

ENSINO@UFMS

Três Lagoas, V. 3, N. 7, 2022.
ISSN: 2525 - 7056

“Ensinar é ação intencional, que na tensão entre a realidade e o mundo que sonhamos, mobiliza professores e estudantes a reinventarem a escola.” Valdeci Luiz Fontoura dos Santos


editora
UFMS





REVISTA ENSIN@ UFMS - ISSN 2525-7056



A Revista ENSIN@ UFMS está licenciada sob a Licença Creative Commons CC BY-NC-SA 4.0 Internacional.



REVISTA ENSIN@ UFMS - ISSN 2525-7056

Três Lagoas/MS, v. 3, n. 7, Dezembro 2022

Dossiê: Ensino, Gênero e Sexualidade

ORGANIZADORAS

Cintia Lima Crescêncio
Universidade Federal do ABC, Brasil.

Lorena Zomer
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil.

Os autores são responsáveis pelo texto final, quanto ao conteúdo e quanto à correção da linguagem.



REVISTA ENSIN@ UFMS - ISSN 2525-7056

A Revista ENSIN@ UFMS é uma publicação anual vinculada ao Grupo de Pesquisa Laboratório de Ensino e Pesquisa Multidisciplinar (LEA UFMS) e ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores (GForP). Ambos os grupos são formados por professores que atuam na graduação e Pós Graduação na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Três Lagoas (CPTL). A revista está vinculada aos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (Profmat) do CPTL/ UFMS, bem como ao Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Geografia (PPGGeo), Mestrado Profissional em Letras (PROFLetras).



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

Reitor

Marcelo Augusto Santos Turine

Vice-Reitora

Camila Celeste Brandão Ferreira Ítavo

Diretor do Campus de Três Lagoas

Osmar Jesus Macedo



EDITORES RESPONSÁVEIS

Patricia Helena Mirandola Garcia (UFMS – Brasil)

Eugenia Brunilda Opazo Uribe (UFMS – Brasil)

Gerson dos Santos Farias (UESB – Brasil)

EQUIPE DE EDIÇÃO E DIAGRAMAÇÃO

Alessandro Ribeiro da Silva (UFMS – Brasil)

Davi Batista Lopes (UFMS – Brasil)

Gerson dos Santos Farias (UESB – Brasil)

Eugenia Brunilda Opazo Uribe (UFMS – Brasil)

CONSELHO EDITORIAL

Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento (UFMS – Brasil)

Eugenia Brunilda Opazo Uribe (UFMS – Brasil)

Karina de Oliveira Vasconcelos (UFMS – Brasil)

Patricia Helena Mirandola Garcia (UFMS – Brasil)

Paulo Fioravante Giareta (UFMS – Brasil)

Endereço para correspondência:
UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Av. Ranulpho Marques Leal, 3484
Caixa Postal 210 – CEP: 79620-080

E-mail: revista.ensinaufms@gmail.com
Site: <https://periodicos.ufms.br/index.php/anacptl/index>



SUMÁRIO

Editorial	08
Apresentação Dossiê	10
Dossiê: Ensino, Gênero e Sexualidade	21
Debates Interditos e Tensões Recorrentes: (Ainda) as Questões de Gênero e Diversidade na Escola..... Rossana Maria Marinho Albuquerque, Jullyane Teixeira	22
Gênero e Sexualidade na Escola: Como Trabalham os/as Orientadores/as Educacionais?..... Paula Biazetto Machado Sombrio, Silvana Corbellini	45
As Mulheres nos Livros Didáticos de Ensino Médio: Avanços e Desafios de Representatividade..... Camila Clozato Lara, Gabrielen Silva de Abreu	65
Ensino sobre Gênero e Sexualidade: O Direito à Educação à luz da ADPF 457..... Filipe Barbosa Mascena	86
Eu não encontrei tanta dificuldade, mas eu também sempre tive que ter um passo à frente. Geografias Feministas e a Interseccionalidade de Mulheres..... Patricia Helena Milani, Melissa Pereira Oliveri	98
A Crucificação do Útero: As Ondas Feministas e a Maternidade no Brasil..... Nayara Augusto Felizardo, Cristiano de Oliveira Viana Correia	118
Por uma Universidade Feminina e Negra..... Camila Brito, Joana d'Arc Vasconcelos Neves, Karley dos Reis Ribeiro	131
Relações de Gênero na Escola: Relato de Experiência na Licenciatura em Psicologia..... Ana Paula Dias Pires, Laura Rafaella Ramos Silva, Janaina Cassiano Silva	156



Formação Docente versus Gêneros e Sexualidades: Um Florilégio de Discussões nos Currículos de Licenciaturas nas Instituições Públicas do Rio Grande do Sul.....	175
Lucas José de Souza, Débora Ortiz de Leão	
Prática Pedagógica para a Formação Inicial de Professores do Curso de Pedagogia: O Ensino e Aprendizagem de Gênero e Sexualidade nas Séries Iniciais.....	200
Solange Pereira da Silva, Luciano da Silva Leão Soares.	
Questões de Gênero na Educação Profissional e Tecnológica.....	225
Tábata Fioravanti, Vantoir Brancher	
Textos de Demanda Contínua.....	245
Artigos.....	246
Desenvolvimento da Competência Comunicativa e Letramento Crítico: Reflexões e Possíveis Caminhos.....	247
Iandra Maria Weirich da Silva Coelho	
Entrevistas.....	266
Dez anos de pesquisa em formação de professores em Mato Grosso do Sul: uma entrevista com a professora doutora Patrícia Sandalo Pereira.....	267
Patrícia Sandalo Pereira, Gerson dos Santos Farias	

EDITORIAL

A revista ENSIN@ UFMS, uma publicação multidisciplinar, de periodicidade anual, vinculada ao Grupo de Pesquisa Laboratório de Ensino e Pesquisa Multidisciplinar (LEA UFMS) e ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores (GForP), chega a sua sétima edição, apresentando o Dossiê Ensino, Gênero e Sexualidade, organizado pelas professoras Cintia Lima Crescêncio (Universidade Federal do ABC) e Lorena Zomer (Universidade Estadual de Ponta Grossa), bem como textos de temática livre organizados na seção de Demanda Contínua.

Para compor este sétimo número contamos com contribuições de pesquisadores de todas as regiões do país, vinculados a diversas instituições de ensino superior e também a escolas de Educação Básica. Agradecemos a todos os autores pelas contribuições encaminhadas, que subsidiam discussões sobre os processos de ensino e aprendizagem, à formação de professores e sua prática pedagógica, assim como sobre temas que afetam ou influenciam estes processos direta ou indiretamente.

Todos os textos publicados foram avaliados por pares no sistema de avaliação duplo-cega, garantindo o anonimato de autores e avaliadores. Os editores da revista Ensin@ UFMS agradecem aos pesquisadores membros do Conselho Científico da Revista e avaliadores *ad hoc*, que contribuíram emitindo pareceres de forma crítica, construtiva e respeitosa, dentro dos prazos estabelecidos colaborando com os editores e o Conselho Editorial no processo de zelar pela qualidade e manter a regularidade da revista.

O Conselho Editorial agradece e parabeniza às organizadoras do Dossiê pelo trabalho realizado, que gerou uma resposta positiva da comunidade acadêmica resultando num importante número de submissões.

A seção de Demanda Continua compartilha com os leitores um artigo e uma entrevista. A autora Iandra Maria Weirich da Silva Coelho apresenta um estudo de caráter bibliográfico, de abordagem qualitativa, com uso do método da análise de conteúdo visando investigar o Letramento Crítico como um meio de desenvolver a competência comunicativa em línguas, sob uma perspectiva multidimensional e sociocrítica.

Considerando que, no ano de 2021, o grupo de pesquisa da Formação e Educação Matemática (FORMEM) completou dez anos de pesquisas em Formação de Professores em Mato Grosso do Sul, orientando pesquisas acadêmicas, a nível de graduação, mestrado e doutorado e na intenção de fomentar discussões sobre o campo profissional e científico da formação de professores de Matemática, os editores da Revista Ensin@ UFMS convidaram para entrevista à Professora Patrícia Sandalo Pereira, líder do grupo e docente do curso de Licenciatura em Matemática e dos Programas de Pós-Graduação em Educação Matemática e Ensino de Ciências da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

Esperamos que os trabalhos publicados na presente edição produzam reflexões e ajudem a fomentar o debate sobre os diversos temas apresentados que afetam e influenciam os processos de ensino e aprendizagem, a formação do professor e sua prática pedagógica. Boa leitura!

Patricia Helena Mirandola Garcia
Editora Chefe

Eugenia Brunilda Opazo Uribe
Gerson dos Santos Farias
Editores Adjuntos

APRESENTAÇÃO DOSSIÊ

ENSINO, GÊNERO E SEXUALIDADE

Cintia Lima Crescêncio¹


Lorena Zomer²

No dossiê Ensino, Gênero e Sexualidades, reunimos trabalhos que discutem questões de gênero e sexualidade a partir dos mais recentes debates epistemológicos que permitem a reflexão sobre a relação entre feminilidades, masculinidades, diversidade sexual e ensino. Privilegiando estudos que se dedicam a pensar a importância das discussões sobre gênero e sexualidade no espaço escolar, nos currículos, nos materiais didáticos, nas legislações e nas políticas públicas para a educação, por entender que esta iniciativa é passo fundamental no combate a violências de gênero e contra populações LGBTQIAP+ na escola e fora dela, agrupamos pesquisas, relatos de experiência e revisões bibliográficas sobre ensino, gênero e sexualidade com perspectiva interdisciplinar. O expressivo número de textos recebidos e avaliados indica a fertilidade do campo e, também, o permanente compromisso que o ensino assume com uma educação para transgredir e subverter. Os artigos que integram este dossiê mostram-nos que no passado e no presente a escola é lugar de reflexão, crítica e compromisso com a justiça.


Nesse sentido, apresentamos os textos contextualizando as lutas empreendidas pela educação, pelo ensino e pela escola ao longo do tempo, batalhas que nos touxeram até aqui, momento de perseguição aos estudos de gênero e sexualidade, mas também de fortalecimento de iniciativas que querem construir um futuro comprometido com os direitos humanos e com os debates em torno das identidades como questão política que tem como palco a escola.

Angela Davis (2016), no livro “Mulheres, Raça e Classe”, destaca que no final do século XVIII, mesmo com legislação que proibia o ensino para pessoas negras, o conhecimento era visto como forma de emancipação. De acordo com a autora, Frederick

¹ Universidade Federal do ABC. E-mail: cintia.lima@ufabc.edu.br

 <https://orcid.org/0000-0002-2992-9417>

² Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: lorenaazomer@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-3435-6756>

Douglas, importante abolicionista, afirmava que a escola tornava uma pessoa inadequada para escravidão. Neste contexto, crianças negras estudavam escondidas e aprendiam a ler e a escrever. Antes da abolição, e depois, como afirma Davis, o ensino era prioridade para o povo negro, pois associavam a luta por conhecimento à luta por liberdade. Petições pediam o direito a frequentar escolas, mulheres negras livres professoras abriam escolas em suas próprias casas, inclusive escolas para formar professoras negras. Angela Davis descreve como, a partir de 1830, mulheres brancas engrossaram a luta. Para a autora, a educação teria sido a bandeira que mais permitiu a união entre mulheres brancas e negras, talvez pelas primeiras reconhecerem o papel da educação em suas vidas. Pós-emancipação, o desejo por escolas só se fortaleceu.

No mesmo período, no ano de 1792, Mary Wollstonecraft (2015) publicou a obra “Reivindicação dos Direitos da Mulher”. Apesar da publicação ter tido como palco a Inglaterra, a autora reivindicou vínculos com o pensamento da França revolucionária, com destaque especial para a Carta dos Direitos da Mulher e da Cidadã, escrita por Olympe de Gouges e amplamente divulgada no ano anterior. Maria Lygia Quartim de Moraes, no prefácio de recente edição do livro de Wollstonecraft, afirma que ambas simbolizam o começo da Idade Feminista. Se Olympe de Gouges denunciava abertamente o período revolucionário e a construção do pensamento moderno como momento de exclusão das mulheres, como afirma Joan Scott (2002) em “A Cidadã Paradoxal”, Mary Wollstonecraft foi mais pontual. Vale lembrar que a Carta dos Direitos do Homem e do Cidadão, produzida logo depois da Revolução Francesa, lançava a ideia de direitos universais e iguais, mas as mulheres, de acordo com Lynn Hunt (2009), permaneceram no limiar dessa “nova” era. Simpática à revolução, Wollstonecraft percebeu no lema da liberdade, igualdade e fraternidade, uma chave valiosa na reivindicação dos direitos das mulheres. Para ela a mudança para as mulheres viria através da educação, por meio de um ensino igualitário e público para meninos e meninas e foi em torno disso que sua militância forjou-se.

Em sua obra, Wollstonecraft (2015) denunciava os prejuízos do confinamento doméstico e da falta de ensino formal para as meninas, apontando como era ilógico que essa condição se mantivesse em momento de esclarecimento. Com experiência de militância no movimento abolicionista inglês, lugar de emergência da luta das mulheres tanto nos Estados Unidos quanto na Inglaterra, ela atribuía a suposta inferioridade feminina à educação débil das meninas. Baseada em princípios iluministas, Wollstonecraft

reivindicava a razão para denunciar os preconceitos e limites sociais impostos às mulheres. Educadas para agradar, para serem vaidosas e frívolas, com livros produzidos para as emburrecer, as mulheres ficariam restritas às superficialidades e seriam incapazes de sair de sua menoridade, princípio básico do esclarecimento. Se ser mulher é ser tola, que as mulheres tornem-se mais masculinas, afirmava Wollstonecraft.

No final do século XVIII, a educação para as mulheres era considerada peça chave da emancipação, assim como para o povo negro, como narra Angela Davis, uma vez que os argumentos que negavam a elas direitos se pautavam na ideia de uma suposta natureza feminina que incluía o cultivo da emoção no lugar da razão. Gênero era operado como ficção que legitimava um ensino específico para as meninas, voltado para o casamento. Wollstonecraft via na educação uma forma de revolucionar os modos “femininos” e defendia um ensino igualitário para meninas e meninos, de modo que ambos pudessem se qualificar física e mentalmente e contribuir com a construção da nação.

A escola, no manifesto de Mary Wollstonecraft, e na narrativa de Angela Davis, emerge como lugar de conquista e acesso a direitos, para mulheres e para pessoas negras. O livro de Davis, especificamente, lança um olhar enviesado em que raça e gênero se atravessam e insinuam a possibilidade de uma educação outra, como insinua bell hooks (2013), em “Educação como Prática de Liberdade”. Se a escola foi projeto nacional, para grupos “excluídos”, ela poderia ser projeto libertador.

Ainda discutindo o contexto estadunidense, bell hooks destaca que durante o apartheid as escolas só para negros aliavam ensino à luta antirracista, em contexto que as mulheres negras tinham três perspectivas de vida: casar, trabalhar como empregada doméstica ou ser professora. Para professoras negras lecionar teria sido tarefa fundamentalmente política. O fim da segregação racial veio acompanhada de um violento processo de transição de escolas negras (e antirracistas) para escolas brancas (racistas, normatizadoras). bell hooks, como estudante da transição, narra o processo de esvaziamento político de seu ensino. Ela afirma que na escola negra aprendeu sobre educação como prática de liberdade, e na escola de brancos sobre educação para dominação. Conteúdos e conhecimentos compartilhados por professoras negras dialogavam diretamente com sua realidade de menina negra, enquanto a escola de brancos primava por um ensino para a obediência. A educação, o ensino e a escola residem, portanto, nesse local fronteiro entre a normatização e a transgressão. Nasce como projeto

nacional, mas acompanhada de inegável potencial transformador, principalmente para grupos excluídos dos direitos humanos “inventados” desde o século XVIII. Negros(as), mulheres, indígenas, estrangeiros, população LGBTQIAP+, no passado e no presente, dão lições dos limites e do potencial de uma educação para a liberdade, que inclui um ensino politicamente informado e uma escola para a diversidade.

Pierre Bourdieu (1998), em texto clássico sobre a escola como lugar de conservação social, e não de transformação, aponta a escola como lugar de produção e difusão de mecanismos específicos que colaboram na eliminação de crianças menos favorecidas. O ensino pautado no rigor da língua, no conhecimento da arte, na apreciação da cultura letrada, para ele, é um ensino conservador. Para o autor, o componente de classe é elemento fundamental, uma vez que crianças com acesso a bens culturais são o desejo da escola, enquanto crianças pobres, sem esse acesso, são os “maus” alunos. Nesse sentido, o desejo de ascensão pela escola é horizonte sempre fora do alcance. A escola, então, sanciona desigualdades iniciais ao ignorar desigualdades reais por meio de seu currículo, de seus conteúdos e de seus mestres. Bourdieu fala-nos sobre classe, no entanto, esse debate cabe perfeitamente às categorias gênero e sexualidade.

A partir do cenário brasileiro, Luma de Andrade (2015) aponta a escola como lugar de expulsão e violência pedagógica para pessoas trans. Rogério Junqueira (2009) ressalta que a escola é orientada pela pedagogia do armário. Berenice Bento (2011) destaca a escola como guardiã das normas de gênero, local de (re)produção da norma e do fora da norma. A escola como projeto nacional, portanto, vive as agruras ofertadas pelo paradoxo do indivíduo moderno forjado desde o século XVIII. Racional, universal, branco, ocidental, masculino, incapaz de operar a partir da diferença de gênero, sexualidade, raça e classe que funda, mas também comprometido com ideias de liberdade, igualdade e universalidade. A expulsão sofrida por pessoas LGBTQIAP+ das escolas brasileiras hoje, talvez, configure-se como o motivo de luta que já mobilizou mulheres e pessoas negras no passado.

A expressão máxima do paradoxo moderno é, hoje, o debate sobre gênero, um dos grandes desafios ao ensino atualmente. Gênero é categoria política e historiográfica que questiona valores morais/religiosos que sustentam basicamente todo o conhecimento acumulado até hoje. Ao emergir como categoria analítica que exprime as relações sociais baseadas nos sexos através de relações de poder, como afirma Joan Scott (1995) em seu

texto fundador, gênero coloca em suspenso: a noção de natureza cuidadosamente construída pelo discurso ocidental ao longo dos séculos, o modelo tradicional de família que se funda na natureza e nos binarismos e o papel das mulheres no mundo. Gênero exige uma revisão epistemológica profunda que, obviamente, atravessa a escola e o ensino de todas as disciplinas, regras e normas do projeto nacional, imperial, global. Essa é uma explicação possível para o fato de uma categoria analítica, uma teoria, ou melhor várias, protagonizar embates em arenas políticas hoje.

De elaboração feminista para os gabinetes acadêmicos, gênero é hoje lido, por discursos conservadores e fundamentalistas religiosos, como ameaça às crianças. A escola é vista como palco principal desse pânico e a vigilância do ensino é entendida como estratégia crucial no monitoramento. Docentes são vistos como ameaça. O ensino é o alvo principal dos empreendimentos conservadores contra o debate sobre gênero na atualidade. Preocupados com as legislações e os materiais utilizados em salas de aulas, esses grupos procuram pautar a prática docente eliminando materiais didáticos considerados maléficos e produzindo legislação que invisibilize certos debates. Tudo regado a muita ameaça e vigilância nas salas de aula, garantindo sucesso no silenciamento que foi potencializado durante os dois anos de pandemia (2020-2022). Além das carências escancaradas pela necessidade de acesso à Internet e computadores em contexto de escolas fechadas, o “ensino remoto” aguçou olhos e ouvidos para o que falam ou não falam os(as) docentes. As universidades, por hora, têm saído relativamente ilesas desse processo que fincou raízes nas salas de aula de crianças e jovens. Se o combate ao gênero se fortaleceu, o campo de estudos de gênero e a disposição de professores e professoras em fazer da sala de aula e do ensino “lugares” de reflexão e construção de um mundo mais justo, também.

Gênero e ensino relacionados são, talvez, portadores dos maiores desafios contemporâneos da educação, já que protagonizam embate transnacional através do inimigo inventado “ideologia de gênero”. A escola segue como palco fundamental da cruzada em que gênero é visto como ameaça a conteúdos e conhecimentos estabelecidos desde o iluminismo e cultivados pelos Estados Nacionais. O questionamento de binarismos dados como naturais, que legitimam desigualdades, a exemplo de feminino/masculino, privado/público, doméstico/político, propiciados pela incorporação da categoria gênero ao ensino, é visto como ameaça, o que de fato é. Não se trata de provocação teórica ao campo da educação, trata-se de denúncia da necessidade de revisão do que sabemos sobre

biologia e história, sobre geografia e física, uma vez que a ciência não é neutra. Gênero questiona os modelos de educação, os conteúdos e conhecimentos do ensino, os currículos oficiais e ocultos da escola. Gênero é capaz de colocar como motor do conhecimento a dúvida e não a certeza que marca o pensamento moderno. Gênero coloca em cena o potencial conservador e transformador da educação, enquanto sublinha os efeitos que o ensino tem na formação das pessoas.

Joan Scott (2012) destaca como acreditava que a categoria gênero já havia cumprido sua função ao se deparar com uma campanha para proibir a circulação de materiais didáticos que falavam de identidade sexual, orientação sexual e identidade de gênero na França. Na época grupos católicos organizados exigiam o boicote aos materiais afirmando que as crianças estariam aprendendo teorias que iam contra a natureza biológica de homens e mulheres e, conseqüentemente, contra a família. A França protagonizou, ainda, movimentos de repúdio à Judith Butler, considerada a “papisa” do gênero no mundo. O argumento era que as crianças estavam sob ameaça. Atos de repúdio e violência à filósofa também foram praticados durante sua visita ao Brasil, em 2017. A América Latina vive movimento parecido ao francês.

Colômbia, Peru e Brasil figuram campanhas contra a “ideologia” acusada de ter por trás uma agenda obscura de pedofilia, homossexualidade e perversão sexual. Do Peru veio o slogan “com mi hijo no te metas” que tomou conta da América Latina nos últimos anos. A construção da pureza e ingenuidade da infância é elemento crucial e estratégia discursiva nessa cruzada que não nasceu no século XXI. Com protagonismo nessa cruzada, o Brasil merece destaque.

Sonia Correa (2018), na tentativa de mapear a história da perseguição ao gênero, constrói testemunho que remonta à década de 1990 para apontar como os primeiros sinais de rechaço teriam começado. A Conferência sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, ocorrida no Rio de Janeiro, também conhecida como Eco 1992, segundo ela, teria sido um dos momentos já chaves, uma vez que não se fazia uso da expressão gênero, mas se combatiam pautas ligadas a ela, como saúde reprodutiva e planejamento familiar. Em 1994, a Conferência do Cairo fez uso do termo gênero em seus documentos, para referir-se a relações desiguais entre homens e mulheres, sem comoção. Entretanto, já na preparação da Conferência Mundial de Mulheres que aconteceu em 1995, em Pequim, o termo foi atacado com força. A teoria de Correa é que o movimento lésbico, ao questionar o termo e

vinculá-lo a agenda da sexualidade, provocou a Igreja que nos anos seguintes deu início a sua cruzada. Na preparação de Pequim, representante do Sudão, apoiado por Honduras, El Salvador e Nicarágua, pedia que a expressão gênero fosse apresentada entre colchetes. A Santa Sé, logo na sequência, endossou a relativização do termo, preocupada que ela pudesse ser formulada fora da identidade biológica. Na época, Correa conta que panfletos contra gênero foram produzidos por organização católica estadunidense. Tais panfletos foram distribuídos entre representantes do sul global, considerada região estratégica dessa produção teórica. O Vaticano teve vitória parcial. A expressão orientação sexual não foi apropriada a nenhum documento.

Já no final do século XX e início do século XXI, segundo a autora, na revisão dos efeitos das Conferências, gênero foi atacado e inventado como ameaça silenciosa à natureza e à família, mas a mobilização não teve efeitos práticos. Em 1997, foram publicados livros fundantes da cruzada antigênero, “Sal da Terra”, de Ratzinger, posterior Papa Bento XVI, e “Agenda de Gênero”, de Dale O’Leary (que anos antes produziu os panfletos antigênero). Nos últimos anos a campanha tem se fortalecido, com grande protagonismo do Vaticano que se preocupa com uma conspiração feminista global cujo palco principal é a América Latina, apesar das democracias europeias serem os exemplos de igualdade de gênero e sexualidade no mundo. A cruzada foi apropriada por grupos evangélicos fundamentalistas, especialmente no Brasil.

De acordo com Maria José Rosado Nunes (2015), gênero preocupa porque desestabiliza o binômio masculino/feminino e todos os binômios que dele se originam. Ao apontar as relações entre homens e mulheres como historicamente construídas, marcadas pela cultura e pelas relações de poder, gênero permite a reflexão sobre outros lugares possíveis para mulheres e homens, o que inclui considerar a diversidade sexual, algo inadmissível em um discurso moral/religioso que se funda na ideia de natureza feminina/masculina que origina a ideia tradicional de família. Gênero, como categoria histórica e política, coloca em suspenso, também, o regimento religioso de organização da família nuclear.

No Brasil, essa cruzada emergiu com força em 2011, momento de discussão do Plano Nacional de Educação e do Programa Brasil sem Homofobia. O Programa foi encerrado quando materiais que falavam sobre diversidade sexual foram denunciados por “apologia à homossexualidade” e militantes, educadoras e acadêmicas tiveram suas

reivindicações em torno do PNE, finalizado em 2015, rejeitadas. A meta de combate às desigualdades de gênero foi retirada do documento, ação que foi seguida por planos estaduais e municipais de educação. A cruzada saiu do domínio discursivo e afetou, a partir desse momento, o ensino. Nesse contexto o Movimento Escola Sem Partido, que até então se dedicava a combater o suposto comunismo difundido por docentes nas escolas, apropriou-se do tema da cruzada sob o argumento de que as crianças precisavam ser protegidas do comunismo e da “ideologia de gênero”. Para Maria José Rosado Nunes, gênero é considerado perigoso porque funda um indivíduo fora da lei e da moral religiosa (2015). Fernando Seffner (2016), com um olhar otimista, afirma que o avanço do debate sobre gênero e sexualidade é sinal de avanço da democracia e que, estrategicamente, é fundamental que essa articulação seja elaborada em tempos de conservadorismo e perseguição. Apesar do fundo religioso dessas disputas, é importante situar a escola nessa conjuntura, uma vez que ela não é lugar de pecado, mas sim de construção do anormal, como afirma Berenice Bento (2011).

Gênero e ensino, atualmente, são importantes agendas de militantes feministas, LGBTQIAP+ e da educação, uma vez que se assume a escola, e a educação como um todo, como forma privilegiada de construir um mundo outro, pautado em pluralidade e justiça. Se o projeto nacional via a escola, suas normas, conhecimentos e conteúdos, como forma de formar cidadãos republicanos, os bons cidadãos, no projeto feminista, LGBTQIAP+ e de militantes da educação, a escola é lugar de ensino politicamente informado, uma vez que ela não é extensão da família, e sim a entrada de crianças e jovens na vida pública. Como tal vê-se desafiada constantemente por identidades que escapam da norma.

A escola e o ensino podem afirmar-se como aliados da normalização, atendendo o chamado de suas origens, ou construir-se como lugar de emancipação, como desejavam as professoras negras que abriam escolas clandestinas durante o regime escravocrata estadunidense. Gênero, e por sua vez sexualidade, é categoria transversal a um projeto contemporâneo de pensar a escola como lugar de emancipação. Essa emancipação passa, definitivamente, pelo ensino, como nos mostraram estudantes de escolas ocupadas em Porto Alegre e São Paulo nos últimos anos.

Gênero, portanto, mais do que desafios, lança perspectivas ao ensino, já que propõe uma reflexão sobre conhecimentos e conteúdos. No caso do Brasil, mesmo diante da

supressão de expressões como gênero, desigualdades de gênero, orientação sexual e outras de planos nacionais, estaduais e municipais de educação, de editais para produção de livros didáticos, de parâmetros curriculares e legislação que regem conteúdos e conhecimentos a serem abordados no ensino fundamental e médio, o debate está posto e não parece haver possibilidade de voltar no tempo. Mesmo em cidades pequenas, do interior, distantes de grandes centros acadêmicos, como mostram alguns artigos que compõem este dossiê, professores e professoras são demandados(as) a pensar suas disciplinas e conteúdos a partir dos questionamentos de gênero elaborados pelos(as) próprios(as) estudantes. Mesmo sem ter tido contato com os estudos de gênero na universidade e sem saber exatamente o que é gênero teoricamente, docentes, em sua maioria, consideram importante o debate sobre gênero nas escolas, uma vez que as tensões de gênero habitam salas de aula, os refeitórios, os pátios, a sala de professores, as quadras esportivas, as relações na comunidade escolar. Berenice Bento (2011) identifica um saudável incômodo entre docentes de escolas.

Sem mudanças legislativas como a conquistada pelo movimento negro com a Lei 10.639/03, que tornou o ensino de história e cultura africana obrigatório nas escolas brasileiras, e conseqüentemente, obrigou os cursos de graduação a se adaptarem, os estudos de gênero ganham campo firmemente, com disciplinas eletivas, grandes eventos, revistas reconhecidas mundialmente e docentes/pesquisadoras que se proliferam pelo país. Tal cenário tem afetado, diretamente, o ensino no Brasil, uma vez que o acesso ao aparato teórico/metodológico da categoria gênero permite a construção de saberes docentes politicamente informados pelas reflexões sobre as relações desiguais entre homens e mulheres e sobre os aspectos culturais e históricos de feminilidades, masculinidades e de sexualidades. Em cenário de apagamento dos debates sobre gênero na legislação e nos documentos oficiais, a formação de docentes e a formação continuada de professores e professoras mostra-se como uma das perspectivas mais eficazes na promoção de uma discussão baseada no gênero. A universidade, portanto, tem função primordial nesse contexto de recuperação do gênero e do ensino como possibilidade de emancipação via educação. bell hooks (2013) aponta as salas de aula feministas como um dos lugares mais propícios à educação como prática de liberdade. A difusão do gênero e das discussões sobre sexualidade tem mostrado isso. E é neste contexto que a proposta deste dossiê foi construída.

