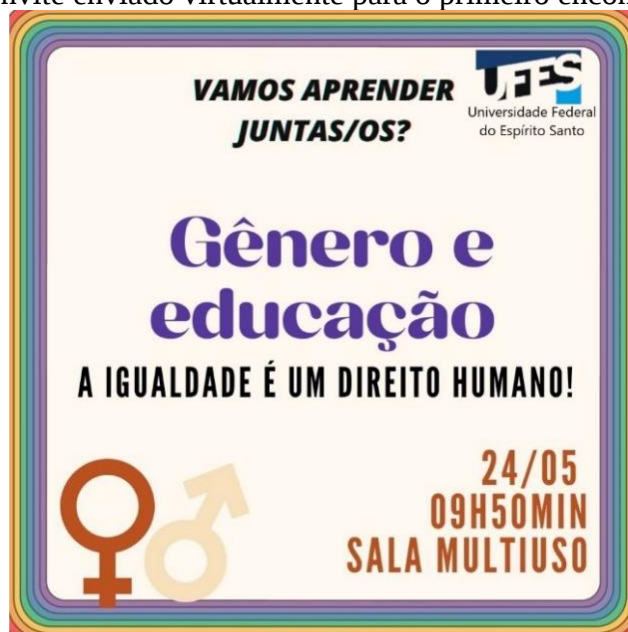
4.2 GÊNERO E EDUCAÇÃO: A IGUALDADE É UM DIREITO HUMANO. ANALISANDO A APLICAÇÃO DAS OFICINAS

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 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 horário destinado à formação. Por essa razão, reorganizei o horário, pedindo para que outros/as professores/as assumissem essas aulas para que pudéssemos nos reunir. A questão é que o horário teve mudanças por parte da escola junto a minha grade de substituições planejadas, sendo necessário refazer essa escala algumas vezes. Ter o apoio da equipe pedagógica foi primordial para que esses ajustes fossem possíveis, mas, sem a ajuda de outras pessoas para assumir as aulas, 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 eu as/os fizesse escrever muito, ou que fosse aplicar uma formação muito teórica e que lhes parecesse pouco interessante. Do outro lado, havia professoras/es que desejavam participar da formação, mesmo não sendo do grupo estudado nesse trabalho (Ciências humanas e Ciências biológicas) e que, orgulhosos, me julgavam como “muito chique” por estar organizando um curso com professoras/es. Como já mencionei antes, trabalho na escola que estudei e que é hoje meu lócus de pesquisa. Essa questão tem suas vantagens e desvantagens. A proximidade com os colegas transita entre os dois extremos, mas foi ela que facilitou também os ajustes e aceites para participarmos das oficinas. Ficou combinado de nos reunirmos em três terças-feiras consecutivas, no mesmo horário, na sala multiuso da escola. Acontece que, não bastasse o calendário apertado pós conselho de classe, na segunda semana de oficina era também semana de aniversário da escola e havia um evento previsto para esta terça-feira. O passeio ciclístico previsto dependeria de professoras e professores que também estavam participando da nossa formação, por conta disso, na segunda semana, nosso encontro aconteceu na segunda-feira. Dias antes de cada encontro, todas/os as/os participantes receberam em seus celulares o convite para participar, com informações sobre a data, horário e local do nosso encontro. Abaixo seguem os *templates* criados.

Figura 2 – Convite enviado virtualmente para o primeiro encontro das oficinas.



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Figura 3 – Convite enviado virtualmente para o segundo encontro das oficinas.



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Figura 4 – Convite enviado virtualmente para o terceiro encontro das oficinas

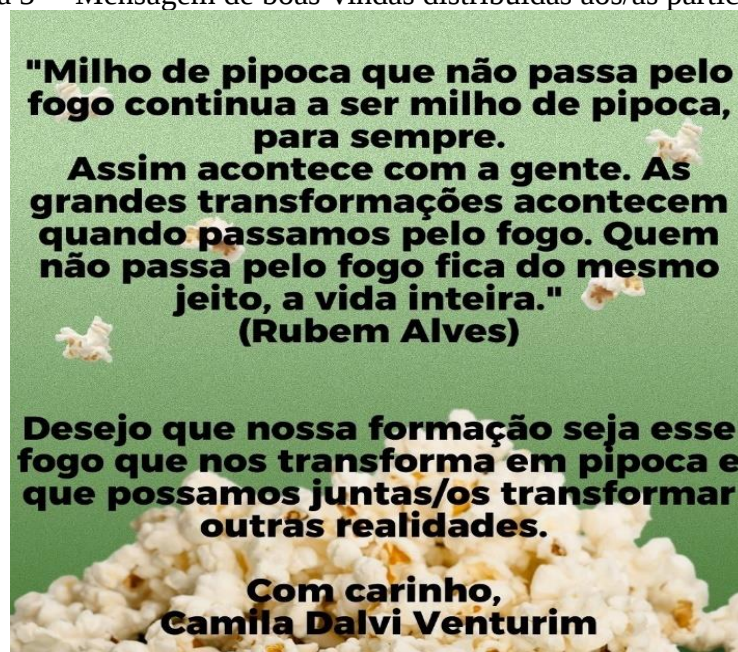


Fonte: Elaboração da autora, 2022.

O primeiro encontro escondia um misto de expectativas e ansiedades. A incerteza sobre como seria recebida pelos meus pares, sobre como a temática os afetaria, se haveria interesse, etc. Preparei o ambiente com as cadeiras em U,⁴⁸ e coloquei uma folha de papel, caneta, uma mensagem de boas vindas e uma balinha para cada professor. Para mim, passar a ideia de que elas/es eram o foco principal daquela atividade era importante. Demonstrar a minha preocupação/organização em tornar aquele ambiente/momento agradável para essas pessoas se expressarem era uma maneira de facilitar a acolhida do tema.

⁴⁸ No apêndice há fotos das oficinas.

Figura 5 – Mensagem de boas-vindas distribuídas aos/às participantes



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

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 da nossa formação. 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, deixei bem claro que a nossa proposta era construirmos a formação juntos/as e que todas as dúvidas, medos, receios, poderiam e deveriam ser expostos para que compartilhássemos as diferentes experiências.⁴⁹ A pergunta inicial era sobre o que elas/es esperavam daquela formação. Quais eram as principais dúvidas e, para minha surpresa, uma série de questões apareceram, algumas que eu já havia previsto e outras que me 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 eu trocava ideias com esses/as colegas em momentos informais como o recreio na sala dos/as professores/as e, em alguns momentos recebia 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, organizei um lanchinho para

⁴⁹ No apêndice é possível encontrar registros fotográficos da formação.

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

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 ideologias 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, se tornando 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 a escola 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) fala 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 (Flacso), apontou que 18% das jovens brasileiras grávidas abandonam a escola, e o estudo da Fundação Abrinq (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.⁵⁰ 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:

⁵⁰ 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.

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).

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 com 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 e que foi também pensada 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 hetero usem desse seu lugar de privilégio para sensibilizar estudantes. Já mencionei aqui que o fato de ser uma professora hetero e cristã que discute isso em sala contribuiu para que a temática fosse bem recebida pelas/os minhas/meus colegas de profissão. É como se indiretamente pairasse a frase: “se ela consegue dialogar com naturalidade sobre isso, talvez seja possível eu também (enquanto cis e cristã) fazer isso”.

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?” (ROSANGELA, 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 fez, ou fez 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 com as curiosidades criadas com o próprio corpo, além das vivências no cotidiano escolar.

Erineuza Maria da 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 trabalhem, 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 externalizaram 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, 2009) 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+ versus 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 com 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 disso. Soma-se a isso, minha 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. Eu fui anotando cada uma dessas dúvidas e tentando, 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, diferentes 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, eu pedi para 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 gostaria de destacar duas situações nesse momento.

Uma diz respeito à uma professora que enquanto ouvia sobre a Lei Maria da Penha me questionou sobre como incluir esse assunto na sua disciplina (história). A pergunta tinha tom de quem queria aprender e não de quem estaria me testando/julgando. Respondi com a primeira associação que me veio à mente, dizendo que esse assunto poderia vir inclusive quando ela estivesse falando da Revolução Francesa e 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 minha associação e externalizou dizendo: “Que maravilha! Como eu não pensei nisso antes?”. Reforcei, 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. Exemplifiquei 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, trouxe também o dado de que essa violência é ainda maior entre mulheres negras, o que mostra que as desigualdades se interseccionam⁵¹ e

⁵¹ 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.

comentei 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 (e aqui também me incluo) reclamamos de formações ofertadas pelo fato delas problematizarem determinados assuntos, mas não nos oferecerem possibilidades, modos de fazer. Neste sentido, a formação docente precisaria estar articulada 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).

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, mesmo depois do fim da oficina, a professora Aparecida veio me procurar para dizer que achou a atividade muito legal porque a levou a refletir de um modo diferente sobre a temática e disse, também, que queria repetir essa atividade em sala com seus/uas alunos/as porque acha que sensibilizaria os/as estudantes, assim como aconteceu com ela.

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. Esse movimento se mostrou presente em outros momentos ao longo dessas três semanas também. A professora Rosângela me procurou para relatar que, quando ela me deu a entrevista, disse que o conteúdo de gênero não aparecia especificamente para sua disciplina, mas que agora “as coisas mudaram” e o conteúdo de história do segundo trimestre da segunda série do ensino médio era todo sobre gênero. O curso foi aplicado junto

ao início do segundo trimestre e a publicação desse documento referência para a disciplina de história gerou também outros comentários.

A lista de conteúdos pode ser encontrada no site da Secretaria Estadual de Educação e a destaco abaixo porque outra professora também veio me procurar separadamente para me dizer que se sentia perdida sobre como trabalhar a temática em sala de aula. Conversamos e a levei a refletir que o desafio estava em ensinar história sob a perspectiva feminina já que, ao longo da nossa formação, quase sempre aprendemos sobre coisas que homens criaram/descobriram e muito pouco sobre o papel das mulheres. Também a produção de material didático, em grande medida, se alinha a essa prática. Juntas, eu e essa professora, conversamos sobre algumas possibilidades de abordar esses assuntos em sala e ela disse que vai me procurar novamente para termos outras ideias, mas que eu já havia a tranquilizado.

Figura 6 – Organização curricular da disciplina de História para a 2ª série do ensino médio no 2º trimestre

 GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO Secretaria de Estado da Educação Subsecretaria de Educação Básica e Profissional Assessoria de Apoio Curricular e Educação Ambiental	
Ensino Médio História - 2ª Série 2º Trimestre	
Habilidades	Objetos de Conhecimento
- Utilizar conceitos históricos de forma analítica no exercício da indagação e investigação com base em fontes diversas. - Reconhecer que o objeto da História são as relações humanas nos diferentes espaços tempos. - Exercitar a interdisciplinaridade. - Construir sentidos para os fatos históricos, relacionando-os aos processos históricos. - Problematicar o presente nas dimensões individuais e sociais, comparando com outros processos históricos. - Reconhecer e aplicar as relações entre as dinâmicas temporais; continuidades e rupturas; permanências e mudanças; sucessão e simultaneidade; passado, presente e o devir. - Respeitar as diversidades étnicas, religiosas, sexuais, classista e geracional reconhecendo-as como construções históricas e manifestações culturais. - Identificar e analisar as construções de memória que possuem caráter propagandista. - Posicionar-se diante de injustiças, diferenciando igualdade e equidade, e reconhecendo os direitos pessoais sociais.	. Gênero e sexualidade. . O conceito de gênero. . O conceito de sexualidade. . A mulher na mitologia greco-romana. . A mulher nos grupos indígenas brasileiros. . A sexualidade como estratégia de poder. . Religiões e sexualidade. . Como a lei trata os sexos. . Movimentos feministas em todo o mundo. . Homossexualidade e direitos humanos.

Fonte: Reprodução Sedu, 2022.⁵²

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 discutí-lo em sala. Minha conversa informal com a professora a

⁵² Conteúdo disponível em: <https://curriculo.sedu.es.gov.br/curriculo/wp-content/uploads/2022/03/HISTORIA-EM-2%C2%B0-TRIM-2022.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2022.

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. Além disso, o fato de eu e a professora pensarmos juntas sobre essas atividades e possibilidades reforça o caráter coletivo da docência e o quanto a troca entre os pares potencializa o ser professor (NÓVOA, 1995) e a construção de seus saberes docentes (TARDIFF, 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, mencionei que seria possível falar em técnicas de reprodução assistida não apenas para casais hetero 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 vieram falar comigo dizendo que acharam o conteúdo muito bom e 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 “comer pelas beiradas” não significa dar menos atenção à temática ou desconsiderar o caráter científico e respaldo legal do debate. A proposta de abordar o assunto “comendo pelas beiradas”, 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 me 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 mesmo 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 também percebi em uma outra situação nesse mesmo momento, 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, uma 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”, comentei sobre a possibilidade de se falar em violência de gênero relacionando com cultura e citei a mutilação genital feminina que ilegalmente ainda acontece em alguns lugares no mundo.⁵³

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 (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, sugeri que fizéssemos uma nuvem de palavras dizendo os principais tipos de preconceitos encontrados na escola. Usando a ferramenta Mentimeter, eu projetei o *QRCode* 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.

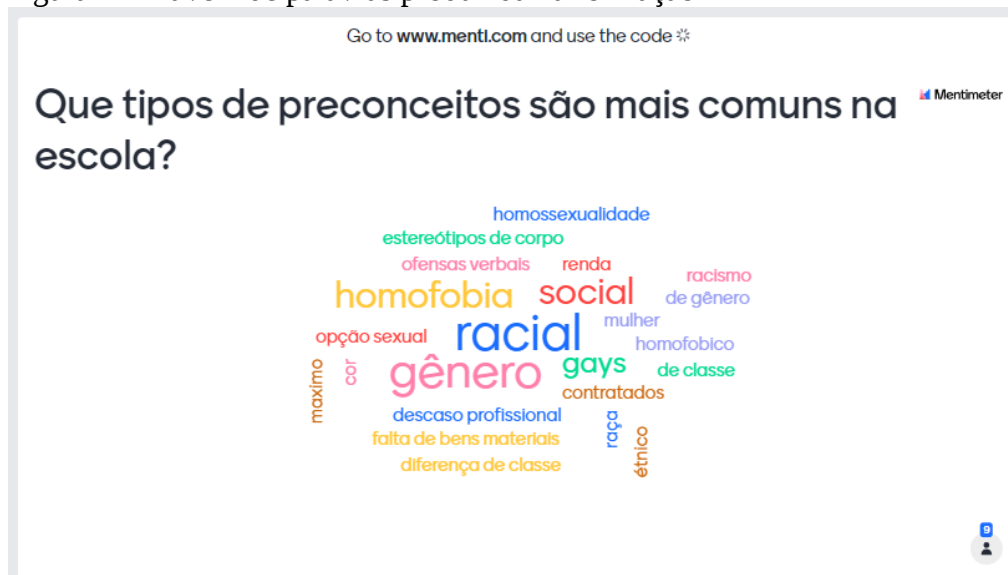
Além da temática de gênero, a ferramenta “nuvem de palavras” também foi algo que as professoras e professores adoraram aprender a operar e, a partir do curso, também já a colocaram em prática. Assim que desenvolvi a atividade, elas/es quiseram saber como criar, passar o código e reproduzir a ferramenta 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).

Gostaria 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.

⁵³ Para ver fotos sobre a mutilação genital feminina, conheça o trabalho de Siegfried Modola, que registrou o ritual em alguma região do Quênia. Acesse 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.

Abaixo, a nuvem de palavras produzidas a partir das respostas coletadas pelas/os participantes do curso.

Figura 7 – Nuvem de palavras produzida na formação



Fonte: Elaboração da autora, 2022.

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. Sugerir 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, falar sobre a questão 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. Neste 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 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. Deste modo, foi possível que o 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 formulário que disponibilizei para que preenchessem encontra-se nos “Apêndices” do produto educacional. Abaixo, há um quadro que sintetiza os principais conteúdos que o público identificou como possibilidades de trabalhar gênero. O formulário contava com dois exemplos iniciais: “Revolução Francesa” e “IST’s”, para, a partir desses, as/os participantes seguirem. Organizadas em grupos que misturavam suas respectivas disciplinas, as professoras se colocaram a pensar em quais conteúdos conseguiriam abordar a temática. Transcrevi abaixo as anotações dessas professoras.