Com artigos de norte a sul do país, centralizando debates sobre gênero e sexualidade, e com fundamentais recortes raciais, os textos que integram este dossiê demonstram a energia e a disposição de pesquisadores(as) e docentes(as) na reflexão sobre Ensino, Gênero e Sexualidade nas mais distintas áreas e em variados níveis de formação. Mais do que olhar para o passado e para o presente, os artigos selecionados para compôr o dossiê obrigam-nos a olhar para o futuro e, neste futuro, gênero e sexualidade, como questões para o ensino, comungam com uma visão de mundo justa e democrática.

Referências

ANDRADE, Luma Oliveira de. **Travestis na escola**: assujeitamento e resistência à ordem normativa. 2015.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz diferença. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 19(2): 548-559, maio-agosto/2011.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 39-64.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. São Paulo: Editora WMF Mantis Fontes, 2013.

HUNT, Lynn. **A invenção dos Direitos Humanos**: uma história. São Paulo: Cia das Letras, 2009.

JUNQUEIRA, Rogério. Currículo heteronormativo e cotidiano escolar homofóbico. **Espaco do Currículo**, v.2, Setembro de 2009 a Março de 2010. p. 208-230.

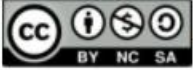
NUNES, Maria José Rosado. A “ideologia de gênero” na discussão do PNE: a intervenção da hierarquia católica. **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 13, n. 39, p. 1237-1260, jul./set. 2015.

SCOTT, Joan W. **Cidadã Paradoxal**: as feministas francesas e os direitos do homem. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2002.

SCOTT, Joan W. Os usos e abusos do gênero. **Projeto História**, São Paulo, n. 45, p. 327-351, Dez. 2012.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, jul./dez, pp. 71-99, 1995.

SEFFNER, Fernando. Atravessamentos de gênero, sexualidade e educação: tempos difíceis e novas arenas políticas. Trabalho encomendado. **XI ANPED SUL**, 2016. 17p.



WOLLSTONECRAFT, Mary. **Reivindicação dos Direitos da Mulher**. São Paulo: Boitempo, 2015.



DOSSIÊ

Ensino, Gênero e Sexualidade

DEBATES INTERDITOS E TENSÕES RECORRENTES: (AINDA) AS QUESTÕES DE GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA

INTERDICTED DEBATES AND RECURRENT TENSIONS: (STILL) THE GENDER AND DIVERSITY QUESTIONS AT SCHOOL

Rossana Maria Marinho Albuquerque¹

Jullyane Alves Teixeira²

RESUMO: O presente trabalho discute a importância da inserção das questões de gênero e diversidade nos contextos escolares, a partir de dois casos ocorridos na cidade de Teresina/PI, nos anos de 2017 e 2021, que revelam em diferentes situações como as temáticas foram inseridas e suas repercussões, seja quando os temas são interditos ou quando não inseridos adequadamente nos contextos educacionais. A partir de uma perspectiva feminista interseccional de análise do fenômeno no contexto da educação, o trabalho considera que os marcadores sociais das diferenças constituem as experiências dos/as/xs sujeitos/as/xs de maneira expressiva e que, sendo a escola um espaço relevante para os processos individuais e coletivos de socialização, é fundamental insistir na discussão das questões de gênero e diversidade, bem como analisar as tentativas de interdições dos debates. O estudo foi constituído por um exame de natureza qualitativa, compreendido pela discussão bibliográfica e por uma análise documental das notícias veiculadas na imprensa e demais registros da repercussão dos fatos em cada um dos casos analisados.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero. Diversidade. Educação.


ABSTRACT: The present work discuss the importance of the insertion of the gender and diversity questions on the school context, from two cases that happened in the city of Teresina/PI in the years of 2017 and 2021, which revealed in different situations how the themes were inserted and its repercussions, whether when the themes are interdicted or when they were not inserted properly in the educational context. From an intersectional feminist perspective of phenomenon analysis in the context of education, the work considers that the social markers of the differences constitute the experiences of the subjects in an expressive manner and that, the school being a relevant space for the individual and collective processes of socialization. It is fundamental to insist in the discussion of the gender and diversity questions, as well as to analyze the debates interdiction attempts. The study was constituted by an exam of qualitative nature, grasped by the bibliographic discussion and by a documental analysis of news transmitted on the press and others facts repercussion register in each one of the analyzed cases.

KEYWORDS: Gender. Diversity. Education.


Introdução

Para situar de onde partimos para recortar o escopo da análise do presente texto, faremos uma breve descrição dos fatos ocorridos na cidade de Teresina, capital do estado

¹ Universidade Federal do Piauí. E-mail: rossanamarinho@ufpi.edu.br

 <https://orcid.org/0000-0002-6199-1392>

² Universidade Federal do Piauí. E-mail: jullyane@ufpi.edu.br

 <https://orcid.org/0000-0002-3668-1050>

● [Informações completas da obra no final do artigo](#)

do Piauí, em duas escolas da rede de ensino privado, nos anos de 2017 e 2021. As duas situações possuem suas particularidades, mas guardam em comum pelo menos dois aspectos: a presença das questões de gênero e diversidade na escola e as repercussões geradas sobre os fatos. A análise dos dois casos nos permite observar a relevância da inserção dos temas nos contextos escolares, os equívocos e violações de direitos humanos quando das tentativas de impedir o conhecimento e debates nas escolas, bem como a permanência das questões, mesmo quando os temas não estão formalmente configurados nos conteúdos ou nas atividades educacionais. Façamos, então, a descrição dos fatos:

a) O caso da gincana da diversidade: no ano de 2017, em uma escola da rede privada, foi adotado como tema de uma gincana cultural: “*Sociedade – igualdade de direitos e respeito às diferenças*”. No prédio da escola, foram espalhados guarda-chuvas e cartazes com as cores do movimento LGBTQIA+, uma faixa contendo a mensagem “sou bi, sou gay, sou lésbica, sou trans, sou igual a você”, além de materiais de divulgação do evento. Um grupo de pais e mães de alunos reagiu à temática e enviou uma notificação extrajudicial para a escola, alegando discordar do tema da gincana e desautorizando seus filhos de participar da atividade.

A notificação citava artigos do Código Civil e do Código Penal brasileiros, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), da Constituição Federal e até da Convenção Americana de Direitos Humanos (CADH), da qual o Brasil é signatário. O documento circulou em aplicativos de mensagens e redes sociais, causando grande burburinho, logo se tornando notícia na cidade. Ao mesmo tempo em que o tom impositivo da notificação ganhava repercussão, outra parcela de pais e mães se mostrou favorável ao tema da gincana, demonstrando preocupação com práticas preconceituosas e suas consequências para os/as/xs estudantes. Mesmo com as repercussões, a escola manteve o tema. Porém, vários aspectos da reação dos pais e mães que recusaram o tema da gincana nos chamaram a atenção e analisaremos mais adiante.

b) O professor de biologia culpando as vítimas de feminicídio por suas mortes: em 2021, durante uma aula de biologia, o professor da disciplina começou a abordar o tema do feminicídio e argumentar que o principal motivo dos assassinatos era o fato de a mulher não ter o devido cuidado com as escolhas dos parceiros afetivos, chegando a mencionar uma estatística fictícia de que “em 90% dos casos a culpa é da mulher” (SAMPAIO, 2022). Como a aula acontecia em um contexto híbrido – parte da turma acompanhando

presencialmente e outra por via de transmissão remota –, um registro de vídeo, feito por alguém que acompanhava a exposição, foi compartilhado nas redes sociais e o assunto ganhou repercussão. Houve bastante questionamentos aos argumentos do professor e, dias após o ocorrido, a direção da escola se pronunciou publicamente, informando que havia afastado o professor do quadro docente. O caso do professor nos chamou bastante atenção, para além do quão problemática foi sua fala, pelo fato de que, neste caso, as questões de gênero estão presentes, mesmo quando se pode presumir sua ausência.

Ainda a propósito de iniciar a discussão, podemos afirmar que o gênero e demais marcadores das diferenças estão presentes nas escolas, a partir de diferentes lugares de enunciação, inclusive considerando o corpo heterogêneo que constitui o espaço: discentes, docentes, corpo administrativo, dirigentes e prestadores/as/xs de serviços. Uma vez que os marcadores sociais constituem as experiências dos/as/xs sujeitos/as/xs, se expressam nos diferentes espaços e acompanham suas vivências. Porém, o modo como os contextos sociais lidam com as classificações acaba por se constituir como o cenário onde a diversidade pode ser estimulada, valorizada e respeitada; ou, em situação inversa, pode reforçar opressões e desigualdades, com diversas consequências para as pessoas que convivem nesses contextos. É a partir deste recorte e pressupostos que conduzimos a discussão aqui proposta.

O gênero é um terreno de disputas intensas, nos lembra a historiadora feminista Joan Scott (2012). Quando pensamos que as questões estão resolvidas, afirma também a autora, percebemos que estamos no caminho errado. Scott fez essas afirmações no texto “Os usos e abusos do gênero”, no qual desenvolve uma interessante discussão a respeito dos debates em torno do termo gênero, iniciando por um fato ocorrido no contexto educacional francês, no ano de 2011. Naquele ano, o Ministério da Educação da França havia preparado um material direcionado a estudantes que fariam o exame classificatório para o curso de ciências biológicas, que tratava de questões de gênero e sexualidade. Segundo Scott (2012), apesar de o manual só mencionar uma vez a palavra gênero, houve um intenso debate, envolvendo vários setores da sociedade, estando segmentos religiosos e grupos políticos conservadores entre os que mais se opuseram ao conteúdo do material. Scott inicia a partir deste fato e acessa outros contextos, ao longo de sua argumentação, para demonstrar como o termo gênero tem sido disputado por diferentes sentidos e intuítos.

Deste modo, observar quais significados e grupos de interesse disputam sua apropriação é fundamental para compreender os contextos em questão.

Lições semelhantes Scott (1995) fazia em seu texto “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”, quando sugeria que ao invés de tentar cristalizar significados nos termos, seria mais interessante observarmos as relações sociais e as disputas de poder nelas envolvidas. Sendo o gênero, nos termos da autora, uma forma primária de conferir significado às relações de poder e um elemento constituinte das relações sociais que classifica os corpos a partir de determinadas expectativas, símbolos e normas, é um terreno onde disputas de práticas e significados se manifestam.

Os apontamentos de Scott são interessantes para situarmos nosso contexto de análise. Nos últimos anos, o Brasil tem vivenciado (in)tenso debates em torno das questões de gênero, sexualidade e diversidade. Os segmentos contrários à inserção das questões de gênero nas escolas, que a rotularam “ideologia de gênero”, têm investido em muitas frentes de atuação para impedir a pauta nos ambientes educacionais, proibir a inserção nas estruturas curriculares, promovendo perseguição a pesquisadores/as/xs, professores/as/xs, militantes de movimentos sociais e qualquer grupo social que se coloque favorável à concepção de direitos humanos em perspectiva plural. A utilização do termo “ideologia de gênero” tem servido para produzir uma imagem negativa e a recusa da possibilidade de se discutir igualdade de gênero e respeito às diferenças, seja relacionada à diversidade, identidade de gênero, combate ao machismo ou qualquer forma de preconceito.

Sob o emblema de defesa de valores morais e da família, juntamente com outras pautas conservadoras, esses discursos se propagaram por todo o país, se expressando também no contexto do Piauí. A escalada autoritária de projetos baseados em desinformações propagadas por movimentos como o “Escola sem partido” tem se dado sob a justificativa de combater a utilização de escolas e universidades para fins ideológicos, políticos ou partidários. O que tem se apresentado, na prática, é uma perseguição às ideias e posicionamentos contrários aos ideais conservadores, especialmente de determinados segmentos religiosos e grupos políticos alinhados à direita ou ultradireita. Em Teresina/PI, o Projeto de Lei (PL) n.º 20/2016, de autoria da então vereadora Cida Santiago (na época, filiada ao PHS), foi aprovado em março de 2016 e previa

[...] a proibição da distribuição, utilização, exposição, apresentação, recomendação, indicação e divulgação de livros, publicações, projetos, palestras, folders, cartazes, filmes, vídeos, faixas ou qualquer tipo de material, lúdico, didático ou paradidático, físico ou digital contendo manifestação da *ideologia de gênero* nos estabelecimentos de ensino público municipal da cidade de Teresina [sic].

No entanto, antes da sanção do prefeito e sob grande mobilização popular e de movimentos sociais, o PL foi encaminhado novamente para votação, decidindo-se, de forma acirrada, com o voto de minerva do presidente da Câmara, que acolheu parecer de inconstitucionalidade emitido pela Comissão de Constituição e Justiça da Casa, pelo arquivamento da proposta, em maio daquele ano (G1 Piauí, 2016a, 2016b).

Casos como esse se reproduziram em várias cidades do país, muitas vezes, infelizmente, com a aprovação de PLs que retiravam as discussões de gênero dos seus currículos escolares, deixando estudantes sem o acesso a um debate imprescindível ao seu desenvolvimento social e político. Apesar desse projeto de lei ter sido arquivado em Teresina, o debate ainda encontra resistência no cotidiano da vida escolar. Alguns professores e pais de alunos permanecem com uma concepção equivocada de que essa discussão diz respeito a “transformar crianças em homossexuais” ou “ensiná-las a fazer sexo” – dentre outros absurdos.

Parte das tensões envolvendo as questões de gênero na escola foi reduzida desde agosto de 2020, quando o Supremo Tribunal Federal (STF) acolheu a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) n.º 5537, considerando inconstitucional a Lei n.º 7.800/2016, do Estado de Alagoas, que criava o “Programa Escola Livre” (OLIVEIRA, 2022). A referida lei sugeria, a propósito de uma suposta liberdade no âmbito escolar, uma série de proibições de temas no âmbito da escola, considerados como doutrinação, além de deixar os conteúdos escolares submetidos à aprovação expressa dos responsáveis pelos/as/xs discentes. Curiosamente, a lei da “Escola Livre” abria várias exceções para as escolas confessionais, para as quais bastava apenas declarar seu credo, que pareciam estar livres do patrulhamento ideológico. O STF decidiu pela inconstitucionalidade, por 9 votos a 1, tendo como relator do processo o ministro Luiz Roberto Barroso, que apontou as várias violações contidas na legislação aprovada em Alagoas (OLIVEIRA, 2022). A decisão do STF foi um marco importante nas disputas sobre as questões de gênero e diversidade na escola e certamente produziu um efeito importante em barrar as iniciativas autoritárias de interdições dos debates.

É possível constatar que o gênero, enquanto classificador das experiências humanas oriundo da cultura ocidental, se tornou um forte marcador das identidades subjetivas e, dada sua presença em todas as instâncias da vida social, os padrões generificados acabam por condicionar muitas práticas sociais, como afirmam Connell e Pearse (2015). Nos diferentes contextos da vida social, o gênero se combina com outros marcadores e, a depender das hierarquias socialmente estabelecidas, pode contribuir para aprofundar opressões e/ou desigualdades. É neste sentido que nos interessa adotar uma perspectiva interseccional, que considere as especificidades dos contextos e as experiências de gênero, sexualidade, raça, classe social, territorialidade, geração, dentre outras, que se combinam de forma complexa e relacional (COLLINS; BILGE, 2021).

No contexto das escolas, a perspectiva feminista interseccional contribui para problematizarmos a suposta universalidade das experiências das pessoas que ali convivem, entendendo que coexistem subjetividades complexas, aspirações diversas e diferentes existências. Se a escola tem sido concebida como um mecanismo disciplinar, a maneira como determinados padrões são incorporados no cotidiano escolar pode produzir violências, silenciamentos, evasões e exclusões (LOURO, 2016). As questões de gênero – e os temas a elas associados – estão presentes na escola, mesmo quando não se tem consciência disso. O gênero está presente na arquitetura da escola, nas regras e moralidades vigentes, nas formas de se vestir e se comportar, nas divisões (muitas vezes binárias) dos espaços, na estrutura administrativa, nas atividades esportivas (SALES, 2018); onde quer que prestemos atenção, o gênero está lá. No entanto, quando está concebido como uma determinação biológica, que limita as pessoas a apenas duas possibilidades – masculino e feminino –, o mais provável é a reiteração de práticas discriminatórias, que acontecem sem mediações por parte da escola e sem um repertório consistente para lidar com as situações, por parte do corpo pedagógico e administrativo.

Na análise que se segue, consideramos que a escola é parte de um conjunto de instâncias da vida social e, por isso, as tensões relativas às questões de gênero e diversidade passam por ela, mas não se limitam a ela. As disputas de poder sobre os modelos de indivíduo e sociedade que se expressam na escola estão também fora dela. Porém, quando as escolas assumem uma posição de incorporar o respeito às diferenças e promoção da equidade em seu fazer educacional, a correlação de forças que concorre para uma perspectiva da alteridade tem mais condições de prevalecer. À revelia de quem

pressupõe que o espaço da escola seja neutro, afirmamos que lá existem ideias diferentes e até divergentes, mas todas carregadas de sentido. Então, não nos interessa perguntar se o gênero está nas escolas e sim como se manifesta nos contextos escolares. A análise dos casos ocorridos em Teresina nos permitiu refletir sobre a questão.

O gênero dentro e fora das escolas: pensando a partir da perspectiva feminista interseccional

Pensamos os fenômenos aqui analisados a partir das chaves do feminismo e da interseccionalidade, considerando alguns pressupostos: a) as contribuições feministas, em seus vários âmbitos, para a crítica de um suposto sujeito universal (político, jurídico, epistêmico) (ADELMAN, 2009), para a afirmação do conhecimento como sempre situado contextualmente (HARAWAY, 1995), para a denúncia das várias expressões de desigualdades e opressões produzidas na modernidade capitalista e recusa dos binarismos que constituem de forma normativa as classificações dos/as/xs sujeitos/as/xs na vida social (GÓES, 2019). Os feminismos têm contribuído para desnaturalizar as concepções de gênero e sexualidade, fazendo alargar nossas compreensões sobre as formas de viver essas categorias, que são produzidas no âmbito da cultura (BUTLER, 2010; NASCIMENTO, 2021); b) em diálogo com as vertentes críticas do feminismo, a perspectiva da interseccionalidade tem contribuído para a visualização sobre como as opressões interagem nos contextos, produzindo hierarquias e/ou desigualdades. Aqui, nos referimos principalmente às formulações de Collins e Bilge (2021), que compreendem a interseccionalidade como uma poderosa ferramenta analítica em sinergia com a práxis, tendo em vista que as questões discutidas não são apenas da ordem do conhecimento; estão em profunda ligação com a vida prática das pessoas. Uma perspectiva interseccional crítica não toma as categorias simplesmente como aspectos descritivos das realidades sociais, mas as pensa, a partir dos contextos e relações, como constituintes dos cenários complexos de opressões e desigualdades estruturais na sociedade capitalista. Deste modo, a interseccionalidade se conecta também com uma agenda de justiça social.

Nos contextos escolares aqui analisados, a perspectiva feminista interseccional contribui para pensarmos criticamente em vários aspectos. O primeiro deles é o lugar da educação em um contexto neoliberal que alia o discurso de estímulo às privatizações com ideais autoritários de sociedade, protagonizados por vários segmentos conservadores, o

que Collins e Bilge (2021) denominam de domínio estrutural do poder. Nos dois cenários analisados, temos instituições de ensino privado, com vários entraves para a produção de um espaço dialógico e a “mercadoria educação” é reivindicada por aqueles que pagam por ela. Uma vez concebida como mercadoria, a educação não apenas é pensada em termos de comercialização, mas a lógica a partir da qual operam as instituições dificulta que se construa um projeto coletivo e dialógico. Em se tratando dos estratos sociais que compõem esses universos escolares, a “mercadoria educação” também carrega aspirações de classe social e de como são imaginados os indivíduos pertencentes a essas camadas.

Os pânicos morais (BALIEIRO; DUQUE, 2018; MISKOLCI; CAMPANA, 2017) que têm girado em torno das questões de gênero e sexualidade no âmbito da educação se expressam como projetos de sociedade que se apoiam em essencialismos para justificar a recusa de movimentos emancipatórios, conquistas no âmbito de direitos, liberdades, enfatizando um modelo autoritário de indivíduo, família e sociedade, onde se presume o binário-cisgênero-heteronormativo-branco como fundamento da sociabilidade. A imposição do modelo é vendida com o rótulo da neutralidade, sendo tratado como ideológico tudo o que difira ou divirja deste padrão. Nas palavras de Junqueira (2017, p. 28),

Essas grotescas formulações paródicas ou até fantasmáticas, no entanto, atuam como poderosos dispositivos retóricos reacionários que se prestam eficazmente a promover polêmicas, ridicularizações, intimidações e ameaças contra atores e instituições inclinados a implementar legislações, políticas sociais ou pedagógicas que pareçam contrariar os interesses de grupos e instituições que se colocam como arautos da família e dos valores morais e religiosos tradicionais.

Um olhar para além da ofensiva anti-gênero nos permite perceber projetos de sociedade em disputa e uma heterogeneidade de sujeitos/as/xs e aspirações que estão dentro e fora das escolas. Aqui as contribuições de Scott (2012) e Foucault (2017) são interessantes para uma analítica do poder, que observe como essas relações se constituem nos vários espaços e se manifestam também nos contextos educacionais. O cenário da escola é uma expressão dessa teia de relações de poder, onde coexistem corporalidades, sentimentos, disciplinas, desejos, que podem espelhar a imagem de um ideal normativo, mas muitas vezes se distinguem bastante dele. Uma normatização nunca é uma prática inteiramente acabada. Como Foucault (2017, p. 104) nos lembra, “[...] onde há poder, há resistência”.

Algumas pesquisas realizadas em Teresina identificaram como as questões de gênero e diversidade estão nas escolas, seja nas práticas que tentam vigiar ou regular os corpos, seja nas formas de alianças estabelecidas entre os/as/xs sujeitos, que buscam maneiras de habitar aqueles espaços sem que suas subjetividades sejam sufocadas. O estudo de Reis (2019), realizado em uma escola pública da capital, mostrava como várias práticas se constituíam como violências contra corpos dissidentes, ao mesmo tempo em que vários temas eram silenciados no ambiente escolar. Segundo a autora (REIS, 2019, p. 5): “Observa-se então uma tentativa de silenciamento e ocultamento de um tema que diz respeito a uma realidade concreta daqueles/as jovens que compartilham o ambiente escolar, ao tempo que desconsidera a pluralidade e diferenças contidas nesse espaço”.

Sales (2018), também pesquisando em uma escola pública de Teresina, identificou como os silêncios sobre as identidades podem sufocar as subjetividades e produzir dores, quando é necessário viver escondendo as sexualidades. O autor também revelava, a partir das falas dos/das/dxs jovens que ouviu, a relevância de “se assumir”, “sair do armário”, que se expressava também nas performances e atividades escolares onde esses corpos podiam vivenciar suas descobertas e experiências.

No caso da pesquisa de Costa (2019), que estudou as experiências de mulheres lésbicas no contexto escolar, é emblemático como o cenário do ensino privado dificulta até mesmo que uma pesquisa seja realizada *in loco*, permitindo que as reflexões sejam produzidas a partir da observação das práticas. A autora discutiu as questões de gênero e sexualidade a partir das memórias de estudantes egressas do ensino privado e revelava como “o armário era mais apertado” nas vivências lesboafetivas destas mulheres.

Se a escola é um espaço de socialização onde as pessoas descobrem interesses, competências, aspirações, se descobrem subjetivamente em vários aspectos, é fundamental que se pautem a necessidade de um projeto de educação que considere uma agenda de direitos humanos em perspectiva plural. Neste sentido, é preciso reiterar noções que demonstram a relevância desses temas, mas que as diferenças possam ser consideradas, respeitadas e valorizadas.

O corpo, as sexualidades e as relações de gênero são construídos historicamente a partir das relações de poder. As instituições e regras sociais têm o intuito de normatizar corpos e comportamentos através da imposição do que é “normal” e “aceitável” na sociedade, de modo a permitir a manutenção do poder através da dominação e

conformidade daqueles/las/xs que não se encaixam aos padrões estabelecidos. Nesse sentido, a escola é uma instituição que está imersa nesse cenário, pois é um dos principais espaços de produção e reprodução de desigualdades, que se revela, a partir da seleção de quais conhecimentos são ou não válidos e permitidos, legitimando alguns grupos sociais em detrimentos de outros. Segundo Santos (2019, p. 84):

A escola não apenas educa a partir da transmissão e construção do conhecimento, ela também reproduz padrões sociais, propaga concepções de mundo, valores e normas sociais. Dessa forma, tem grande influência no processo de formação dos sujeitos, influenciando seus corpos e identidades. A escola também é um lugar permeado de relações de poder, imposição de hierarquias e de reprodução da heteronormatividade.

Para Louro (2014, p. 61), a escola “se incumbiu de separar os sujeitos” ao delimitar espaços. Ainda segunda a autora:

Servindo-se de símbolos e códigos, ela [a escola] afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o “lugar” dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Através de seus quadros, crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos (LOURO, 2014, p. 62).

Dentro dessa mesma perspectiva, Louro (2014, p. 65) continua:

Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir. Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheça os sons, os cheiros e os sabores “bons” e decentes e rejeite os indecentes; aprenda o que, a quem e como tocar (ou, na maior parte das vezes, não tocar); fazendo com que tenha algumas habilidades e não outras... E todas essas lições são atravessadas pelas diferenças, elas confirmam e também produzem diferença. Evidentemente, os sujeitos não são passivos receptores de imposições externas. Ativamente eles se envolvem e são envolvidos nessas aprendizagens – reagem, respondem, recusam ou as assumem inteiramente.

Apesar da escola não operar sozinha no processo de aprendizagem e de “fabricação dos/as/xs sujeitos/as/xs”, é, em grande medida, através de mecanismos múltiplos, sutis e corriqueiros que sua influência se torna marcante. Tanto os que são construídos ativamente, como normas, currículos, linguagem, materiais didáticos, quanto os que não são ditos. Sobre a negação de sujeitos/as/xs e a tentativa de que não se falando sobre eles/as/xs possam ser silenciados/as/xs, Louro (2014, p. 71) argumenta que “[...] tão ou mais importante do que escutar o que é dito sobre os sujeitos, parece ser perceber o não dito, aquilo que é silenciado – os sujeitos que não são, seja porque não podem ser

associados aos atributos desejados, seja porque não podem existir por não poderem ser nomeados”.

Em relação à negação das diferenças das sexualidades entre as pessoas, Louro (2014) afirma que a negação ou ocultação dos homossexuais (e aqui podemos acrescentar também as demais formas e expressões de orientação sexual e identidade de gênero, como bissexualidade, lesbianidade, assexualidade, transexualidade, etc), talvez pretenda se não eliminá-los/as/xs, pelo menos evitar que os alunos e alunas “normais” não os/as/xs conheçam e possam desejá-los; esse silenciamento operaria como garantidor da “norma”. Essa ignorância (ou inocência), nas palavras da autora, “é vista como a mantenedora dos valores ou comportamentos ‘bons’ e confiáveis” (LOURO, 2014, p. 72), fazendo com que a negação dessas pessoas no espaço escolar seja legitimada pela escola, confinando esses/as/xs jovens às “gozações” e “insultos” que ocorrem nas atividades escolares, ao tempo que sejam reconhecidos/as/xs e se reconheçam como desviantes, indesejados ou ridículos (LOURO, 2014). A percepção do que não é dito é fundamental para entender as desigualdades produzidas e reproduzidas nos ambientes escolares.

A heteronormatividade, ou seja, a norma que dita os comportamentos e estereótipos sociais e os padroniza através da heterossexualidade, alimenta a perspectiva de que a heterossexualidade seria a única forma de expressão “legítima” e “saudável” da sexualidade humana, hierarquizando, a partir daí, as demais formas e expressões sexuais e de gênero. Esse entendimento encontra apoio em boa parte das instâncias políticas e religiosas, que têm se organizado, nos últimos anos, a combater a “ideologia de gênero”. Em 2014, inclusive, foi aprovada, no Congresso Nacional, a retirada das ações, metas e estratégias de promoção de igualdade de gênero do Plano Nacional de Educação, o que desencadeou, como mencionado anteriormente, a votação nas instâncias legislativas estaduais e municipais, da mesma pauta, com vitórias e derrotas do conservadorismo, nos currículos escolares de estados e municípios (FEITOSA, 2020).

Em geral, o tema do gênero e, principalmente da sexualidade, não é apresentado de forma aberta nas escolas, ainda que, conforme Louro (2014, p. 84): “[...] essa presença da sexualidade independe da intenção manifesta ou dos discursos explícitos, da existência ou não de uma disciplina de ‘educação sexual’, da inclusão ou não, desses assuntos nos regimentos escolares”. A gestão escolar exerce um papel fundamental no combate a todas

as formas de discriminação e violência presentes na escola e no reconhecimento das diferenças como uma característica natural e saudável da sexualidade humana.

O gênero e a sexualidade são categorias que se relacionam, apesar de serem distintas. Os processos sociais de emancipação feminina e lutas por direitos civis demonstram a intensa disputa que se deu para que avanços acontecessem. Da mesma forma, a luta das pessoas LGBTQIA+ por direitos civis e liberdade de viver avançam lentamente e de forma desigual, dependendo também de elementos geográficos, religiosos e culturais. A régua pela qual se medem todos/as/xs os/as/xs demais sujeitos/as/xs se baseia num ideal tipificado da identidade de um homem branco e heterossexual, provedor e chefe de família, detentor de autoridade sob as demais pessoas daquele núcleo familiar. Demais sujeitos/as/xs, ainda que em diferentes graus, sofrem as consequências de não estarem dentro desse padrão que os/as/xs hierarquiza. Dependendo do contexto, essas pessoas podem ser consideradas fracas, incapazes, ilegítimas, desviantes, imorais ou até mesmo insignificantes.

A negação dessas diferenças, a invisibilização da diversidade ou até mesmo a transferência da responsabilidade em tratar desses assuntos com a família, muitas vezes fechadas e avessas ao tema, podem ocasionar muitos obstáculos aos/às/axs estudantes que, sem apoio, ficam expostos/as/xs a ter sua saúde emocional comprometida e até mesmo impactar na permanência desse/a/x aluno/a/x na escola. A escola não deve se eximir de abordar a temática, uma vez que “[...] a sexualidade está na escola porque faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se ‘despir” (LOURO, 2014, p. 84).

Os cenários escolares e as questões de gênero e diversidade: analisando os casos ocorridos em Teresina/PI

O caso da gincana ocorreu em 2017, um período permeado de tensões, em que as ofensivas anti-gênero eram articuladas em vários contextos do país; já o caso do professor de biologia se deu em agosto de 2021, um ano após a decisão do STF a respeito da inconstitucionalidade do programa “Escola Livre”. Este aspecto é importante para considerar o cenário analisado, porque se por um lado a decisão do STF freou as iniciativas anti-gênero no âmbito do legislativo, por outro lado nenhum esforço na esfera federal foi feito para pautar as questões de gênero e diversidade de forma consistente no contexto

educacional. No limbo configurado entre não proibir, mas também não pautar formalmente, as questões continuaram a aparecer, porém permeadas de problemas. Passamos a discutir as situações:

a) o gênero e a diversidade nas atividades extracurriculares: em agosto de 2017, a escola em questão tinha adotado como tema da gincana "Sociedade, igualdade de direitos e respeito às diferenças" e, segundo informado pela escola em notícias publicadas sobre o fato (VIA AGORA, 2017; PORTAL O DIA, 2017), a ideia era trabalhar o respeito às diferenças, pensando várias possibilidades. O ambiente da escola foi ornamentado com objetos que faziam alusões às temáticas do evento, dentre elas as questões de gênero e sexualidade. A primeira reação ao tema da gincana se deu por meio de uma notificação extrajudicial, produzida por uma parte de pais e mães. Os trechos do documento, a seguir, nos permitem visualizar o teor da rejeição ao tema:

Prezado Diretor,

Nós, abaixo relacionados e sobejamente qualificados nos arquivos dessa ilustre instituição, na qualidade de pais e responsáveis legais pelos alunos matriculados na mesma, [...], muito respeitosa viemos informar à V. S.a do seguinte:

1o) Que é de conhecimento geral o debate nacional sobre a IDEOLOGIA DE GÊNERO e várias outras propostas de apresentação a alunos menores em escolas, tanto públicas quanto particulares, sobre temas relacionados aos comportamentos sexuais (*homossexualismo*, *bissexualismo*, *transsexualismo*, etc.) e ainda relativos à sexualidade de pessoas adultas, como a prostituição, masturbação, entre outros atos libidinosos.

2o) Que, em 21 de Agosto do corrente ano, fomos notificados, via redes sociais, acerca da exposição de uma faixa multicolorida [...] com os seguintes dizeres: "SOU BI, SOU GAY, SOU LÉSBICA, SOU TRANS, SOU IGUAL A VOCÊ" [...]

3o) Que, na referida data, a entrada do prédio de aulas infantil foi decorada com vários guardas chuvas também multicoloridos, numa clara alusão ao arco-íris, símbolo do movimento LGBT [...]

4o) Que, em 22 de Agosto do corrente ano, vários banners informativos foram distribuídos no interior da instituição, divulgando a 5ª Gincana Cultural [...] sob o tema: "SOCIEDADE – IGUALDADE DE DIREITOS E RESPEITO ÀS DIFERENÇAS". A logomarca do evento contém nomes também multicoloridos, fazendo inclusive referência à palavra "GÊNERO" [...]

Diante do exposto, *valhamo-nos* do presente instrumento para informar respeitosa à V. S.a nosso direito legal de educar nossos filhos no que concerne à temática supramencionada. O Código Civil Brasileiro determina que o indivíduo só adquire a capacidade civil plena ao completar 18 anos, ou seja, só poderá praticar todos os atos da vida em sociedade a partir dessa idade. Por sua vez, a responsabilidade das instituições de ensino é objetiva (independente de culpa). Assim, a escola que violar, incluindo seus membros diretores, professores e demais funcionários, por qualquer meio, os direitos pécios dos pais, poderá ser acionada judicialmente por danos morais face à violação da formação psicológica do menor, sem prejuízo da responsabilidade penal.

Por tudo aquilo que foi exposto, *venho* NOTIFICAR V.S.a E AOS ILUSTRES PROFESSORES QUE COMPÕEM O QUADRO DOCENTE DESTA INSTITUIÇÃO DE ENSINO, QUE NÃO CONCORDAMOS COM A IDEOLOGIA DE GÊNERO E

NÃO AUTORIZAMOS, SEM O NOSSO EXPRESSO CONSENTIMENTO, COM RESPEITO AO NOSSO DIREITO LEGAL NA FORMAÇÃO MORAL DE NOSSOS FILHOS, RESPEITANDO AS SUAS FRAGILIDADES PSICOLÓGICAS E CONDIÇÃO DE PESSOAS EM DESENVOLVIMENTO, A APRESENTAÇÃO DESTES TEMAS RELACIONADOS AOS COMPORTAMENTOS SEXUAIS (*HOMOSSEXUALISMO, BISSEXUALISMO, TRANSSEXUALISMO, ETC.*) E AINDA TEMAS RELATIVOS À SEXUALIDADE ADULTA, COMO PROSTITUIÇÃO, MASTURBAÇÃO, ENTRE OUTROS ATOS LIBIDINOSOS, AOS NOSSOS FILHOS, AINDA QUE DE FORMA ILUSTRATIVA, RECREATIVA OU INFORMATIVA, SEJA POR QUALQUER MEIO DE COMUNICAÇÃO OU ORIENTAÇÃO, ATRAVÉS DE VÍDEOS, EXPOSIÇÃO VERBAL, MÚSICA, BRINCADEIRAS, DINÂMICAS, GINCANAS, LIVRO DE LITERATURA, MATERIAL DIDÁTICO E ETC.

Assim, ficam os ilustres NOTIFICADOS, de tudo quanto acima exposto, sendo a mesma útil para que V.S.a, Professores, Funcionários e Prestadores de Serviço dessa conceituada instituição, possam se proteger de políticas públicas e materiais didáticos ilegais e abusivos, deixando bem esclarecido que a responsabilidade civil e criminal é pessoal, ou seja, todas as pessoas que participarem ou livremente concorrerem, de alguma forma, para a prática ilícita sofrem as devidas punições legais [sic].

O documento completo continha seis páginas e, mais do que a rejeição ao tema, chama a atenção a forma como se argumentou para intimidar a escola (direção, docentes, corpo administrativo), na tentativa de interditar os debates. Aqui identificamos o pânico moral produzido por este segmento de pais e mães, que utiliza um instrumento jurídico como um modo de legitimar sua moralidade de forma autoritária. Pelo conteúdo do documento, se percebe a ausência da possibilidade de construção de um diálogo com a escola, por meio de uma reunião em que as divergências fossem conversadas. A notificação apenas reitera as concepções dos remetentes e intimida o corpo escolar.

A equiparação de assuntos que não guardam relação entre si é outro recurso utilizado no documento para enfatizar os supostos perigos da presença dos temas de gênero na escola. Há até mesmo a sugestão de que o tratamento dos temas da diversidade na escola violaria o direito dos pais/mães de educarem seus/as/xs filhos/as/xs. O uso do instrumento jurídico, procurando conferir um ar de isenção e argumentação técnica, revela, na verdade, o tom impositivo a partir do qual se apresentava a moralidade dessas pessoas: é como se o mínimo contato com temas das diferenças produzisse um abalo na estrutura psicológica dos/as/xs jovens e várias são as menções aos “danos morais” feitas no documento. A escola, neste sentido, só poderia espelhar as concepções privadas desses segmentos morais. As concepções dos/as/xs estudantes, por sua vez, ficam silenciadas em toda a repercussão sobre os fatos.

No cenário ilustrado pela notificação extrajudicial, tem-se um espaço maniqueísta onde, por um lado, situam-se jovens inocentes e puros, que precisam se proteger das

ideologias; no outro lado, as imagens abjetas, traduzidas por termos que hostilizavam – e até deturpavam – não só as identidades subjetivas, mas também temáticas que vêm sendo estudadas e incorporadas na agenda de direitos humanos internacionalmente. O “inferno”, literalmente, eram os outros. Cada parágrafo do documento expressa, na verdade, um projeto de educação profundamente autoritário, onde se presume um ambiente escolar de consensos normativos e ausência de pensamento crítico.

É até mesmo absurdo constatar que uma situação que deveria ser corriqueira, como a definição do tema de uma gincana, pautada em respeito aos direitos humanos, tenha se tornado uma notícia polêmica em portais digitais e jornais televisionados na cidade. A notificação extrajudicial, que nem mesmo chegou a ser entregue à escola formalmente, serviu como pano de fundo para trazer à tona o conservadorismo e a ignorância que ainda permeiam esses debates. Longe de ser uma medida legal legítima, perceptível através dos inúmeros erros constantes nela, a notificação cumpriu o papel de acender um debate que é permeado de equívocos.

Ainda que os pais e as mães mais conservadores queiram impedir o acesso dos filhos/as/xs às temáticas de gênero e diversidade, é impossível blindá-los/las/lxs de assuntos tão emergentes, que estão disponíveis no cotidiano, na convivência social, na TV, à distância de uma busca na internet. É fato que os/as/xs próprios/as/xs estudantes estão cada vez mais abertos e anseiam por debater esses tópicos. Sem que se estabeleçam os critérios e norteamentos necessários para que se discuta criticamente, baseando-se no respeito aos direitos humanos, o conteúdo acaba ficando à disposição das concepções ideológicas de cada professor/a/x, que podem estar ou não adequadas ao cuidado e responsabilidade que se espera da inserção da matéria nos currículos escolares. Nesse sentido, as escolas privadas, mais que as escolas públicas, são espaços onde o conservadorismo encontra eco no que diz respeito às propostas curriculares que se coloquem como progressistas. Pais e mães, nesse contexto, se percebem como clientes e exigem que o que compraram esteja de acordo com suas expectativas.

No caso em questão, mesmo com o acirramento do debate nas redes sociais e aplicativos de mensagens, não é possível definir se os pais e mães contrários ao tema da gincana eram maioria, no entanto, certamente, eram os mais ruidosos. A escola estabeleceu um diálogo com a imprensa e com os familiares, se mostrando disponível para qualquer dúvida ou posicionamento. A manutenção do tema é um aspecto importante, do

ponto de vista da analítica do poder, pois revela que havia no contexto vários interesses em disputa e que o tom intimidatório da reação conservadora não impedia, por si só, a presença dos debates. No entanto, o teor da interlocução se revela bastante danoso considerando se tratar de um ambiente educacional. É curioso notar a apropriação de discursos legais utilizada para mascarar preconceitos, na tentativa de legitimá-los através de processos jurídicos que, muitas vezes, estão permeados de inconsistências. Não é coincidência que essas disputas estejam ocorrendo amplamente no país, dado o acirramento político e o avanço do número de políticos alinhados à direita e extrema direita no Congresso Nacional. É um movimento organizado, que parte de concepções ideológicas e religiosas, para impor sua agenda conservadora.

O silenciamento da pauta de gênero e sexualidades afeta diretamente as crianças e adolescentes, visto que não se pode filtrar que informações eles/as/xs estão tendo acesso, se são confiáveis, se a didática é adequada à idade e nível de compreensão de cada um/a/x. A educação para o gênero e a diversidade engloba pautas amplas, como o combate à violência e ao machismo, equidade de gênero, respeito às diferenças, educação sexual, direitos reprodutivos, livre expressão de gênero e orientação sexual, questionamento de estereótipos e padrões sociais, entre outros.

b) o gênero na aula de biologia: o caso é emblemático por vários motivos. Na cena que viralizou nas redes sociais, estava o professor ministrando uma aula de biologia, provavelmente sobre genética, pois atrás dele aparecia uma imagem contendo o nome de Gregor Mendel, conhecido como “pai da genética”. Não é possível identificar como o tema do feminicídio foi inserido naquela aula, mas o trecho do vídeo divulgado na internet registra o professor afirmando, em tom de quem aconselha, que o feminicídio era culpa da mulher, “em 90% dos casos”, por não ter cautela suficiente na hora de escolher um parceiro afetivo. Não se tem notícias sobre quem divulgou o vídeo, mas é provável que ele tenha sido divulgado sigilosamente por quem fez o registro. Após a repercussão negativa gerada pelo vídeo, a escola fez um pronunciamento, comunicando que afastou o professor do quadro.

O fato aconteceu justamente no mês em que a Lei Maria da Penha (LMP) completava 15 anos, possivelmente a faixa etária média do público que acompanhava a aula. Embora gênero e sexualidade estivessem presentes na fala do professor, é possível que tenha passado despercebido que o tema estava sendo abordado, embora de modo inadequado. Um detalhe que se fez notar é o fato de o pronunciamento ter sido feito em

uma aula de biologia e não nas disciplinas de humanidades, onde os patrulhamentos anti-gênero costumam aguçar a vigilância. Na aula de ciências biológicas, onde se pode presumir “a ausência das ideologias”, o professor culpava as mulheres por suas mortes, fazendo referência a um crime, cuja tipificação no Código Penal consistiu justamente em nomear a prática pelas razões motivadas pelo gênero (BRASIL, 2022). A situação demonstra quantos equívocos podem se produzir quando as questões de gênero não são pautadas adequadamente nas escolas; elas continuam aparecendo, porém como simples manifestação de uma cultura machista e patriarcal, que não só mata as mulheres, como as culpabiliza por suas mortes. No Piauí, o feminicídio tem representado um alto percentual dentre os assassinatos de mulheres (FBSP, 2022), o que demonstra que a razão principal da letalidade no estado é a violência de gênero. A ponta final da violência de gênero é o assassinato. Até lá, vários são os mecanismos que legitimam a letalidade. Dentre eles, tudo aquilo que reforça a desigualdade de gênero, a misoginia nos mais diversos espaços, incluindo a fala do professor. A certeza contida na estatística fictícia que ele apresenta é expressão de uma cultura em que a misoginia é um componente da vida cotidiana.

A fala do professor revela um pressuposto, ao se referir às mulheres como presumidamente heterossexuais. Se é verdade que a maior parte dos feminicídios tem sido cometida por companheiros ou ex-companheiros das vítimas, as circunstâncias dos crimes compreendem outras causas relacionadas às violências de gênero, não necessariamente relacionadas ao âmbito doméstico e/ou afetivo. No imaginário de sua fala, perde-se de vista também o fato de que mulheres podem ser violentadas por serem lésbicas, bissexuais, transexuais, justamente porque é a cultura cisheteronormativa patriarcal que produz as várias expressões das violências. No discurso do professor, a violência letal feminicida aparece, na verdade, como norma que regula os corpos femininos – concebidos como cisgêneros e heteronormativos.

Outro aspecto que se fez notar é a ausência de diálogos no contexto escolar. Que desdobramentos poderiam existir caso houvesse um espaço coletivo de reflexões e debates a respeito dos temas discutidos na escola? O vídeo é compartilhado, enquanto na sala de aula o professor não foi questionado; a resposta da escola também demonstra a ausência do diálogo como recurso para lidar com a questão. Em virtude da repercussão negativa, a consequência imediata foi o afastamento do professor. Não pareceu estar em questão a realização de alguma atividade educativa que pudesse esclarecer para a

comunidade escolar, inclusive ao professor, sobre o fenômeno do feminicídio e suas causas. Essa é uma das expressões de um projeto de educação que não prima por uma agenda de promoção dos direitos humanos. Muitas oportunidades acabam se perdendo, de (re)educar todo o corpo constituinte da escola e produzir uma pedagogia política de suma importância. Em pronunciamento público, declarava a direção da escola: “Ao tempo em que pedimos desculpas ao nosso público, reiteramos o nosso compromisso de continuar disponibilizando uma educação de qualidade, de resultados e comprometida com os valores morais”. A demissão aparece como resposta à imagem ferida da empresa educacional e a expressão “valores morais” não deixa clara qual a posição da escola perante a questão. Que significados estariam contidos na expressão “valores morais”? Seriam eles produtores de outras violências? Se o vídeo não tivesse vindo a público, quantos preconceitos estariam se reproduzindo na escola, inclusive nas disciplinas supostamente “neutras” e “científicas”? A demissão do professor não parece oferecer garantias de que ele tenha procurado se esclarecer a respeito do assunto, para além do quão discutível seja seu desligamento como primeira opção.

Este caso suscita uma série de questionamentos e demonstra como o gênero está presente no cotidiano das escolas, mesmo se a pauta não estiver inserida formalmente. Revela também o quão problemática pode ser uma abordagem de gênero e diversidade quando o tema não é tratado como um assunto relevante, que precisa ser conhecido e estudado. Mais do que reproduzir as já existentes, a escola pode acabar produzindo novas violências. Da fala do professor ao desfecho da situação, há muito o que se questionar. Para além do que foi tornado público, podemos questionar também os silêncios presentes nesse contexto e quantas opressões podem nele estar contidas.

Considerações Finais

“Liberdade, respeito, igualdade, pessoas, gênero”, eram algumas das palavras em destaque no *banner* da escola que realizou a gincana aqui discutida. Tais palavras transportam aspirações, ideais e a busca de uma convivência em que as diferenças sejam respeitadas. Dependendo dos olhos que as veem, elas se transformam em perigo, alvo de vigilância e interdição. As palavras também podem transportar violências, projetos

intransigentes de viver em sociedade, onde até a presença das cores incomoda e provoca temor.

O gênero, como classificação cultural impressa nos corpos e identidades dos/as/xs sujeitos/as/xs, está em todos os espaços e também nas escolas. Como visualizamos nas diferentes situações, se faz presente de várias maneiras e por meio de vários sentidos. A ausência de debate não exclui o gênero das escolas, mas pode revelar expressões problemáticas da sua presença. A negação da necessidade do debate sobre gênero e diversidade na escola, por vezes, deixa de ser uma preocupação legítima com o desenvolvimento emocional, social e psicológico das crianças e adolescentes para ir ao encontro de imposição de ideias, opiniões e posicionamentos pessoais, religiosos e até mesmo políticos, seja de pais e mães, gestores escolares ou legisladores.

Nos diferentes cenários analisados, percebemos como a pauta moral anti-gênero e diversidade está aliada a um projeto autoritário de sociedade, onde a liberdade de mercado é avessa à liberdade dos costumes. Essa ficção moral cumpre muito mais um papel de sufocar subjetividades do que encontrar lugar nas relações sociais estabelecidas nas escolas, que são complexas, heterogêneas e em constante desenvolvimento. As crianças e adolescentes têm acesso a muitas informações e não é negando a relevância do papel da escola na construção e desenvolvimento desses/as/xs sujeitos/as/xs, bem como a necessidade de incorporar as temáticas de gênero e sexualidades nos currículos escolares, apenas por não se afinarem às suas convicções, que se exime a sociedade dessa responsabilidade.

Ao analisarmos os contextos em uma perspectiva interseccional, problematizamos sobre os pretensos sujeitos universais que conviveriam no ambiente escolar. As tensões em torno dos temas de gênero e diversidade, nas duas situações, mostram que os consensos ou dualismos rígidos são apenas uma perspectiva para tratar as questões e não sua única versão. Quando se tem a escola como horizonte de reprodução de uma moralidade autoritária, muitas possibilidades se enfraquecem, sobretudo de mudanças na cultura de violências, das opressões, preconceitos dos mais diversos. Se estamos falando sobre o que afeta a vida das pessoas, é preciso insistir na inserção dos temas de gênero e sexualidade nas escolas, pautada em uma perspectiva amparada na defesa dos direitos humanos e no respeito às existências plurais.

Ainda que não se possa ter uma postura ingênua de que, a partir da escola, é possível transformar toda a sociedade ou eliminar as relações de poder nas instituições sociais, é preciso reconhecer que este é um espaço importante para avançar e questionar a conformidade com as violências contra àqueles/as/xs que rompem com normas de gênero e/ou sexualidades, bem como a negação de suas existências. A educação inclusiva e contrária a quaisquer práticas discriminatórias, seja em relação a gênero, sexualidade, classe, raça e etnia, capacitismo, entre outras, não deve ser considerada como doutrinação. Incentivar a legitimidade acerca do debate sobre as diferenças na escola pressupõe, para além da “tolerância”, combater a produção e reprodução das desigualdades.

Referências

ADELMAN, M. **A voz e a escuta**: encontros e desencontros entre a teoria feminista e a sociologia contemporânea. Curitiba: Blucher, 2009.

Após confusão, PL sobre discussão de gênero é arquivado no PI; vídeo. **G1 Piauí**, 2016a. Disponível em: <https://g1.globo.com/pi/piaui/noticia/2016/05/apos-tumulto-pl-sobre-discussao-de-genero-em-escolas-e-arquivado.html>. Acesso em: 22 jul. 2022.

BALIEIRO, F. de F; DUQUE, T. Notas sobre uma cruzada moral na era digital: a “ideologia de gênero” como ameaça à sociedade brasileira. *In: El desangramiento latinoamericano*: un panorama político contemporáneo sobre la reorganización y la reconfiguración del estado neoliberal. Fernanda Pattaro Amaral et al (orgs). Barranquilla: Corporación Universitaria Americana, 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.104, de 09 de março de 2015**. Altera o art. 121 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 -Código Penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, e o art. 1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2015/Lei/L13104.htm. Acesso em: 28 ago. 2022.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

COLLINS, P. H; BILGE, S. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2021.

CONNELL, R; PEARSE, R. **Gênero**: uma perspectiva global. São Paulo: nVersos, 2015.

COSTA, T. E. **“No tempo do ensino médio o armário era mais apertado que hoje”**: experiências de mulheres lésbicas no ensino privado de Teresina (PI). Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Teresina, 2019.

FEITOSA, C. Do “kit gay” ao “Ministério da Família”: a desinstitucionalização das Políticas Públicas LGBTI+ no Brasil. *In: Caminhos da pesquisa em diversidade sexual e de gênero: olhares in(ter)disciplinares*. Humberto da Cunha Alves de Souza, Sérgio Rogério Azevedo Junqueira (orgs). Curitiba: IBDSEX, 2020.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (FBSP). **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2022**. Ano 2016, ISSN 1983-7364.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade 1: a vontade de saber**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GÓES, J. Ciência Sucessora e a(s) epistemologia(s): saberes localizados. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v 27, n.1 (janeiro – abril 2019).

Grupo de pais de alunos censura campanha pela diversidade em escola da capital. Portal **Portal O Dia**, 2017. Disponível em: <https://portalodia.com/noticias/piaui/grupo-de-pais-de-alunos-faz-notificacao-censurando-campanha-pela-diversidade-304983.html>. Acesso em: 18 jul. 2022.

HARAWAY, D. SABERES LOCALIZADOS: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu** (5) 1995: pp. 07-41.

JUNQUEIRA, R. D. “Ideologia de gênero”: a gênese de uma categoria política reacionária – ou: a promoção dos direitos humanos se tornou uma “ameaça à família natural”? *In: Debates contemporâneos sobre Educação para a sexualidade*. Paula Regina Costa Ribeiro, Joanalira Corpes Magalhães (orgs). Rio Grande: Ed. da FURG, 2017.

LOURO, G. L. (org). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MISKOLCI, R; CAMPANA, M. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. *In: Revista Sociedade e Estado*, Volume 32, Número 3, Setembro/Dezembro 2017.

NASCIMENTO, L. **Transfeminismo**. São Paulo: Jandaíra, 2021.

OLIVEIRA, J. G. de S. Decisão do STF contra Lei da Mordaca resgata princípios e fundamentos democráticos da educação. **Contee**, 2020. Disponível em: <https://contee.org.br/decisao-do-stf-contralei-da-mordaca-resgata-principios-e-fundamentos-democraticos-da-educacao/>. Acesso em: 15 ago. 2022.

Pais são contra discussão de ideologia de gênero no colégio CEV. **Via Agora**, 2017. Disponível em: <https://www.viagora.com.br/pi/piaui/noticia/2017/8/31/pais-sao-contradiscussao-de-ideologia-de-genero-no-colegio-cev-63573.html>. Acesso em: 18 jul. 2022.

Projeto que proíbe debate de gênero na escola gera polêmica em Teresina. **G1 Piauí**, 2016b. Disponível em: <https://g1.globo.com/pi/piaui/noticia/2016/03/projeto-que-proibe-debate-de-genero-na-escola-gera-polemica-em-teresina.html>. Acesso em: 22 jul. 2022.

REIS, V. K. B. de C. “Não vamos andar com ele não, vai que isso aí é contagioso”: sexualidade e desigualdade na escola. *In: Anais do 4º Seminário Internacional Fazendo Gênero*. Recife, 2019.

SALES, F. W. S. “**Ao nosso ver é a felicidade**”, “**é a liberdade**”: binarismo de gênero e heteronormatividade em sociabilidades juvenis numa escola teresinense. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Teresina, 2018.

SAMPAIO, P. Professor diz que “em 90% dos casos de feminicídio a mulher tem culpa” e vídeo viraliza. **Portal OitoMeia**, 2021. Disponível em: <https://www.oitomeia.com.br/noticias/2021/08/25/professor-em-teresina-diz-que-em-90-dos-casos-de-feminicidio-a-mulher-tem-culpa-e-video-viraliza/>. Acesso em: 15 jun. 2022.

SANTOS, É. S. **Lgbtphobia na educação e atuação da gestão escolar**. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2019.

SCOTT, J. **Gênero**: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, jul/dez de 1995.

SCOTT, J. Os usos e abusos do gênero. **Projeto História**, São Paulo, n. 45, pp. 327-351, Dez. 2012.

NOTAS

IDENTIFICAÇÃO DE AUTORIA


Rossana Maria Marinho Albuquerque. Doutora em Sociologia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Docente lotada no Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal do Piauí (UFPI), Campus Ministro Petrônio Portella, Membro do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS/UFPI) e integrante do Núcleo de Estudos em Gênero e Desenvolvimento (Engendre/UFPI). Teresina, PI, Brasil.

E-mail: rossanamarinho@ufpi.edu.br

 <https://orcid.org/0000-0002-6199-1392>

Jullyane Alves Teixeira. Mestre em Sociologia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Trabalhadora técnico-administrativa, no cargo de secretária executiva, lotada na Pró-reitoria de Ensino de Graduação da Universidade Federal do Piauí (UFPI), Campus Ministro Petrônio Portella, Integrante do Núcleo de Estudos em Gênero e Desenvolvimento (Engendre/UFPI). Teresina, PI, Brasil.

E-mail: jullyane@ufpi.edu.br

 <https://orcid.org/0000-0002-3668-1050>

AGRADECIMENTOS



Não se aplica.

FINANCIAMENTO

Não se aplica.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Não se aplica.

LICENÇA DE USO

Autores mantêm os direitos autorais e concedem à revista ENSIN@ UFMS – ISSN 2525-7056 o direito de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY-NC-SA 4.0), que permite compartilhar e adaptar o trabalho, para fins não comerciais, reconhecendo a autoria do texto e publicação inicial neste periódico, desde que adotem a mesma licença, compartilhar igual.

EDITORES

Patricia Helena Mirandola Garcia, Eugenia Brunilda Opazo Uribe, Gerson dos Santos Farias.

HISTÓRICO

Recebido em: 31/08/2022 - Aprovado em: 04/11/2022 – Publicado em: 20/12/2022.

COMO CITAR

ALBUQUERQUE, R.M. M.; TEIXEIRA, J. A. Debates Interditos e Tensões Recorrentes: (Ainda) As Questões de Gênero e Diversidade na Escola. **Revista ENSIN@ UFMS**, Três Lagoas, v. 3, n. 7, p. 22-44. 2022.

GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA: COMO TRABALHAM OS/AS ORIENTADORES/AS EDUCACIONAIS?

GENDER AND SEXUALITY AT SCHOOL: HOW DO EDUCATIONAL ADVISORS WORK?

Paula Biazetto Machado Sombrio¹

Silvana Corbellini²

RESUMO: Nesse artigo apresentamos um recorte da pesquisa que objetivou investigar como os/as Orientadores/as Educacionais do Rio Grande do Sul têm desenvolvido projetos sobre gênero e sexualidade nas escolas. Os dados foram coletados através de um questionário anônimo online. Os sujeitos foram trinta e seis orientadores/as educacionais. Utilizou-se a Análise de Conteúdo e construíram-se quatro categorias de análise: não há trabalho sobre esses temas; trabalham de forma interdisciplinar; trabalham com o uso das tecnologias; trabalham por meio de palestras com outros/as profissionais. Observou-se que os/as participantes abordam gênero e sexualidade de formas diversas, e que apesar da maioria considerar esses temas importantes, apenas a minoria desenvolve projetos sobre essas temáticas nas escolas.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero. Sexualidade. Orientação Educacional.


ABSTRACT: In this article we present an excerpt from the research that aimed to investigate how the Educational Advisors of Rio Grande do Sul have developed projects on gender and sexuality in schools. Data were collected through an anonymous online questionnaire. The subjects were thirty-six educational advisors. Content Analysis was used and four categories of analysis were built: There is no work on these topics; They work in an interdisciplinary way; They work with the use of technologies; They work through lectures with other professionals. It was observed that the participants approach gender and sexuality in different ways, and that although the majority consider these themes to be important, only the minority develops projects on these themes in schools.

KEYWORDS: Gender. Sexuality. Educational Orientation.


Introdução

Historicamente, o/a orientador/a educacional era visto/a como alguém que “apagava incêndios” e era chamado/a apenas quando havia problemas a serem solucionados ou para resolver os casos de indisciplina na escola (PASCOAL; HONORATO; ALBUQUERQUE, 2008). Atualmente, porém, o papel do/a orientador/a educacional tem se colocado de forma

¹ Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: paula.biazetto@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-1089-5250>

² Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: silvanacorbellini@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-3335-0387>

● [Informações completas da obra no final do artigo](#)

mais crítica, e este/esta deve atuar considerando o contexto político e econômico envolvido na realidade de todos os sujeitos da comunidade escolar.

A escola, além de ter a função de socializar o conhecimento historicamente sistematizado, tem também a responsabilidade de ampliar as possibilidades de convivência social (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010). Além do papel tradicional de alfabetização científica, a escola também reúne novas competências em conexão com a vida em sociedade. Hoje em dia, as questões de gênero e sexualidade se tornaram centrais nos debates sobre inclusão, respeito às diferenças e políticas de equidade. De acordo com Seffner (2011), existe uma visível relação entre o respeito à diversidade sexual e de gênero e à qualidade das aprendizagens escolares. O trabalho a favor da equidade possibilita a promoção de um ambiente mais sadio para todos e todas, ajudando a diminuir preconceitos e situações de baixa autoestima que podem afetar qualquer aluno/a na escola.