Quadro 3 - Relação de conteúdos em que é possível abordar a temática de gênero

CONTEÚDO	COMO INSERIR GÊNERO
Reino Animal	Relações homoafetivas entre os animais
Movimentos Sociais nos EUA na década de 60	Contracultura, Revolução do sutiã, inclusão do anticoncepcional
Hormônios	Mudanças hormonais no corpo
Meio Ambiente	Cultivo de plantas pelos homens
Projeto de vida	Opções de trabalhos para ambos os gêneros
Primeira Guerra Mundial	Substituição do trabalho “masculino” pelo das mulheres.
Guerra dos 100 anos	Influência de Joana D’arc no comando do exército francês.
Filosofia antiga	O olhar sob a mulher como ser inferior e não dada à inteligência
Trabalho e Sociedade	A questão da desigualdade de gênero no âmbito salarial.
História do Brasil	A mulher indígena A mulher negra escravizada
População	Mostrar que a violência sofrida pela população LGBT é maior, incentivando nas aulas o respeito pelas minorias.
Religião	Muitas religiões proíbem, mas é possível mostrar religiões que valorizam LGBT’s como as indianas. Mostrar também depoimento do papa acolhendo LGBT’s (católica).
Pirâmide etária	Ela só retrata o binário. Levantar questionamentos sobre os não binários e os dados dessa população.
Política	Trabalhar a participação das mulheres na política que ainda é muito pequeno.

Fonte: Elaboração da própria autora a partir dos registros das oficinas, 2022.

O movimento de pensar sobre como incluir a temática das oficinas nas aulas foi extremamente importante, porque juntas, 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. A nossa proposta era reforçar o caráter coletivo da docência (NÓVOA, 2009) 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 determinados estereótipos de gênero anulando determinados comportamentos que fogem à essa projeção. Ainda no intuito de sensibilizar a partir da realidade cotidiana de escolarização de meninos e meninas, as/os participantes foram apresentadas/os à situação hipotética abaixo:

Figura 8 – Situação hipotética apresentada na formação

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, siim 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.

Fonte: Elaboração da autora, 2022.⁵⁴

As professoras riram enquanto eu fazia a leitura da situação, porque se sentiram representadas naquele diálogo ao saberem que ele facilmente seria proferido em algum conselho de classe, exatamente pela ausência de formação. Acolher e respeitar as diversas formas de

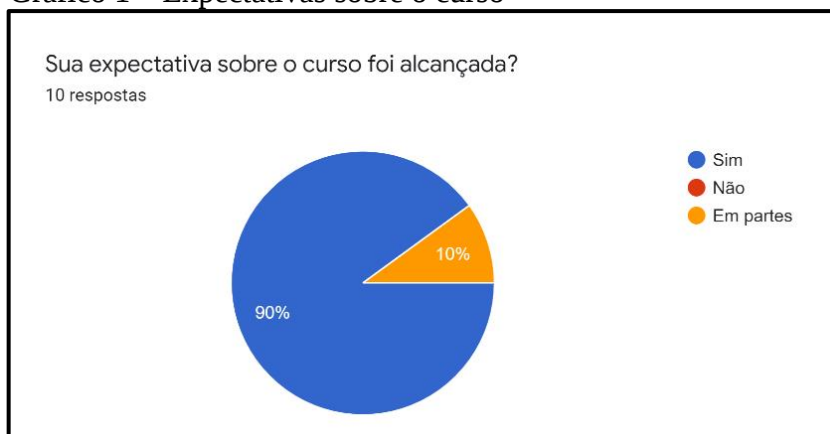
⁵⁴ Este slide, assim como todo o material usado na formação está disponível no Produto educacional.

expressão da sexualidade, sem resumir uma pessoa à sua identidade de gênero e/ou orientação sexual, é papel da escola. Levar professores/as a refletirem sobre isso na sua prática cotidiana pode contribuir na diminuição das discriminações e desigualdades nas salas de aula.

Ao final da formação, organizei um lanche 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, conforme gráfico abaixo.

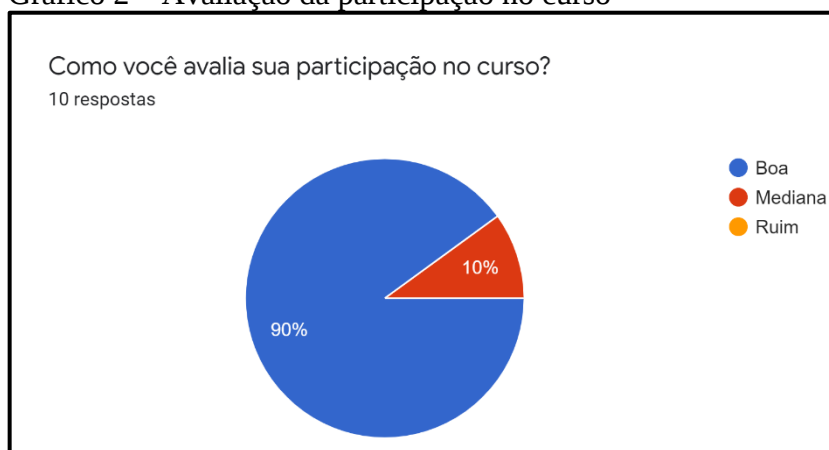
Gráfico 1 – Expectativas sobre o curso



Fonte: Pesquisa de campo, 2022

Em relação aos 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.

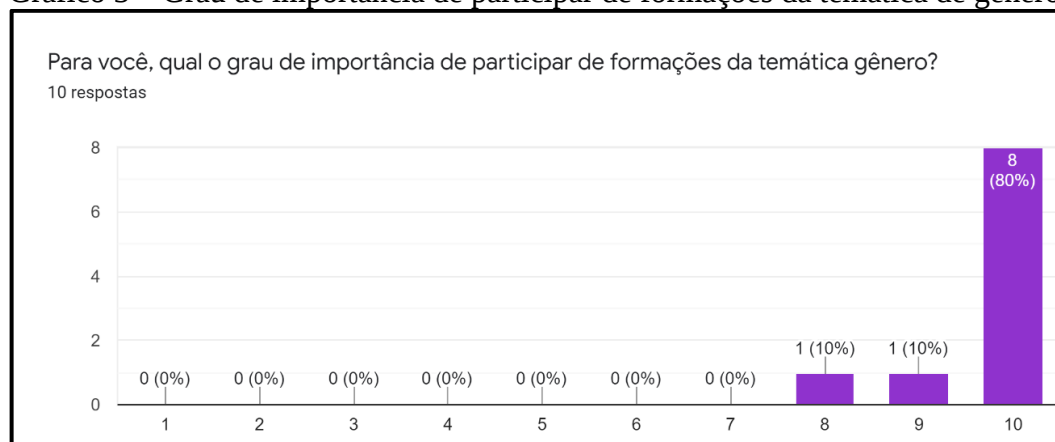
Gráfico 2 – Avaliação da participação no curso



Fonte: Pesquisa de campo, 2022.

Acerca do grau de importância de participação em formações da temática de gênero, 8 respondentes (80%) marcaram 10, em uma escala de 0 a 10, conforme pode ser visto no gráfico abaixo.

Gráfico 3 – Grau de importância de participar de formações da temática de gênero



Fonte: Pesquisa de campo, 2022.

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 (RESPONDENTE⁵⁵ 1).

Da didática e dos temas trazidos (RESPONDENTE 2).

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

⁵⁵ Aqui não aparece o nome das pessoas que participaram pois o questionário foi respondido no anonimato.

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).
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 interseccionam 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 inclusive 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 significa 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.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar de gênero é ainda extremamente necessário, pois, mesmo com avanços em termos de legislação, nosso país concentra altos índices de violência e de desigualdades. Este estudo soma-se a um conjunto de outros que discutem gênero e masculinidades na escola, pensando-os de modo interseccionado à raça e à classe. O estabelecimento de maior valorização a determinados padrões hegemônicos não apenas exclui, mas também expulsa determinados sujeitos do ambiente escolar. É o caso, por exemplo, de muitas meninas que precisam conciliar a escola com o trabalho doméstico não remunerado ou evadem a escola por conta de gravidez na adolescência. Vale lembrar que a situação é ainda pior para meninas não brancas ou que não sejam cishetero, o que mostra que há um entrecruzamento das diferenças que produz desigualdades. Também alunos (masculinos) que não correspondem ao padrão hegemônico e, com isso, têm suas masculinidades questionadas, bem como a população LGBTQIA+.

Falar de gênero e educação sexual na escola é desnudar desigualdades que muitas vezes são silenciadas e/ou naturalizadas e é, portanto, extremamente necessário. Alunos e alunas são constantemente rotulados por seus sexos, sexualidades, raças, classes e isso impacta o desenvolvimento humano e moral desses sujeitos, sobretudo por serem submetidos a brutais processos de desumanização. A cultura, os discursos e as práticas pedagógicas ritualísticas ajudam a produzir subjetividades de crianças e adolescentes. Exatamente, e por isso, o debate sobre gênero no espaço escolar se mostra fundamental. Rituais são conhecidos na antropologia como sendo um campo do saber capaz de produzir ações estruturantes na organização coletiva de determinado grupo. Os rituais pedagógicos cotidianos constituem uma forma de compreendermos a condição humana de gênero e sexualidade e a escola acaba, então, produzindo um corpo escolarizado (LOURO, 2010).

Refletindo sobre o conceito de gênero, movimentos feministas, interseccionalidade, patriarcado, neoconservadorismo, ideologia de gênero, dentre outros conceitos, nosso trabalho buscou refletir sobre a marginalização de determinados grupos na sociedade. Além disso, entendendo que a docência foi, com o passar do tempo, destinada às mulheres e associada aos cuidados, compreendemos que cada vez mais ela passa a ser objeto de vigilância e controle. Ao obrigar as escolas a alcançarem índices exorbitantes avaliando-as e ranqueando-as sem considerar as diversidades locais, o que se percebe é uma transferência à escola da responsabilidade do Estado que deveria ser contemplada por outras áreas/órgãos.

Nesse sentido, há uma dupla responsabilização feminina, visto que as mulheres já são socialmente incumbidas de proteger os filhos e filhas onde o Estado não chega com direitos

sociais básicos (BIROLI, 2018), e agora, as mulheres na função de professoras assumem, através da escola, esse papel de ser o único representante do Estado na vida de muitos sujeitos e acabam sendo responsabilizadas por questões que não são de seu domínio, através de um “patriarcado público” (BIROLI, 2018) que se organiza coercitivamente por mecanismos de controle. Não obstante, a temática de gênero na escola passa a ser pauta de uma perseguição político-ideológica que tem professores/as (sobretudo da área das ciências humanas) como principal alvo e não lhes oferece o mínimo de formação acerca da temática para que consigam lidar com mais propriedade sobre o assunto.

A introdução de princípios neoliberais na educação afeta o tempo de trabalho (pago e reprodutivo) de mulheres, tanto das mulheres que trabalham na escola (e que são maioria nesse ambiente), quanto das mulheres da família de estudantes que seriam afetadas, por exemplo, pelas propostas de *homeschooling*, ou seja, de Educação Domiciliar. As políticas neoliberais também atravessam as questões de gênero, por exemplo, na produção de materiais didáticos ou ainda na escolha de temáticas de formação continuada de professores/as. Em uma proposta que vê a escola como empresa que precisa produzir resultados quantificáveis, visíveis em gráficos e tabelas, a dimensão da diversidade parece ocupar um segundo plano.

Na contramão dessa lógica, dialogando com formação de professores/as e com autoras/es que discutem sobre as reformas neoliberais da educação, nos propomos a pensar, junto aos/as demais professores/as que fizeram parte deste trabalho, maneiras possíveis de abordar a temática de gênero e sexualidade na sala de aula, com recorte para o ensino médio, mas trazendo possibilidades facilmente adaptáveis para o ensino fundamental. Por meio da aplicação das entrevistas, buscamos fazer um levantamento prévio acerca do que professores e professoras estudados/as entendiam sobre gênero para, através da pesquisa-ação, construir as oficinas como estratégia metodológica. Em uma pesquisa-ação, como afirma Barbier (2004), é fundamental que os participantes da pesquisa se entendam e se constituam pesquisadores coletivos, através de um mútuo envolvimento e compartilhamento de saberes e experiências que permitam a construção de novas alternativas/possibilidades no enfrentamento dos desafios existentes no campo de pesquisa. Nesse sentido, entendendo que as questões de gênero (somadas a outros marcadores sociais de diferença) atravessam e são atravessadas pela escola, nossa proposta era organizar um movimento que compusesse oportunidades para os profissionais envolvidos realizarem aprofundamentos teórico-práticos e metodológicos.

Considerando a ausência de espaços formativos em educação sexual e gênero em suas formações iniciais, bem como nas formações continuadas – admitida inclusive pela própria

secretaria estadual de educação – nossa proposta era possibilitar que professores e professoras entendessem que as questões de gênero na escola operam através de relações de poder (BUTLER, 2003) e percebessem impactos disso no cotidiano escolar.

Por meio da entrevista, identificamos concepções reducionistas e biologizantes de sexualidade e gênero que permeiam as práticas docentes, além da compreensão, em sua maioria, que a educação sexual seria função da família. Há valores morais religiosos e receios acerca da reação da família, o que mostra que o “fantasma da ideologia de gênero” habita a comunidade escolar e faz com que a maioria dessas professoras/es evitem a temática e a tratem como “batata quente” lançando-a como sendo responsabilidade de outra disciplina (Sociologia, no caso do ensino médio). Ao ser constatado, através das entrevistas, que a obtenção de maiores informações e aprendizados sobre a temática depende quase que exclusivamente da disposição pessoal do/a professor/a em buscar, autonomamente, e em geral, individualmente, formação sobre a temática, nos propomos a organizar oficinas pedagógicas como estratégia de formação continuada entre docentes. Ainda que professoras/es percebessem conflitos e preconceitos externalizados em sala de aula, não se sentiam preparados para minimamente debatê-los, seja pela desinformação, ou ainda por preconceitos pessoais que traziam consigo.

A realização dessas oficinas permitiu uma sensibilização das participantes acerca da temática, além de maior arcabouço teórico. A partir desse movimento, foi possível observar não só a relevância do debate de gênero e sexualidade como, também, através de uma reflexão coletiva entre os pares, ter vários *insights* sobre como abordar a temática dentro das disciplinas e mudar algumas das concepções reducionistas sobre a temática. Este trabalho reforça a importância do diálogo entre universidade, escola e professores/as e se configura como uma proposta de formação com docentes que contribui com os “movimentos pedagógicos de gênero” (SILVA, 2017) e é nosso desejo que outros trabalhos desse tipo sejam realizados em outras escolas, a fim de que mais professores/as se sintam melhor preparados/as para “abraçar a causa”.

6 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.

ALMEIDA, Jane Soares de. Indícios do sistema coeducativo na formação de professores pelas escolas normais durante o regime republicano em São Paulo (1890/1930). **Educar**, Curitiba, n. 35, Editora UFPR, p. 139-152, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/vMbbX59ZF966XWGck3XfXSM/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 08 jun. 2021.

ALVARENGA, Elda; SILVA, Erineusa Maria da; GOMES, Helder. Feminização do trabalho no Brasil e a precarização da docência no Espírito Santo. In: RODRIGUES, Alexsandro; MONZELI, Gustavo; FERREIRA, Sérgio Rodrigo da Silva (org.). **A política no corpo: gêneros e sexualidades em disputa**. Vitória: EDUFES, 2016. p. 217-235.

BBC NEWS BRASIL. **O mistério da brutal morte de Hipátia, a primeira matemática da História**, 2018. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-46501897>. Acesso em: 17 maio 2021.

BEHRING, Elaine Rossetti. Fundamentos de Política Social, Serviço Social e Saúde: Formação e Trabalho Profissional. In: MOTA, Ana Elizabete; BRAVO, Maria Inês de Souza; UCHÔA, Roberta; NOGUEIRA, Vera; MARSIGLIA, Regina; GOMES, Luciano (org.). **Serviço Social e Saúde: Formação e Trabalho Profissional**, São Paulo: OPAS, OMS, Ministério da Saúde, Cortez Editora, 2006. Disponível em: <http://www.geplage.ufscar.br/audiotextos-e-videos-1/audiotextos-1/fundamentos-de-politica-social.pdf>. Acesso em: 17 maio 2021.

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, RJ: Vozes, 2002, p. 25-58.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Fatos e Mitos (v. 1). 4. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. A experiência vivida (v. 2). 2. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967.

BIRGIN, Alejandra; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Questões atuais da profissão docente: formação, carreira e condições de trabalho. In: ANFOPE, **Formação em Movimento**, v. 2, n. 3, p. 14-19, jan./jun. 2020.

BONFIM, Juliano; MESQUITA, Marcos Ribeiro. “**Nunca falaram disso na escola...**”: Um debate com jovens sobre gênero e diversidade. *Psicologia e Sociedade*, vol.32. Belo Horizonte, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext. Acesso em: 05 dez. 2020.

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

BRASIL. **Lei nº 11.340**, de 7 de agosto de 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm. Acesso em: 12 dez. 2020.

_____. **Lei nº 13.104**, de 9 de março de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13104.htm. Acesso em: 12 dez. 2020.

_____. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 20: dez. 2020.

_____. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 20 dez. 2020.

_____. **Lei Nº 14.164**, de 10 de junho de 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.

_____. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica**, Brasília, 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.

_____. 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.

_____. 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: DCN: 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.

BIROLI, Flávia. **Gênero e desigualdades**. Limites da democracia no Brasil. São Paulo: Editora Boitempo, 2018.

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.

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.

CATANI, D. et al. História, Memória e Autobiografia da Pesquisa Educacional e na Formação. In: 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://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/1375-atlasdaviolencia2021completo.pdf>> Acesso em 15/06/2022.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. 2. ed, São Paulo: Brasiliense, 2008.

CISNE, M.; GURGEL, T. Feminismo, Estado e políticas públicas: desafios em tempos neoliberais para autonomia das mulheres. **Ser Social**, Brasília, v. 10, n. 22, p. 69-96, jan./jun. 2008.

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: BICUDO, M. A.; SILVA JÚNIOR, C. (org.). **Formação do Educador e Avaliação Educacional**. v. 3, São Paulo: Criatividade. Petrópolis: Vozes. 1995.

COULON, Alain. **A condição de estudante: A entrada na vida universitária**. Tradução de Georgina Gonçalves dos Santos, Sônia Maria Rocha Sampaio. Salvador: EDUFBA, 2008.

DA MATTA, R. “Ofício do etnólogo ou como ter anthropological blues”. In: NUNES, E. (org.). **A aventura sociológica**. RJ: Zahar, 1978.

DAMATTA, Roberto. **A CASA & A RUA: ESPAÇO, CIDADANIA, MULHER E MORTE NO BRASIL**. Rio de Janeiro, 1997. Disponível em: <http://www.tecnologia.ufpr.br/portal/lahurb/wp-content/uploads/sites/31/2017/09/DAMATTA-Roberto-A-Casa-e-a-Rua.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2021.

DA MOTTA, Vânia Cardoso; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória nº 746/2016 (LEI Nº 13.415/2017). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8hBKtMRjC9mBJYjPwbNDktk/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 05 jul. 2021.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

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, maio/ago. 2020.

Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/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.

FELÍCIO, Leandro Alves. **Um projeto de Educação sexual para o Brasil: O Círculo Brasileiro de Educação Sexual (1933 -1945)**, Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH São Paulo, julho 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. Maio a Agosto de 2015. p. 223-231.

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/cLyHwCQFR8r97gxFCJtcGHM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 fev. 2022.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e a sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25-42. 2018.

FERRETTI, Celso João; SILVA, Mônica Ribeiro. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr./jun. 2017.

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. 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.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da Biopolítica**. Curso no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra (Coleção Leitura), 1997.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: Nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

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.

GIMENO SACRISTÁN, José. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1995. p. 63-92.

GORZONI, Sílvia De Paula e DAVIS, Claudia. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1396-1413, out./dez. 2017.

GUATTARI, Felix. **As três ecologias**. 20ª ed. Trad. Maria Cristina F. Bittencourt. Campinas: Papirus, 2009.

GUEDES, Moema de Castro. Percepções sobre o papel do Estado, trabalho produtivo e reprodutivo: uma análise do Rio de Janeiro. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 47, p. 1-22, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/WzfbQKxf3MKq8Q5Bg4K7vNt/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17 jun. 2022.

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

HERNANDES, Paulo Romualdo. A Lei no 13.415 e as alterações na carga horária e no currículo do Ensino Médio. **Ensaio: aval. Políticas públicas**. Educação, vol.28, no.108, Rio de Janeiro. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802266>. Acesso em: 20 jul. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Básica 2020**: notas estatísticas. Brasília, DF: INEP, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 26 jul. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2020**. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 20 ago. 2021.

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.

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 maio 2021.

KRAWCZYK, Nora. **O ensino médio no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2009.

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

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

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

_____. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del (org.); BUSSANEZI, Carla (coord. de textos). **História das mulheres no Brasil**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

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 de São Paulo. Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Educação, n. 32, pág. 25-46, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/125436>. Acesso em: 17 jun. 2022.

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.

MARQUES, Mário Osório. **Escrever é preciso**: o princípio da pesquisa. 5. ed. Ijuí: Editora da Unijuí, 2006.

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, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/338>. Acesso em: 26 jul. 2021.

MIGUEL, Luiz Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” - Escola Sem Partido e as leis da mordada no parlamento brasileiro. **Revista Direito e Práxis**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 15, 2016, p. 590-621. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/25163/18213>. Acesso em: 15 dez. 2020.

_____. **O Colapso da Democracia no Brasil** – da Constituição ao Golpe de 2016. Expressão Popular, Fundação Rosa Luxemburgo, 2019.

_____. O feminismo e a política. In: MIGUEL, Luiz Felipe; BIROLI, Flávia. **Feminismo e política**: uma introdução. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2014.

MIGUEL, Luiz Felipe e 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, SP, n. 62, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8667136>. Acesso em: 14 fev. 2022.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Violência intrafamiliar**: orientações para a prática em serviço. Secretaria de Políticas de Saúde. Brasília, DF. 2002.

MONTEIRO, Solange Aparecida de Souza e RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. **Sexualidade e Gênero na atual BNCC**: possibilidades e limites. Pesquisa e Ensino, Barreiras (BA), Brasil, v. 1, e202011, p. 1-24, 2020.

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 e CARVALHO, Marília (org.). **Gênero e educação**: 20 anos construindo conhecimento. 1. ed, Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

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.

MOURA, Felipe Pereira. **“Escola Sem Partido”**: relações entre Estado, educação e religião e os impactos no ensino de história. 189 f. Dissertação – (Mestrado Profissional em Ensino de História) Instituto de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

NÓVOA, António. **Profissão professor**. Porto: Porto, 1999.

NÓVOA, Antônio. **O professor pesquisador e reflexivo**. Entrevista concedida em 13 de setembro de 2001. Disponível em: http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/antonio_novoa.htm. Acesso em: 03 mar. 2021.

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: <https://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.

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.

PERONI, Vera Maria Vidal. et al. Reformas educacionais de hoje: as implicações para a democracia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 415-432, jul./dez. 2017.

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.

PISCITELLI, Adriana. Gênero: a história de um conceito. In ALMEIDA, Heloisa B. de e SZWAKO, José E. (org.) **Diferenças, Igualdade**. São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2009.

POCHMANN, Marcio. Estado e capitalismo no Brasil: A inflexão atual no padrão das políticas públicas do ciclo político da nova república. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139,

p.309-330, abr.-jun., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/nGzLpfZ3XpXFVcWbhTQkFBB/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 12 jul. 2021.

QUADROS, Sérgio Feldemann de. **A influência do Empresariado na Reforma do Ensino Médio**. Dissertação de Mestrado, Faculdade De Educação - Universidade Estadual De Campinas (Unicamp), 2020.

RAMOS, Hugo Souza Garcia. **Gênero e sexualidade em cartaz na formação de professores/as**. Dissertação de mestrado, UFES, Vitória, 2016.

RAMIRES NETO, Luiz. **Habitus de gênero e experiência escolar**: jovens gays no ensino médio em São Paulo. São Paulo: USP, 2006. Dissertação (mestrado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

RESENDE, Haroldo. A educação por toda a vida como Estratégia de Biorregulação Neoliberal. In: RESENDE, Haroldo (org.). **Michel Foucault** – a arte neoliberal de governar e a Educação. São Paulo: Intermeios, 2018, p. 77-94.

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, São Paulo, 2013.

RODRIGUES, Alexsandro; 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, ES: 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.

ROLDÃO, Maria do Céu. Formação de professores baseada na investigação e na prática reflexiva. In: PORTUGAL. Ministério da Educação. Direção Geral dos Recursos Humanos da Educação (org.). **Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia**: desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida. Lisboa: Ministério da Educação, 2008. p. 40-49.

ROLDÃO, Maria Do Céu. Conhecimento, didáctica e compromisso: o triângulo virtuoso de uma profissionalidade em risco. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47 n. 166, p. 1134-1149, out./dez. 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos**, CEBRAP, 79, novembro 2007, p. 71-94. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/nec/a/ytPjkXXYbTRxnJ7THFDBrgc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jul. 2021.

_____. **Renovar a Teoria Crítica e Reinventar a Reemancipação Social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **A cruel pedagogia do vírus**. Almedina, 2020.

SARTI, Flavia Medeiros. O triângulo da formação docente: seus jogadores e configurações. **Educação e Pesquisa**. v. 38, n. 2, São Paulo, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000200004pid=S1517-97022012000200004. Acesso em: 05 dez. 2020.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia Das Letras, 2019.

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

SCOTT, Joan W. O enigma da igualdade. **Revista Estudos Feministas**, v. 13, n. 1, Florianópolis, IEG/UFSC, jan. 2005, p.11-30.

SEDU. Plano Estadual de Educação do Espírito Santo, **Diário Oficial**, 25 de Junho de 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.

SEDU. **Currículo do Estado do Espírito Santo** – Versão Preliminar, 2020. Disponível em: <https://curriculo.sedu.es.gov.br/curriculo/documentos/#gsc.tab=0>. Acesso em: 18 jun. 2022.

SILVA, Ana Paula Félix de Carvalho; FERREIRA, Eliza Bartolozzi e SANTOS, Kefren Calegari dos. O “Novo Ensino Médio” No Espírito Santo. **Revista Trabalho Necessário**. v. 19, n. 39, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/47157/29242>. Acesso em: 11 jul. 2021.

SILVA, Erineusa Maria da; FERREIRA, Eliza Bartolozzi. Os movimentos das professoras da educação básica na constituição das políticas de gênero na escola. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, 2019.

SILVA, Erineusa Maria da. **Os movimentos das professoras da educação básica do Espírito Santo em face as políticas públicas de gênero para a educação**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2017.

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**, 25 maio 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/DbBMCHS9t6QMC5YtYSQnCcP/?lang=pt>. Acesso em: 21 maio 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**, v. 14, n. 1, Santiago, jun. 2020. Disponível em: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rlei/v14n1/0718-7378-rlei-14-01-69.pdf>. Acesso em: 24 maio 2021.

SILVA, Monica Ribeiro da. O golpe no ensino médio em três atos que se completam. In: AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. **Políticas Educacionais no Brasil Pós-Golpe**. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA, 2018a. p. 41-54.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um discurso empoeirado. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, MG, v. 34, p. 1-15, 2018b. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e214130.pdf>. Acesso em: 11 jul. 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 05/03/2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TELLES, Edna de Oliveira. Relações de gênero e práticas escolares. 2020. In: VIANNA, Cláudia; CARVALHO, Marília (org.). **Gênero e educação: 20 anos construindo conhecimento**. 1. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

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, São Paulo, 2014.

VARELA, Júlia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 73-106.

VAZQUEZ, Ana Carolina Brandão; FALCÃO, Ana Taisa da Silva. Os impactos do neoliberalismo sobre as mulheres trabalhadoras: a esfera do cuidado e a precarização do trabalho feminino. **O Social em Questão**, n. 43, Jan./Abr. 2019, p. 371-392. Disponível em: http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/OSQ_43_art_SL2.pdf. Acesso em: 14 ago. 2021.

VIANNA, Cláudia e 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.

VIANNA, Cláudia e 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.

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.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Dados de identificação

Título do Projeto: **Quanto custa ser mulher e professora em tempos neoliberais na educação: uma reflexão sobre a escola como reprodutora de violências contra a mulher**⁵⁶.

Pesquisador Responsável: Camila Dalvi Venturim

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: PPGMPE - UFES

Telefones para contato: (28) 999029668

O/A Sr./a está sendo convidado/a a participar do projeto de pesquisa “**Quanto custa ser mulher e professora em tempos neoliberais na educação: uma reflexão sobre a escola como reprodutora de violências contra a mulher**”, realizado pela pesquisadora Camila Dalvi Venturim e por sua orientadora – Prof. Dra. Rosemeire dos Santos Brito. Está vinculada ao Programa de Pós Graduação de Mestrado Profissional em Educação – UFES. Este é um trabalho de dissertação que pretende pensar sobre a importância da formação de professores acerca da temática de gênero a fim de entender como a escola pode reproduzir ou contribuir na mudança da realidade social. Pretendo, ao final da pesquisa, proporcionar uma ação formativa aos professores 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. O projeto desta pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa, que pode ser contatado para o caso de denúncias e ou intercorrências na pesquisa, nas seguintes formas: pessoalmente; telefone (27) 3145-9820; e-mail cep.goiabeiras@gmail.com; ou pelo correio endereço: Av. Fernando Ferrari, 514, Campus Universitário, sala 07 do Prédio Administrativo do CCHN, Goiabeiras, Vitória - ES, CEP 29.075-910

Se o/A Sr/Sra decidir por participar da pesquisa, participará da aplicação de instrumentos de pesquisa científica desenvolvida pela pesquisadora, quer sejam: entrevistas com duração máxima de 50 minutos, podendo ser realizada na própria instituição de atuação do/a participante ou por meio virtual, via plataforma de reunião. Destacamos que é seu direito ser devidamente esclarecido/a sobre a pesquisa e o/a Sr/Sra tem total liberdade para decidir participar, não responder a alguma pergunta da entrevista e, também, para desistir da pesquisa em qualquer momento, sem prejuízos. O/A Sr/Sra tem assegurados os direitos de: ter sua privacidade respeitada; ter garantida a confidencialidade das suas informações pessoais (garantia de sigilo da identidade do participante). Caso queira tirar dúvidas ou solicitar informações, entre em contato com a pesquisadora Camila Dalvi Venturim, pelo telefone (28) 999029668 ou pelo e-mail camila_dalvi@hotmail.com.

⁵⁶ O título da pesquisa foi alterado após aprovação do Comitê de ética, mas no documento assinado pelos/as participantes à época, ainda era o nome anterior.

Autorizo a utilização das informações coletadas por meio de registros em diário de bordo, transcrição das falas da gravação de áudio e vídeo das entrevistas e observações, desde que sua divulgação seja por nome fictício, a fim de resguardar o sigilo necessário. Nenhuma imagem ou áudio será divulgado, as gravações somente serão utilizadas para fins de transcrição de entrevistas e grupos focais, assegurando aos participantes o não uso de suas imagens e falas para qualquer outra finalidade. Além disso, tenho conhecimento que será garantido ao(à) participante acesso aos resultados dos estudos. A pesquisa será divulgada à Comunidade Científica e à Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo preservando-se o anonimato dos participantes. Assim, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação. O termo de consentimento está disponível em duas vias, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora e responsável pela pesquisa e outra será fornecida ao/à participante. Declaro que recebi uma cópia deste termo de consentimento assinada pela pesquisadora.

Eu, _____, RG nº _____
declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa
acima descrito.

Castelo, ES, ____/____/ 2022

Assinatura do/a Participante da pesquisa

Assinatura da Pesquisadora

APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

Dados de identificação

Título do Projeto: **Quanto custa ser mulher e professora em tempos neoliberais na educação: uma reflexão sobre a escola como reprodutora de violências contra a mulher.**

Pesquisador Responsável: Camila Dalvi Venturim

Telefone para contato: (28) 999029668

Orientadora: Rosemeire dos Santos Brito

Instituição a que pertence a Pesquisadora Responsável: PPGMPE – UFES
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO – CNPJ: 32.479.123/0001-43

Idade: _____ Gênero: Masculino () Feminino() Não binário ()

Graduação em: _____ Em que ano e qual instituição concluiu sua licenciatura? _____

Disciplina que leciona: _____

Escolaridade:

() Superior Completo () Pós-graduação latu-senso () Mestrado () Doutorado

1- Há quanto tempo você trabalha com a educação?