Desse modo, é necessário que o/a orientador educacional, como parte da equipe gestora, aborde essas questões dentro da escola, visando à construção de uma sociedade mais igualitária e democrática. Entretanto, de acordo com Pöttker (2013), existem ainda poucos estudos e pesquisas sobre as práticas, reflexões e falas de orientadores/as educacionais sobre gênero, sexualidade e diversidade sexual no contexto escolar. Isto posto, este trabalho tem a intenção de apresentar um recorte dos resultados da pesquisa que teve como objetivo compreender como e se os/as orientadores/as educacionais do Rio Grande do Sul têm desenvolvido projetos sobre as temáticas de gênero e sexualidade com os/as estudantes.

Referencial Teórico

Segundo o código de ética do/a orientador/a educacional (BRASIL, 1979), este/esta deve pautar sua prática no respeito à dignidade e aos direitos fundamentais da pessoa humana, assim como colocar-se a serviço do bem comum da sociedade. Dessa forma, as autoras Pascoal, Honorato e Albuquerque (2008) compreendem que um dos papéis principais da orientação educacional é o de mediar o/a aluno/a e o meio social. Assim, o/a orientador/a discute problemas da atualidade, que fazem parte do contexto econômico, sociopolítico e cultural de nossa sociedade. A partir da problematização de questões relevantes da sociedade, o/a orientador/a ajuda o/a aluno/a a estabelecer relações e a desenvolver uma consciência crítica.

Esse ponto é destacado por Porto (2009, p. 48) que afirma:

[...] a Orientação Educacional fundamenta-se no reconhecimento das diferenças individuais e no reconhecimento de que o ser humano, em qualquer momento de sua vida, pode apresentar carências e dificuldades, necessitando, pois, de compreensão, ajuda e orientação.

Dessa forma, não podemos falar do trabalho de orientadores/as educacionais sem abordar marcadores sociais como gênero, sexualidade, raça, classe social, etc. É necessário que esses marcadores sejam debatidos nas escolas, visando à construção da cidadania dos/as estudantes e de alunos/as mais críticos sobre a realidade do nosso país e do mundo.

É importante explicar quais os conceitos de gênero e sexualidade são compreendidos neste estudo. Conforme afirma Louro (2011), esses são conceitos que estão articulados, mas também sofrem distinção e confusões. O conceito de gênero surgiu para explicar o caráter social das diferenças percebidas entre os sexos. Tornar-se mulher ou homem pressupõe uma construção social, é algo que acontece no âmbito da cultura, e por isso é algo contínuo e que depende de onde a pessoa está inserida.

Da mesma forma que o gênero, a sexualidade também é construída socialmente. Ela não é algo neutro, fora da cultura, como muitas vezes tendem a reduzi-la, sendo algo da biologia ou da natureza. A forma como as pessoas vivem seus desejos, prazeres, e as parcerias na colocação desses desejos em práticas, envolvem linguagens, gestos, rituais que são produzidos e marcados pela cultura (LOURO, 2011). Foucault argumenta que a sexualidade é um "dispositivo histórico" (1988), isto é, ela é uma invenção social, visto que se constitui historicamente a partir de inúmeros discursos que regulam, que normatizam, que introduzem saberes e produzem verdades. Assim, gênero e sexualidade são construídos culturalmente, e são, portanto, históricos e provisórios. Aprendemos a ser masculinos, femininos, heterossexuais, homossexuais, bissexuais, dentre outras formas de viver o gênero e a sexualidade, dentro da nossa cultura, a partir de instituições como a família, a escola, a mídia, a religião, a ciência, etc (LOURO, 2011).

Dessa maneira, a escola deve compreender e trabalhar essas questões como algo do âmbito da cultura, não se abstendo ou agindo com neutralidade ao tratar dessas temáticas. Uma escola que aborda e respeita as diferenças pode auxiliar no desenvolvimento de indivíduos que respeitarão a todas as pessoas nos diversos ambientes

em que circulam. Dessa forma, o/a orientador/a educacional tem também o papel de desenvolver projetos, discussões, e problematizações sobre esses assuntos com os/as estudantes.

Entretanto, historicamente o/a orientador/a educacional ao lidar com a temática da sexualidade trabalhava em uma perspectiva de uma educação sexual religiosa e biomédica, voltada à moral, às regras e a informações apenas biológicas. No início da década de 1980 as questões referentes à sexualidade eram voltadas à saúde e às aulas de ciências, com um viés biologizante. No transcorrer dessa década, a orientação educacional passou a questionar sua atuação, buscando que o/a orientador/a educacional atuasse de forma político-pedagógica. Com uma prática mais crítica, é possível então trabalhar os temas de gênero e sexualidade para além da perspectiva biomédica (LIMIA; CRUZ; YARED, 2021).

Como é salientado pela Associação dos Orientadores Educacionais (AOERGS) em relação ao papel do/a OE:

[...] fortalecer e promover espaços para o diálogo entre gestão, docentes, discentes, família e comunidade, visando humanizar o processo [...], bem como criando condições apropriadas ao estudante para desenvolver-se integralmente em sua cidadania e com dignidade (AOERGS, 2020, p. 01).

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1997, as questões de gênero e sexualidade devem ser trabalhadas como temas transversais na escola. É adotado o termo “Orientação Sexual” como um processo de intervenção pedagógica que objetiva transmitir informações e problematizar as questões relacionadas à sexualidade, abrangendo crenças, posturas, tabus e valores a ela associados. Essas intervenções devem ser realizadas coletivamente na escola, diferenciando-se de um trabalho de cunho individual ou terapêutico. É também diferente da educação trazida pela família, pois a escola proporciona a discussão de diferentes pontos de vista relacionados à sexualidade, sem a imposição de valores morais.

Como é apontado por Corbellini (2021, p. 19):

Ou seja, podemos refletir que a história do OE é permeada, ao longo do tempo, pelas histórias dos sujeitos. Os atravessamentos que vivenciamos são componentes essenciais das práticas desse profissional e é importante que estejam alertas para o contexto que habitamos, seus conflitos, seus sintomas e a busca de soluções. O OE deve se situar no espaço e tempo que vivemos, transpondo os muros das escolas.

Desse modo, é também papel da orientação educacional trazer essas questões para debate com os/as alunos/as. Fez-se necessário, assim, compreender como os/as orientadores educacionais têm desenvolvido projetos sobre essas temáticas nas escolas onde atuam.

Método

A pesquisa utilizou o método qualitativo e exploratório, a fim de proporcionar mais familiaridade com o problema “Como os/as Orientadores/as Educacionais têm desenvolvido projetos sobre as temáticas de gênero e sexualidade com os/as estudantes?”.

Para coletar os dados e responder ao problema, foi construído um questionário online através da ferramenta *Google forms*. O questionário foi enviado por e-mail para a AOERGS e para os cursistas do Curso de Especialização em Orientação Educacional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), para que aqueles/as que já atuavam na área pudessem responder.

O questionário contava com doze perguntas, seis abertas e seis fechadas. Para fins de cuidados éticos em pesquisa, o questionário era respondido de forma anônima. Trinta e seis orientadores/as educacionais que trabalham em Porto Alegre ou outras cidades do Rio Grande do Sul responderam ao questionário. Esses participantes foram codificados pela letra P seguida de número do um ao trinta e seis. Para analisar os dados obtidos, utilizou-se a Análise de Conteúdo (AC), que consiste, segundo Bardin (1988, p. 42):

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens, indicadores que permitam inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/ recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

A leitura e a interpretação proposta pela AC processaram-se sobre uma matéria-prima bem definida, que são os questionários realizados com os/as OE. A AC foi desdobrada nas seguintes etapas: pré-análise, na qual foi feita uma leitura flutuante do material dos questionários para escolher o que seria analisado; exploração do material, momento no qual os dados foram codificados e agregados em unidades; categorização, as unidades de registro foram organizadas em categorias mais amplas, a partir dos critérios de conteúdos ou temas; tratamento dos resultados obtidos, que consistiu na apresentação dos dados nas categorias; e a interpretação, em que foram feitas inferências e

interpretações a partir do referencial teórico utilizado para embasar as análises. Foram estabelecidas quatro categorias de análise e subcategorias que serão apresentadas, analisadas e discutidas no próximo tópico.

Resultados e discussões

A fim de caracterizar o perfil do público da pesquisa, uma das perguntas do questionário era sobre o gênero dos/das participantes. Trinta e quatro participantes se identificaram como do gênero feminino e apenas dois do gênero masculino. Esse dado é bastante importante e demonstra a chamada “feminização do magistério”, em que é observado um maior número de mulheres do que homens trabalhando na educação básica (PRÁ; CEGATTI, 2016).

Com relação à rede na qual os/as orientadores/as trabalham, a maioria (69,4%) afirmou trabalhar na rede pública estadual, 19,4% na rede pública municipal, 5,6% na rede privada, 2,8% na rede pública estadual e rede privada e 2,8% na rede municipal e rede estadual. Assim, a maior parte dos/as participantes, quase a sua totalidade, é composta por funcionários públicos municipais ou estaduais. Com relação à modalidade de ensino na qual os/as orientadores/as educacionais trabalham, a maioria trabalha com Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio (75%).

As sete perguntas finais do questionário se voltavam ao tema principal da pesquisa, tendo como foco os trabalhos sobre gênero e sexualidade na escola. Com a finalidade de organizar as respostas foram criadas quatro categorias e subcategorias de análise que serão discutidas a seguir.

Categoria 1: Não há trabalhos sobre esses temas

Quando questionados/as se na escola em que trabalhavam havia algum projeto específico sobre gênero e sexualidade com os/as estudantes, 28 participantes responderam que não. Apenas 8 afirmaram haver projetos específicos sobre essas temáticas. Esses dados corroboram aos encontrados na literatura, onde autores afirmam perceber uma ausência significativa nos currículos escolares sobre as questões de gênero e sexualidade, como se todos/as alunos/as se encaixassem as normas heterossexuais (CAMARGO; ARAÚJO, 2013). Entretanto, o fato de não haver um projeto específico sobre

esses temas não significa que eles não são trabalhados de outras formas, como será explorada na segunda categoria.

Subcategoria (1): falta de formação adequada: Uma das possibilidades para esse baixo número de orientadores/as que realizam projetos sobre gênero e sexualidade pode estar na resposta de alguns/as participantes do estudo: “Acho uma abordagem muito importante, porém sinto a falta de uma preparação para abordar tal temática” (P29), “Importantíssima, mas tem que ser abordado por pessoas preparadas” (P24). Como se pôde notar na resposta desses/as dois/duas participantes, a questão do preparo para trabalhar com essas temáticas é de suma importância para que os/as orientadores/as se sintam capacitados na condução de intervenções adequadas.

Como foi debatido por Seffner (2009), nenhum trabalho na escola deve ser feito de modo improvisado, mas sim a partir de estudos, planejamento e materiais adequados. Abordar essas questões relativas ao gênero e à sexualidade exige também a presença de profissionais na escola com formação específica, geralmente na modalidade de formação continuada ou em serviço (SEFFNER, 2011). Para que ocorra um trabalho sobre gênero e sexualidade que questione as normas e as relações patriarcais, é fundamental o conhecimento, e o/a orientador/a educacional necessita de embasamento científico para a qualidade de seu trabalho (LIMIA; CRUZ; YARED, 2021).

Subcategoria (2): receio das famílias: Outro ponto importante que apareceu na resposta de orientadores/as foi a questão das famílias dos/as alunos/as: “Muitos pais acham desnecessário o tema. Outros deixam com a escola a abordagem do assunto, pois não gostam de ter ‘esse tipo de conversa’. Resumo, existe muita desinformação, o que acaba gerando tabus e preconceitos sobre o tema” (P26) e “Essa abordagem é de suma importância, pois no período de adolescência onde muitos estão no processo de descobertas sexuais e definição de gênero onde não é um processo muitas vezes aceito com naturalidade pelos familiares” (P30).

Esse é um ponto que costuma causar muita controvérsia em relação aos projetos de gênero e sexualidade nas escolas. As famílias de crianças e adolescentes possuem muitas vezes concepções divergentes e conflitantes com as da escola, e quando existem projetos que objetivam problematizar ou desestabilizar a norma, as famílias podem se colocar como opositoras dessas ações (LOURO, 1997). Dessa forma, orientadores/as educacionais e docentes podem sentir certo receio em abordar esses assuntos e entrar

em conflito com algumas famílias que são contra essas temáticas na escola. Ainda mais se pensarmos nos últimos anos, em que tem ocorrido uma perseguição de educadores/as que abordam esses temas em sala de aula, por causa da falácia propagada pelos grupos contra a “Ideologia de gênero” que colocam a educação sexual como algo restrito às famílias.

Categoria 2: trabalham de forma interdisciplinar

Essa categoria foi criada a partir das respostas de 5 orientadores/as educacionais que relataram não haver um projeto específico sobre esses assuntos, mas que estes aparecem no dia a dia das aulas e no currículo da escola. A partir dessa categoria, construiu-se duas subcategorias.

A subcategoria (1) professores/as de diversas disciplinas apresenta o trabalho realizado englobando diferentes professores/as. Como exemplos, citam-se: “Embora não exista no momento um projeto específico, o tema é trabalhado de forma interdisciplinar” (P13), “Sou professora de educação física também. Então, é um tema diário nas nossas aulas. É fundamental para avançarmos por uma sociedade mais igualitária e justa” (P3), “No Colégio esse tema é debatido nos componentes curriculares, mas não através de um projeto específico” (P2).

A subcategoria (2) com ações integradas traz recortes de atividades planejadas pelos profissionais. Assim, trazem-se os exemplos: “Ao longo do ano abordamos as temáticas através de ações integradas” (P4), “Não temos projeto específico, mas trabalhamos constantemente com alunos em rodas de conversa e dinâmicas de sala de aula” (P8). Dessa forma, trabalhar de forma integrada esses assuntos nas diferentes disciplinas que compõem o currículo escolar ou no dia a dia é uma forma de valorizar esses assuntos e não introduzi-los apenas em datas comemorativas. Como bem trazido por Louro (2011), dedicar apenas um dia ou um momento especial para incluir identidades diversas da “norma”, só faz com que a escola continue operando na mesma lógica separatista. É importante que haja projetos e metodologias para trabalhar esses temas, mas também que esses assuntos apareçam cotidianamente nos livros didáticos, nas aulas e nos currículos escolares.

Dessa forma, é possível pensar que trabalhar gênero e sexualidade na escola não precisa ser feito, necessariamente, através de um projeto específico. Em uma pesquisa

realizada com três orientadoras educacionais referente ao trabalho em relação à sexualidade foi constatado que é possível trabalhar de maneira dialógica dentro das instituições educacionais, mesmo sem projetos estruturados, como duas orientadoras educacionais que compartilharam práticas referentes aos anos iniciais abordando a temática no dia a dia da escola com intervenções intencionais (LIMIA; CRUZ; YARED, 2021).

Esses assuntos podem ser abordados no âmbito específico de algumas disciplinas, ou em forma de projetos que reúnam diversas disciplinas. É preciso ter criatividade para fazer com que os conteúdos emerjam de maneiras diferentes (SEFFNER, 2009), e principalmente articulados com as situações e vivências dos/as alunos/as. Trabalhar de forma que crianças e adolescentes participem ativamente das atividades, como em rodas de conversa e dinâmicas conforme apontado por uma das participantes é uma ótima maneira de fazer com que os conteúdos e aprendizagens sejam internalizados e integrados (UNESCO, 2019).

Categoria 3: trabalham por meio de palestras com outros/as profissionais

Essa categoria foi criada a partir das respostas de orientadores/as que afirmaram convidar outros/as profissionais para abordar essas questões por meio de palestras, dentro de projetos específicos. Uma das participantes, que informou não ter formação sobre esses assuntos, afirmou que: “Eu prefiro convidar pessoas realmente preparadas para abordar esses temas, pois os alunos são de pouca idade, convido Agentes de Saúde, Psicólogas para abordarem esses temas, pois sei da importância de tratar e trabalhar com a prevenção!” (P24). Outra participante informou que: “O trabalho é feito com palestras eventuais na escola para os estudantes” (P13). Deveras, convidar pessoas especialistas para abordarem esses assuntos pode trazer mais conhecimento e outras perspectivas para os/as alunos/as, porém é importante que os/as orientadores/as educacionais e demais profissionais da educação estejam preparados para uma discussão inicial desse assunto, visto que ele pode surgir de modo imprevisto na sala de aula e demais espaços da escola. Já o trabalho em continuidade deve ser realizado por profissionais devidamente qualificados e com disposição de debater essas questões (SEFFNER, 2011). Somente palestras eventuais também não dão conta das dúvidas e necessidades dos/as alunos/as,

é necessário que mais ações aconteçam em conjunto com as palestras, visto que abordagens participativas costumam ser mais eficazes (UNESCO, 2019).

As participantes responderam que o projeto era realizado com a ajuda de outros/as profissionais da saúde, como estagiários da UFRGS através do Hospital de Clínicas ou profissionais da saúde e psicologia. Conforme aponta Nunes e Seffner (2018) é importante que a escola estabeleça essas parcerias com unidades básicas de saúde ou outros programas de saúde que existam em sua localidade, de modo que possam auxiliar no processo de informação e educação acerca das infecções sexualmente transmissíveis e outras questões ligadas à saúde. A saúde é um direito universal e inclui o acesso à informação aos/às jovens sobre todos os modos de prevenção e aos diversos recursos existentes, desde o uso de preservativos e contraceptivos, até o uso de antirretrovirais para prevenção (PREP, pré-exposição e PEP, pós-exposição e contracepção de emergência) (PAIVA; ANTUNES; SANCHEZ, 2020).

Esse é também um dos objetivos presentes nos PCN que visa propiciar aos/às estudantes a possibilidade do exercício de sua sexualidade de forma prazerosa, mas também responsável. O trabalho de prevenção às infecções sexualmente transmissíveis, de acordo com os PCN, viabiliza oferecer informações científicas e atualizadas sobre as formas de prevenção dessas infecções (BRASIL, 1997).

Categoria 4: Trabalham com o uso das tecnologias

Essa categoria foi criada a partir do uso citado de tecnologias da informação e comunicação (TIC) no trabalho sobre gênero e sexualidade na escola. Foi questionado se era utilizada alguma das tecnologias (internet, blogs, vídeos, celular, etc.) para a execução desses projetos e especificar quais eram. Dos/as oito orientadores/as que trabalham a partir de projetos específicos, apenas dois disseram que não era utilizada nenhuma TIC no projeto. Seis orientadores/as afirmaram que utilizavam essas tecnologias, das quais “Internet, vídeos e atualmente celular” (P19), “Internet, vídeos e blogs” (P21), “Vídeos, Internet!” (P24), e “os alunos sempre utilizam as redes sociais” (P30). Uma orientadora não especificou quais tecnologias eram utilizadas.

Sendo assim, foi possível perceber que a maioria dos/as orientadores/as que abordam gênero e sexualidade nas suas escolas, através de projetos específicos, utilizam as TICs como aliadas nesse processo. Vídeos e internet foram os recursos mais listados,

o que corrobora com a literatura ao afirmar o quanto as pautas de gênero e diversidade sexual foram ganhando mais visibilidade através da internet e de vídeos, tanto do YouTube como de outras plataformas que passaram a contemplar o público LGBTQIA+ (AUAD; LOPES; LAHNI, 2020).

Uma das orientadoras respondeu que os/as alunos/as sempre utilizam as redes sociais, o que é muito relevante, pois como afirmam autores (LIMA; SILVA; LOUREIRO, 2020), as redes sociais não devem ser consideradas inimigas da prática docente, mas sim parceiras no processo de ensino/aprendizagem. As redes sociais também ajudaram a circular as pautas feministas e os discursos sobre gênero (PEDRO; LEMES, 2019), e dessa forma podem ser utilizadas na sala de aula quando essas questões forem trabalhadas. A implementação nas escolas da educação para as mídias e das novas tecnologias proporcionando discussões de temas atuais como gênero, sexualidade e diversidade é um dos caminhos para possibilitar uma formação crítica voltada aos direitos humanos e à cidadania (FRANÇA, 2020).

Algumas outras considerações puderam ser levantadas a partir das respostas dos/as orientadores/as educacionais e serão discutidas. Um dos pontos diz respeito aos objetivos e conteúdos relacionados aos trabalhos sobre gênero e à sexualidade na escola. Observou-se uma diversidade de assuntos a serem trabalhados quando se discute esses temas com os/as estudantes. Três participantes responderam que o objetivo do projeto na sua escola “visa um processo de empatia e respeito para com o outro” (P30); “construir espaço para o diálogo” (P10); “empatia, *bullying*, respeito (à diversidade), inclusão, cooperação, união” (P24). Essas respostas elucidam que o trabalho com essas temáticas se dispõe a uma construção de maior respeito e empatia para com as diferenças, possibilitando diálogos e um espaço de trocas mais positivas entre os/as alunos/as. De acordo com Junqueira (2009) o convívio com as diversidades pode ajudar no conhecimento recíproco, mas também no próprio processo de autoconhecimento, pois possibilita o encontro com o outro, o diálogo e a desmistificação de estereótipos sobre o outro e sobre nós mesmos/as.

A escola como um espaço público deve ser um local em que os/as alunos/as aprendem a conviver com as diferenças e negociar as regras de convívio, algo que será necessário durante toda a vida. Não é a qualidade de ensino que conduzirá inevitavelmente a um ambiente de convivência pacífica, mas sim a verdadeira promoção

da diversidade que pode possibilitar um ensino de maior qualidade e uma cultura de paz nas escolas (JUNQUEIRA, 2009).

Uma das orientadoras educacionais respondeu a essa questão referindo que trabalha também com valores bíblicos, afirmando que isto levará à prevenção. Caso a orientadora trabalhasse em uma escola particular católica ou de outra religião que professa a Bíblia, seria compreensível a sua resposta, mas ela assinalou trabalhar na rede pública estadual. Dessa forma, como debatido por Seffner (2011), a abordagem pedagógica das problemáticas relativas ao gênero e à sexualidade não pode ser confundida com uma ação dirigida por valores religiosos, visto que a escola pública brasileira é laica e não possui uma religião oficial. Ademais, esse tipo de abordagem remete ao início da atuação da orientação educacional em relação à sexualidade, onde era feita uma ação voltada ao disciplinamento, à moral e a uma educação sexual religiosa e biomédica (LIMIA; CRUZ; YARED, 2021). Esse aspecto, que já não condiz com os tempos atuais, é destacado por Corbellini (2021, p. 26) ao tratar da formação do OE:

Dessa forma, pontuamos a importância de profissionais que sejam comprometidos com uma prática cooperativa, com uma visão ampla e humanitária e que estejam sempre apto a aprender, a formular novas perguntas e a criar novas respostas, impulsionando a ciência como a sua maior contribuição social.

Sendo assim, esses temas devem ser abordados a partir dos consensos educacionais, dos parâmetros curriculares e do que já foi definido nas políticas públicas e por pesquisadores/as dessas temáticas (SEFFNER, 2011). Os próprios PCN (1997) indicam que o trabalho sobre gênero e sexualidade na escola é diferente da educação realizada pelas famílias, pois a escola possibilita a discussão de diversos pontos de vista relacionados à sexualidade, sem a imposição de valores morais (ou mesmo religiosos).

Outro tema que costuma aparecer é referente à saúde, higiene e prevenção, como pode ser visto ainda na resposta da participante 24: “saúde, higiene (...) tudo o que trará de prevenção!” (P24). Por conseguinte, as temáticas de gênero e sexualidade costumam estar relacionadas a uma concepção higienista, à prevenção (de infecções sexualmente transmissíveis ou de gravidez não planejada), dentre outros temas ligados à saúde. De fato, o exercício da sexualidade, em qualquer período histórico, trouxe riscos à saúde das pessoas. Entretanto, deve-se ter cuidado ao abordar essas questões para que não sejam usadas de forma a assustar os/as alunos/as quanto à vida sexual, pois isso não

gera esclarecimentos nem ajuda na construção de uma postura saudável em relação à sexualidade (NUNES; SEFFER, 2018). Uma abordagem adequada das relações afetivas e sexuais deve abranger esse tema, mas de forma a auxiliar na tomada de consciência de comportamentos preventivos.

Três orientadores/as educacionais responderam não discutir esses temas na escola em que trabalham, mas acreditam que as temáticas devem ser trabalhadas a partir do interesse dos/as estudantes. Entretanto, conforme aponta a UNESCO (2020) as temáticas relativas ao gênero e à sexualidade podem (e devem) ser trabalhadas com todas as faixas etárias dos/as alunos/as da Educação Básica, respeitando os assuntos adequados a cada etapa de ensino. Não é necessário esperar que os/as estudantes tragam as questões para a sala de aula, apesar de que elas sempre acabam aparecendo. Na própria educação infantil é essencial apresentar as questões de conhecimento do próprio corpo, a prevenção à violência e ao abuso sexual, além do respeito à diversidade.

Em relação aos preconceitos e às violências na escola, apenas uma orientadora educacional disse que o objetivo do trabalho era o combate ao racismo e à homofobia (P18), porém essa resposta é extremamente importante, pois mostra a questão da interseccionalidade ao se trabalhar com essas questões. A interseccionalidade é uma proposta teórica que analisa a realidade social a partir do entrecruzamento de diferentes categorias como a raça, o gênero, a classe, a orientação sexual, etc (CRENSHAW, 1989). Desse modo, o trabalho na escola sobre qualquer uma dessas categorias não deve ser feito sem incluir e problematizar as outras conjuntamente.

Seguindo os temas respondidos no questionário, outra participante da pesquisa respondeu que um dos objetivos do trabalho é a quebra de tabus referentes à sexualidade e ao gênero. A sexualidade é considerada um assunto tabu na nossa sociedade, principalmente quando o público-alvo dessas conversas são crianças e adolescentes. Foucault (1999) afirma que em relação à sexualidade das crianças, que é objeto desse estudo (e também dos/as adolescentes), houve uma pedagogização do sexo da criança, onde por um lado se entendia que era “natural” que quase todas as crianças se dedicassem ou fossem suscetíveis a uma atividade sexual, mas, por outro lado, esta atividade seria indevida, trazendo consigo perigos físicos e morais. Pais e mães, educadores/as, médicos/as e psicólogos/as, passaram a se encarregar dessa sexualidade “arriscada e perigosa”. Essa pedagogização se manifestou principalmente na guerra contra a

masturbação das crianças (FOUCAULT, 1999). Uma guerra bastante atual, que se atualiza hoje em dia na negação da sexualidade infantil e na perseguição aos/às educadores/as que abordam sexualidade e gênero nas escolas.

Dessa forma, é muito importante que uma das orientadoras educacionais da pesquisa (P10) respondeu que o objetivo desses projetos é a quebra de tabus e a construção de espaços para o diálogo, pois uma das grandes contribuições da escola é abrir possibilidades em que a norma e os tabus sobre a sexualidade e o gênero possam ser questionados e subvertidos. Esse é também um dos objetivos dos temas transversais dos PCN (1997), em que a escola deve transmitir informações e problematizar as questões relacionadas à sexualidade, incluindo as crenças, posturas, tabus e valores a ela associados.

Esse ponto é salientado por Santos (2021, p. 95):

O orientador educacional, além de prestar atenção às relações do dia a dia, tem potencialidade para propor e promover uma educação socioemocional, com atividades práticas para ajudar educandos e educadores a expressar o que sentem, a escutar, a perceber que rótulos são prejudiciais e a entender que todos têm necessidades.

Outro ponto importante é em relação à formação e capacitação dos/as orientadores/as educacionais com relação às temáticas de gênero e sexualidade, e como isso pode implicar na oferta de trabalhos sobre esses temas nas escolas. Vinte e oito participantes (77,8%), ou seja, a maioria, respondeu não ter nenhuma formação sobre essas temáticas. Esse é um número muito alto, e vai ao encontro dos dados encontrados na literatura, que mostram que ainda são poucos/as os/as educadores/as e profissionais que trabalham em escolas e que possuem formação adequada para abordar esses assuntos. De acordo com Camargo e Araújo (2013), esses dados revelam a necessidade de políticas públicas de educação que abordem essas temáticas, tanto na formação inicial quanto na continuada, de modo que seja necessário rever o papel e a função da universidade na formação docente. Isso é preocupante, pois sem a formação adequada as intervenções de qualidade são impossibilitadas, o que prejudica alunos/as e toda a comunidade escolar. Quando os/as orientadores/as educacionais têm formação apropriada e se envolvem no projeto, há uma segurança que se expressa em todos os momentos, inclusive na conversa com as famílias dos/as estudantes (LIMIA; CRUZ; YARED, 2021).

Apenas oito participantes afirmaram ter alguma formação ou capacitação nessa área, sendo: “Seminários e cursos” (P10); “Cursos do MPT (Ministério Público do Trabalho) e SEDUC (Secretaria da Educação)” (P36); “Curso de capacitação - Sexualidade Infantil: Manifestações e manejo no cotidiano escolar” (P15); e uma participante (P20) afirmou já ter feito muitas formações sobre o assunto, pois tem muito interesse por esse tema.

Outro ponto levantado é a compreensão dos/as orientadores/as educacionais em relação à abordagem das temáticas de gênero e sexualidade na escola. A maioria (20 orientadores/as) respondeu que considerava importante esse trabalho. Cinco orientadores/as responderam que consideram fundamental: “Fundamental. Esta fase da vida dos alunos é a de maior dúvida, e angústia. Necessário o apoio para formação saudável de nossos estudantes” (P19). Dois/as participantes responderam ser necessário esse tipo de trabalho.

Dessa forma, pode-se observar que a maior parte dos/as orientadores/as compreende a importância desse tipo de abordagem nas escolas, da necessidade de se falar sobre esses assuntos com crianças e adolescentes. Alguns/as consideram algo essencial e necessário, porém é preciso pensar no porquê de poucos/as realmente adotarem essas ações nas suas escolas. Ficou nítido que a minoria dos/as orientadores/as não aborda essas questões, sendo que apenas oito discutem através de projetos específicos e cinco de forma interdisciplinar, no cotidiano das aulas. Algumas hipóteses que foram levantadas são referentes à falta de preparo/formação adequada para discutir esses temas, o receio em entrar em conflito com as famílias dos/as alunos/as que são contrárias a esses debates na escola, e até mesmo o constrangimento em falar de assuntos que são considerados tabus na sociedade.