() 0 a 5 anos

() 6 a 10 anos

() 11 a 15 anos

() 16 a 20 anos

() mais de 20 anos

2- Durante a sua graduação, você se lembra de ter estudado sobre gênero? () SIM () NÃO
Se SIM, comente.

3- Você costuma participar das formações continuadas que o estado oferece aos professores?

() SIM () NÃO

4- Em alguma dessas formações você estudou sobre gênero?

() SIM () NÃO

5- Se você respondeu “SIM” para a pergunta acima, comente quando e como foi a experiência. Se respondeu “NÃO” pule para a próxima pergunta.

6- Você costuma discutir as temáticas ligadas a gênero e papéis de gênero em sala de aula?

() SIM () NÃO

7- Justifique a resposta anterior comentando sobre as razões que te levam a falar disso em sala ou então as razões que te impedem de fazer isso.

8- Você se sente preparado para discutir tal assunto em sala de aula? Por quê?

() SIM () NÃO

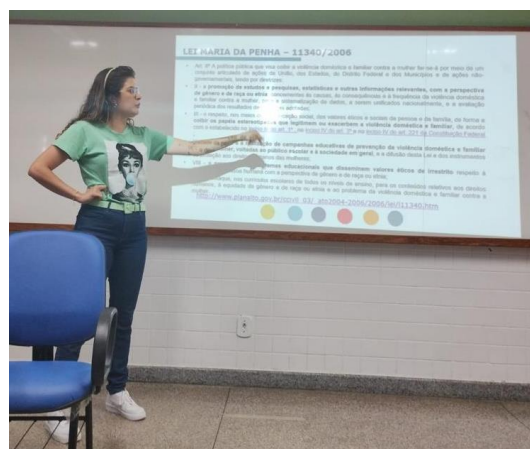
9- Você considera importante discutir as questões de gênero em sala de aula? Comente.

10- Você acha que é possível trabalhar gênero dentro da sua disciplina?

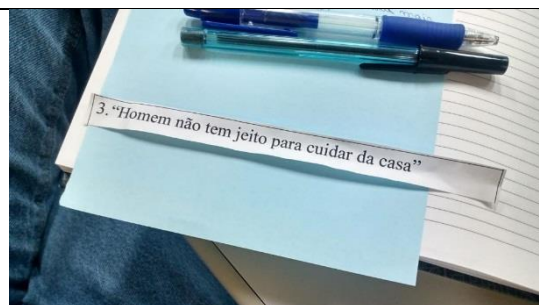
APÊNDICE C – REGISTROS FOTOGRÁFICOS DA APLICAÇÃO DAS OFICINAS.



Dia 1 – Arquivo pessoal



Dia 1 – Arquivo pessoal



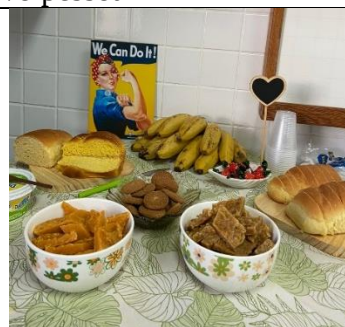
Dia 1 – Arquivo pessoal



Dia 2 – Arquivo pessoal



Dia 3 – Arquivo pessoal



APÊNDICE D – PRODUTO EDUCACIONAL

Universidade Federal do Espírito Santo

Programa de Pós-graduação e Mestrado
Profissional em Educação

Camila Dalvi Venturim

.....

Dá pra falar de gênero na escola?

Oficinas pedagógicas como
possibilidades metodológicas de
formação.

.....





CAMILA DALVI VENTURIM

Dá pra falar de gênero na escola? Oficinas pedagógicas como possibilidades metodológicas de formação.

Produto educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação e Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração: "Educação".

Orientadora: Prof.^a Dra. Rosemeire Santos Brito

Vitória

2022



Apresentando a autora

Camila Dalvi Venturim



Imagem: Arquivo pessoal

Filha de agricultores, natural de Alto Monte Alverne, zona rural de Castelo-ES. A primeira da família a concluir um curso superior é também a primeira da família a concluir um curso de mestrado. E tudo isso – da pré-escola na escola unidocente ao mestrado- graças à educação pública.

Professora de Sociologia na rede estadual do Espírito Santo (SEDU-ES) desde 2014, é bacharel e licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal Fluminense, Pós-graduada em Educação em Direitos Humanos pela Universidade Federal do Espírito Santo, Pós-graduada em Educação de Jovens e Adultos pelo Instituto Federal do Espírito Santo e agora, mestre em educação pela Universidade Federal do Espírito Santo.

Iniciou a docência ainda durante a graduação, em 2011, quando se tornou professora voluntária de História no pré-vestibular social, projeto de extensão organizado pela UFF – Campos dos Goytacazes, onde também foi coordenadora docente. Desde então, nunca mais parou de dar aula atuando posteriormente na rede pública e privada do Espírito Santo.



Sumário

Apresentação	5
Notas introdutórias	6
Gênero, currículo e formação de professores e professoras	7
Objetivo geral:	11
Objetivos específicos	11
Oficina 1_	12
Oficina 2	23
Oficina 3	37
Apêndices	45
REFERÊNCIAS	67



Apresentação

Cara/o colega docente,

Este material pedagógico 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 a temática de gênero diagnosticada em nossa pesquisa, pretendeu-se por meio de oficinas pedagógicas acerca da temática de gênero e diversidade sexual sensibilizar e fornecer estratégias teórico metodológicas para se discutir inicialmente a temática com o corpo docente. A pesquisa foi desenvolvida 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, locus da pesquisa intitulada: **Gênero, sexualidade e formação docente: uma reflexão sobre a escola e as violências de gênero.**

Neste material, descreveremos como ocorreram o planejamento e a realização das oficinas realizadas com tais professoras e professores, além de sugestões de materiais complementares que podem e devem ser utilizados tanto em formação e professores e professoras, quanto com estudantes. Essas oficinas fazem parte de um sonho de um projeto maior que seria um curso sobre a temática, disponível a mais docentes possíveis. Dadas as nossas condições atuais de pesquisa, optou-se pelo recorte a essa parte introdutória que é, o estopim para algo que desejamos desenvolver futuramente.

É nosso desejo que este material possa contribuir com a sensibilização e mobilização de outros e outras tantos/os docentes que anseiam problematizar as questões de gênero na escola, mas sentem-se pouco embasados conceitualmente para tal. Esperamos, através da pedagogia da autonomia permitir que a educação ajude a minimizar as formas de desigualdade e opressão e que professores/as sejam instrumentos 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.



Notas introdutórias

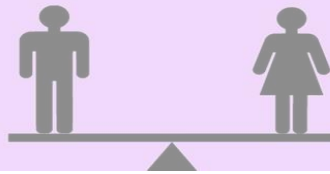
Falar de gênero num país que tem sido assolado pelo neoconservadorismo já é um desafio. Falar de gênero e educação é ainda mais desafiador sobretudo quando pensamos os baixos investimentos que têm sido destinados à produção de conhecimento científico e os frequentes ataques pelos quais professores e professoras vêm passando. Neste sentido, a produção desse material é pois uma ação de resistência. Mas os desafios não param por aí...

Importante lembrar que toda a minha formação do mestrado, bem como 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 eu dedico este trabalho.

Eu (Camila) sou uma professora da rede pública estadual que devo à educação pública e às políticas públicas toda minha formação. Desta vez não foi diferente e a minha 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 minha jornada de trabalho em 40% para que eu pudesse conciliar meu trabalho e meus estudos. A vocês, meu muito obrigada.



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



Gênero, currículo e formação de professores e professoras

Uma das especificidades do mestrado profissional consiste no fato de ele estar formando um pesquisador da prática pedagógica e, nesse sentido, o mestrado profissional se apresenta como a possibilidade de “formação de formadores” (ANDRE, 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, propor alternativas através de uma pesquisa engajada (GATTI, 2014).

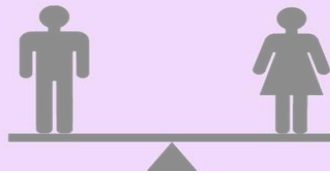
Foi nessa lógica que eu, professora da educação básica, intrigada com as desigualdades e violências de gênero por vezes naturalizadas no ambiente escolar, me propus a refletir sobre essa temática. Considerando as instituições de ensino como espaço privilegiado para uma formação integral de meninos e meninas e para o exercício da cidadania, acredito 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 (2020) nos alerta 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, 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, considero 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 na construção desse mundo mais equânime, bem como na formação completa dos sujeitos foi que a UNESCO definiu os 4 pilares da educação. Estes são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Acredito 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 se 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 trabalho se dispôs a realizar uma formação com os/as professores/as sobre a temática. Essa formação **com** professores/as tem caráter preventivo se justifica pela tentativa de romper com uma visão unilateral da realidade ou ainda que corrobore com o tratamento vertical dado a um saber. Articulando o triângulo universidade-

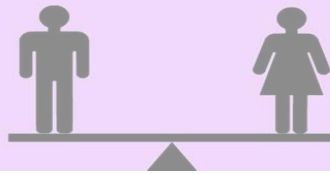


escola-sociedade (NOVOA, 2001), essa ação formativa pretende ouvir os docentes e suas experiências para, através de ação dialógica, conseguir promover uma transformação da realidade. A escola precisa assumir seu papel, sobretudo enquanto escola pública e representante do Estado, na mediação e impedimento da propagação de violência, desconstruindo o sexismo e não contribuindo para que diferenças se tornem desigualdades e exclusões.

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”, minha proposta foi a realização de uma ação formativa com os professores e professoras no formato de oficinas pedagógicas. Realizei 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, apresento-lhes os objetivos desta ação.

Entendendo que também a linguagem é uma forma de expressar poder, registro aqui minha discordância quando ao uso do termo “produto educacional” para a prática pedagógica que aqui vos sugiro. Parece-me demasiadamente alinhado a um tipo de mercado reconhecer que a elaboração de propostas didático pedagógicas configure um produto. Portanto, 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. Participaram desse trabalho 10 profissionais da educação que trabalham na escola estudada. Tais participantes não apenas cederam suas entrevistas que foram objeto de análise, como também participaram da construção desse produto dando-lhe o toque individual e coletivo de todas que dele participaram. Numa pesquisa-ação, como afirma Barbier (2004) é fundamental que os participantes da pesquisa entendam-se e constituam-se pesquisadores coletivos, através de um mútuo envolvimento e compartilhamento de saberes e experiências, que permitam a construção de novas alternativas/possibilidades no enfrentamento dos desafios existentes no campo de pesquisa. Neste sentido, entendendo que as questões de gênero (somadas a outros marcadores sociais de diferença) atravessam e são atravessadas pela escola, nossa proposta era organizar um movimento que compusesse oportunidades para os profissionais envolvidos realizarem aprofundamentos teórico-práticos e



conhecimentos críticos sobre as questões de gênero e educação numa perspectiva de Direitos Humanos.

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 se deu 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 por mim, neste trabalho, foram feitas através do site canva.com e seu banco de imagens.

Importante considerar que a linguagem não é neutra e é necessário compreender que qualquer tomada de decisão que se venha a assumir como professoras e professora pesquisadora implica numa condução de sentidos e produção de certos efeitos sobre os sujeitos com os quais nós 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”. Neste sentido, este trabalho 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 e gênero. Compreendendo que essa alternância pode permitir mostrar a pluralidade, mas em alguns momentos não será suficiente, em alguns trechos deste trabalho em que há maioria de mulheres, optou-se por generalizar no gênero feminino. Dito isso, apresento-lhes os nossos objetivos.



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.



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, Data show, 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

"Milho de pipoca que não passa pelo fogo continua a ser milho de pipoca, para sempre.

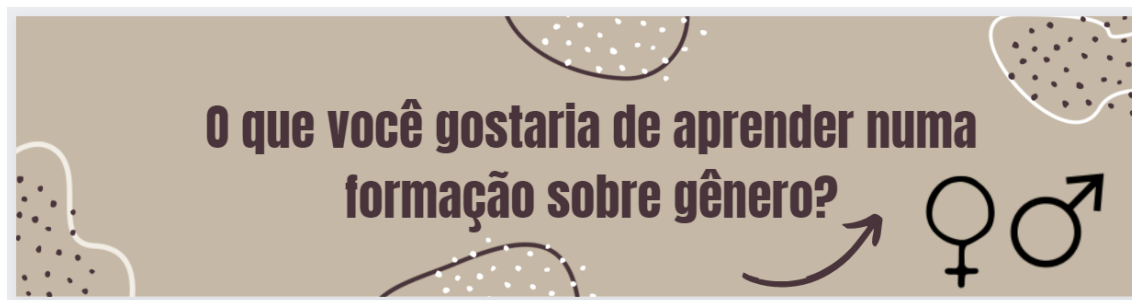
Assim acontece com a gente. As grandes transformações acontecem quando passamos pelo fogo. Quem não passa pelo fogo fica do mesmo jeito, a vida inteira."
(Rubem Alves)

Desejo que nossa formação seja esse fogo que nos transforma em pipoca e que possamos juntas/os transformar outras realidades.

**Com carinho,
Camila Dalvi Venturim**

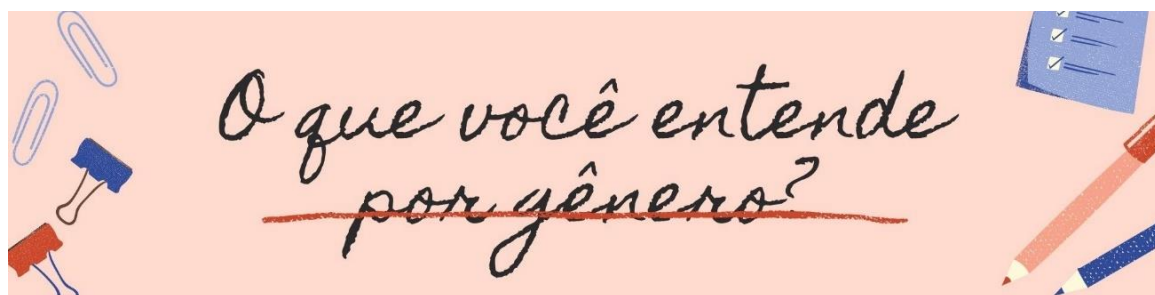


que podem vir nesse trabalho coletivo construído colaborativamente com as/os colegas. Por esta razão, sugere-se a entrega de uma mensagem inicial junto à acolhida. A proposta é que juntas/os possamos ser o “fogo que transforma milho em pipoca”, fazendo com que os diferentes tipos de seres que habitam 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:



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.



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 de 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.



Fonte: <https://dossies.agenciapatriciagalvao.org.br/violencia-em-dados/>> Acesso em 04/05/2022

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, 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 LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação- 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.

Nos sites abaixo você consegue encontrar alguns dados sobre violência de gênero.. Fonte: <https://dossies.agenciapatriciagalvao.org.br/violencia-em-dados/>> Acesso em 04/05/2022
<https://g1.globo.com/politica/noticia/2022/01/28/pessoas-trans-vivem-sob-tolerancia-fragil-diz-pesquisadora-que-contabilizou-140-mortes-em-2021.ghtml>> Acesso em 04/05/2022
<https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2022/03/violencia-contramulher-2021-v5.pdf>> Acesso em 10/05/2022



Além disso, o PNE – Plano Nacional de Educação - 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 estas formas de exclusão. As DCNs- Diretrizes Curriculares Nacionais- 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.

A lei 11.340/2006 define cinco tipos de violências

violência psicológica	violência física	violência sexual	violência moral	violência patrimonial
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	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;	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;	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	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;

DOSSIÊ VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES, Instituto Patrícia Galvão, <https://dossies.agenciapatriciagalva.org.br/violencia/violencias/violencia-domestica-e-familiar-contra-as-mulheres/#o-que-e-a-violencia-domestica>> Acesso em 23 de Dezembro de 2021
<https://dossies.agenciapatriciagalva.org.br/violencia/violencias/violencia-domestica-e-familiar-contra-as-mulheres/#o-que-e-a-violencia-domestica>> Acesso em 23/12/2021



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:



Abaixo você encontra uma relação de documentos normativos que não só amparam a discussão de gênero, como exigem isso. Clique nos links e acesse ao documento por completo.

ESTÁ NA LEI. É LEGAL!