Com a finalidade de compreender se há interesse por parte dos/as orientadores/as em estudar essas temáticas, foi perguntado se caso não existissem projetos sobre esses temas na escola em que o/a orientador/a trabalhava, se este/a teria interesse em aprender sobre esses assuntos para depois desenvolver com os/as alunos/as. Dos/as trinta e dois participantes que responderam, apenas um respondeu negativamente. Logo, torna-se mais evidente o quanto os/as orientadores/as educacionais compreendem a importância desses assuntos e possuem interesse em estudá-los, apenas ainda não dispõem de formação adequada para trabalhar em sala de aula.

Considerações finais

A partir da pesquisa, foi possível perceber o quanto as temáticas de gênero e sexualidade ainda são pouco abordadas por orientadores/as educacionais nas escolas. Apesar de a maioria dos/as participantes considerar importante a discussão desses assuntos, ainda é a minoria que desenvolve projetos sobre esses temas. Uma das possibilidades para esse baixo número de orientadores/as que trabalham essas temáticas pode estar na questão de que são poucos/as os/as que possuem formação adequada para tal. Dessa forma, é essencial que seja questionado o papel das universidades na formação inicial e continuada de profissionais da educação. Também é importante pensar em novas estratégias para que orientadores/as educacionais tenham acesso a cursos e capacitações sobre os temas de gênero, sexualidade e diversidade na escola.

Como foi visto a partir da resposta dos/as orientadores/as educacionais, é possível trabalhar essas temáticas com a ajuda das TICs, com palestras de profissionais de áreas da saúde, rodas de conversa, de forma interdisciplinar, por meio de ações integradas etc., e, portanto, uma ação não exclui a outra. Não existe uma receita pronta e única de como trabalhar com esses assuntos na sala de aula. Cabe ao/à orientador/a educacional conhecer a comunidade com que trabalha, as necessidades e subjetividades de seus/as alunos/as. A grande contribuição da escola é criar um espaço onde as normas e os preconceitos podem ser questionados e subvertidos, onde se possa ter acesso às informações científicas e adequadas, e onde o diálogo e o respeito prevaleçam.

Evidencia-se a importância de trabalhar com essas temáticas como forma de promover um ambiente de maior aceitação, empatia e diálogo entre todos e todas. É papel do/a orientador/a educacional ajudar no desenvolvimento de cidadãos e cidadãs mais críticos/as e participativos/as, e que ajam de forma a garantir seus direitos coletivos e individuais, abarcando as diversidades, bem como a equidade étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, etc (DISTRITO FEDERAL, 2019).

Como lacunas e limitações da pesquisa está o fato de que por ter sido realizado um questionário *online*, muitos/as participantes não aprofundaram suas respostas o que dificultou na compreensão de como os projetos são executados nas escolas. Para pesquisas futuras, é interessante realizar entrevistas em profundidade para conhecer

melhor os projetos conduzidos por OE e a realidade das escolas em que estão inseridos/as.

Por fim, apesar do momento político que vivemos nos últimos anos em relação aos retrocessos nas políticas públicas de educação, na perseguição à “ideologia de gênero”, é importante que continuemos lutando por uma escola inclusiva, democrática, e que preze pela diversidade. O/a orientador/a educacional pode ser uma figura central nessa construção de uma sociedade mais justa, igualitária e humana.

Referências

AOERGS, 2020. **E-book Plano de ação para a orientação educacional durante e pós pandemia Covid-19**. Disponível em:

https://drive.google.com/file/d/1C2_887q_5GBWYveS5QoayzhqLDsKTDzN/view. Acesso em: 08 fev. 2022.

AUAD, D; LOPES, S. F. P; LAHNI, C. R. Lésbicas e Bissexuais em Narrativas Adolescentes: um olhar feminista sobre produções seriadas para TV e Internet. **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.** Rio Grande, p.230-252, jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/11355>. Acesso em: 15 jun. 2022.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1988.

BRASIL. Código de Ética dos Orientadores Educacionais Do Brasil. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília: 1979.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1997.

BUTLER, J. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade (8ª ed). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CAMARGO, F. P; ARAÚJO, R. P. Qual o lugar do gênero e da diversidade sexual na escola? **Caderno de Gênero e Tecnologia**, Curitiba, Número 25/26 - janeiro a junho, 2013. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/cgt/article/view/6093>. Acesso em: 10 jun. 2022.

CORBELLINI, S. **Orientação Educacional**: registros de um percurso de formação. Porto Alegre: Formadiagramação, 2021.

CRENSHAW, K. Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. **University of Chicago Legal Forum**: Vol. 1989: Iss. 1, 1989. Disponível em:

<https://chicagounbound.uchicago.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1052&context=uclf>. Acesso em: 10 jun. 2022.

DISTRITO FEDERAL. SEEDF - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Orientação Pedagógica da Orientação Educacional na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.** Brasília, DF, 2019.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade**, V.1:A vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal ed., 1999.

FRANÇA, F. F. *et al.* "Gênero, diversidade e tecnologias: educação para os corpos nas e pelas mídias". **Corpos dissidentes, corpos resistentes: do caos à lama...** Campina Grande: Realize Editora, 2020. p. 339-353. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/65140>. Acesso em: 10 jun. 2022.

JUNQUEIRA, R. D. Educação e homofobia: o reconhecimento da diversidade sexual para além do multiculturalismo liberal. *In: _____*. (Org.) **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas.** Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2009. p. 367-444.

LIMA, L. de; SILVA, D. G; LOUREIRO, R. C. Redes sociais e docência: um estudo sobre a integração da rede social instagram no contexto escolar. **Rev. Humanidades e Tecnologias.** Minas Gerais: v. 26, n.1, 2020. Disponível em: http://revistas.icesp.br/index.php/FINOM_Humanidade_Tecnologia/article/view/1324. Acesso em: 22 jun. 2022.

LIMIA, J. P; CRUZ, T. M; YARED, Y. B. Sexualidade no contexto escolar: concepções e práticas sobre educação sexual entre orientadoras educacionais. *Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar.* Mossoró, v. 7, n. 21, 2021. Disponível em: <http://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/2962/2690>. Acesso em: 10 jun. 2022.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, G. L. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. **Formação Docente – Rev. Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 3, n. 4, p. 62-70, 2011.

NUNES, C. R. F.; SEFFNER, F. Educação em direitos humanos. *In: FACHINETTO, R. F.; SEFFNER, F; SANTOS, R. B.* (Org). **Quando aids, gênero, sexualidade e direitos humanos se encontram no território escolar.** Educação em direitos humanos. Porto Alegre, RS: Ed. da UFRGS, 2018. p. 191-206.

OLIVEIRA, C. B. E; MARINHO-ARAÚJO, C. M. A relação família escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27, n. 1, p. 99-108, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/CM3Hj6VLtm7ZMxD33pRyhkn/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 09 out. 2021.

PAIVA, V; ANTUNES, M. C; SANCHEZ, M. N. O direito à prevenção da Aids em tempos de retrocesso: religiosidade e sexualidade na escola. **Interface** (Botucatu), Botucatu, v. 24, e180625, 2020. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832020000100401&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 16 nov. 2021.

PASCOAL, M.; HONORATO, E. C.; ALBUQUERQUE, F. A. O orientador educacional no Brasil. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, n. 47, jun. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/XgFGvjdzBmGDQgJHprVBnxB/?lang=pt>. Acesso em: 09 dez. 2021.

PEDRO, J. M; LEMES, L. B. A “primavera das mulheres” nos impasses atuais da democracia no Brasil. In: PEDRO, J. M.; ZANDONÁ, J. (org) **Feminismos & democracia**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2019. p. 67-86.

PORTO, O. **Orientação Educacional: teoria, prática e ação**. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

PÖTTKER, É. S. **A Orientação Educacional e os Territórios Narrativos de Gênero e Sexualidade na Escola**. Dissertação (mestrado em educação) – UFPR. Curitiba, 2013. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/31748?show=full>. Acesso em: 12 jan. 2022.

PRÁ, J. R; CEGATTI, A. C. Gênero, educação das mulheres e feminização do magistério no ensino básico. **Rev. Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 18, p. 215-228, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/660/682>. Acesso em: 12 dez. 2021.

SANTOS, K. Práticas Restaurativas no ambiente escolar: contribuições à Orientação Educacional. In: CORBELLINI, S. (org.). **Orientação Educacional: registros de um percurso de formação**. Porto Alegre: Formadiagramação, 2021.

SEFFNER, F. Equívocos e armadilhas na articulação entre diversidade sexual e políticas de inclusão Escolar. In: JUNQUEIRA, R. D. (Org.). **Diversidade sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

SEFFNER, F. Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade. **Rev. Estudos Feministas**, v. 19, n. 2, p. 561-572, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=38119942017>. Acesso em: 05 set. 2021.

UNESCO. **Orientação Técnica Internacional sobre Educação em Sexualidade: Uma abordagem baseada em evidências**. Segunda edição revisada, 2019. Disponível em: <https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/369308por.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2021.



NOTAS

IDENTIFICAÇÃO DE AUTORIA


Paula Biazetto Machado Sombrio. Mestre em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina, Faculdade de Psicologia, Florianópolis, SC, Brasil.

E-mail: paula.biazetto@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-1089-5250>

Silvana Corbellini. Doutora em Educação. Professora adjunta da Faculdade de Educação, Departamento de Estudos Básicos, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.

E-mail: silvanacorbellini@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-3335-0387>

AGRADECIMENTOS

Não se aplica.

FINANCIAMENTO

Não se aplica.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Não se aplica.

LICENÇA DE USO

Autores mantêm os direitos autorais e concedem à revista ENSIN@ UFMS – ISSN 2525-7056 o direito de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY-NC-SA 4.0), que permite compartilhar e adaptar o trabalho, para fins não comerciais, reconhecendo a autoria do texto e publicação inicial neste periódico, desde que adotem a mesma licença, compartilhar igual.

EDITORES

Patricia Helena Mirandola Garcia, Eugenia Brunilda Opazo Uribe, Gerson dos Santos Farias.

HISTÓRICO

Recebido em: 31/08/2022 - Aprovado em: 10/12/2022 – Publicado em: 20/12/2022.

COMO CITAR

SOMBRIO, P. B. M.; CORBELLINI, S. Gênero e Sexualidade na Escola: como trabalham os/as Orientadores/as Educacionais?. **Revista ENSIN@ UFMS**, Três Lagoas, v. 3, n. 7, p. 45-64. 2022.

AS MULHERES NOS LIVROS DIDÁTICOS DE ENSINO MÉDIO: AVANÇOS E DESAFIOS DE REPRESENTATIVIDADE

WOMEN IN HIGH SCHOOL TEXTBOOKS: ADVANCEMENTS AND CHALLENGES OF REPRESENTATIVENESS

Camila Clozato Lara¹


Gabrielen Silva de Abreu²

RESUMO: Nessa pesquisa, analisamos uma coleção de livros didáticos de Biologia quanto à representação das mulheres cientistas. O livro didático foi o objeto de estudo por ser um importante instrumento pedagógico de aprendizagem escolar que traz consigo, além dos conteúdos acadêmicos, aspectos de natureza política, econômica, social e cultural. Por sua relevância de discurso, o livro didático já chegou a ser objeto de censura, pois pode representar a manutenção ou o questionamento das visões hegemônicas de poder no mundo. Para o estudante, o livro será uma referência para personagens das ciências, e, atuará como formador do imaginário do que é ser cientista, podendo o encorajar a seguir determinadas carreiras científicas. Por isso, é fundamental que o livro pautado pela representatividade das vozes da ciência. Considerando a sociedade patriarcal como opressora do gênero feminino, é evidente que mulheres tiveram menor acesso às carreiras científicas, e sofreram pelo silenciamento das suas contribuições à ciência. O livro didático não deve perpetuar esse padrão. Deve, sim, atuar com a instituição escolar na promoção de uma sociedade igualitária. Para entender se estão cumprindo esse papel, analisamos os livros didáticos de Biologia utilizados como material pedagógico dos alunos de ensino médio de uma escola técnica. Embora os livros tragam algumas das cientistas reconhecidas, e citem, em diversos momentos, cientistas contemporâneas, ainda há pouca representatividade das mulheres, especialmente nos registros visuais. Além disso, a representatividade das mulheres negras demonstrou ter pouco espaço. Neste estudo, discutimos os resultados encontrados à luz dos princípios de uma educação feminista, preocupada em promover a igualdade e combater a narrativa hegemônica da sociedade patriarcal.


PALAVRAS-CHAVE: Mulheres Cientistas. Interseccionalidade. Epistemologia. Representatividade. Educação Feminista

ABSTRACT: This research analyzes a collection of Biology textbooks in regard to the representation of women scientists. The textbook is an important pedagogical learning tool that carries aspects of political, economic, social and cultural nature, besides its academic formal contents. Due to its narrative relevance, the textbook has suffered from censorship, and can represent the maintenance or the questioning of hegemonic powerful visions worldwide. For the student, the book will be a reference for characters of science, it may build the picture of what is a scientist, and even encourage the student to follow certain scientific careers. Therefore, it is essential that the book raises representation of the diversified voices and agents of science. Considering the patriarchal society as an oppressor of the female gender, it is evident that women have had less access to scientific careers and have been silenced from their contributions to science. The textbooks should not perpetuate this pattern, but, instead, should act in conjunction with schools in promoting an equal society. To understand whether textbooks are fulfilling this role, we analyzed a collection of textbooks of Biology used by high school students at a technical school. Although the books bring some of the recognized scientists, and mention, at different times, contemporary scientists, there is still small representation of women, especially regarding visual records. In addition, the representation of black women proved to have little space. In this

¹ Instituto Federal do Paraná. E-mail: camila.lara@ifpr.edu.br

 <https://orcid.org/0000-0003-0461-0589>

² Universidade Estadual do Paraná. E-mail: gabrielenabreu@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-21301393>

● [Informações completas da obra no final do artigo](#)

study, we describe our results and discuss them in light of the principles of a feminist education, concerned with promoting equality and fighting the hegemonic narrative of patriarchal society.

KEYWORDS: Women Scientists. Intersectionality. Epistemology. Representativeness. Feminist Education.

Introdução

O livro didático é um dos principais instrumentos pedagógicos de aprendizagem da cultura escolar. Esse material didático carrega consigo aspectos de natureza não apenas pedagógica, mas também política, econômica e cultural. Sua forma de matéria impressa, seu conteúdo e projeto gráfico levam informações e captam a atenção dos estudantes das mais diversas origens. O livro didático é, por vezes, um dos únicos materiais de aprendizagem através do qual crianças e adolescentes entram em contato com conteúdos escolares, e, portanto, tem uma importância grande na formação dessas pessoas. Por isso mesmo, o livro didático já foi objeto de censura do Estado. O Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938 publicado no governo de Getúlio Vargas estabeleceu as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Consta no decreto a instauração da Comissão Nacional do Livro Didático, que poderá, “na sua decisão, indicar modificações a serem feitas no texto da obra examinada, para que se torne possível a autorização de seu uso”. Na mesma lei, o Art. 20 lista motivos de desautorização do uso dos livros, que percorre uma série de preceitos ideológicos, tal a atenção do governo dedicada ao conteúdo veiculado nas obras. Embora a lei seja da década de 1940, o debate contemporâneo sobre os materiais didáticos continua presente. Por exemplo, as discussões sobre o teor das questões do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), ou os textos e conteúdos trabalhados por professores em sala de aula (a exemplo do fenômeno social Escola sem Partido e suas ramificações, como discutido no trabalho de Tommaselli (2018)). É possível inferir, portanto, que seleção dos livros didáticos para o Ensino de Ciências constitui uma responsabilidade de natureza social e política (NUÑEZ, 2003), pois é um instrumento que reitera valores predominantes de determinado período da sociedade.

O livro didático e a educação formal não estão deslocados do contexto político e cultural e das relações de dominação, sendo, muitas vezes, instrumentos utilizados na legitimação de sistemas de poder, além de representativos de universos culturais específicos. [...] Atuam, na verdade, como mediadores entre concepções e práticas políticas e culturais, tornando-se parte importante da engrenagem de manutenção de determinadas visões de mundo (FONSECA, 1999, p. 204).

O livro didático, portanto, entendido como objeto político e cultural, passa a ser alvo de programas de governo. Com o objetivo de alcançar uma educação de qualidade, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) foi criado em 1985. Nos anos seguintes, o Ministério da Educação iniciou uma participação mais direta nas discussões sobre o livro escolar. O PNLD então, passou a avaliar e disponibilizar as obras didáticas, pedagógicas e literárias, além de materiais de apoio, de forma gratuita ao sistema público de ensino, conforme descrito pelo Decreto nº 9099 de 18 de julho de 2017. Esses materiais são distribuídos pelo Ministério da Educação (MEC) após a escolha pelas escolas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) recomendam que o professor utilize, além do livro didático, materiais diversificados (jornais, revistas, computadores, filmes etc.) como fonte de informação, de forma a ampliar o tratamento dado aos conteúdos e promover a inserção do aluno no mundo à sua volta. Entretanto, é sabido que há diversos contextos sociais escolares ao longo do país gerados pelas desigualdades sociais, e o acesso às diferentes fontes de informação ficam submetidos, frequentemente, à disponibilidade de recursos das diferentes realidades socioeconômicas dos alunos. O acesso simultâneo à Internet e computador ou *notebook* em casa, ferramentas de grande relevância como fontes de informação e comunicação para a educação, é limitado a 48,6% dos estudantes de rede pública com faixa etária entre 15 e 17 anos, contrastando com a marca de 90,5% para estudantes da rede privada (IBGE, 2021).

A relevância do livro didático, portanto, assume diferentes facetas de acordo com as condições, lugares e situações nas quais o instrumento é utilizado. A importância do livro toma uma amplitude distinta de acordo com a realidade social do âmbito escolar. É plausível imaginar, portanto, que a construção do conhecimento de um estudante da escola pública passa, em certa medida, pelo livro didático. No livro o estudante conhecerá referências de grandes personagens das ciências, de pessoas que seguiram carreiras científicas e contribuíram para a construção do saber. É possível, inclusive, que essa exposição o inspire a se aprofundar em áreas do conhecimento específicas, e até mesmo o encoraje a seguir carreiras relacionadas às ciências. Entretanto, os conteúdos abordados nos livros didáticos, bem como os autores e cientistas citados nas obras, não estão livres do viés cultural de quem os escolheu para essa exposição. As informações contidas nos livros ainda têm como base uma epistemologia predominantemente eurocentrada.

Na prática acadêmica, é confiado à epistemologia o julgamento da natureza, origem, estrutura, métodos e validade do conhecimento, de modo a estimular sua importância para o espírito intrinsecamente instigador humano (WILLIAMS, 2001). Contudo, a epistemologia é também uma construção social e está resignada a uma narrativa dominante eurocêntrica que, historicamente, delimitou o *que* deve ser conhecido e o modo pelo qual deve ser conhecido, ocasionando uma estreiteza da perspectiva do conhecedor. Pode-se prever, por exemplo, que há uma exclusão e silenciamento de povos e culturas que, historicamente, foram subjugados pelo colonialismo e capitalismo. Essa dominação produziu uma relação desigual do saber, e é mantida como estratégia (MARTINS; MOITA, 2018). Kilomba (2019), por exemplo, coloca a problematização do racismo e a construção falaciosa da inferioridade intelectual do povo negro enquanto produto do colonialismo e da escravidão. Concomitantemente, na atualidade, observa-se o crescimento da demanda por representatividade das vozes em todos os âmbitos da sociedade, inclusive nos espaços acadêmicos, que, tradicionalmente, foram representados quase exclusivamente por homens brancos de classes sociais privilegiadas. Carvalho (2006) exemplifica o fato ao denunciar a Universidade de Brasília, onde atuava como docente do Departamento de Antropologia. O pesquisador computou apenas 15 professores negros de um total de 1500 docentes, ao longo de seus mais de 45 anos de existência contados em 1999, ou seja, uma representatividade racial de 1% de acadêmicos negros. Essa realidade ainda se apresenta na atualidade (BRASIL, 2018). O mesmo problema se apresenta nas questões de gênero. No Brasil, no período colonial, as mulheres passaram a ter direito à educação escolar tardiamente. A instrução era considerada desnecessária, pois, como apontam Aragão e Kreutz (2010, p.109) “[...] desde o período colonial, a educação feminina era restrita ao lar e para o lar, ou seja, aprendiam atividades que possibilitassem o bom governo da casa e dos filhos”. Nos anos iniciais do século XX maiores oportunidades educacionais chegaram ao gênero feminino, como a escolarização de meninas e moças por políticas de concessão dos poderes oficialmente instituídos, frutos de intensas reivindicações de movimentos femininos. Anos depois, o magistério primário já havia se tornado uma profissão predominantemente exercida por mulheres, e representou um novo campo para uma emancipação profissional e econômica, aceita pela sociedade vigente (ALMEIDA, 1998).

Paulatinamente, e com muitos empecilhos, as mulheres adentraram o ensino superior. Segundo BAUER (2001), esse fenômeno ocorreu primeiramente nos Estados

Unidos, em 1837, e no Brasil somente em 1881. Desde então observou-se um crescimento constante da presença feminina nas universidades. Todavia, apesar desse avanço significativo, as mulheres ainda estão sujeitas a uma menor remuneração em relação aos homens, ainda que desempenhem uma atividade idêntica (BRASIL, 2016).

O precário reconhecimento da mulher, em especial, no meio acadêmico/científico, advém da construção histórica das identidades sociais baseados em gênero, que segregaram as mulheres nas esferas social e política e as tornaram invisíveis como sujeito, inclusive, da ciência (LOURO, 1997).

A sociedade contemporânea é, ainda, fundamentada no patriarcalismo, definido por Scott (1995) como “[...] forma de organização social onde suas relações são regidas por dois princípios basilares: as mulheres são hierarquicamente subordinadas aos homens, e os jovens estão subordinados hierarquicamente aos homens mais velhos, patriarcas da comunidade”. O patriarcalismo, portanto, tem um papel definitivo na invisibilidade da mulher na ciência, ambiente considerado majoritariamente masculino e propício para o desenvolvimento de pessoas que, igualmente, demonstrem características entendidas pela sociedade como tipicamente masculinas: segurança, imponência, agressividade, competitividade, entre outras (BORDIEU, 2012).

A discriminação da mulher na ciência é refletida na quantidade de mulheres cientistas laureadas pelo Nobel. Segundo Chassot (2013), dos 500 nomes já condecorados pela premiação máxima da ciência, apenas 12 (2,4%) foram mulheres. Cabe ressaltar que esse baixo número não reflete, necessariamente, uma presença proporcionalmente pequena de mulheres atuando no meio científico, mas sim, por vezes, o seu categórico apagamento.

A fim de transformar a realidade, as questões de gênero e a epistemologia devem constituir uma dialógica constante. Anderson (2019) coloca, nesse sentido, o conceito de *epistemologia feminista*, estudo que busca identificar os modos pelos quais as concepções dominantes e a prática de atribuição, aquisição e justificativa sistemática do conhecimento coloca em desvantagem as mulheres e outros grupos subordinados ao patriarcalismo, excluindo-os do inquérito, negando-os autoridade epistemológica e produzindo teorias que representam mulheres como inferiores e invisíveis.

Dessa forma, tendo em vista o viés de construção do conhecimento e a importância do livro didático nesse sentido, nos propusemos a analisar o material dos livros didáticos

escolares utilizados em uma escola técnica por estudantes que cursam o ensino médio integrado ao curso técnico profissionalizante. Escolhemos a disciplina de Biologia, por ser uma área que atrai a atenção dos estudantes dos diferentes cursos técnicos. A análise que nos propusemos a realizar parte do ponto de vista da questão de gênero, buscando identificar a extensão da representatividade das mulheres nos textos escolares, especialmente a presença das mulheres cientistas ao longo dos conteúdos. Assim, partimos do princípio de que a instituição escolar, embora inserida em uma sociedade desigual, deve se colocar como agente de articulação para promover igualdade, condenar tratamentos discriminatórios, e lidar com as diferenças sociais.

Metodologia

Foram analisados três livros didáticos de referência para o Ensino Médio da disciplina de Biologia, utilizados em um *campus* do Instituto Federal do Paraná entre os anos 2017 e 2020. São eles:

- Coleção “Ser Protagonista”, Edições SM, 2016: Volume 1;
- Coleção “Ser Protagonista”, Edições SM, 2016: Volume 2;
- Coleção “Ser Protagonista”, Edições SM, 2016: Volume 3;

Além destes, um livro da Coleção “Biologia, unidade e diversidade”, FTD, do mesmo ano, 2016 (Volume 1), foi adicionado à análise para fins de comparação à coleção adotada pela escola. Portanto, ao todo, foram analisados quatro livros.

A análise inicial dos livros – extração dos dados – foi realizada pelo olhar de uma mesma pessoa do início ao fim do processo (estudante bolsista do projeto “Representação das mulheres cientistas nos livros didáticos: uma análise necessária”, que deu origem ao presente relato), que percorreu os livros página após página buscando menções, citações, indicadores visuais (fotos, desenhos ou outras representações) e quaisquer outros marcadores que se referissem às mulheres cientistas. Os dados foram compilados em arquivo único para cada livro analisado, contendo registro visual (foto ou captura de imagem) de cada menção. Após a coleta dos registros, o material obtido foi analisado quanto ao seu conteúdo, de forma a categorizar e sistematizar a informação, bem como tecer asserções e interpretações a partir do conjunto de alusões às mulheres nos livros didáticos, à luz de dois contextos principais: a sociedade patriarcal e a história da ciência – e imbricações desses dois temas.

A coleção dos registros foi realizada a partir de adaptação de parte da metodologia proposta por Ludke e André (1986) em sua publicação “Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas”. Ao trilhar o caminho da abordagem qualitativa, foram levados em consideração dois pontos essenciais, previamente descritos pelos autores Bodgan & Biklen (1982) no livro “A pesquisa qualitativa em educação”: (i) a predominância de dados descritivos no universo dos dados coletados, e (ii) o processo indutivo da análise dos dados. Sobre esse último, é relevante o esmiuçar do conceito, como segue:

Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. As abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima. O fato de não existirem hipóteses ou questões específicas formuladas a priori não implica a inexistência de um quadro teórico que oriente a coleta e a análise dos dados. O desenvolvimento do estudo aproxima-se de um funil: no início, há questões ou focos de interesse muito amplos, que no final se tornam mais diretos e específicos. O pesquisador vai precisando melhor esses focos à medida que o estudo se desenvolve (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13).

Sendo assim, a coleta de dados foi realizada tendo em vista o pilar estruturante da sociedade no que tange ao domínio do patriarcado, apagamento histórico de mulheres cientistas e as possíveis obliquidades de sua representação. Entretanto, os focos mais específicos foram se delineamento à medida que a pesquisa avançava. Aspectos visuais da representação e suas intencionalidades e simbologias de discurso foram examinados, a exemplo dos registros do trabalho de Gonçalves *et al.* (2019). A análise da categorização das menções foi analisada à luz de indicadores da importância da mulher mencionada ou representada, assinalando aspectos como o destaque de sua representação, sua individualidade, o papel desempenhado, presença de identificação nominal, presença de julgamento de valor, contexto social, econômico e/ou geográfico, grupo profissional, entre outros, metodologia adaptada de Pinto (1987). Os dados foram organizados em tabelas, uma para cada livro escolar, e discutidos, conforme apresentado nos resultados.

Resultados

Menções nominais às mulheres foram encontradas em todos os livros consultados. Um mínimo de 9 e máximo de 12 menções foi registrado. A maioria das menções foram dedicadas a mulheres que atuam na ciência (pesquisadoras, professoras, doutoras e pós-graduandas, chefes de departamentos etc.), mas também foram encontradas citações de mulheres com outras ocupações. Entre as mulheres citadas nominalmente que não

exercem profissões diretamente ligadas à ciência estão uma atleta, uma escritora, uma violoncelista, uma trabalhadora rural sindicalista, entre outras. Os dados da Tabela 1 apresentam os números obtidos.

Tabela 1. Registros numéricos das menções às mulheres nos 4 livros analisados.

Livro	Menções nominais às mulheres/Mulheres negras ¹	Cientistas ² /Outras ocupações	Imagens de figuras femininas sem identificação nominal (individual ou em grupo ³) / Mulheres negras
Ser Protagonista, Vol. 1	10/2	10/0	5/3
Ser Protagonista, Vol. 2	9/0	7/2	3/2
Ser Protagonista, Vol. 3	12/1	11/1	5/3
Biologia, unidade e diversidade, Vol. 1	12/2	7/5	13/3

¹Foi utilizado o critério fenotípico e/ou autodeclaração a partir de buscas de imagens e textos de referência na *internet*. Não foi possível encontrar foto de Maria das Dores Siqueira (mencionada na Tabela 4). ²Ao usar a palavra “cientista” nos referimos a um senso amplo, a todo o trabalho com ciência em suas diversas áreas, incluindo docência universitária, pós-graduação, e outros meios de realização de pesquisa. ³Foram contabilizadas imagens nas quais era possível individualizar a figura feminina das demais, sendo possível identificar seu rosto.

Fonte: As autoras.

Durante a busca e registro dos nomes e representações visuais, a partir do processo indutivo da análise, buscamos documentar também a aparição de mulheres negras, e inserir essa anotação no estudo, por entendermos que se trata de um ponto relevante de atravessamento da questão de gênero na sociedade. Adotamos, dessa forma, uma perspectiva interseccional de análise. Notamos, pelas anotações, a baixa representatividade das mulheres negras quando mencionadas nominalmente (Tabela 1). Isso pode ser parcialmente explicado pela baixa inserção da mulher negra nas carreiras científicas. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) sobre o Censo da Educação Superior (BRASIL, 2018) demonstram que apenas 3% das docentes do ensino superior são negras, e apenas 0,03% são docentes negras que recebem bolsas de produtividade. É evidente pensar esses números como consequências diretas do racismo estrutural que desempenhou importante papel na formação da sociedade brasileira, como argumenta Almeida (2019). O racismo estrutural, por sustentar a base da estrutura social, política e econômica dessa sociedade, após mais de 300 anos de escravidão do povo negro, deixa um lastro da herança escravocrata no país, e atrasa a chegada das mulheres negras nos livros didáticos. Por outro lado, na relação das imagens de figuras femininas sem identificação nominal, observa-se uma maior proporção das mulheres negras frente ao número total dos registros. Os papéis

desempenhados por essas mulheres não identificadas são diversos: cientista, estudante, representante de etnias, representação em família/casal, mãe amamentando bebê, corredora, motorista. É patente que o processo de editoração do livro buscou a representação dessas mulheres negras em diferentes contextos, evitando adotar estereótipos. Entretanto, a ausência de mulheres negras mencionadas nominalmente contrastada com a presença recorrente de mulheres negras em contextos cotidianos sem identificação contribuíram, até certo grau, para o predomínio do discurso da exclusão das mulheres negras como agentes geradores da ciência, apartadas ainda do espaço do fazer científico.

A seguir, nas Tabelas 2-5 apresentamos a listagem das menções nominais das mulheres identificadas nos 4 livros.

Tabela 2. Mulheres mencionadas nominalmente no Volume 1 da coleção “Ser Protagonista”, Edições SM.

Nome	Conteúdo/Página	Indicadores¹
Lynn Margulis	Teoria endossimbiótica p.56	Texto; página comum; “microbiologista”; relata a proposição da cientista.
Rosalind Franklin	Descrição da molécula de DNA p. 62 p.155	p. 62 - Texto; página inicial da unidade; “química britânica”; relata sua realização. p. 155 - Texto; página comum; “cientista”; relata a contribuição de seu estudo para o trabalho dos outros cientistas.
Fernanda Rossi Paolillo	Ciclo de Krebs p.111	Texto; quadro informativo; “pesquisadora (..) da Universidade Federal de São Carlos”; relata seu estudo.
Laura Bruno	Fermentação láctica p.116	Texto; quadro informativo; “pesquisadora”, citação direta de fala.
Angela Pedroso Tonon	Fotossíntese p.131	Texto; seção temática do capítulo; “pesquisadora Angela Pedroso Tonon da divisão de Biociências do Los Alamos National Laboratory, Estados Unidos”; citação direta de fala.
Isabel Torres	Ciclo celular p.139	Texto; seção temática do capítulo; “biomédica e doutoranda em patologia molecular”; citação direta de fala.
Ana Bispo	Ácidos Nucleicos p.167	Texto; seção temática do capítulo; “virologista, chefe do laboratório de Flavivírus do IOC e uma das coordenadoras do estudo”; citação direta de fala.
Leticia Rieppi	Embriologia p.217	Texto; seção temática do capítulo; “ginecologista e ex-diretora de Saúde Sexual e Reprodutiva no MSP”; referência à reportagem com a profissional.
Gabriella Albuquerque	Multicelularidade p.235	Texto; seção temática do capítulo; coordenadora do Departamento de Cosmiatria da Sociedade Brasileira de Dermatologia (SBD); relata a opinião da cientista.
Mônica Oliveira	Multicelularidade p.235	Texto; seção temática do capítulo; diretora de programas da Secretaria de Políticas e ações Afirmativas da Seppir; relata considerações feitas pela profissional.

¹Nessa coluna apresenta-se o tipo de registro (texto ou fotografia), contexto da página, apresentação da mulher como aparece no texto (em aspas), e o que é exposto no livro.

Fonte: As autoras.

Tabela 3. Mulheres mencionadas nominalmente Volume 2 da coleção “Ser Protagonista”, Edições SM.

Nome	Conteúdo/Página	Indicadores ¹
Lynn Margulis	Classificação de seres vivos p.19	Texto; página comum; “cientista”, relata a proposição da cientista.
Margaret Chan	Doenças bacterianas p. 31	Texto; quadro informativo; “diretora-geral da OMS”, relata a opinião da cientista.
Sílvia Basso	Tecidos Vegetais p. 97	Texto; seção temática do capítulo; “doutora em Biotecnologia e coordenadora da Divisão de Tecnologia em Produtos Naturais”; relata considerações da cientista.
Alline de Paula	Cnidários p.137	Texto; seção temática do capítulo; “colaboradora de Joel Creed”; relata o projeto Coral-Sol.
Fábia de Mello Pereira	Artrópodes p. 169	Texto; seção temática do capítulo; “pesquisadora Embrapa Meio Norte”, citação direta de fala.
Neiva Guedes	Mamíferos p. 213	Texto; seção temática do capítulo; “bióloga”, relato das observações da profissional.
Christiane Ayotte	Doenças do sistema urinário p. 257	Texto; seção temática do capítulo; “diretora do INRS (Instituto Armand-Frappier) em Montreal, no Canadá”; cita observação da cientista.
Susanna Kallur	Doenças do sistema urinário p. 257	Texto; seção temática do capítulo; “atleta”; citação direta de fala.
Daniela Kovács	Os sentidos no ser humano p. 265	Texto; quadro informativo; “cega”; relata uma ocorrência com uma cidadã

¹Nessa coluna apresenta-se o tipo de registro (texto ou fotografia), contexto da página, apresentação da mulher como aparece no texto (em aspas), e o que é exposto no livro.

Fonte: As autoras.

Tabela 4. Mulheres mencionadas nominalmente no Volume 3 da coleção “Ser Protagonista”, Edições SM.

Nome	Conteúdo/Página	Indicadores ¹
Barbara McClintock	Genética p.15 p. 26	p. 15 - Texto e fotografia; página comum; “pesquisadores”, cita a cientista após citar dois cientistas homens, a foto, de 1947, a representa no ambiente acadêmico. p. 26 – Texto; página comum; “(...)Thomas Morgan e Barbara McClintock (...)”, relata suas contribuições.
Naura Faria	Genética do sistema ABO p. 44	Texto; seção temática do capítulo; “chefe de atendimento ao doador do HemoRio”; relato de opinião.
Yêda Maia de Albuquerque	Genética do sistema ABO p. 44	Texto; seção temática do capítulo; “da Fundação de Hematologia e Hemoterapia de Pernambuco”, citação direta de fala.
Mayana Zatz	Aconselhamento Genético p. 80 p. 96	p. 80 - Texto; página comum; “coordenadora do Centro de Pesquisas sobre o Genoma Humano em São Paulo”. p. 96 – Texto; seção temática do capítulo; “bióloga”, relata experimentos do grupo de pesquisa.
Magda Carneiro Sampaio	Aconselhamento Genético p. 80	Texto; seção temática do capítulo; “professora titular do Departamento de Pediatria da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (FMUSP)”, relata explicação da pesquisadora.
Dafne Horovitz	Aconselhamento Genético p. 80	Texto; seção temática do capítulo; “médica geneticista e coordenadora clínica do Centro de Genética Médica do Instituto Nacional de Saúde da Mulher, da Criança e do Adolescente Fernandes Figueira (IFF)”, relata explicação da pesquisadora.
Nettie Maria Stevens	Determinação do sexo p. 89	Texto; seção temática do capítulo; citada após um cientista homem, “Edmund Wilson e Nettie Maria Stevens (1861-1912), investigando tanto a espermatogênese como a ovogênese”.
Mary Lyon	Determinação do Sexo p. 91	Texto; página comum; “geneticista inglesa”, relata a descoberta da cientista.
Gabriela Bielefeld Nardoto	Ciclo do Nitrogênio p. 201	Texto; seção temática do capítulo; “professora da Universidade de Brasília”, relata explicação da pesquisadora.
Johanna Döbereiner	Relações interespecíficas p. 209	Texto; quadro informativo; “agrônoma”, descreve uma biografia breve da pesquisadora e suas contribuições.
Erika Berenguer	Sucessão ecológica p. 230	Texto; quadro informativo; “pesquisadora Erika Berenguer, da Universidade de Lancaster”, relata explicação.
Maria das Dores Siqueira	Ecossistemas p. 255	Texto; seção temática do capítulo; “coordenadora do STR de Afogados da Ingazeira”, citação direta de fala.

¹Nessa coluna apresenta-se o tipo de registro (texto ou fotografia), contexto da página, apresentação da mulher como aparece no texto (em aspas), e o que é exposto no livro.

Fonte: As autoras.

Tabela 5. Mulheres mencionadas nominalmente no Volume 1 da coleção “Biologia, unidade e diversidade”, FTD.

Nome	Conteúdo/Página	Indicadores ¹
Lynn Margulis	Diversidade da vida p. 14 p. 25 p. 42 p. 145 p. 148	p. 14 - Texto; página comum; “cientista norte-americana”, cita trecho de seu livro. p. 25 - Texto; página comum; sem apresentação, citação direta de trecho do seu livro. p. 42 – Texto; seção de atividades; sem apresentação; cientista citada em texto usado para questão do livro. p. 145 – Texto; página comum; “bióloga norte-americana”, cita a teoria desenvolvida pela cientista. p. 148 - Texto; seção de atividades; “pesquisadora”, cita a cientista na questão.
Ana Paula Maia	Fotossíntese p. 81	Texto; página comum; “escritora brasileira”, conta dos personagens criados da autora.
Maria Auxiliadora Carmo Moreira	Vida e energia p. 119	Texto; página comum; “professora”, cita trabalho realizado pela professora.
Mayana Zatz	Reprodução p. 213	Texto e fotografia; seção temática do capítulo; apresenta texto identificando a cientista como autora, e apresenta sua foto de rosto, com legenda contendo seu nome.
Jacqueline du Pré	Tecido nervoso e tecidos musculares p. 264 p. 265	p. 264 - Texto; abertura do capítulo; “violoncelista”, apresenta a biografia da artista. p. 265 – Foto; “violoncelista”; foto da artista com semblante sorridente segurando seu violoncelo.
Cecile Pouilly	Microcefalia p. 278	Texto; seção temática do capítulo; “porta-voz da ONU”, citação direta de fala.
Débora Diniz	Indicações de leitura extra p. 285	Texto; seção temática do capítulo; sem apresentação; apresenta livro de autoria da pesquisadora.
Dirce Guilhem	Indicações de leitura extra p. 285	Texto; seção temática do capítulo; sem apresentação; apresenta livro de autoria da pesquisadora.
Lygia da Veiga Pereira	Indicações de leitura extra p. 286	Texto; seção temática do capítulo; sem apresentação; apresenta livro de autoria da pesquisadora.
Bruna Paulsen	Indicações de leitura extra p. 286	Texto; seção temática do capítulo; sem apresentação; apresenta livro de autoria da pesquisadora.
Rebecca Skloot	Indicações de leitura extra p. 286	Texto; seção temática do capítulo; sem apresentação; apresenta livro de autoria da pesquisadora.
Henriquetta Lacks	Indicações de leitura extra p. 286	Texto; seção temática do capítulo; “mulher que apresentava um raro câncer cervical”; cita livro sobre sua biografia.

¹Nessa coluna apresenta-se o tipo de registro (texto ou fotografia), contexto da página, apresentação da mulher como aparece no texto (em aspas), e o que se fala dela.

Fonte: As autoras.

Após inspeção detalhada das mulheres referidas nos livros didáticos, alguns pontos de observação saltam à análise. Primeiramente, a presença de algumas cientistas que são notória e classicamente reconhecidas pela sua contribuição à ciência, e que estão

frequentemente presentes também em livros universitários de áreas específicas. São elas: Lynn Margulis, Rosalind Franklin e Barbara McClintock. A cientista Nettie Maria Stevens (1861-1912), também mencionada (Tabela 4) atuou em um tempo ainda mais distante na história da ciência, mas não alçou o mesmo reconhecimento das três referidas cientistas. Seu nome é referido apenas em um texto, após o nome de um colega cientista homem, sem o protagonismo de sua atuação. Por outro lado, vale notar o reconhecimento devido ao trabalho da cientista britânica Rosalind Franklin, cujo nome aparece na abertura de um capítulo, e é citado quando se explica a história de descobrimento da estrutura da molécula de DNA, onde a importância de sua contribuição é descrita. Rosalind Franklin não viu o reconhecimento do seu trabalho em vida. A cientista permaneceu no anonimato por décadas, sem sequer ter sido mencionada nos trabalhos científicos e foi alvo de controvérsias quanto à natureza de sua participação na pesquisa (SILVA, 2010). Os cientistas James Watson, Francis Crick e Maurice Wilkins foram ganhadores do prêmio Nobel da Medicina de 1962 pela descoberta da estrutura do DNA, mas Rosalind já havia falecido em 1958.

É inevitável sentir a ausência nos livros didáticos de algumas mulheres renomadas na biologia, como Rachel Carson, Jane Goodall e as brasileiras Bertha Lutz e Graziela Barroso. Importante notar também, que, ao longo dos quatro livros, entre as cientistas “clássicas”, somente Barbara McClintock é representada por uma fotografia (Tabela 4). Curiosamente, tanto no texto quanto na fotografia, seu aparecimento é posicionado abaixo da figura do cientista Thomas Morgan, ao tratar dos cromossomos e hereditariedade. As demais notórias pesquisadoras não têm registro visual. Nem mesmo Lynn Margulis, citada 7 vezes em conteúdos diversos (teoria endossimbionte, definição do conceito de vida, microbiologia), não tem uma imagem estampada nos livros (Tabelas 2, 3 e 5). Apenas mais uma cientista tem uma fotografia nos livros, a bióloga Mayana Zatz da Universidade de São Paulo (três citações). Trata-se de uma grande cientista da atualidade, conhecida por sua atuação na área de Genética Humana (Tabela 5).

Figura 1. À esquerda, fotografia de Barbara McClintock, posicionada abaixo da foto de Thomas Morgan (livro “Ser Protagonista”, vol. 3, p.15); à direita, Mayana Zatz (livro “Biologia, Unidade e Diversidade”, vol. 1, p. 213). O sobrescrito referido à Mayana Zatz (1) dispõe a seguinte informação no rodapé da página: professora titular de Genética Humana do Departamento de Biologia da USP, coordenadora do Centro de Estudos do Genoma Humano, presidente da Associação Brasileira de Distrofia Muscular e membro da Academia Brasileira de Ciências.



Fonte: Imagens retiradas de Bandouk *et al.*, 2016 (p. 15) e Favaretto, 2016 (p. 213).

A representação fotográfica tem importância central no que diz respeito à construção do imaginário do que é um/uma cientista para jovens que estão sendo iniciados no mundo acadêmico, conhecendo pela primeira vez as ciências empíricas com maior profundidade que no ensino fundamental. A coleção “Ser protagonista” apresentou somente um registro fotográfico para uma cientista mulher - a foto de Barbara McClintock, posicionada abaixo da foto de Thomas Morgan (Figura 1). Por outro lado, a mesma coleção apresentou pelo menos 15 fotos ou retratos/pinturas de cientistas homens. Entre eles, encontram-se: Ernst Haeckel, Cornelius B. van Neil, Spallanzani, Thomas Morgan, Gregor Mendel, Ian Wilmut,

Georges-Louis Leclerc, Jean-Baptiste de Monet, Charles Darwin, Alfred Russel Wallace, Robert Chambers, August Weismann, Ernst Mayr, Theodosius Dobzhansky, Godfrey Hardy.

Mais que apenas o fato de ter havido, por razões históricas de opressão de gênero, mais cientistas homens do que mulheres nos redutos acadêmicos, estes têm, a rigor, amplo reconhecimento, como pode ser observado pelas análises. Trata-se de uma escolha de narrativa, por exemplo, o uso de uma foto que ocupa cerca de metade da página, na capa de abertura do capítulo intitulado “A teoria da evolução após Darwin” (livro da coleção “Ser Protagonista”, vol. 3, p.140), que apresenta mais de quarenta homens brancos trajando terno e gravata, reunidos, sob a seguinte legenda: “Participantes da Conferência Internacional sobre Genética, Paleontologia e Evolução, realizada em Princeton, EUA, em 1947, na qual foi oficialmente estabelecida a teoria sintética da evolução.” É razoável pensar que existe um contexto histórico a ser recordado (anos 1940), porém, esse contexto não é ponderado no texto, que tão somente ajuda a consolidar, no imaginário dos estudantes, quem são os agentes da ciência, e quem são as vozes que estabelecem as teorias, sendo, nesse caso, apenas homens. Castilho (2009) traz a reflexão que o “silêncio da escola sobre as dinâmicas das relações sociais no plano da raça e do gênero permite que seja transmitida aos (às) alunos (as) uma pretensa superioridade branca e dos homens”. Os livros didáticos, é preciso lembrar, são agentes culturais e políticos presentes no contexto escolar. Nesse ambiente, dadas às tensões das diversas vozes e narrativas, os agentes podem tanto reproduzir os preconceitos sociais já existentes, quanto agir para desconstruí-los. A representação das cientistas nos livros didáticos tem valor essencial para formar uma narrativa construtiva de igualdade de gênero, na medida que estimula meninas a se perceberem como futuras cientistas e imaginarem carreiras científicas. É necessário que o livro didático aja como uma ferramenta de socialização das meninas no universo das ciências.

Seguindo a exploração dos dados, o exame dos registros revela que os livros buscaram representar profissionais contemporâneas das ciências principalmente através de reportagens sobre temas de conexão entre o conteúdo formal e os aspectos da sociedade. Enquanto as cientistas “clássicas” apareceram durante o texto formal do capítulo, representando um conhecimento já validado e amplamente reconhecido no meio científico, as demais mulheres apareceram principalmente em seções temáticas e quadros

informativos sobre temas contemporâneos. Esses registros compuseram a maior parte (79%) dos dados coletados. Nota-se que, entre essas mulheres, grande parte delas eram brasileiras e atuantes em instituições brasileiras.

Analisamos também a forma de apresentação dessas mulheres no texto. Foi possível perceber que na maioria das vezes as mulheres foram apresentadas pela posição ocupada (ex. “professora”, “pesquisadora”, “coordenadora”, “diretora”) seguida da instituição onde atua (ex. “Universidade Federal de São Carlos”, “Los Alamos *National Laboratory*”, “Instituto Armand-Frappier”). Essa apresentação visa, provavelmente, estabelecer uma confiança no interlocutor, de forma a validar a voz, argumento, opinião, ou dado apresentado pela mulher em questão, sendo que, em muitos casos, o texto trazia citações diretas de suas falas retiradas de entrevistas. A forma de apresentação pode ser entendida, também, como um reconhecimento da atuação dessas profissionais.

Cabe considerar, a partir da notável presença nos livros de mulheres cientistas contemporâneas ocupando esses cargos de responsabilidade, que a presença feminina na ciência tem crescido nas últimas décadas, e tem alçado, ainda que com dificuldades, as esferas mais respeitadas do conhecimento formal, aquele produzido pelas agências de um discurso científico validado: universidades, institutos de pesquisa, laboratórios. A recorrência da citação direta das falas dessas mulheres fortalece a confiança nos seus trabalhos, e potencializa essa voz que - por constar principalmente nas seções temáticas de assuntos relevantes à atualidade - participa e constitui, substancialmente, o futuro da ciência.

Considerações Finais

A análise dos livros didáticos de Biologia utilizados no ensino médio revelou a presença das mulheres no texto escolar, seja por menção nominal ou por representação de figuras femininas ao longo do texto. Foi possível constatar os nomes de algumas pesquisadoras largamente reconhecidas no âmbito da área de Biologia, mulheres que tradicionalmente também aparecem nos livros texto de disciplinas do ensino superior. Essas pesquisadoras apareceram, entretanto, em baixo número, e, de forma mais preocupante, sem um registro visual significativo. Apenas uma delas é apresentada em fotografia na coleção alvo deste estudo, “Ser Protagonista”, e, ainda assim, posicionada abaixo de um cientista homem. Isso se torna flagrante se considerada a presença visual

dos cientistas homens (pelo menos quinze registros na mesma coleção). Esse fato nos estimula a defender, a partir da demonstração dos dados, a necessidade de introduzir ativamente nos textos escolares uma perspectiva de gênero, no intuito de incorporar uma consciência crítica de gênero na formação de jovens cientistas. Sendo o livro didático um artefato cultural que atua na produção de discursos e construção de identidades, é razoável entendê-lo como participante do processo de socialização dos sujeitos, estando cotidianamente na sua experiência. Os livros ajudam a construir os significados atribuídos ao mundo ao redor, sendo a construção social das identidades de gênero um desses significados. Em outras palavras, a ausência de representação visual de mulheres cientistas, contrastada com a presença visual constante de homens cientistas constrói o imaginário de que o homem é, naturalmente, a representação do que é ser cientista. Por sua vez, isso desestimula, em muitos casos, a aspiração das meninas às carreiras científicas. Esse ponto se torna ainda mais relevante quando se considera a inserção das mulheres negras nos livros didáticos. Nos livros analisados para este estudo, observou-se a escassa presença de menção nominal a mulheres negras cientistas, mesmo no âmbito das cientistas contemporâneas, ausência de representação visual das mulheres citadas nominalmente, confrontando com imagens frequentes de mulheres negras não identificadas, o que reforça, de certa forma, um discurso dominante ainda pautado na herança colonial. É urgente, portanto, problematizar a neutralidade do discurso do texto escolar e científico, e ressaltar que as desigualdades de gênero e raça perpassam o campo científico, e se manifestam, como demonstrado por esse estudo, na sub-representação feminina nos espaços de geração e perpetuação do conhecimento, como é o caso dos livros didáticos. É preciso que a sociedade encoraje as meninas e mulheres a se engajarem como exploradoras, inovadoras, questionadoras e, por fim, cientistas. Isso exige um processo de mudança que promova a socialização dessas meninas e mulheres na ciência. O livro didático como agente cultural, social e político, bem como os demais recursos didáticos utilizados na prática escolar, são agentes fundamentais dessa mudança.

Referências

ALMEIDA, J. S. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

ALMEIDA, S. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.



ANDERSON, E. **Feminist Epistemology and Philosophy of Science**. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Summer 2019 Edition), Edward N. Zalta (ed.), Dordrecht: Springer, 2019.

ARAGÃO M; KREUTZ, L. Do ambiente doméstico às salas de aula: novos espaços, velhas representações. **Conjectura**, v.15, n.3, 106-120. 2010. Disponível em: <https://www.anpof.org.br/periodicos/conjectura-filosofia-e-educacao/leitura/697/25370>. Acesso em: 30 ago. 2022.

BANDOUK, A. C; CARVALHO, E. G; AGUILAR, J.B; SALLES, J.V; NAHAS, T. R. **Ser protagonista: Biologia. 3º ano: ensino médio**. Edições SM - 3ª ed. - São Paulo: Edições SM., 2016.

BAUER, C. **Breve história da mulher no mundo ocidental**. São Paulo: Xamã. Edições Pulsar, 2001.

BOGDAN, R. C; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. 11 ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – CIÊNCIAS 1997**. Brasília: 1997.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2018: notas estatísticas**. Brasília: 2018.

BRASIL. Portal. **Mulheres são maioria em universidades e cursos de qualificação**. Brasília: 2016.

CARVALHO, J. J. O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro. **Revista USP**, v. 68, 88-103. 2006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13485>. Acesso em: 30 ago. 2022.

CASTILHO, E. W. V. O papel da escola para a educação inclusiva. *In: LIVIANU, R. coord. Justiça, cidadania e democracia*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisa Social, 2009. pp. 108-119. Acesso em: 30 ago. 2022.

CATANI, A; CARVALHO, E. G; SANTOS, F. S; AGUILAR, J. B; CAMPOS, S. H. A. **Ser protagonista: Biologia. 1º ano: ensino médio**. Edições SM - 3ª ed. - São Paulo: Edições SM., 2016.

CATANI, A; SANTOS, F. S; AGUILAR, J. B; SALLES, J. V; OLIVEIRA, M. M. A; CAMPOS, S. H. A; CHACON; V. **Ser protagonista: Biologia. 2º ano: ensino médio**. Edições SM - 3ª ed. - São Paulo: Edições SM., 2016.



CHASSOT, A. A ciência é masculina? É sim, senhora. **Contexto e educação**, v.72, n.71, 9-28. 2013. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1130>. Acesso em: 30 ago. 2022.

FAVARETTO, J. A. **Biologia Unidade e Diversidade**, 1º ano. 1ª ed. São Paulo: FTD, 2016.

FONSECA, T. L. O livro didático de História: Lugar de memória e formador de identidades. In: Simpósio Nacional da Associação Nacional de História, 20, Florianópolis, 1999. **História: fronteiras/Associação nacional de História**. São Paulo: Humanitas, FFLCH, ANPUH, 1999.

GONÇALVES, V. O; GONZAGA, K. R; PASSINI, F; GATINHO, M. M; CARVALHO, P. S. A invisibilidade das mulheres na história da ciência: estudo de caso dos livros didáticos do sexto ao nono ano. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 5, n. 9, p. 15463-15485, 2019.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de Indicadores Sociais**: Uma análise das condições de vida da população brasileira - 2021. Rio de Janeiro, 2021.

KILOMBA, G. **Memórias da Plantação: Episódios de Racismo Cotidiano**. São Paulo: Cobogó, 2019.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós estruturalista. Petrópolis, RJ, Vozes, 1997.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, M. S; MOITA, J. F. G. S. Formas de silenciamento do colonialismo e epistemicídio: apontamentos para o debate. In: **Semana de História do Pontal**, 6., **Encontro de Ensino de História**, 5., 2018, Pontal. Sociedade, Cultura e Patrimônio. Pontal. p. 1-11. Disponível em: https://eventos.ufu.br/sites/eventos.ufu.br/files/documentos/mireile_silva_martins.pdf. Acesso em: 30 ago. 2022.

NUÑEZ I. B; RAMALHO, L. B; SILVA, I. K. P. da; CAMPOS, A. P. N. A seleção dos livros didáticos: um saber necessário ao professor. O caso do ensino de Ciências. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 33, n.1, 1-11. 2003. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2889>. Acesso em: 30 ago. 2022.

PINTO, R. P. A representação do negro em livros didáticos de leitura. **Cadernos de Pesquisa**, v.63, 1987.



SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, v.20, n.2, 71-99. 1995. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/185058/mod_resource/content/2/G%C3%AAnero-Joan%20Scott.pdf. Acesso em: 30 ago. 2022.

SILVA, M. R. As controvérsias a respeito da participação de Rosalind Franklin na construção do modelo da dupla hélice. **Scientle Studia**, São Paulo, v. 8, n. 1, 69-92. 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ss/a/zgNMmxrdsY7CVbvwCY3xCKs/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 30 ago. 2022.

TOMMASELLI, G. C. G. **Escola sem Partido**: Indícios de uma educação autoritária. 2018. 199f. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Ciências e Tecnologia. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Presidente Prudente, 2018. Disponível em:

<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/166392>. Acesso em: 30 ago. 2022.


WILLIAMS, M. **Problems of Knowledge**: a Critical Introduction to Epistemology. Oxford: Oxford University Press, 2001.

NOTAS

IDENTIFICAÇÃO DE AUTORIA


Camila Clozato Lara. Doutora em Ciências (Biologia-Genética), Universidade de São Paulo (USP); Professora do Instituto Federal do Paraná (IFPR), Campus Paranavaí, Paranavaí, PR, Brasil.

E-mail: camila.lara@ifpr.edu.br

 <https://orcid.org/0000-0003-0461-0589>

Gabrielen Silva de Abreu. Acadêmica de Licenciatura em Letras. Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus Paranavaí, Paranavaí, Paraná, Brasil.

E-mail: gabrielenabreu@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-21301393>

AGRADECIMENTOS

Não se aplica.

FINANCIAMENTO

Apoio na forma de bolsa para estudante do Programa Institucional de Educação em Direitos Humanos - PIDH da DIEXT/Proepi, Diretoria de Extensão, Arte e Cultura da Pró-Reitoria de Extensão, Pesquisa, Pós Graduação e Inovação do Instituto Federal do Paraná (IFPR).

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Não se aplica.

LICENÇA DE USO

Autores mantêm os direitos autorais e concedem à revista ENSIN@ UFMS – ISSN 2525-7056 o direito de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY-NC-SA 4.0), que permite compartilhar e adaptar o trabalho, para fins não comerciais, reconhecendo a autoria do texto e publicação inicial neste periódico, desde que adotem a mesma licença, compartilhar igual.



EDITORES

Patricia Helena Mirandola Garcia, Eugenia Brunilda Opazo Uribe, Gerson dos Santos Farias.

HISTÓRICO

Recebido em: 31/08//2022 - Aprovado em: 11/12/2022 – Publicado em: 20/12/2022.

COMO CITAR

LARA, C. C.; ABREU, G. S. As Mulheres nos Livros Didáticos de Ensino Médio: Avanços e Desafios de Representatividade. **Revista ENSIN@ UFMS**, Três Lagoas, v. 3, n. 7, p. 65-85. 2022.

ENSINO SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE: O DIREITO À EDUCAÇÃO À LUZ DA ADPF 457

TEACHING ABOUT GENDER AND SEXUALITY: THE RIGHT TO EDUCATION IN THE LIGHT OF ADPF 457

Filipe Barbosa Mascena¹

RESUMO: Diante de um movimento das câmaras municipais brasileiras, que atuam legislativamente para limitar ou proibir discussões que envolvam gênero e sexualidade em escolas públicas, o STF julgou a constitucionalidade da Lei nº 1.516/2015 de Nova Gama/GO, que determinava o cerceamento de discussões sobre a “ideologia de gênero” (ADPF 457). Logo, partindo da decisão proferida, o presente artigo se propõe a explicar se é possível demonstrar a inerência entre o direito à educação e uma educação que contemple as problemáticas de gênero e sexualidade. Desta forma, utilizar-se-á do método dialético de Hegel (2005), que permite a contraposição dos referidos institutos, em consonância ao julgado supracitado. Para tal, faz-se uma abordagem qualitativa e uma pesquisa bibliográfica, que auxilia as discussões teóricas, e jurisprudencial (2020), permitindo observar que o ordenamento jurídico brasileiro contempla diversas facetas intrínsecas aos saberes das pedagogias educacionais que tratam a diversidade sexual e de gênero. Deste modo, o objetivo geral é suscitar que estas pautas já estão abarcadas pelo próprio direito constitucional à educação.

PALAVRAS-CHAVE: ADPF 457. Direito à Educação. Gênero e Sexualidade.