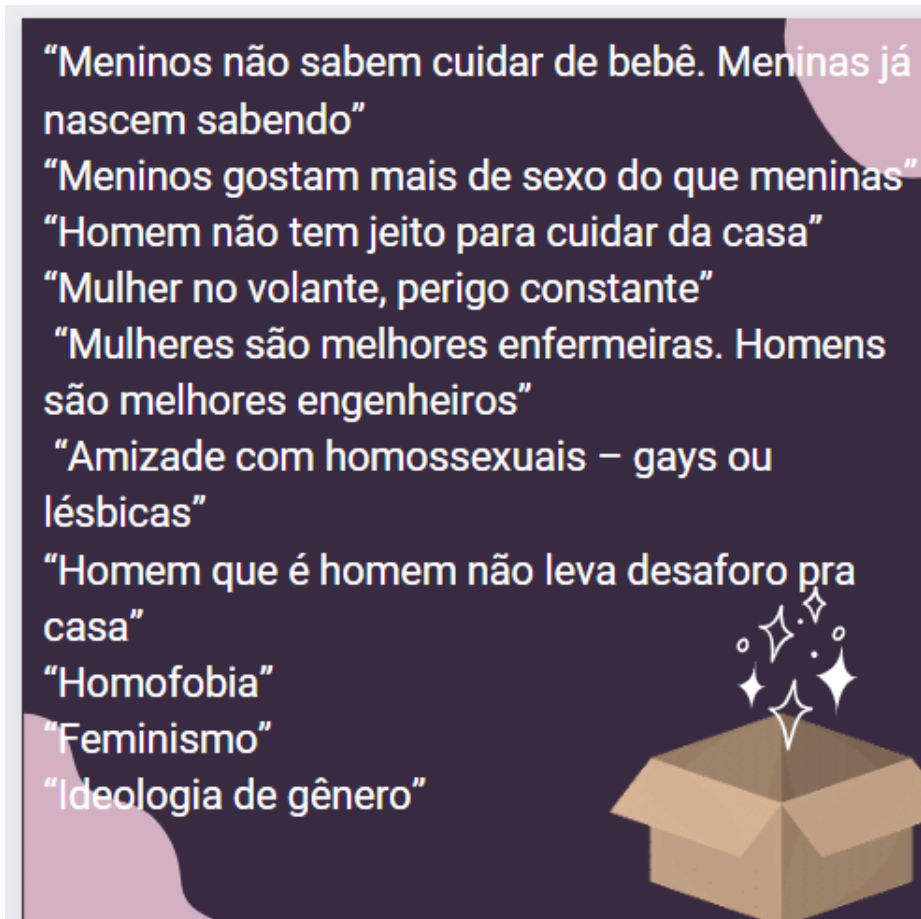
- [CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988](#)
- [LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996 \(LDB– Educação\)](#)
- [LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990. \(ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente\)](#)
- [LEI Nº 11.340, DE 7 DE AGOSTO DE 2006 \(Lei Maria da Penha\)](#)
- [Plano Nacional de Educação](#)
- [Base Nacional Comum Curricular](#)
- [Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.](#)
- [Resolução CNE/CP nº 1, de 19 de janeiro de 2018](#) - Define o uso do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares.
- [Lei 14164 \(2021\) institui a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher.](#)
-

Fonte: Elaboração da autora (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:



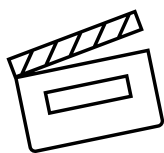
Fonte: Elaboração da autora.

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” disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=04u0UHEq2f4> Acesso em 14/05/2022,

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 min da oficina. A proposta dessa atividade pode ser encontrada no apêndice desse material.

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 reforçam 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 cozinham. Espera-se 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 de 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 parto¹. Nas desigualdades escolares, os meninos negros ocupam a base da pirâmide de desigualdades

¹ LEAL, MC et al. A cor da dor: iniquidades raciais na atenção pré-natal e ao parto no Brasil. Cad. Saúde Pública 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/LybHbcHxdFbYsb6BDSQhb7H/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em 21/05/2022.



educacionais conforme os estudos de Mauricio Enrica e Erica Castilho². 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 “raivosas” 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, 2001). 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.

VOCÊ SABIA?

De 1930 até 2020 passaram 67 homens pelo Ministério da Educação no Brasil e apenas uma única mulher?

Esther de Figueiredo Ferraz que foi ministra de 24/08/82 a 15/03/85 no governo de João Figueiredo durante a ditadura militar no Brasil.

Ela era uma mulher branca e filha de fazendeiro e foi também a primeira mulher a ocupar uma cadeira na Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). Também foi professora de Direito Judiciário Penal da Faculdade de Direito da Universidade Mackenzie.



FONTE:
Ministra Esther de Figueiredo Ferraz
Ministério da Educação

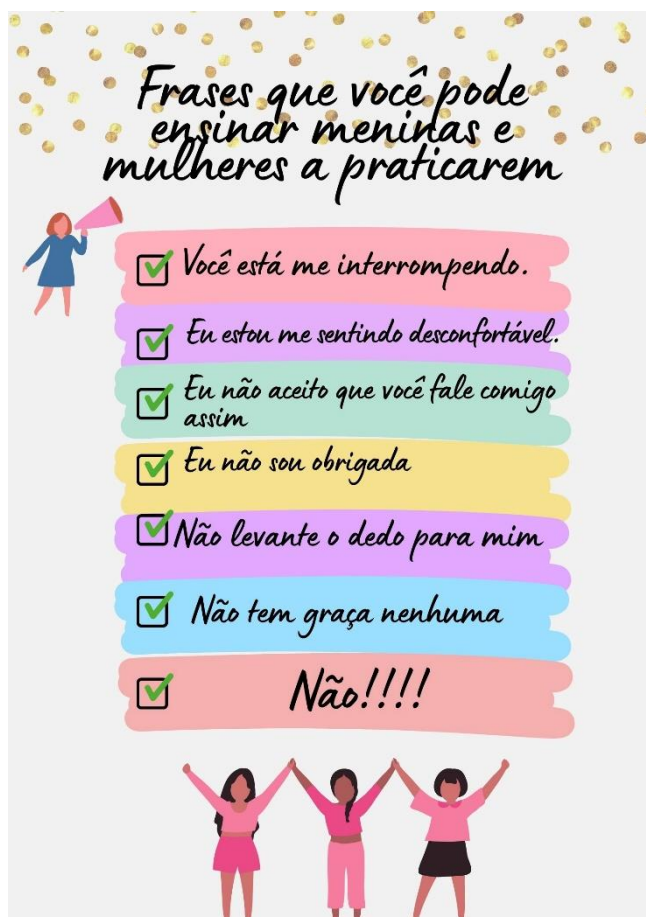
[Ministra Esther de Figueiredo Ferraz](#)

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.

² ERNICA, Mauricio; RODRIGUES, Erica Castilho. Desigualdades educacionais em metrópoles: território, nível socioeconômico, raça e gênero. *Educ. Soc.* [online], volume 41, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GVtXJSMqhnxtcpMkz69Vqk/?lang=pt>> Acesso em 21/05/2022.



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 que meninas se sintam mais confiantes para se posicionar em situações que lhes dizem respeito. As frases ao lado podem ser entendidas como uma espécie de mantras que, ditas repetidas vezes, podem permitir maior coragem para externalizar verbalmente o que não a agrada.

Fonte: Elaboração da autora

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



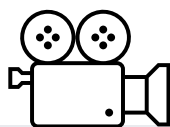
interraciais, hetero ou homoafetivas)? Quais papéis os membros dessa família desempenham? Há diferenças de gênero? Não se esqueça de anotar para compartilharmos na próxima semana.

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

Acesso em 01-06-2022.



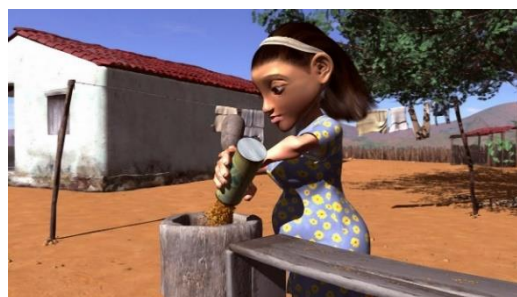
Filme Histórias Cruzadas – Direção Tate Taylor, 2011 O filme narra a história de uma mulher branca que se propõe a escrever a história de mulheres negras que ocupavam o papel de empregadas domésticas cuidando dos filhos e da casa da elite branca, inclusive de colegas da escritora. Após conquistar a confiança, o livro escrito por essa mulher ganha repercussão ao problematizar as relações desiguais da época.

- Vida Maria. Direção: Márcio Ramos. Brasil, 2007.
(<https://www.youtube.com/watch?v=yFpoGhtum4>)> Acesso em 01-06-2022.

ME INDICA

Um filme ou série para assistir

- Documentário "[The Mask You Live In](#)" mostra como esse protótipo de masculinidade hegemônica (macho dominante) afeta psicologicamente crianças e jovens nos Estados Unidos.
- [Precisamos falar com os homens? Uma jornada pela igualdade de gêneros](#) - ONU Brasil
- [Experimento que levou crianças e adolescentes a pensarem sobre igualdade de gênero](#)
- [O silêncio dos homens](#)
- Toilet (Netflix) - Critica costumes e condições de saneamento na Índia a partir da ausência de banheiros nas casas. A chegada de uma nova mulher (esposa) na vila causa uma agitação.



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.



Temas:

- 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;
- 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, Data show, caixa de som, folhas.



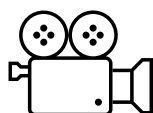
Ao final do último encontro, uma atividade foi proposta. Deste modo, este momento é destinado ao compartilhamento e problematização das questões trazidas pelas/os participantes e que são frutos de seus estranhamentos às exposições midiáticas. Após esse momento, Para uma melhor reflexão crítica sobre 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 destes 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.

É importante lembrar que os padrões normativos de gênero também são atravessados por outros marcadores como questões étnico-raciais, classe, idade e regionalidade. A isso damos o nome de Interseccionalidade.

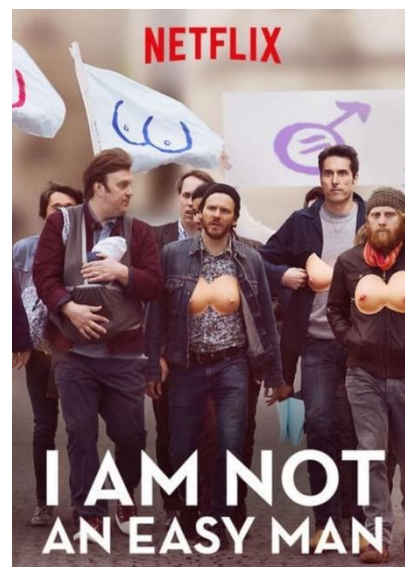


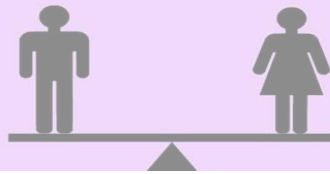
Após a apresentação e discussão dos conceitos, sugere-se a exibição de um trecho do filme: “Eu Não sou um homem fácil”. Por uma questão de tempo, sugere-se um recorte de um trecho do filme. Minuto 2:10 até o minuto 12:37.



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:

Algumas questões disparadoras

- O que você achou do comportamento do protagonista no início do filme? Há alguma semelhança com nosso cotidiano? Você conhece pessoas com esse tipo de comportamento?
- Que tipo de comportamentos te causaram estranhamento quando “o mundo se inverteu” e as mulheres passaram a ser as dominadoras?
- O comportamento feminino nesse “mundo invertido” apresenta alguma semelhança ao comportamento masculino no nosso mundo atual?
- Quais comportamentos que são normalmente naturalizados no dia-a-dia te causaram estranhamentos quando apresentados sob outra perspectiva?
- Você percebeu as pressões estéticas, assédios, subestimações e relacionamentos abusivos enfrentados pelos homens no filme?
- É possível falar em sororidade no filme? (Aqui é importante que o conceito de Sororidade já tenha sido apresentado ao público).

Fonte:

Elaboração da
autora



Após o debate sobre os estereótipos de gênero, sugere-se que seja feita a relação entre isso com a violência reforçando a discussão já iniciada na oficina anterior. A arte sobre o Icerberg da Violência pode ser um interessante instrumento para se refletir sobre isso mostrando que muitas vezes o que está explícito é a forma mais brutal de violência que é a que leva a morte, mas que essa “ponta do iceberg” esconde inúmeras violências que podem inclusive aparecer sutilmente e ir minando uma relação prestes a “explodir”.

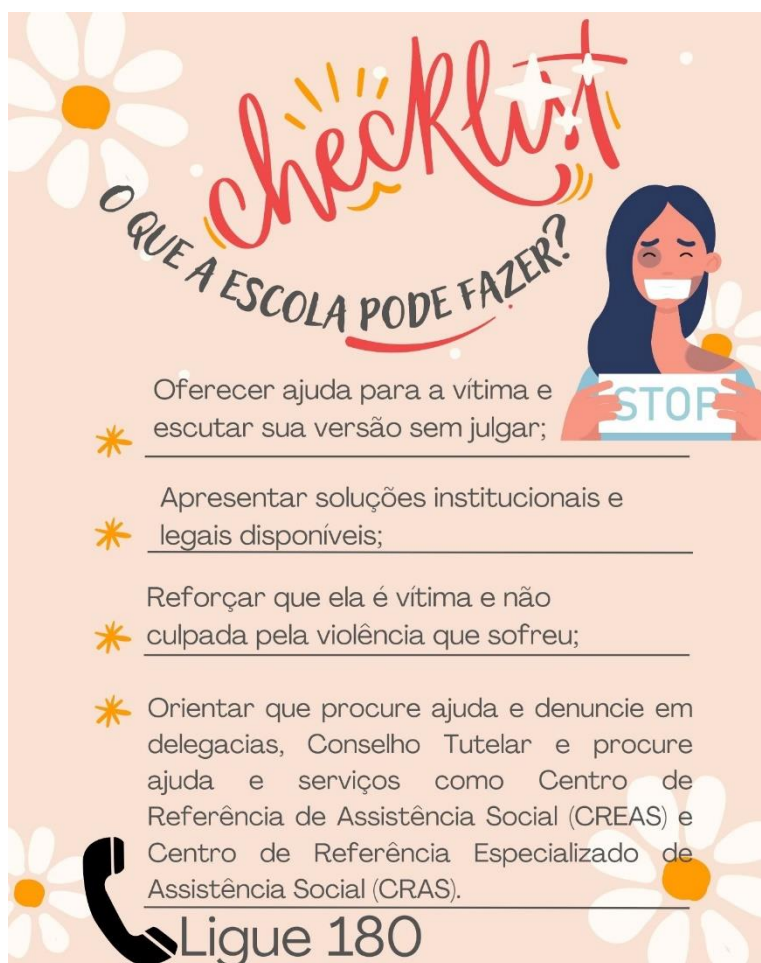
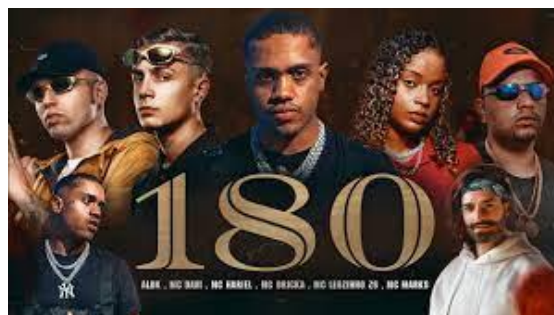


Imagem disponível em: <http://www.fundosocialelas.org/falesemmedo/noticia/a-violencia-domestica-e-suas-varias-formas/15916/> Acesso em: 17/05/2022.

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 mulher³.



Fonte: Elaboração da autora

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 afetiva 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

³ Música disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=LhV_q499nGA Acesso em 01-06-2022.

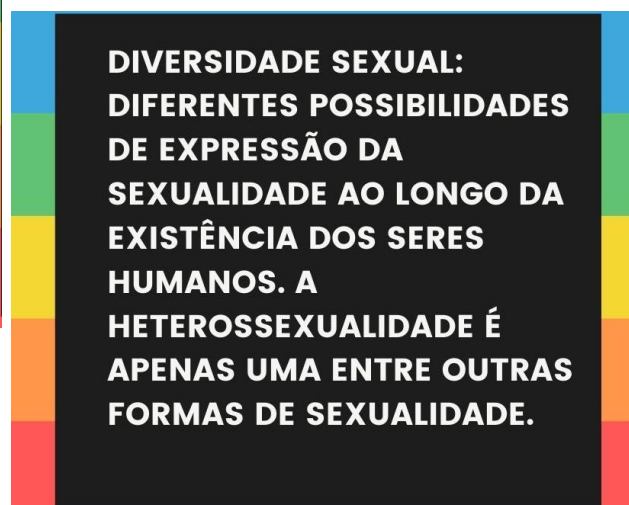
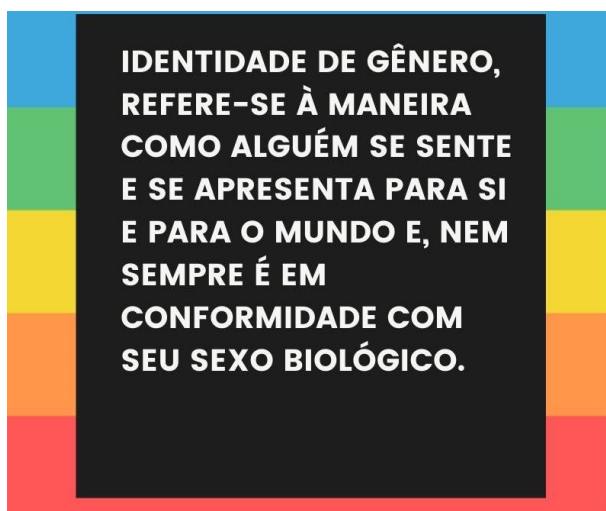


os levantamentos das/os professoras/es. A pessoa responsável pela “sala virtual” cria a pergunta e pode limitar o número de respostas para cada participante, sendo que o registro é anônimo. No caso deste trabalho, pediu-se que fosse listado os três principais preconceitos presentes na escola na opinião de cada respondente.



Imagem disponível em: <https://www.mentimeter.com/pt-BR/features/word-cloud>> Acesso em 22-05-2022.

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.

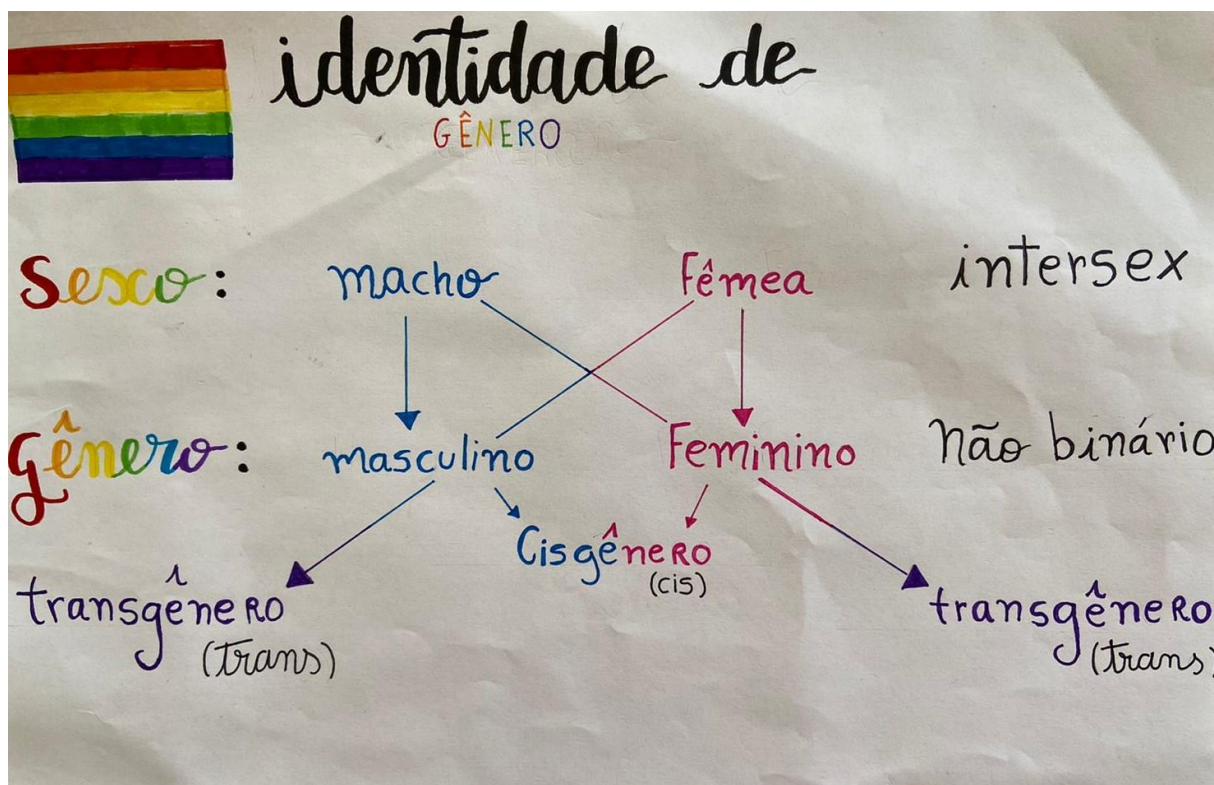


Fonte: Elaboração da autora

No intuito de compreendermos as diferentes possibilidades de identidades de gênero, organizei um esquema no quadro que mostrava as principais diferenças entre sexo, gênero,



cisgênero e transgêneros. O esquema produzido no quadro foi reproduzido e encontra-se abaixo.



Fonte: Elaboração da própria autora (2022)

A compreensão da identidade de gênero em conformidade (ou não) com o sexo biológico, permite que professores e professoras entendam quem nem sempre a biologia dá conta de explicar as questões humanas. Além disso, a apresentação de tal esquema permite que professores e professoras se familiarizem melhor com alguns termos como “cisgênero” e “transgênero”. Esse esquema já traz também a letra I da sigla LGBTQIA+ e considero importante que se compreenda o significado semântico e político da sigla LGBTQIA+.

A sigla 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 tem atração por outras pessoas independente da sua identidade e/ou expressão de gênero. A cisheteronormatividade não é representada na sigla porque esta 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.

O “Biscoito da diversidade” pode ser uma importante ferramenta a auxiliar na compreensão dos conceitos de diversidade sexual e de gênero.

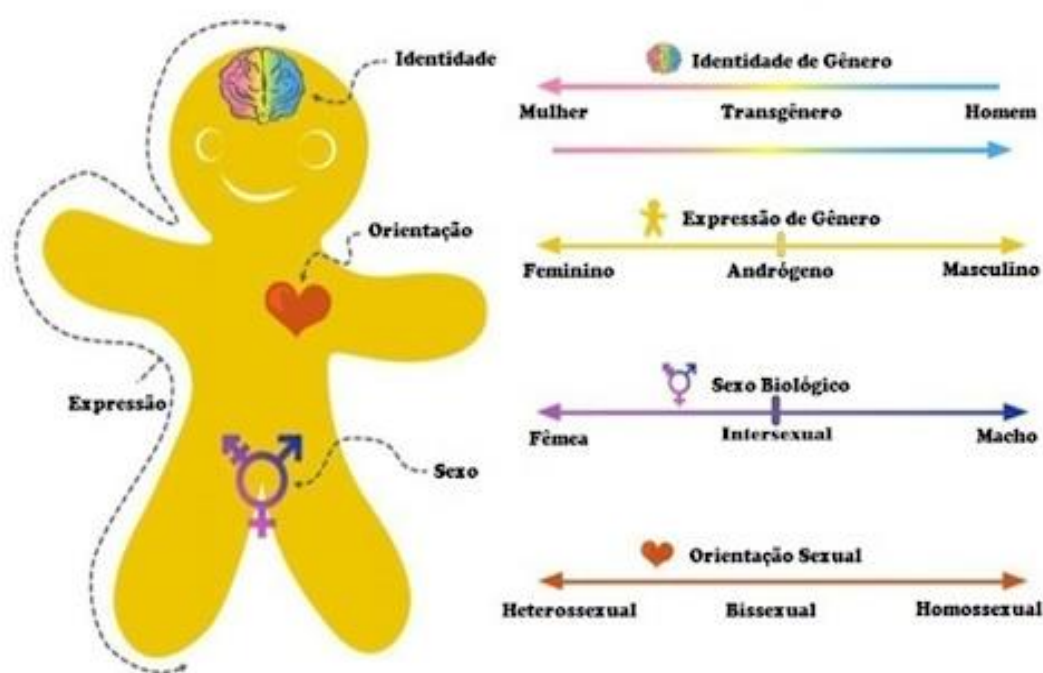


Imagem disponível em: <http://www.multirio.rj.gov.br/media/ceds/index.php?pag=apresentacao>>
Acesso em 23/05/2022.



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 TRANSGÊNEROS

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

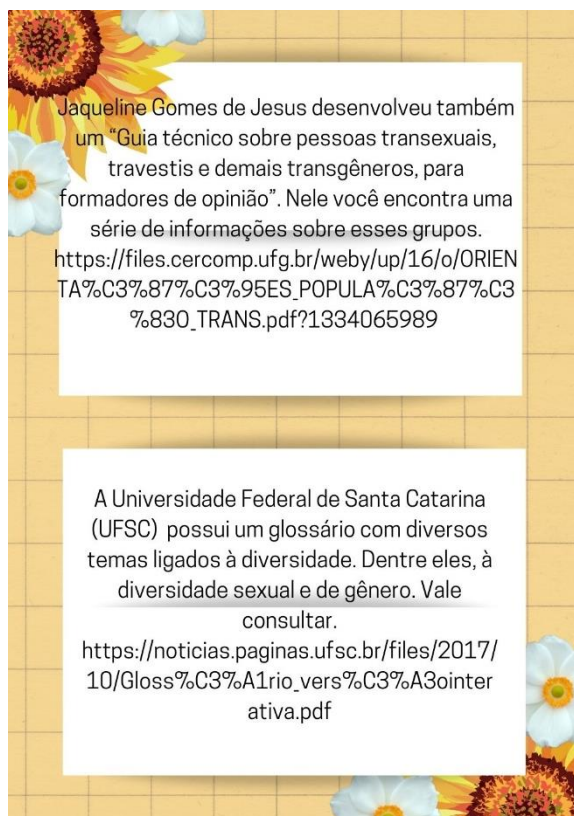
ASSEXUAIS

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

+

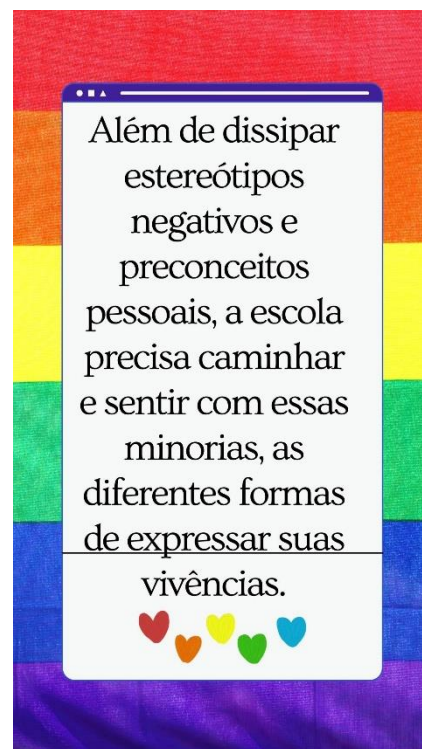
Acolhe todas as diversas possibilidades de orientação sexual e/ou identidade de gênero que existem

FONTE: UNICEF BRASIL



Fonte: Elaboração da autora

Tanto o [glossário](#), quanto o “[Guia técnico sobre pessoas transexuais, travestis e demais transgêneros, para formadores de opinião](#)” estão linkados nesse texto para facilitar seu acesso. Passe o cursor do mouse e clique para ter acesso direto ao material.



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 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. Inclusive 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)

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. Neste 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.

Imagem disponível em:
[https://claudia.abril.com.br/sua-vida/conheca-rita-von-hunty-a-drag-](https://claudia.abril.com.br/sua-vida/conheca-rita-von-hunty-a-drag-queen-que-ensina-sociologia-no-youtube/)

[queen-que-ensina-sociologia-no-youtube/](https://claudia.abril.com.br/sua-vida/conheca-rita-von-hunty-a-drag-queen-que-ensina-sociologia-no-youtube/)> Acesso em 22-05-2022.

Avaliação:

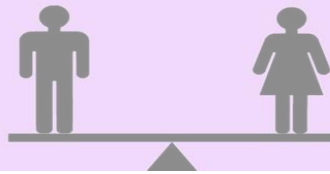
A avaliação se dará ao longo do processo e ao final de toda a formação, as/os participantes responderão um questionário no Google Formulário. Além disso, na intenção de que o curso seja sensibilizador e permita aos professores um envolvimento e mobilização com ele, sugere-se uma “atividade para casa”. 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 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 esta 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

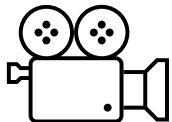


- “O Poço da solidão” é um romance lésbico da autora britânica Radclyffe Hall, publicado pela primeira vez em 1928.

- “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 se veem 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 Caribe](#) 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. https://www.google.com/maps/d/u/0/viewer?mid=1-Yw_C4IMwNv1f9d4vCEX-GYwQSgk2vth&ll=-20.324384601061226%2C-39.94801708281252&z=3> Acesso em 01-06-2022.



Documentário LGBT - **Homofobia e transfobia na escola**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=g_RAbnK61N8 > Acesso em 23-05-2022.

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. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=WHzBpbNT5qA>> Acesso em 23-05-2022.

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. <https://www.youtube.com/watch?v=WI5pZsOjrZA>> Acesso em 23-05-2022.

- 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. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1TDIIImIA0GI>> Acesso em 23-05-2022.



ME INDICA



Um filme ou série
para assistir

Filmes com a temática LGBTQIA+

- ✓ Alice Júnior
- ✓ Praia do Futuro
- ✓ Madame Satã
- ✓ Bixa Travesty
- ✓ As boas maneiras
- ✓ Tatuagem
- ✓ Tinta Bruta
- ✓ Mr. Leather
- ✓ Divinas Divas
- ✓ Berenice Procura
- ✓ Flores Raras
- ✓ Sócrates
- ✓ Cores e flores para Tica
- ✓ Orange is the new black
- ✓ Laerte-se
- ✓ O Jogo da imitação
- ✓ Queer Eye

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.”

<https://maespeladiversidade.org.br/>

Acesso em 09-05-2022

- **Sex Education** é uma série criada por Laurie Nunn, que estreou em 2019 na [Netflix](https://www.netflix.com/). 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.



Imagem: Netflix



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. O trailer do filme está disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=lpHKXyko358>> Acesso em 23/05/2022.

Imagem disponível em: <https://www.adorocinema.com/filmes/filme-224664/>> Acesso em 23/05/2022.



A garota dinamarquesa

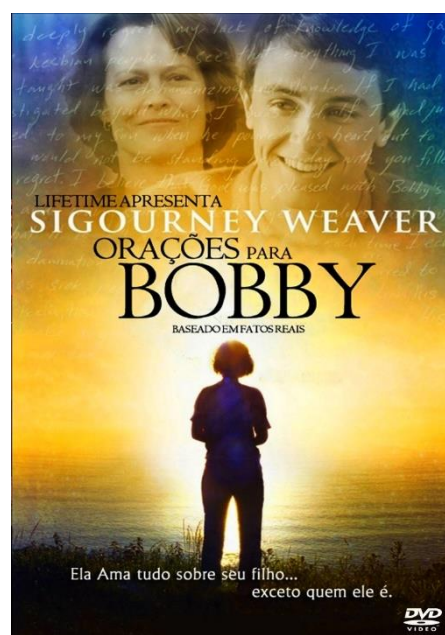
Inspirada no livro de David Ebershoff, este filme, baseado em fatos reais, narra a história de Lili Elbe (Eddie Redmayne), que nasceu Einar Mogens Wegener e foi a primeira pessoa a se submeter a uma cirurgia de mudança de gênero. Junto a isso, o filme conta sobre relacionamento amoroso do pintor dinamarquês com Gerda (Alicia Vikander) e sua descoberta como mulher. Trailer disponível em:

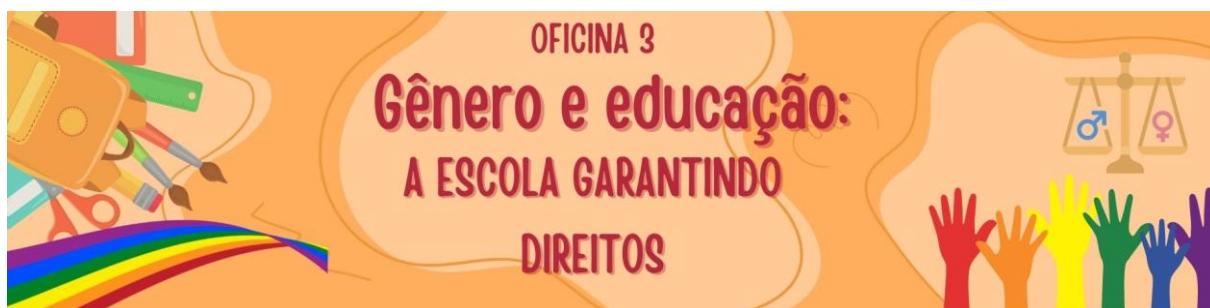


<https://www.youtube.com/watch?v=vjq2FgjpXow>> Acesso em 20/06/2022.