ABSTRACT: In front of a move by brazilian city councils, which act legislatively to limit or prohibit discussions that involve gender and sexuality in public schools, the STF judged the constitutionality of the Law No 1.516/2015 from Nova Gama/GO, which determined the restriction of discussions about the “gender ideology” (ADPF 457). Therefore, starting from the decision rendered, this article proposes to explain whether it is possible to demonstrate the inherence between the right to education and an education that includes the issues of gender and sexuality. In this way, the dialectical method of Hegel (2005) will be used, which allows the opposition of these institutes, in line with the aforementioned judgment. To do this, a qualitative approach and a bibliographic research are carried out, which assists the theoretical discussions, and jurisprudential research (2020), allowing to observe that the brazilian legal system contemplates several intrinsic facets to the knowledge of educational pedagogies that deal with sexual and gender diversity. Accordingly, the main objective is to raise that these guidelines are already covered by the own constitutional right to education.

KEYWORDS: ADPF 457. Right to Education. Gender and Sexuality.

Introdução

Não é incomum na hodiernidade o uso da ferramenta legislativa municipal com o intuito de inibir ou até mesmo proibir discussões sobre gênero e orientação sexual. De acordo com o SINASEFE (Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação

¹ Universidade Federal do Rio Grande. E-mail: filipesxcx@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-2292-1057>

● [Informações completas da obra no final do artigo](#)

Básica, Profissional e Tecnológica), a Frente Escola “Sem Mordança” já havia mapeado em 2020 mais de 100 Projetos de Lei neste sentido, tanto estaduais, quanto municipais.

Deste modo, algumas proposições tiveram suas pretensões logradas pelas casas legislativas e tantas outras foram arquivadas. Contudo, em ambos casos houve judicialização por entidades em defesa dos direitos humanos, da educação e dos direitos LGBTQI+, contra tais medidas. Em princípio, observa-se aqui a ADPF² 457, relatada pelo Min. Alexandre de Moraes, em face da alegação de inconstitucionalidade formal e material da Lei nº 1.516/ 2015, legislada no município de Nova Gama (GO).

Grosso modo, a irregularidade formal se caracterizaria, pois segundo Moraes (2020, p. 8) teria “[...] o Município usurpado de competência privativa³ da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional, conforme disposto no art. 22, XXIV, da CF” (STF - ADPF 457, Relator: Min. Alexandre de Moraes, DJe: 27 de abri. de 2020. Publicado em: 03 de jun. de 2020, p. 8). Já

[...] sob a ótica material, ao vedar a divulgação de “**material com referência a ideologia de gênero**” (art. 1º), estabelecer normatização correlata concernente à censura desses materiais (art. 2º), estender a proibição aos “materiais que fazem menção ou influenciam ao aluno sobre ideologia de gênero” (art. 3º) e aos que “foram recebidos mesmo que por doação” (art. 4º), a Lei municipal impugnada violou os princípios atinentes à liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber (art. 206, II, CF) e ao pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (art. 206, III, CF), regentes da ministração do ensino no País, amplamente reconduzíveis à proibição da censura em atividades culturais em geral e, conseqüentemente, à liberdade de expressão (art. 5º, IX, da CF) (MORAES, 2020, p. 19, grifo meu).

Logo, pretende-se questionar aqui se é possível, de fato, inferir que o direito à educação contempla a educação em gênero e sexualidade. Tomando como hipótese que a Lei de Nova Gama (GO) tenha sido elaborada violando o princípio da vedação à censura e o objetivo republicano de combater a discriminação – presentes no § 2º do art. 220 e IV do art. 3º da Constituição, respectivamente. Tem-se como objetivo geral, portanto, demonstrar a inerência entre o direito à educação e uma educação que contemple os saberes de gênero e de sexualidade. Já os objetivos específicos consistem em elucidar a

² A ADPF ou Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) trata-se de um instrumento legal que permite a determinados entes questionarem, perante ao Supremo Tribunal Federal, a constitucionalidade de leis municipais.

³ Disposta no art. 22 da Constituição, a competência privativa da União refere-se ao fato de que somente a União, por meio do Governo Federal, pode atuar para propor mudanças na legislação educacional.

problemática, tomando como fonte primária os entendimentos do julgados na Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental 457. Isto, pois embora o STF já tenha declarado o ato normativo supracitado como inconstitucional, ainda há incidência de leis símiles em outras assembleias municipais.

Em razão disso, além de pesquisa jurisprudencial (2020) e legislativa, com a Lei nº 1.516/2015 (Nova Gama/ GO), a Lei nº 9.394/1996 (LDB)⁴ e a Lei nº 8.069/1990 (ECA), fez-se uma pesquisa bibliográfica, com aportes teóricos em: Borrillo (2010), Estacheski (2016), Fontoura; Procasko (2021), Louro (1997), Luz; Kauffman (2020), Seffner (2013), Silva; Masson (2016), Trentini (1987) e Xavier (2017). Sendo assim, será possível a) exprimir o discurso implícito do ato normativo de Nova Gama, por meio da hermenêutica contida neste; b) observar se este viola algum preceito educacional; c) na hipótese de ferir-lo(s), delimitar a consonância do arcabouço legal nacional, por meio da decisão, aos saberes em gênero e sexualidade, ao mesmo passo em que se procura definir algumas noções gerais do que é e o que se pretende com tal pedagogia.

Tal trilha deverá ser guiada pelo método dialético de Hegel, em que “O acaso em si é dialético. A dialética é a verdade do acaso. Mas o acaso, por sua vez, é a verdade da dialética: a dialética sempre exige dialética, sempre é necessária uma união de dialética e 'metadialética'" (UTZ, K. 2005, p. 185). Trata-se de um recurso metodológico que permite a contraposição teórica entre o direito à educação e a educação em gênero e sexualidade, como se fossem ideias autônomas entre si. Desta forma, é possível observar se estas são compatíveis e, possivelmente, unificá-las por meio de novos conceitos teóricos.

A Lei nº 1.516 de Nova Gama

Ante o exposto, o principal objetivo da Lei de Nova Gama é o de estabelecer que se “art. 1º Fica proibida a divulgação de material com referência a ideologia de gênero nas escolas municipais de Novo Gama-GO” (Lei nº 1.516, 2015). Fora do conceito *ipsis litteris*, o art. 2 dispõe sobre a revisão dos materiais didáticos e o art. 3 diz que “Não poderão fazer parte do material didático nas escolas em Novo Gama-GO materiais que fazem menção ou influenciem ao aluno sobre a ideologia de gênero”. Em sequência, os dispositivos ulteriores

⁴ A Lei nº 9.394/1996 (LDB) é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Trata-se de um arcabouço jurídico que disciplina os principais objetivos, metas e diretrizes gerais da educação nacional.

tratam de aspectos burocráticos do funcionamento da medida e, para tal, não se define o que contemplaria tal ideologia.

De modo símile, é o caso do até então Projeto de Lei Orgânica 145/15 de Campinas (SP) e do art. 165-A, inserido pela Emenda 55 de 2018 em Londrina (PR). A princípio, a indefinição do principal tópico da matéria poderia permitir a presunção de que a expressão “ideologia de gênero” é de um significado comum. Conjectura-se aqui, entretanto, a aplicação do termo genérico e abstrato de modo propositado, a fim de abarcar ao máximo quaisquer discussões consideradas transgressoras que assim insurjam, para posteriormente marginalizá-las.

Em seu livro “Homofobia: História e Crítica de um Preconceito”, Borrillo sustenta que “[...] a homofobia organiza uma espécie de ‘vigilância do gênero’: porque a virilidade deve estruturar-se em função de dois aspectos: negação do feminino e rejeição da homossexualidade” (2010, p. 26). Outrossim, a “ideologia de gênero” funciona como uma ‘patrulha’ das discussões que decorram do segmento e, para tal, recorre-se a uma semântica que promova desconfiança social.

Trata-se de um pânico moral, que funciona através de uma “[...] prática historicamente concebida com fundamentações biológicas, higienistas, moralistas a partir de **prática dessexualizada** ao aprisionar o conceito em perspectivas normativa, moralista e eugenistas [...]” (XAVIER, p. 20-21, 2017, grifo meu). Neste sentido, por dessexualização entende-se a naturalização da heterossexualidade e a negação da identidade de gênero. Seguindo as ideias de Seffner, é uma

[...] norma que articula as noções de gênero e sexualidade, estabelecendo como natural certa coerência entre sexo (nasceu macho, nasceu fêmea), gênero (tornou-se homem, tornou-se mulher) e orientação sexual (se é um homem, irá manifestar interesse afetivo e sexual por mulheres, e vice-versa) (2013, p.150).

En passant, isso significa que a abordagem sobre temas como a diversidade sexual, a pluralidade de gêneros não cis e até mesmo a violência contra mulher, dentre outros, recalcitrariam o permitido, pois estariam inseridos em tal ideologia. Termo analogicamente próximo ao da teoria. Uma circunstância em que, para Trentini, “O teorista, ao descrever as relações entre conceitos, está estabelecendo proposições” (1987, p. 137).

Nada obstante, a definição de tal conceito se faz relevante não para tratar as discussões de gênero e de sexualidade como teorias ou ideologias, mas porque a proibição

pelo legislador, somada a ideia de proposição conceitual, implica na marginalização de uma série de vivências. Afinal, a censura se relaciona a uma suposta inadequação do conteúdo, o que qualifica tais assuntos de modo simplista como ‘preposições’. Durante os votos da ADPF 457 tal questão é abordada pela Suprema Corte, de modo que se tentou desmistificar algumas dessas pré-concepções, apregou o Min. Gilmar Mendes (p. 47) que

[...] não há estudos científicos ou dados estatísticos que sustentem a posição que a discussão sobre essas questões estimule ou promova a adoção de comportamentos denominados “erráticos” ou “desviantes”, de acordo com uma pauta de valores tradicionais (STF - ADPF 457, Relator: Min. Alexandre de Moraes, DJe: 27 de abri. de 2020. Publicado em: 03 de jun. de 2020.

Ou seja, há o reconhecimento pelo judiciário de que o modelo legislativo existente em Nova Gama (GO) e reproduzido por outras cidades é, na verdade, uma representação da discriminação social. Sendo esta, até então, presente nas câmaras municipais e em demais espaços representativos.

As facetas implícitas da ADPF 457

A priori, “A educação exerce papel essencial na vida das pessoas sendo fundamento basilar na gênese da consciência e dos valores morais e mesmo assecuratório da dignidade” (MASSON; SILVA, 2015, p. 430). Ora, em razão disto que este é um direito constitucional de caráter social, que atua “[...] visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho [...]” (BRASIL, art. 53, *caput*, Lei nº 8.069/1990).

A lição supracitada pelo ECA⁵ é, essencialmente, um desdobramento do art. 205 da Constituição de 1988, que ao compreender a educação como um meio para o desenvolvimento humano, insurge na escola, automaticamente, o espaço que deve propiciar essa formação. Isto é, que se adeque às necessidades instrumentais de preparo para o convívio de todos em sociedade. É neste sentido que Louro dispõe, que

[...] a escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o “lugar” dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. [...] Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos ‘fazem sentido’, instituem múltiplos sentidos, constituem diferentes sujeitos (1997, p. 58).

⁵ ECA é o Estatuto da Criança e do Adolescente, responsável por disciplinar as principais leis em defesa dos direitos deste grupo.

Portanto, ainda que alguns setores da sociedade restrinjam o direito à educação exclusivamente aos aspectos tradicionais, a Constituição estabeleceu a responsabilidade comum entre o Estado e a família (BRASIL, art. 205) para efetivá-la. O inciso I do art. 1634 do Código Civil atua de modo similar ao atribuir ao poder familiar o dever de, aos filhos ou quaisquer outros tutelados, “dirigir-lhes a criação e a educação” (Lei nº 10.406/2002).

Trata-se de uma obrigação conjunta e, portanto, é *sine qua non* a cooperação mútua de modo a assistir as crianças e os adolescentes em todas suas nuances – ensinamentos, saberes, criação, dentre outras. São papéis que não se excluem pela ação de outrem, pois o que caracteriza o dever do Estado, em distinção, é o fato de que este deve tratar dos assuntos de importância social para o desenvolvimento e preparo pessoal, como preconiza a Constituição, de modo pedagógico, contando com instrumentos que muitos responsáveis legais podem não ter.

Revela-se, acima de tudo, um direito da criança e do adolescente de ter acesso aos conhecimentos, no tocante a diversidade de gêneros e de sexualidades – de acordo com as possibilidades de entendimento pela idade – a fim de possibilitar o convívio social adequado e o futuro exercício pleno de sua cidadania. Todavia, para que se possam exprimir tais saberes de modo didático, respeitando os limites críticos de compreensão e o preparo dos profissionais da educação, é imprescindível a ação estatal, de modo a organizar e programar as diretrizes do referido conhecimento.

Por isso, ao pensar em uma nova pedagogia educativa, dispõe Estacheski que

[...] é preciso que se pense em uma formação que dê conta de esclarecer as dúvidas sobre gênero e diversidade sexual. E quando digo formação, penso na responsabilidade dos cursos de formação docente, magistério e cursos de graduação em licenciaturas e na formação continuada de docentes. Na formação continuada há uma diversidade de cursos sendo oferecidos, infelizmente esses cursos atingem somente os interessados no tema e não toda a escola e é preciso pensar em estratégias que supram a carência escolar no entendimento do tema (2016, p. 72).

Tal lição implica na consideração de que o campo educacional carece, de fato, de pedagogias que incluam as temáticas sobre gênero e sexualidade. Não somente para os alunos que não são héteros e/ou cis, mas para o melhor convívio dos próprios lecionadores e dos alunos hetero-cis, uma vez que todos devem estar inseridos em um campo que os possibilite o desenvolvimento social e humano e o exercício da cidadania, nos termos do art. 205 da Constituição e do art. 53 do ECA.

Em consonância com a omissão do Estado, apregou o Min. Gilmar Mendes, que

[...] cumpre registrar que a ausência de debate sobre questões envolvendo sexo e gênero não equivale à suposta “neutralidade” sobre o assunto. Na verdade, reflete uma posição política e ideológica bem delimitada, que optar por reforçar os preconceitos e a discriminação existentes na sociedade (2020, p. 46-47).

Ocorre, para tal, uma mitigação e até uma violação do direito à educação, visto que a criança e o adolescente sequer possuem materiais que englobem o dado assunto. Não se concebe, para tal, exprimir eventual ilegalidade ou estranheza de tais temáticas, dentro do arcabouço jurídico.

O direito à educação (em gênero e sexualidade) no ordenamento legal

O Min. Gilmar Mendes (2020, p. 47-48) observou que

[...] as normas legais que estabelecem a discussão sobre **questões de gênero e sexualidade nas escolas estimulam os valores do pluralismo, da tolerância, compreensão e empatia**, contribuindo para que atos de violência e discriminação contra minorias sejam superados (grifo meu).

O voto supracitado, seguido unanimemente por todos os ministros, reforça os princípios da LDB (Lei nº 9.394/1996), que vinculam a educação ao valor do pluralismo (art. 3, III), tendo como um de seus alicerces fundamentais de funcionamento “o respeito à diversidade humana [...]” (XIV). Ora, poder-se-ia entender que os valores educacionais supracitados contemplam as discussões de gênero e de sexualidade, enquanto o discurso proibicionista reforça o segregacionismo, tendo os ‘ideais de solidariedade’ (art. 2, 1996) da LDB sido excluídos em sua efetividade.

Nota-se uma incongruência, portanto, por parte do legislador municipal, em razão da violação ao princípio do pluralismo democrático, do respeito à diversidade e da solidariedade. Ainda, o art. 12 do referido diploma legal incumbe às instituições de ensino e, conseqüentemente ao Estado e a sociedade civil, a obrigação de “estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas” (X). Trata-se de um elemento considerável, na medida em que jovens LGBTQI+ e mulheres sofrem violências sistemáticas dentro e fora do espaço escolar. Fontoura e Procasko, em contexto de análise de gestões educacionais nas escolas públicas de Porto Alegre (RS), dispõem que

[...] a negação da existência dos sujeitos LGBTs faz com que as pedagogias do insulto e do armário se apresentem de forma mais evidente no espaço educativo pois possuem uma íntima relação com a vida dos sujeitos nas suas experiências mais simples e cotidianas, relacionam-se com a “normalização” de comportamentos sociais que invisibilizam e até mesmo não reconhecem a existência do outro (2021, p. 739).

Demonstra-se, portanto, o uso da escola como instrumento da reprodução de discriminações e de outros estigmas, seja por meio dos alunos e/ou dos profissionais da educação. Isto, enquanto o espaço educacional tem a obrigação de acolher jovens LGBTQI+ e, também, de incitar o respeito mútuo e a valorização da diversidade. Afinal, sem a efetivação desse compromisso, inexistente a possibilidade da paz pretendida e supramencionada pela legislação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e sem as políticas que tratam das pautas que insurjam do segmento de gênero e sexualidade também.

Ainda, apregoou o legislador, dentre as diretrizes da LDB, a importância de “promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate **a todos os tipos de violência**, especialmente a intimidação sistemática (bullying), no âmbito das escolas” (art. 12, IX, grifo meu). Ora, não se trata apenas de casos gerais de bullying, mas de todas as formas de violência, dentre as quais está a violência de gênero e as opressões sexuais. Tal dispositivo, trazido por meio da Lei nº 13.663 de 2018, traz dois tópicos que há de serem observados.

Primeiramente, ao taxar todas as espécies de violência como necessárias de serem combatidas pelo próprio âmbito escolar, existe uma autorização expressa para a promoção de discussões que abordem temas caros às pessoas não cis e/ou não heteras. Em sequência, a mera existência dessa norma por si só é insuficiente para estruturar um programa adequado a ser cumprido – ainda que se tratando de um gesto relevante dentro do ordenamento legal.

Ad locum, é indubitável que o próprio Estado sabe da importância de que tais temáticas não estejam excluídas do campo educacional, seja dentro da grade curricular ou por meio de outras estratégias, desde que promova a seguridade ao pleno direito à educação. De modo analógico, o legislador preceitua – ainda no art. 12 da LDB – a importância de se “promover ambiente escolar seguro, adotando estratégias de prevenção e enfrentamento ao uso ou dependência de drogas” (XI).

Tendo em vista a referida alteração, trazida pela Lei nº 13.840/2019, poder-se-ia inferir que as motivações que levaram ao acréscimo legal ocorreram em detrimento do reconhecimento e da reafirmação pelo Estado de que só as entidades familiares não se fazem suficientes para atenuar os efeitos gerados pela falta de discussões sobre as drogas. Incumbe, mais uma vez, a omissão do legislador em tratar das problemáticas de gênero e de sexualidade, devendo citá-las especificamente, de modo a cumprir com seu dever constitucional.

Considerações Finais

Grosso modo, o julgamento da ADPF 457 concebeu a inviabilidade de que o campo educacional seja refém de proibicionismos legislativos, como pretendia a Lei 1.516 (Nova Gama-GO). Para tal, apontou-se algumas circunstâncias a serem destrinchadas, especialmente no tocante a omissão estatal no desenvolvimento de materiais e de estratégias pedagógicas que abarquem as temáticas aqui discutidas.

O método de Hegel, então adotado, permite analisar o discurso implícito do referido ato normativo, por meio do auxílio das concepções teóricas de Borrillo (2010), de Seffner (2013) e de Xavier (2017). Revela-se, para tal, uma legislação higienista e carregada de moralismos, que visa sucumbir às discussões transgressoras sobre gêneros e sexualidades, na perspectiva do que o legislador considera imoral e desviante. Para lograr tal visão, naturaliza-se a heterossexualidade e a cisgeneridade e utiliza-se de uma hermenêutica abrangente – a ideologia –, vendida como uma teoria pejorativa, desviante da natureza.

Todavia, os votos unânimes da ADPF apregoam aquilo que a LDB e a própria Constituição estipulam: a educação é um instrumento capaz de agregar pluralidades e de combater violências de todos os tipos. Desta forma, é possível inferir que a jurisprudência joga luz as principais características do art. 205 da Constituição brasileira, que estão em consonância ao ensino que contemple as diversidades de gênero e sexual.

Por isso, demonstra-se que embora o Estado tenha se omitido em definir diretrizes e normas programáticas, de modo a promover a eficiência de um ensino que abarque gênero e sexualidade, não se pode dizer que estes tópicos são alheios ao ordenamento jurídico. Sendo os saberes destes campos perfeitamente cabíveis e parte relevante do direito à educação, visto que compreendem elementos intrínsecos à formação do próprio

direito constitucional social e, também, estão de acordo com as diretrizes pedagógicas da LDB.

Destarte, os princípios da Lei nº 9.394 preceituam o direito à educação, vinculado a plenitude da garantia de que os usuários da rede de ensino básico tenham o acesso a todos os recursos educacionais que tratem do pluralismo e da diversidade, de modo a combater as discriminações. Por fim, torna-se inviável a concepção de que as temáticas aqui problematizadas não estejam inseridas no direito à educação, estando todo o ordenamento jurídico em conformidade com os valores capazes de fornecer o convívio em sociedade desejado pela Constituição.

Referências

- BRASIL. **Código Civil**. Brasília, DF. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10406compilada.htm. Acesso em: 20 ago. de 2022.
- BRASIL. **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 28 jul. de 2022.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente** e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 20 ago. 2022.
- BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: DF. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 16 jun. 2022.
- BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 457 - Goiás. Relator: Min. Alexandre de Moraes. **JusBrasil**. Acórdãos, DJe: 27 de abri. de 2020. Publicado em: 03 de jun. de 2020. Disponível: <https://portal.stf.jus.br/processos/downloadPeca.asp?id=15343276006&ext=.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2021.
- BORRILLO, D. **Homofobia**: História e Crítica de um Preconceito. Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira. Autêntica, 2010.
- GAMA, N. Lei Nº 1.516/2015. Legislação Municipal: **Prefeitura de Nova Gama**. 30 de jun. de 2015. Disponível em: <https://acessoainformacao.novogama.go.gov.br/legi%20slacao/lei/id=49>. Acesso em: 15 mar. 2022.



ESTACHESKI, D. Gênero na escola sim, mas como fazer? *In*: BUENO, André da Silva; ESTACHESKI, D. T.; CREMA, E. C. **Gênero educação e sexualidades**: reconhecendo diferenças para superar [pré] conceitos. Uberlândia: Ed. dos Autores, 2016.

FONTOURA, J; PROCASKO, J. As práticas de gestão educacional no combate a lgbtfobia: diferentes entendimentos em perspectiva. **Revista Diversidade e Educação**, v. 9, n. 1, p. 722-747, Jan./Jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/12706>. Acesso em: 14 mai. 2022.

HEGEL, G. **Fenomenologia do Espírito**. 9. ed. Tradução: Paulo Meneses, com a colaboração de Karl-Heinz Effen e José Machado. Petrópolis: Vozes, 2014.

LOURO, G. **Gênero, Sexualidade e Educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

LUZ, F. A; KAUFFMAN, L. Sexualidade na sala de aula: visão de alunos do ensino fundamental no município de Dom Pedrito - RS. **Revista Diversidade e Educação**, v. 8, n. 1, 2020, p. 238–258. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/11186>. Acesso em 14 mai. 2022.

POMBO, C. STF impõe derrota ao Escola Sem Partido. **SINASEFE- Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica**, Pará, publicado em 27 de abr. de 2020. Disponível em: <http://sinasefepa.org/~sinas175/index.php/comunicacao/noticias/91-destaques/2718-stf-impoe-derrota-ao-escola-sem-partido>. Acesso em: 19 nov. 2021.

SEFFNER, F. Sigam-me os bons: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escola. **Revista Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 145-159, jan/mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3vKwmtYmc5LLPDTxhgSnnfM/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 nov. 2021.

SILVA, R; MASSON, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação como Política Pública de Efetivação do Direito Fundamental Social à Educação. XXIV Encontro Nacional do CONPEDI-UFS. **Direito, Educação e Metodologias do Conhecimento**. Florianópolis, 2015.

TRENTINI, M. Relação entre teoria, pesquisa e prática. **Rev. Esc. Enf. USP**, São Paulo, 2/(2):135-143, ago. 1987. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reeusp/a/rctHFQ7ntbTy76rvwmpXYmq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 ago. 2022.

XAVIER, F. C. Educação para a(s) sexualidade(s): carregar água na peneira. **Revista Diversidade e Educação**, v. 5, n. 2, p. 16-39, Jul./Dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/7865>. Acesso em: 08 abr. 2022.




NOTAS

IDENTIFICAÇÃO DE AUTORIA

Filipe Barbosa Mascena. Graduando em Direito pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Campus Carreiros. Rio Grande, RS, Brasil.

E-mail: filipesxcx@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-2292-1057>

AGRADECIMENTOS

O autor agradece à Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e ao professor Dr. Renato Duro Dias, pela parceria e pelo incentivo à pesquisa, por meio da bolsa do PDE.

FINANCIAMENTO

Apoio do Programa Institucional de Desenvolvimento do Estudante (PDE), da Universidade Federal do Rio Grande (FURG).

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Não se aplica.

LICENÇA DE USO

Autores mantêm os direitos autorais e concedem à revista ENSIN@ UFMS – ISSN 2525-7056 o direito de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY-NC-SA 4.0), que permite compartilhar e adaptar o trabalho, para fins não comerciais, reconhecendo a autoria do texto e publicação inicial neste periódico, desde que adotem a mesma licença, compartilhar igual.

EDITORES

Patricia Helena Mirandola Garcia, Eugenia Brunilda Opazo Uribe, Gerson dos Santos Farias.

HISTÓRICO

Recebido em: 30/08/2022 - Aprovado em: 13/12/2022 – Publicado em: 20/12/2022.

COMO CITAR

MASCENA, F. B. Ensino sobre gênero e sexualidade: o direito à educação à luz da ADPF 457. **Revista ENSIN@ UFMS**, Três Lagoas, v. 3, n. 7, p. 86-97. 2022.

EU NÃO ENCONTREI TANTA DIFICULDADE, MAS EU TAMBÉM SEMPRE TIVE QUE TER UM PASSO À FRENTE. GEOGRAFIAS FEMINISTAS E A INTERSECCIONALIDADE DE MULHERES

I DIDN'T ENCOUNTER SO MUCH DIFFICULTY, BUT I ALSO ALWAYS HAD TO TAKE A STEP AHEAD. FEMINIST GEOGRAPHIES AND THE INTERSECTIONALITY OF WOMEN

Patrícia Helena Milani¹

Melissa Pereira Oliveri²


RESUMO: Neste trabalho objetivamos compreender o cotidiano de mulheres que possuem ocupações socialmente tidas como masculinas. Para isso nos apropriamos da metodologia qualitativa com a realização de entrevistas com roteiro semiestruturado com mulheres que possuem essas ocupações (bombeira, política...), para compreender suas vivências socioespaciais. A assimetria nas relações econômicas entre os diferentes gêneros se dá através das permanentes relações de poder, que se expressam nos espaços de trabalho e nas corporeidades dos sujeitos sociais envolvidos. A sociedade é caracterizada pelas desigualdades e contradições do sistema capitalista de produção, resultando em opressões que atingem grupos sociais inferiorizados ao não se enquadrarem (ou se enquadrarem parcialmente) no padrão heteronormativo e patriarcal. Isso é evidente também por meio da divisão social do trabalho, que define os papéis na economia entre os diferentes gêneros, classes e raças. Por meio da insatisfação e luta das mulheres esse contexto passa por modificações (de modo sempre relativo) e hoje verificamos mulheres com ocupações socialmente designadas a homens: bombeiras, políticas, motoristas, trabalhadoras da construção civil. Estas que ao mesmo tempo vivenciam em seus cotidianos múltiplos desafios, traçam diferentes estratégias para driblá-los.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero. Cotidiano. Interseccionalidade.


ABSTRACT: In this work we aim to understand the daily life of women who have occupations socially regarded as masculine. For that, we appropriated the qualitative methodology by carrying out interviews with a semi-structured script with women who have these occupations, in order to understand their socio-spatial experiences. The asymmetry in the economic relations between the different genders occurs through permanent power relations, which are expressed in the work spaces and in the corporeities of the social subjects involved. Society is characterized by the inequalities and contradictions of the capitalist production system, resulting in oppressions that affect inferior social groups by not fitting (or partially fitting) the heteronormative and patriarchal pattern. This is also evident through the social division of labor, which defines the roles in the economy between different genders, classes and races. Through women's dissatisfaction and struggle, this context undergoes changes (always relative) and today we see women with occupations socially assigned to men: firefighters, politicians, drivers, construction workers. Those who at the same time experience multiple challenges in their daily lives, outline different strategies to overcome them.

KEYWORDS: Gender. Daily. Intersectionality.

¹ Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil. E-mail: patriciah.milani@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-9434-5584>

² Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil. E-mail: mel.p.oliveri@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-3390-0393>

● [Informações completas da obra no final do artigo](#)

Introdução

Vivemos em uma sociedade que é ao mesmo tempo produzida e produtora do sistema capitalista de produção e patriarcal. O primeiro sistema é pautado em relações hierárquicas de dominação e exploração, caracterizando a permanência e (re) produção de boa parte das diversas opressões sociais e econômicas, inclusive a ordem patriarcal. Esta trata-se de uma lógica de dominação, exercida em nome de um princípio simbólico conhecido e reconhecido tanto pelo dominante quanto pela dominado (BOURDIEU, 2019), e conforma o estilo de vida, as maneiras de falar, de se comportar, de ver e viver no mundo – de homens e mulheres.

Para a elaboração deste texto direcionamos o enfoque em dois pontos centrais: i) debater as vivências socioespaciais de mulheres trabalhadoras, que possuem ocupações representadas como masculinas e ii) desenvolver um texto em que haja uma posicionalidade de quem fez a pesquisa e a escreve, com base na epistemologia feminista; esta que defende a produção do saber de forma parcial e posicionado.

Este último ponto se deve ao processo de formação em que vivenciamos (enquanto pesquisadoras), uma vez que a identidade feminista no campo científico é também uma construção social em permanente processo aberto e provisório (SILVA, 2009).

Nossa posição dentro do fazer científico geográfico é (re) construir uma geografia corporificada, em que a teoria seja não apenas aplicável à vida cotidiana, mas também tensionada, tendo assim a abertura para a complexidade que pode ser encontrada nas “trivialidades e insignificâncias” (LEFEBVRE, 2001) do cotidiano.