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. Trailer disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=N81yMEn3Ra8>> Acesso em 20/06/2022.





Tema:

- A escola e a garantia de direitos

Objetivo Geral:

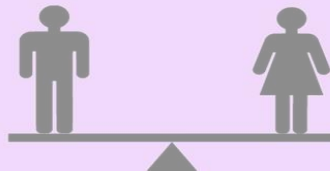
Colaborar na construção de práticas reflexivas ancoradas nas experiências e vivências de pessoas vítimas de violências para melhor compreensão do papel da educação enquanto agente de transformação e com isso, encorajar a ressignificar as práticas docentes com vistas a concretizar uma educação emancipatória 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, Data show, 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 LGBTQIA+ 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 Cláudia Vianna e Tatiana Carvalho (2020) 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 se buscou 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”⁴. 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

⁴ Vide apêndice.



essa sociedade e a nossa, reforçando a marginalização sofrida por determinados grupos e pensando como a escola pode atuar nisso.

Ao longo da história as referências LGBTQIA+ que são mais populares estão na televisão e elas aparecem 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 ao lado 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 na ideia de uma escola sem homofobia.

Bingo da homofobia na escola

-10 VIADO	-10 TRAVECO	-10 MARIQUINHA
-10 PUTA	-10 SAPATÃO	-10 ABERRAÇÃO
-10 BICHA	-10 MULHERZINHA	-10 Homem com "H"

EU JÁ **EU NUNCA**

Quantos desses vocês já ouviu no ambiente escolar?

Fonte: Elaboração da autora.

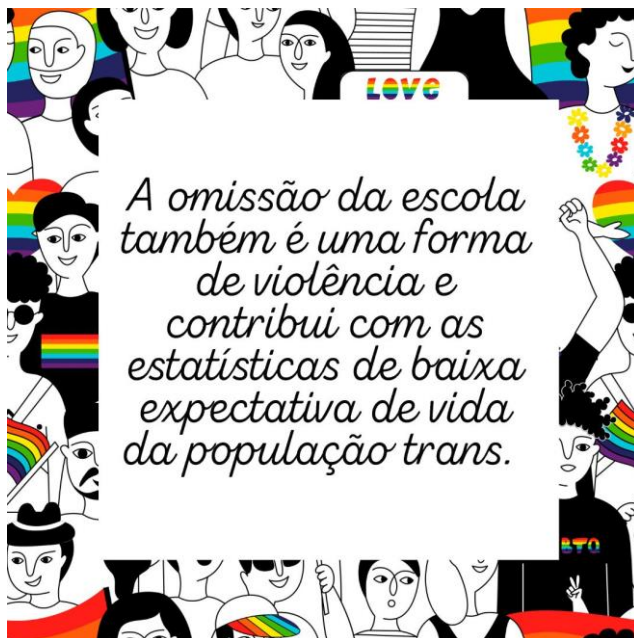
Os slides em anexo contam com algumas informações sobre a exclusão e marginalização da população LGBTQIA+, entretanto é difícil conseguir informações de fontes oficiais, por exemplo, porque em muitos casos o campo de orientação sexual não entra em questionários e entrevistas. Este ano (2022) foi o primeiro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



IBGE (realizada em 2019) que mencionou o campo de orientação sexual. Apesar do número de auto declaração 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: 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 o 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 sexual⁵.

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. Neste sentido, evadir é como um ato de dignidade.

Fonte: Elaboração da autora.

⁵ 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 21-05-2022



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:

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 caszinho.”?
- 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”



27

Fonte: Elaboração da autora

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:

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?

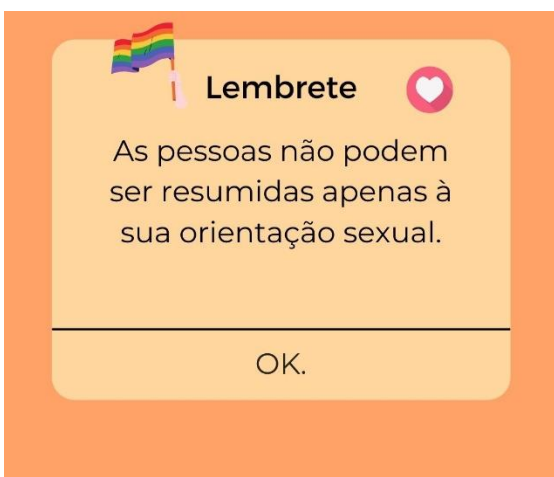
Professor 2: Aquele que era Clara e agora é Pedro.

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

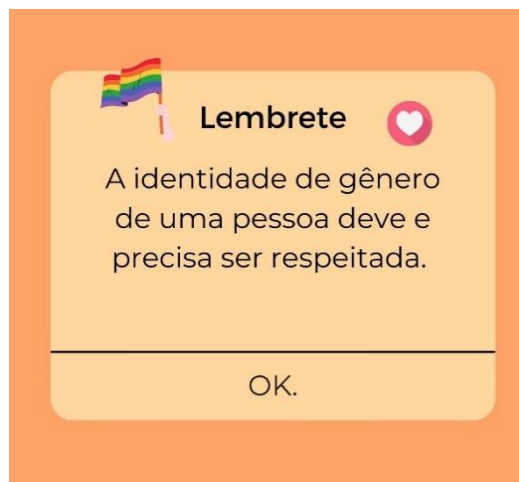
20

Fonte: Elaboração da autora

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:



Fonte: Elaboração da autora





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 professores 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. 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 recepcionam em seus novos lares (ainda que temporários⁶).

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. A imagem ao lado, assim como outras, está disponível em: <https://www.olharconceito.com.br/noticias/exibir.asp?id=10375¬icia=artista-cria-serie-de-ilustracoes-para-mostrar-que-coisa-de-mulher-e-o-que-ela-quiser>> Acesso em 30-05-2022.



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.

⁶ 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

- 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.



ME INDICA



Um filme ou série
para assistir



- ✓ **Série Fala Direito Comigo: violência de gênero** –
<https://www.youtube.com/watch?v=U3qR8IYetVE>> Acesso em 01-06-2022.
- ✓ **Feminismo Negro e Filosofia - Djamila Ribeiro (Mulheres na Política)**
<https://www.youtube.com/watch?v=u56gUXbdH2Q>> Acesso em 01-06-2022.
- ✓ **Violência Doméstica, 2 Minutos para Entender - Super Interessante** -
<https://www.youtube.com/watch?v=jv7FWOmMU70>> Acesso em 01-06-2022.
- ✓ **Sejam todos feministas (Chimamanda Ngozi Adichie)** <http://bit.ly/1Xqbj3G>> > Acesso em 01-06-2022.

- 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. No link abaixo, você encontra a play list desses vídeos:

<https://www.youtube.com/watch?v=rWelqzXh7jo&list=PLJCj3um-82zPKKCpZ4q1luO9Vcj3hBFTH>> Acesso em 01-06-2022.

- 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.
<https://www.youtube.com/watch?v=uhqfLcXKAnw>> Acesso em 01-06-2022.



- 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.



Apêndices

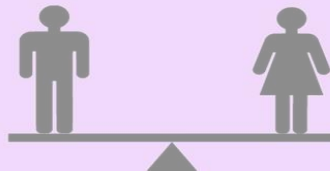


OFICINA 1 – APÊNDICE A

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.

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.



OFICINA 3 – APÊNDICE B

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.

“No país de Blowminsk”. In: PICAZIO, Cláudio. Sexo Secreto: temas polêmicos da sexualidade. São Paulo: Summus, 1998, pp. 36-37.

- 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?



Oficina 3 – Apêndice C

EU JÁ



**EU
NUNCA**



**EU
PRETENDO**





Oficina 3 – Apêndice D

Atividade para pensar a inclusão da temática de gênero e diversidade sexual nas diferentes áreas/disciplinas.

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



APÊNDICE E – SLIDES USADOS NAS OFICINAS

1

Oficina 1

Falar de gênero é falar de ciência: aspectos sócio-históricos de gênero

1

OBJETIVO GERAL

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

3

UFES
Universidade Federal do Espírito Santo

educação
mestrado profissional
pedagogia

Camila Dalvi Venturim
Orientação: Dra Rosemeire dos Santos Britto
Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo

2022

2

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- 01 Compreender o percurso histórico de construção do conceito de gênero.
- 02 Identificar e desconstruir possíveis estereótipos de gênero.
- 03
- 04
- 05

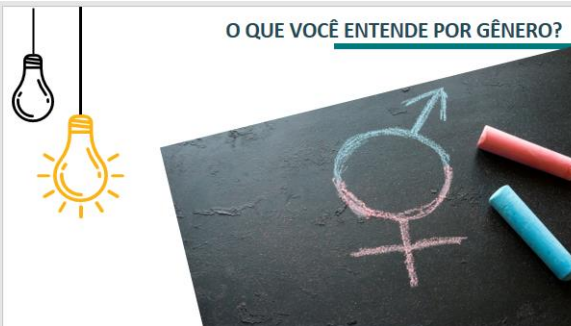
4

O que você gostaria de aprender num momento formativo sobre gênero?



5

O QUE VOCÊ ENTENDE POR GÊNERO?



6

Porque falar de gênero na escola?



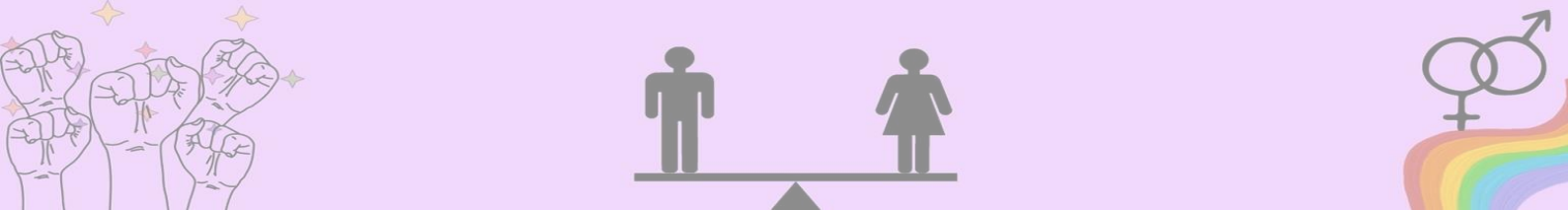
https://humanas.blog.acsilo.org/wp-content/uploads/2020/05/Post_5_imagem.png

7

Falar sobre gênero na escola é fundamental para colaborar na construção de uma sociedade mais igualitária, enfrentando desigualdades, discriminações e violências que prejudicam e destroem a vida de tantas pessoas no país.

8





Cronômetro da violência

Uma menina ou mulher é estuprada a cada 10 minutos	Três mulheres são vítimas de feminicídio a cada um dia	Uma travesti ou mulher trans é assassinada no país a cada 2 dias	30 mulheres sofrem agressão física por hora
--	--	--	---

Fonte: <https://dossies.agenciapublica.org.br/violencia-em-dados/> Acesso em 04/05/2022
<https://g1.globo.com/politica/noticia/2022/01/28/pessoas-trans-vivem-sob-tolancia-fraca-diz-pesquisadora-que-controla-sua-vida-mister-em-2021-ohem-pg2.html> Acesso em 04/05/2022
<https://forumejuris.org.br/wp-content/uploads/2022/03/violencia-contra-mulher-2021-v5.pdf> Acesso em 10/05/2022

17

Lei Maria da Penha (Lei 11340/2006)

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).

BRASIL. Lei n. 11.340, de 7 de agosto de 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11340.htm. Acesso em: 16/05/2022

18

A lei 11.340/2006 define cinco tipos de violências:

violência psicológica xingar, humilhar, ameaçar, intimidar e ameaças, criticar constantemente, desvalorizar os atos e desconsiderar a opinião ou decisão da mulher; debaixo publicamente, diminuir a autoestima, fazer a mulher ficar confusa ou achar que está louca; controlar tudo o que ela faz, quando sai, com quem e onde vai; usar os filhos para fazer chantagem	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; obrigá-la a fazer sexo com outra(s) pessoa(s); impedir a mulher de prevenir a gravidez; forçar a engravidar ou ainda forçar o aborto quando ela não quer;	violência moral 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	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;
---	---	---	---	---

DOSSIÊ VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES. Instituto Patrícia Galvão. <https://dossies.agenciapublica.org.br/violencia/violencia-domestica-e-familiar-contra-as-mulheres/leis-e-a-violencia-domestica> Acesso em 21 de Dezembro de 2021
<https://dossies.agenciapublica.org.br/violencia/violencia-domestica-e-familiar-contra-as-mulheres/leis-e-a-violencia-domestica> Acesso em 23/12/2021

19

CAIXA DE IDEIAS

20

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 inata;
- Fisiologia oposta 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. (Pecado X Doença)

A fisiologia foi usada para explicar comportamentos e legitimar segregação e a dominação colonial.

<https://s1.static.brasilecola.uol.com.br/be/e/Darwinismo%20Social%20-%20BRASIL%20ESCOLA.jpg>

22

Margaret Mead (1901 - 1978) foi uma antropóloga norte-americana que publicou o livro *Sexo e Temperamento em Três Sociedades Primitivas*.

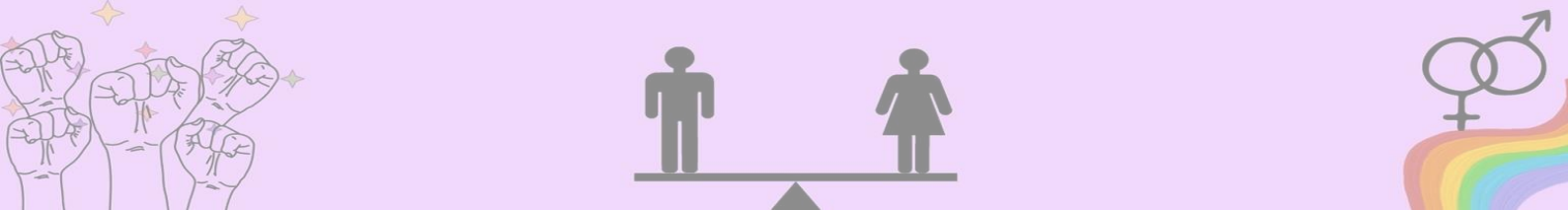
- Entre os Arapah, tanto homens como mulheres eram de temperamento pacífico e nem os homens nem as mulheres faziam a guerra.
- Entre os Mundugumor, a realidade era precisamente o contrário: tanto homens como mulheres eram de temperamento belicoso.
- E os Tchambuli eram diferentes dos anteriores. Os homens embonecavam-se e gastavam o tempo a arranjarem-se, enquanto as mulheres trabalhavam e eram práticas - o oposto do que parecia ser a América no início do século XX.

23

Projeções sobre os papéis de gênero

- Determinadas formas de expressão de comportamentos e de personalidades;
- Futura profissão;
- Tipos de relacionamentos amorosos e sexuais
- Habilidades e preferências

24



Força, inteligência e competitividade,
X
Sensibilidade, beleza e a capacidade de cuidar.

https://mimo.medium.com/max/800/0*E1dZzHrY7ka0Ucz.jpg

33

Feminização do magistério

<https://www.gov.br/mec/pt-br/acao-a-informacao/institucional/galeria-de-ministros/ministra-esther-de-figueiredo-ferraz>
Acesso em 24-05-2022

VOCÊ SABIA?
De 1930 até 2020 passaram 67 homens pelo Ministério da Educação no Brasil e apenas uma única mulher?

Esther de Figueiredo Ferraz que foi ministra de 24/08/82 a 15/03/85 no governo de João Figueiredo durante a ditadura militar no Brasil. Ela era uma mulher branca e filha de fazendeiro e foi também a primeira mulher a ocupar uma cadeira na Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). Também foi professora de Direito Judiciário Penal da Faculdade de Direito da Universidade Mackenzie.

34

O que a escola poderia fazer em relação às questões de gênero?

- Questionar estereótipos e preconceitos sobre os projetos de vida e perspectivas de carreira profissional estimulando as potencialidades individuais independentemente de gênero, classe ou etnia.
- Contribuir para minimizar as desigualdades e violências de gênero.
- Não reforçar a masculinidade hegemônica.

https://midias.com.br/pt-br/midia/pt-br/2022/03/08/6754450/1-igualdade_de_genero-754450.jpg

35

UFES
Universidade Federal do Espírito Santo

educação
mestrado profissional
pedagogia

Obrigada!!!

Mestranda: Camila Dalvi Venturim
Orientadora: Dra Rosemeire Santos Brito

2022

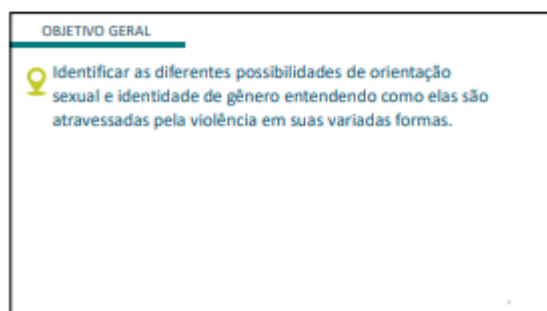
36



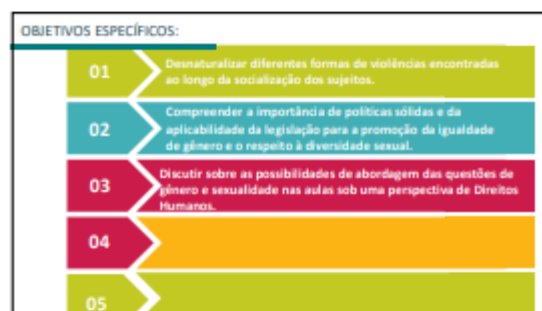
1



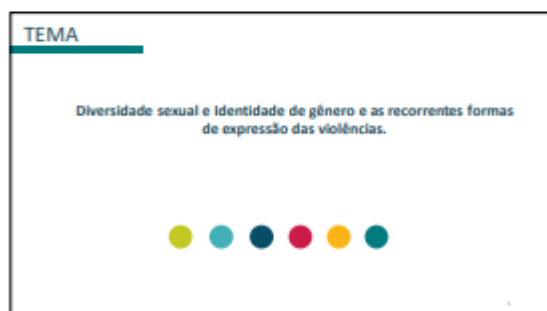
2



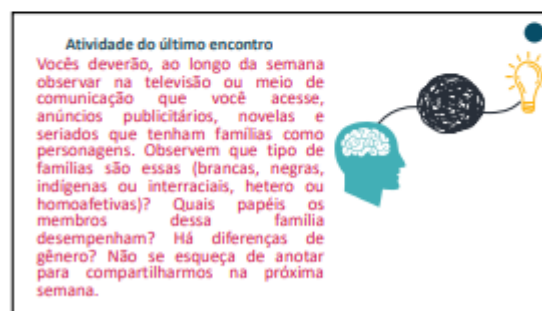
3



4



5



6



8



10

11

12



Como a escola pode ajudar em casos de violência?

- 01 Oferecer ajuda para a vítima e escutar sua versão sem julgar;
- 02 Apresentar soluções institucionais e legais disponíveis;
- 03 Reforçar que ela é vítima e não culpada pela violência que sofreu;
- 04 Orientar que procure ajuda e denuncie em delegacias, Conselho Tutelar e procure ajuda e serviços como Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) e Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS).

13

NUVEM DE PALAVRAS

www.menti.com

14

O que é diversidade sexual? E identidade de gênero?

- ✓ A identidade de gênero, refere-se à maneira como alguém se sente e se apresenta para si e para o mundo e, nem sempre é em conformidade com seu sexo biológico.
- ✓ Diversidade sexual: diferentes possibilidades de expressão da sexualidade ao longo da existência dos seres humanos. A heterossexualidade é apenas uma entre outras formas de sexualidade. Ela é ainda mais legitimada pela associação que se faz entre sexo e procriação.

15

<http://www.muitosixos.gov.br/media/cond/index.php?pag=apresentacao>

16

LGBTQIA+, que isso?

17

18



Mudanças da Sigla

GLS - Gays, lésbicas e simpatizantes

LGBT (2008) - Lésbicas, gays e bissexuais (Diversidade sexual) se somaram a identidade de gênero (Trans).

LGBTQIA+ - Lésbicas, gays e bissexuais, transexuais, travestis, transgêneros, queer, interssexuais, assexuais e outras expressões e identidades não contempladas.

19

Ao longo da história as referências LGBTQIA+ que são mais populares estão na televisão e elas aparecem muitas vezes com a veia humorística, sob forma de piada.

* <https://p1.trf1.com/images/figm/c1548/02/images.terra.com/2014/10/22/sana.jpg>
Acesso em 05-05-2022

20

HOMOSSEXUALIDADE

Já foi entendida como:

- Aberração sexual
- Distúrbio psiquiátrico ou pecado religioso
- Patologia biológica
- Comparados a pedófilos

21

E hoje? Será "que vai ser diferente, que tudo mudou?"

Leis sobre orientação sexual no mundo

Estudo feito pela Associação Internacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Trans e Interssexuais, com sede na Suíça

Leis sobre orientação sexual na América Latina

22

HOMOSSEXUALIDADE

Entre os países que criminalizam as relações sexuais consensuais entre pessoas do mesmo sexo:

- Em 70 países as relações sexuais entre pessoas adultas do mesmo sexo são ilegais ou são penalizadas na prática. Desses países, **26 castigam só os homens**;
- 11 países castigam com a pena de morte as pessoas adultas do mesmo sexo que mantêm relações sexuais consensuais, ou, tecnicamente, essa é uma pena possível;
- 26 países têm penas que vão desde **os 10 anos de prisão à cadeia perpétua**;
- 31 países penalizam com até 8 anos de prisão;

*A BGA também cultivou dados sobre as chamadas "terapias de conversão". Só três países do mundo as proíbem explicitamente: Israel, Equador e Malta.

<https://www.bis.com/portuguese/terracosmos/5888266/> Acesso em 05-05-2022

23

O mistério da homossexualidade em animais

Homem Especialista
10/05/2022

10/05/2022 11:00:00 AM 11/05/2022 11:00:00 AM
Acesso em 05-05-2022

24



25

JORNAL DA GLOBO

Pela primeira vez uma pesquisa do IBGE tenta mapear a orientação sexual dos brasileiros

Atualmente, no Brasil, quase 3 milhões de pessoas se dizem gays, lésbicas ou bissexuais - é o equivalente a 1,8% da população. Alguns acreditam que pode haver subnotificação.

For Journal Use Only

Source: <http://www.fishbase.org>. Accessed 10/10/2007.

<http://gs.globo.com/jornal-da-globo/retos/2012/05/26-pena-pior-e-vai-ser-pesquisada-na-terra-matari-a-criminalizacao-dos-brasileiros.shtml>. Acesso em 30-05-2012

26

TRANSEXUALIDADE

- É uma questão de identidade.
- Não é uma doença mental, não é uma perversão sexual, nem é uma doença debilitante ou contagiosa.
- Não tem nada a ver com orientação sexual, como geralmente se pensa.
- Uma parte das pessoas transexuais reconhece essa condição desde pequenas, outras tardiamente, pelas mais diferentes razões, em especial as sociais, como a repressão

27



28



29

Darcy Ribeiro em "Lições de Humanismo dos Índios do Brasil"

“Há documentos já do século passado sobre a existência de homossexualismo (sic) entre tribos do Brasil. Inclusive entre os cadiúu 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)

30



As travestis, sim. Os travestis, não.

- Travestis são pessoas que vivenciam papéis de gênero feminino, mas não se reconhecem como homens ou como mulheres e sim, como membros de um terceiro gênero ou de um não-gênero.
- É importante ressaltar que travestis, independentemente de como se reconhecem, preferem ser tratadas no feminino, considerando insultoso serem adjetivadas no masculino.
- O termo é mais comum na América Latina.
- Nem toda travesti é profissional do sexo.

31

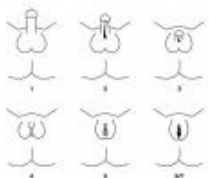
Androginia, Não Binário



32

Intersexuais

- É o termo usado para descrever pessoas que nascem com características sexuais biológicas que diferem das características típicas de feminino ou masculino, ou ainda mescla características das duas, com variações genéticas.



33



Desde 1968, o COI insereia todos os atletas mulheres, visando compensar se a feminilidade (conjunto de características que determinam a mulher cultural e biologicamente) estava à altura da competição masculina.

A princípio, as avaliações eram realizadas com as mulheres mais, em frente a especialistas, em uma situação bastante vacante, pois a maioria do grupo que lutava era formada por homens, que basicamente analisavam o peso, o tamanho e a forma de andar. Após anos de luta e revolta das atletas, o Comitê substituiu o método por testes hormonais.

Essa prática era pouco conhecida pelos brasileiros até 1996, quando, a atleta judoca Eliana Silva conseguiu a vaga para os jogos olímpicos daquele ano. Após reclamações de técnicos que viam a atuação da judoca nos mundiais, o COI impôs uma série de testes para definir se a lutadora poderia participar ou não da competição em Atlanta. Eliana era insuspeita, em seja, possuía características das duas partes e gênero e precisou se submeter a inúmeras testes e até intervenções cirúrgicas, as quais violaram seu corpo, para poder competir no esporte que ama.

Em 2003 conseguiu medalha de ouro nos Jogos Pan-Americanos de 2003, na categoria 70kg feminino, superando a luta no Rio 2007. Obteve ainda duas medalhas de bronze no Campeonato Mundial de Judo, nos anos de 1997 e 2003.

34

Assexuais

- É o termo usado para descrever pessoas que não sentem atração sexual, e às vezes nem atração romântica nem por um gênero, nem por outro.
- Tende a ser uma experiência muito solitária.



35

Pansexuais

- É o termo usado para descrever pessoas que sentem atração sexual por pessoas de todos os tipos de gênero ou orientação sexual



36



6

1



3

02

03

4

5







13

14

15

16

17

18



ATIVIDADE

- ✓ Você consegue perceber se – consciente ou inconscientemente – você reproduz padrões de gênero e sexualidade, reforçando determinados modelos de masculinidade, feminilidade e de sexualidade nas suas aulas?

Registre suas reflexões para que possamos debater juntos.

19

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, sim.... 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

Importante lembrar

As pessoas não podem ser resumidas apenas à sua orientação sexual.

A identidade de gênero de uma pessoa deve e precisa ser respeitada.



21

Frases que você pode usar para apoiar e apoiar as mulheres a praticarem

- ☒ Você está me interrompendo.
- ☒ Eu não me sinto confortável.
- ☒ Eu não sou o que você está falando.
- ☒ Eu não sou obrigada.
- ☒ Não leve o dedo para mim.
- ☒ Não tem graça nenhuma.
- ☒ Não!!!!



22

ATIVIDADE

- ✓ É hora de pensarmos juntos, quais assuntos, temas e atividades podem ser incluídos na sua disciplina ou então junto com outra(s) disciplina(s) para que a discussão sobre gênero esteja presente.

Façam duplas ou trios e registrem.

23

Sugestões de materiais para serem trabalhos em sala.

24



PARA SABER MAIS:



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 outros tantos realhores fantásticos.

No link abaixo, você encontra a play list desses vídeos: <https://www.youtube.com/watch?v=r7WtqX07j0k&list=PLJC33aa-K2a7PKKc2p24411e9Vc01h8P7T1> Acesso em 30-05-2022.



coisa de mulher
SOBREVIVER E CONTAR, PARA SALVAR OUTRAS MULHERES.

Ilustrações Cássia de Mello, da Raquel Viçoso apresenta uma série de aulas sobre descobertas por mulheres e serve também para problematizar os question de gênero, imagens disponíveis em: <https://www.altermodernos.com.br/noticias/edict.asp?id=10577> Analista: <https://www.altermodernos.com.br/noticias/edict.asp?id=10577> Acesso em 30-05-2022

25

No país de Blowmink

VAMOS PENSAR UM POUCO?




Tempo: 20min

<https://thumbs.gfycat.com/BruidesDifcultDeer-max-1mb.gif>

26

- Eu quero presentear A minha linda donzela Não é prata nem é ouro É uma coisa bem singela
- Vou comprar uma faixa amarela Bordada com o nome dela E vou mandar pendurar Na entrada da favela
- Eu quero presentear A minha linda donzela Não é prata nem é ouro É uma coisa bem singela
- Vou comprar uma faixa amarela Bordada com o nome dela E vou mandar pendurar Na entrada da favela
- E para gente se casar Vou construir a capela Dentro de um lindo jardim Com flores, lago e pinguela
- Sem falar na tal faixa amarela Bordada com o nome dela Que eu vou mandar pendurar Na entrada da favela
- [...] Mas se ela vacilar Vou dar um castigo nela Vou lhe dar uma banda de frente Quebrar cinco dentes e quatro costelas
- Vou pegar a tal faixa amarela Gravada com o nome dela E mandar incendiar Na entrada da favela
- [...] Vou comprar uma cana bem forte Para esquentar sua goela E fazer uma tira-gosto Com galinha à caborda
- Sem falar na tal faixa amarela Bordada com o nome dela
- Que eu vou mandar pendurar Na entrada da favela
- Eu quero presentear A minha linda donzela Não é prata nem é ouro É uma coisa bem singela
- Vou comprar uma faixa amarela Bordada com o nome dela E vou mandar pendurar Na entrada da favela

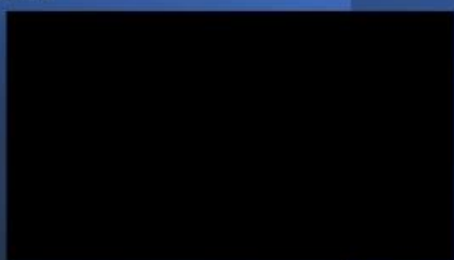
Fonte: [Muzmatch](#)

Compositores: Zeca Pagodinho / Lúia Carlos / Beto Guio / Jesse Pa

Letra de Falsa Amarela © Mercury Prod. E Ed. Musical Ltda.

27

Conheça a música 1.80.



28

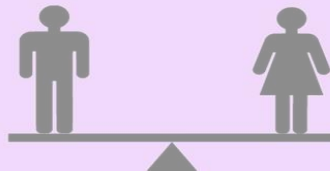


29

FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO DAS OFICINAS

• Este é o momento destinado à avaliação do processo de formação.

30



REFERÊNCIAS

ABLGBT, 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.

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>

CARVALHO, Tatiana; VIANNA, Claudia Pereira. **Professoras lésbicas na educação básica de São Paulo: rupturas e construção de visibilidades**. 2018. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: < <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-06072018-093210/> >.

DELORS, Jacques e outros. **Educação: um tesouro a descobrir** – 5 eds. – São Paulo: Cortez: Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1986.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GATTI, B. A. A Pesquisa em Mestrados Profissionais. Apresentação no I FOMPE – I Fórum de Mestrados Profissionais em Educação. UNEB, Salvador, março, 2014.

RIBEIRO, R.J. O Mestrado Profissional na Política Atual da Capes. Brasília, RBPG, v.2, n.4, 2005, 8-15

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORI, Mary (org). *História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: contexto, 1997. P.443-481.

MORAES, I. M.; FREITAS, N. M. S.; BARATA, E. R. V.; FREITAS, N. M. S. *Formação de professores e os direitos humanos: interrogando a violência contra a mulher*. Revista Eletrônica de Educação, v.15, 1-19, e4519020, jan./dez. 2021.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa e SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. 11 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

RIBEIRO, Darcy. *Lições de humanismo dos índios do Brasil*. S/D.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos**, CEBRAP, 79, novembro 2007, p. 71-94. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/ytPjkXXYbTRxnJ7THFDBrgc/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em 20/07/2021.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. *cadernos pagu* (17/18) 2001/02: pp.81-103.