A perspectiva das Geografias Feministas intenta desenvolver olhares mais sensíveis sobre grupos sociais, que também são produtores do espaço, por meio de suas práticas espaciais, também submetidas às estruturas sociais (em que o machismo se enquadra).

Para o desenvolvimento dessa pesquisa nos apropriamos da metodologia qualitativa, tendo como principal instrumento metodológico a realização de entrevistas com mulheres que possuem ocupações tidas como masculinas, combinadas as entrevistas realizamos observações, o que nos permitiu a geração de algumas informações que se complementam com as falas. Neste processo a relação entre investigadoras e as mulheres investigadas foi parte constitutiva da produção, da veracidade e da legitimidade do

conhecimento produzido, as narrativas são informações geradas a partir da relação social que tecemos com essas mulheres nos momentos de entrevistas.

Este texto está alicerçado na análise do que nos comunicaram três mulheres: Helena, mulher branca de 73 anos, ex-vereadora. Carla, negra, de 40 anos, calheira e servente de pedreiro. Simone, negra, de 38 anos, bombeira. Os nomes que utilizamos neste texto são fictícios, para proteger a privacidade de cada uma. Elas desempenham estes trabalhos remunerados além de desempenharem em seus cotidianos outros papéis sociais: mães, esposas, filhas, irmãs.

Por meio dessa metodologia produzimos informações e dados descritivos para proceder com sua interpretação, mais que um conjunto de técnicas se trata de um modo de encarar o mundo empírico (BAYLINA, 1996). As informações geradas nos permitiram refletir sobre a dinâmica espacial e social cotidiana das mulheres pesquisadas. Uma entrevista, segundo Magalhães (2021), não funciona como produtora de dados objetivos, para obtenção de amostras estatísticas, pelas quais se é possível obter generalizações que indicam leis fixas da natureza, cada relato é importante por sua unicidade e pela versão que representa de um fato ou evento. Por isso a plausibilidade das hipóteses está relacionada à sua potência explicativa, não a confirmação por certo número de entrevistas (KAPP, 2020), elas nunca terão e nem buscam a representatividade de um dado amostral.

Mulher e homem: uma construção histórica

Nem todo feminismo é emancipatório e acolhedor, um movimento feito sem reconhecer raça e classe não é democrático. “Não há liberdade possível se a maioria das mulheres não couber nela” (PETRONE, 2019, p.12). Segundo Davis (2016) precisamos refletir para considerar as intersecções entre raça, classe e gênero, e nesta pesquisa há também um recorte geracional entre as mulheres entrevistadas, de forma a perceber que entre essas categorias existem relações que são mútuas e outras que são cruzadas. Ninguém pode assumir a primazia de uma categoria sobre as outras.

Compreendemos que dentro do próprio movimento feminista há problemas, nem sempre todas as mulheres foram e são incluídas nas pautas e nas lutas contra as opressões que o movimento visa tencionar. Observamos que só é possível levar em conta os papéis sociais em diferentes espaços que as mulheres ocupam, bem como integrar as mulheres (de diferenças raças sobretudo), nos apoiando na noção de interseccionalidade, para

melhor desenvolver o que buscamos neste texto, que é compreender a vivência socioespacial de mulheres trabalhadoras, os “jogos” espaciais e sociais que tecem em seus cotidianos na reprodução da vida.

Este conceito explica as diversas formas com que raça, classe e gênero se cruzam na vivência espacial, cada uma desses cruzamentos dão lugar a aspectos estruturais e políticos próprios. Cada eixo identitário ao se cruzar cria intersecções que complexificam a experiência pessoal, uma vez que cada categoria expressa relações de poder que de alguma forma é exercido sobre outras categorias, tendo consequências diferentes para cada um (CRENHAW, 1991 *apud* PRZYBYSZ; SILVA, 2017). “A interseccionalidade é uma articulação de eixos identitários que dão base às desigualdades sociais e reforçam estruturas de poder, gerando posições relativas em determinados espaços e tempo” (PRZYBYSZ; SILVA, 2017, p. 576).

Por sua vez compreendemos o gênero enquanto uma construção social, uma vez que, desde a mais primitiva noção do que é ser homem e ser mulher se reconhece que gênero vai muito além do sexo biológico.

Ser um homem ou uma mulher não é um fato natural, mas uma representação social. A inaturalidade é nada mais do que a tentativa do discurso hegemônico da heterossexualidade de estabelecer uma coerência entre um conjunto de ações compulsórias do discurso, que acabam por produzir um corpo categorizado pelo sexo. São os atos, os gestos, as vestimentas, os adereços que constroem e sustentam as identidades de gênero (SILVA, 2009, p. 100).

Isto posto, refletimos sobre as predefinições do que cada corpo (biológico) deve ser/fazer, levando em conta que, apesar de ser socialmente construído, o sistema no qual vivemos, produz ideias desde o nascimento de cada indivíduo (estas que também nos condiciona) que passou a ser naturalizado, um exemplo é o “instinto materno”, dado como um dom natural da mulher, que na verdade é fruto de anos de socialização impondo que o papel da mulher é o de cuidar da casa e dos filhos. Maternidade e maternagem são coisas distintas, “[...] a primeira é uma experiência natural e a segunda é um complexo fenômeno social e tanto uma quanto a outra são produzidas diferentemente em diferentes lugares e são indissociáveis de corpo, gênero, lugar e cultura” (PRZYBYSZ; SILVA, 2017, p. 573).

Ademais, os estereótipos estabelecidos na infância, a exemplo dos brinquedos e brincadeiras separados entre meninos e meninas, podem inclusive definir as escolhas das profissões no futuro. É comum ser estabelecido enquanto brincadeiras de meninas tudo

aquilo que envolva cuidar da casa e dos filhos (bonecas, cozinha, lavar louça, passar roupa...), ou então professoras, modelos, o que produz e reforça um estereótipo do que é ser mulher e exercer um papel de mulher: cuidar da casa e do lar, se preocupar com a beleza e a feminilidade, não que seja um problema optar por qualquer uma das profissões como essas, a problemática se encontra na condicionalidade para essas escolhas e o pré-julgamento da incapacidade de fazer de outra forma.

Segundo uma matéria publicada no jornal El País³, apenas 30% das universitárias escolhem carreiras relacionadas à ciência, tecnologia ou matemática. O peso dos estereótipos forjados desde a infância se reflete no que se busca quando adulto. Não só no âmbito profissional, mas, também, na vida pessoal, quase sempre de uma forma naturalizada – por mulheres e homens.

Enquanto para os meninos fica a liberdade de escolherem. Além disso, costumeiramente são vistos com maus olhos quando brincam com esses mesmos brinquedos citados (“de meninas”), o que ajuda a perpetuar a ideia de que homens não possam aprender a cuidar do lar, dos filhos etc. Para eles ficam os carrinhos, os aviões, as bolas e esportes em geral, e as brincadeiras de profissões como médicos, astronautas, bombeiros, policiais, cientistas etc.

De acordo com matéria publicada no jornal, citada, impor clichês de gênero na sociedade limita o desenvolvimento das habilidades e capacidades, das garotas que chegam à universidade, só um terço opta por ciências. O fato de estarem escolhendo profissões feminilizadas (elas) e masculinizadas (eles) nada mais é do que um reflexo da cultura machista na qual vivemos imersos em uma desigualdade estrutural entre homens e mulheres, afirmou Rosa Martínez, secretária de infância da Liga da Educação, em contribuição no texto da matéria do El País.

O sistema econômico atua nessas imposições. Além disso, visa o lucro em roupas (padronizadas, de forma que exclui, deprecia e constrange aqueles corpos que não estão no padrão estético imposto socialmente), acessórios, brinquedos, empregos etc., diferentes para homens/mulheres, o que apaga diversas existências que não se encaixam no padrão exigido e criado socialmente, pela cultura dominante heteronormativa. Cria-se nesse

³ El País – “Os estereótipos de gênero afetam o que as meninas e os meninos escolhem como profissão no futuro”. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2018/06/10/actualidad>. Acesso em: 31/08/2021. Para o desenvolvimento deste artigo foram utilizados dados da UNESCO.

contexto “os outros”, uma espécie de classificação e rotulação para minorias étnicas, idosos, mulheres, negros, homossexuais, deficientes físicos e obesos; o grupo dos “outros” são definidos por seus corpos e as normas sociais que os designam (SILVA *et al.*, 2013, p. 89).

A socialização dos corpos também condiciona as espacialidades de cada sujeito social, e essa socialização é um processo de construção permanente, que antecede o nascimento de uma pessoa e percorre sua vida, nas diversas esferas da vivência em sociedade. O gênero é performático, uma representação construída em atos estilizados, jamais plenamente exibidos em qualquer situação; neste sentido, o espaço é também imbricado nas performances vivenciadas cotidianamente (SILVA, 2009).

Scott (1988) *apud* Santos e Izumino (2005, p. 156) que também entende gênero como uma forma primária de significação das relações de poder, afirma que talvez fosse melhor dizer que gênero é um campo primário no qual o poder é articulado no espaço e não como simples sinônimo de mulheres, mas como marca de relações de poder e de opressão e que a partir de mecanismos estruturais da sociedade, principalmente capitalista, passou a ser naturalizado para legitimar processos de dominação, para Bourdieu (2019):

O paradoxo está no fato de que são as diferenças visíveis entre o corpo feminino e o corpo masculino que, sendo percebidas e construídas seguindo os esquemas práticos da visão androcêntrica, tornam-se o penhor mais perfeitamente indiscutível de significações e valores que estão de acordo com os princípios desta visão: não é o falo (ou a falta de) que é o fundamento dessa visão de mundo, e sim é essa visão de mundo que, estando organizada segundo a divisão em *gêneros relacionais*, masculino e feminino, pode instituir o falo, constituído em símbolo da virilidade, do ponto de honra caracteristicamente masculino, e instituir a diferença entre os corpos biológicos em fundamentos objetivos da diferença entre os sexos, no sentido dos gêneros construídos com duas essências sociais hierarquizadas (BOURDIEU, 2019, p.44).

Enquanto os homens precisam mostrar sua força, agressividade e virilidade, para que sejam aceitos na sociedade machista a mulher quase sempre precisa mostrar sua feminilidade. Segundo Rasgo *apud* Przybysz e Silva (2017, p. 572) no Brasil do século XIX a família era uma imposição, um modelo criado pela burguesia para domesticar o trabalhador, a fim de acabar com a promiscuidade, fortemente relacionada à classe trabalhadora. Surge um novo modelo de mulher, com novas formas de comportamento e de etiqueta, forjada em um modelo ideal de esposa e dona de casa, amável e assexuada.

“A construção social da família colocou a mulher como periférica nas relações de poder e reforçou as dicotomias entre homens e mulheres” (PRZYBYSZ; SILVA, 2017, p. 572).

O machismo e os estereótipos de gênero se reforçam e se expressam também nas religiões (especialmente no cristianismo em nosso contexto), já que o próprio cristo é um homem, tornado difícil desconstruir a noção de um gênero superior, mesmo que cristo tenha nascido de uma mulher. Tudo isso reforçado historicamente por questões culturais, em que a religião se inclui, moldando a sociedade brasileira, seguindo um *ethos* católico eurocentrista que reforçou por anos (e reforça) a ideia de moralidades impostas por gênero e raça, diferenciando como homens e mulheres precisam se comportar, em que para a mulher o dever se relaciona com a maternidade e com a casa para que o homem possa ter o seu papel na sociedade capitalista, no trabalho braçal, e em ocupações de cargos mais importantes, sobretudo de liderança.

A fala de Carla, uma das nossas entrevistadas, nos leva a refletir sobre os estereótipos da feminilidade, também no contexto da religião, das pessoas que frequentam a mesma igreja que ela.

A cidade que eu disse que eu vivo, no começo, ela é muito pequena, ela é uma cidade de 4 mil e poucos habitantes, então realmente todo mundo conhece todo mundo, todo mundo sabe onde todo mundo trabalha e tal, e eu sou evangélica e a igreja onde eu congrego tem N situações de mulheres, então tipo assim “ nossa a Carla foi trabalhar de pedreiro” “ela tá com o cabelo estragado” “tá sem fazer a unha” então, tipo assim, não é porque eu fui fazer esse tipo de serviço que eu estou nessa situação, mas é que eu não preciso estar bem pra tá... **eu não preciso estar bonita fisicamente pra eu estar bem**, você entendeu? (Carla, 38 anos, calheira/servente de pedreiro, grifo nosso).

Não intentamos com essa afirmação avaliar qualquer religião, mas sim, demonstrar que há diversas esferas estruturais em nossa sociedade, que podem contribuir para a (re) produção de hierarquias que inferiorizam grupos sociais a serem julgados pelos corpos, escolhas pessoais, modo de vida, sexualidade, entre outras dimensões que compõem os sujeitos sociais. Outras mulheres reparam nas características de Carla e falam a ela sobre a necessidade de se “fazer as unhas” e que ela está com o “cabelo estragado”, na igreja. Porque se espera isso de uma mulher, dentro de grupos sociais específicos e ambientes religiosos, em que se predomina uma ênfase na feminilidade.

Como afirmamos, estabelecer que as mulheres fiquem em casa cuidando da casa e dos filhos, abriu a possibilidade (necessária para o capitalismo) para que os homens

saíssem de casa para trabalhar e sustentar a economia (vendendo sua força de trabalho)⁴, combinado a isso:

Uma prática que reforça o mecanismo de gênero é a constituição de família. Para Engels (1982), a família ocidental monogâmica foi estabelecida pelo Estado que a partir do parentesco visava o aumento da produtividade do trabalho e da manutenção da propriedade privada. Para ele, quando o direito a filiação passa a ser do homem e não mais da mulher, como na poliandria, estas têm uma derrota histórica, pois passam a ser propriedade masculina e instrumento de procriação. A família burguesa torna-se um padrão que assegura a fidelidade feminina e a família, agora patriarcal, relega as mulheres ao papel de mãe, de reprodução e da sexualidade privada e ao homem cabe a infidelidade e a produção do lar (PRZYBYSZ; SILVA, 2017, p. 572).

Após anos de lutas e mudanças, em que mulheres reivindicaram o direito de trabalhar fora de casa (sobretudo mulheres brancas)⁵, insere e se fortalece na mente das mulheres (e dos homens) a noção de empoderamento por meio do crescimento e êxito profissional. Isso, muitas vezes através de um discurso feminista, desconsidera as mulheres que estão “abaixo” na hierarquia social, isso mostra que apenas uma pequena parcela privilegiada de mulheres consiga.

Assim tensionamos a noção de representatividade das mulheres em algumas posições sociais, uma vez que não são todas que podem alcançar as mesmas conquistas, isso revela mais uma forma de reprodução das hierarquias e relações de poder, dentro do grande grupo “mulheres”. Os primeiros movimentos feministas norte-americanos⁶ - formado por mulheres de classe média, brancas, não levaram em conta essas diferenças entre as mulheres. Neste contexto foi formulado o conceito (de teoria e de prática) de interseccionalidade, como uma crítica ao movimento que de certo modo excluía parte significativa de mulheres.

[...] trazem à tona o conceito de interseccionalidade, que tem início com o feminismo negro, em que a experiência espacial das mulheres negras era diferente das mulheres brancas devido aos contextos e traços próprios permeados pelo sexismo e racismo, gerando diferentes tipos de marginalizações não reconhecidos pelo movimento feminista branco. Surge, então, a compreensão de que há diferentes privilégios levando em consideração a raça e a classe, construindo um fértil caminho de pensamento em relação à interseccionalidade e os sistemas de opressão (PRZYBYSZ; SILVA, 2017, p. 575).

⁴ Isso também tem a ver com uma distinção, não realizar trabalhos fora de casa, muitas vezes, era sinal de que a economia familiar estava em ordem e o esposo, servia com o seu “papel”.

⁵ Lembrando que mulheres de camadas mais baixas economicamente quase sempre trabalharam e essa discussão não se adequava a uma grande parte das mulheres.

⁶ Nas décadas de 1960 e 1970, século XX.

Há inúmeras complexidades ao se falar sobre a vivência socioespacial de mulheres trabalhadoras. Não é apenas dar enfoque às que chegaram no topo da hierarquia em uma empresa, (não que mulheres alcançando esses espaços não mereçam reconhecimento e não possuam outras vivências socioespaciais a serem consideradas), mas também sobre reconhecer o papel daquelas que ocupam hierarquicamente posições tidas como inferiores no mundo do trabalho.

Quando mulheres ocupam determinados cargos, sobretudo aqueles tidos como masculinos, enfrentam em seus cotidianos inúmeros desafios (como veremos adiante), já quando homens passam a ocupar cargos antes designados a mulheres, é possível que haja uma ressignificação e uma valorização nesse cargo:

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 realiza-las), as mesmas tarefas podem ser nobres ou difíceis quando realizadas por homens, ou insignificantes e imperceptíveis, fáceis e fúteis quando são realizadas por mulheres, como nos faz lembrar a diferença entre um cozinheiro e uma cozinheira, entre o costureiro e a costureira; **basta que os homens assumam tarefas reputadas femininas e as realizem fora da esfera privada para que elas se vejam com isso enobrecidas e transfiguradas** (BOURDIEU, 2019, p.102, grifo nosso).

Isso demonstra uma hierarquia do ponto de vista econômico entre os gêneros (das tarefas e dos salários), mas sobretudo uma construção social naturalizada dessa hierarquia, nesse sentido enquanto pesquisadoras nos esforçamos para o estímulo a uma investigação capaz de apreender a dimensão propriamente simbólica da dominação masculina⁷, uma vez que é ela que tece um plano subjetivo, um modo de ver essas relações naturalizadas, sendo isso fundamental para a perpetuação deste dominação enquanto modo de vida, de homens e de mulheres.

Os afazeres das mulheres, como limpar e cozinhar, se tornaram serviços inferiorizados com o avanço do capitalismo, uma vez que em períodos históricos anteriores as mulheres já eram responsáveis por essas atividades, incluindo o cozimento dos alimentos e confecção de roupas, o que mais tarde passa a ser produzido pela indústria e desvalorizado a confecção artesanal. O trabalho doméstico não remunerado das mulheres

⁷ Para ilustrar a força dessa dimensão simbólica que estrutura nossa sociedade machista indicamos o filme: "Eu não sou um homem fácil". 2018. Diretora: Éléonore Pourriat. Roteiro: Éléonore Pourriat, Ariane Fert.

é essencial para prover a reprodução da mão de obra masculina (já que, neste caso, não se paga para ter roupa lavada, comida feita...).

Mesmo que esses afazeres “domésticos” sejam feitos em forma de trabalho remunerado (empregadas domésticas, diaristas...), não é valorizado econômica e simbolicamente e isso interessa ao próprio sistema econômico. Contudo se um homem passa a realizar algumas dessas tarefas, tendem a ser valorizados, há uma diferença na forma como representamos uma cozinheira e um cozinheiro, estes últimos vistos em uma situação “exótica” e mais profissionalizante, usa-se inclusive mais a expressão “chef” para designar um cozinheiro.

Essa hierarquia ampla se desdobra na diferenciação econômica entre homens e mulheres, o que ocasiona um processo de feminilização da pobreza em cidades brasileiras, já que muitas áreas são compostas pelo trabalho feminino que conta com uma remuneração desigual em relação ao trabalho masculino. Por mais que hoje muitas mulheres consigam sair de casa para trabalhar, e até mesmo alcançar cargos mais altos de trabalho, ainda se encontram num sistema desigual, em que alcançar essa realidade tende a ser exceções, não a regra (SILVA, 2007).

Eles gostavam de gritar e mostrar que tinham mais força pelo grito!

Helena, tem 73 anos, é viúva, mãe de 9 filhos, se considera feminista, é formada em serviço social e atuou como professora e na assistência social. Helena é ex-vereadora da cidade de Três Lagoas-MS. Essas informações pessoais, nos revela que ela não é apenas uma mulher trabalhadora (que trabalhou fora de casa), mas exerceu e exerce em seu cotidiano diversos papéis sociais, estes que ora se misturam ao longo das suas narrativas ora se separam. Helena nos contou sobre sua trajetória de vida, e isso envolveu suas dimensões múltiplas, de trabalhadora, mãe, esposa, etc.

Neste sentido que a noção de interseccionalidade de torna central para nossa pesquisa, pois não é possível compreender a vivência socioespacial dessas mulheres se não considerarmos que elas possuem múltiplos papéis sociais e isso reflete sobre a espacialidade vivida em cada esfera de suas vidas. Helena relatou sobre alguns episódios na câmara dos vereadores, quando foi eleita em 1996 e atuou até 2000. Pelo que apreendemos ao longo da entrevista, de todas as suas espacialidades esta foi a que mais

vivenciou a violência simbólica de hierarquia de gênero, o que inferimos ser um espaço em que tende a predominar a “dominação masculina” (BOURDIEU, 2019) - na política.

Helena nos trouxe uma forma de expressão machista muito marcante e comum, em relação ao tom de voz dos vereadores homens para/com as vereadoras dentro da câmara.

[Já sofreu violência no seu local de trabalho? Quando era vereadora.]

Eu não me lembro, também já faz tempo ne, não tô me lembrando, mas eu me lembro de uns vereadores que gritavam, falavam alto com a gente, **pra inibir a gente** (Helena, 73 anos, ex vereadora).

[E pra eles próprios, uns com os outros?]

Não!

[Só com as mulheres?]

É, com as mulheres eles tinham um relacionamento de autoritarismo, e se eu sentia isso, imagina o que eles não faziam com aquelas outras que eram “vaquinha de presépio” deles?! Eles conseguiam confundir, conseguiam fazer elas votar nos projetos que eram deles e que as vezes a gente falava: “não vota nisso, isso não vai ajudar a população”, e elas votavam. [...] eu pessoalmente, assim, eu sentia que muitas coisas que eles falavam era porque eram machistas mesmo, e porque **eles gostavam de gritar e mostrar que tinham mais força, pelo grito**. (Helena, 73 anos, ex vereadora).

O entendimento de que alguns comportamentos dos colegas (homens e mulheres) eram uma violência simbólica de gênero, foi tido ao longo da própria entrevista por Helena. Ao nos relatar e se ouvir, Helena passou por um processo de desnaturalização de uma ordem até então natural em seu cotidiano vivido na câmara, uma vez que o narrar tem grande poder de comunicação, pois por meio da narração as pessoas podem também se projetar dentro da experiência; eis porque a narrativa é uma forma de recriar a história (CRUZ, 2013).

Em outro momento, Helena ainda nos expõe o fato de que era uma câmara composta por mais mulheres, 8 no total e 7 vereadores homens, na qual ela acredita ter sido a câmara mais “feminina da cidade”, em seus termos. Porém, entre ela e as outras mulheres havia a divergência de posições sociais, segundo Helena algumas atitudes também eram reproduzidas entre as vereadoras mulheres.

Ela afirma que em muitos projetos os vereadores coagiam algumas vereadoras a votarem favoráveis, e que além deles, ainda havia a influência dos maridos (que não eram vereadores). Isso nos mostra, ainda que de forma preliminar, que mulheres ainda reproduzem o machismo ou apenas não conseguem enxergar as problemáticas desse sistema, por diversos fatores, mas principalmente pela socialização (que tratamos

anteriormente) que naturaliza a sobreposição dos homens/maridos, o que as levava a serem influenciadas em casa e dentro de seus ambientes de trabalho – fora de casa.

A entrevistada Carla, de 40 anos, é casada, mãe de 3 filhos. Carla é negra e trabalha como calheira/servente de pedreiro. Nos relatou duas experiências significativas enquanto mulher trabalhadora, uma em relação ao machismo por estar exercendo seu trabalho, e outro uma situação em que sofreu racismo enquanto trabalhava de atendente em uma sorveteria (anteriormente).

O vice prefeito tava na obra, e quando ele viu que eu estava descendo *[do telhado]*, ele foi muito grosso, ele me questionou o que eu estava fazendo ali, e eu falei assim: “eu tô trabalhando com o meu marido” e na hora que eu fui subir novamente ele falou que não era pra eu subir porque aquele não era o meu lugar, eu teria que ta em casa cuidando dos meus filhos. [...] tipo assim, aquilo acabou com o meu dia e até então a gente tava ali pra fazer uma coisa, as pessoas me olhavam de um jeito diferente, mas nunca tiveram a audácia de vir me criticar... (Carla, 40 anos, calheira/servente de pedreiro).

Quando eu trabalhei como atendente de uma sorveteria, eu trabalhei por 5 anos, trabalhando a noite, e tinha uma mulher que ela veio pra ser atendida, e o patrão não tava, só tava eu nesse dia, e ela chegou e olhou em volta de tudo, e perguntou: “seu patrão e sua patroa não está?” e eu falei: “não, eles não estão, você deseja alguma coisa?” “eu queria sorvete” aí eu falei: “pode pedir, eu te atendo”, aí ela falou: “não, eu não quero ser atendida por você”, aí eu fiz uma cara que eu não fiz questão de esconder o meu constrangimento. Eu engoli o choro, levantei minha cabeça e questionei: “mas tem algum problema você ser atendida por mim?” “você é negra e eu não quero ser atendida por você”, deu as costas e foi embora. Depois que ela foi embora eu confesso que eu me desmontei, eu entrei no banheiro, eu chorei muito, muito, muito, mas eu trouxe isso como um aprendizado na minha vida, e ensino muito meus filhos a não engolirem esse tipo de situação. (Carla, 40 anos, calheira/servente de pedreiro).

As duas experiências relatadas por Carla, em espaços e tempos diferentes, mostram dois tipos de preconceitos: uma por ser mulher e na segunda situação por ser negra.

Em outro momento, Carla mencionou sobre o relacionamento que teve com o pai dos seus filhos (anterior ao atual casamento), um relacionamento abusivo, segundo suas narrativas, o companheiro não a permitia sair para trabalhar, nem estudar, “era uma regra do casamento” em suas palavras. Após a separação, teve que cuidar sozinha dos três filhos, narrou que passou por momentos de muita dificuldade, em que trabalhar era uma necessidade tão acentuada que passar por opressões como mencionadas por ela, na sorveteria, serviram para deixá-la mais forte, pois ela não tinha “o privilégio de desistir”.

Porém, no atual relacionamento em que vive, um relacionamento saudável (segundo ela), é com o marido que ela exerce a função de calheira e servente de pedreiro. Ao longo

de suas narrativas ela demonstrou gostar do que faz, porém, sofre julgamentos externos, bem como o marido por levá-la com ele.

As pessoas, no caso os homens, nesse mesmo serviço que eu comentei, chegaram a falar pro meu marido que “onde que ele tava com a cabeça, que mulher foi feita pra ficar dentro de casa, que se se fosse esposa deles eles jamais permitiriam que tivessem fazendo tal serviço” (Carla, 40 anos, calheira/servente de pedreiro).

[Permitir é uma palavra muito forte, né?!]

É como se nós fossemos um brinquedo, uma propriedade, que a gente tem que fazer o que eles julgam que tem que fazer... E isso pra... o que eu mais vejo que assim, que eu cresci nesse sentido, é que eu precisei passar por essa “propriedade” pra poder me ver livre disso, porque quando eu era casada com o pai dos meus filhos ele não me permitia trabalhar, era uma regra do casamento, era como se fosse uma lei no casamento, **era ele que trabalhava e eu ficava em casa pra cuidar dos filhos**, então eu vivi 5 anos casada com ele, dentro dessa regra, dessa lei, que foi implantada no nosso casamento, eu não podia trabalhar (Carla, 40 anos, calheira/servente de pedreiro, grifo nosso).

[E como você se sentia com isso? Com essa imposição? Com essa privação? Porque te privava né...]

Incapaz! Me sentia incapaz, me sentia sem valor nenhum, porque eu sabia que eu tinha qualificações pra fazer qualquer tipo de coisa como eu tenho até hoje, talvez eu tenha algumas limitações por não ter entendimento pra fazer algumas coisas, não que isso seja uma regra, porque eu posso aprender, tanto um serviço que for destinado as mulheres mas também um serviço que for destinado aos homens, nessa época de privação eu me senti incapaz, sem valor, porque hoje em dia a gente vê homens fazendo serviço dentro de casa, e por quê nós não podemos ver mulheres exercer o serviço de homens? (Carla, 40 anos, calheira/servente de pedreiro).

Por meio das narrativas de Carla evidenciamos alguns pontos significativos dentro de nosso debate. A definição no casamento do papel e do espaço designado à mulher e ao homem – “era ele que trabalhava e eu ficava em casa pra cuidar dos filhos”, faz-se aqui a delimitação do espaço público para os homens e privado para as mulheres. Se os corpos são pensados como naturais e dicotomizados em sexo feminino e masculino, estas mesmas normas dicotômicas são interiorizadas e criam dicotomias, além do público/privado: sagrado/profano, produção econômica/produção familiar, local/global e assim por diante (PRZYBYSZ; SILVA, 2017).

Combinado a esse debate apreendemos a valorização desigual dos trabalhos (como iniciamos anteriormente) entre homens e mulheres, que, apesar de exercerem os mesmos trabalhos, contam com prestígio social diferente. Cargos e posições que são socialmente designados a mulheres, são considerados inferiores, principalmente se realizados por

homens dentro da própria casa (como cozinhar e limpar), já que não são socializados desde a infância a aprenderem a realizar essas tarefas por não serem tidas como masculinas.

Por outro lado, se a mulher ocupa cargos e possuem ocupações predominantemente realizadas por homens, ela geralmente vivencia uma violência simbólica, com o preconceito, com a falta de credibilidade e confiança em seu trabalho. Na maioria das vezes até uma violência suave, insensível, invisível muitas vezes às suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias simbólicas da comunicação (BOURDIEU, 2019). Verificamos que em grande parte dos casos elas assumem certa masculinidade em suas ações no trabalho para serem mais bem aceitas, como veremos mais adiante na fala de Simone (bombeira).

Se existem posições e cargos designados às mulheres, cargos e posições designadas a homens são ainda mais presentes e marcantes. Hoje muitas mulheres estudam e trabalham nas mais diversas áreas, inclusive nas que sempre foram designadas aos homens, porém mesmo conseguindo alcançar até os cargos mais altos, ainda há algumas dificuldades, sobretudo ligadas às maiores responsabilidades que as mulheres mantêm com a casa e a criação dos filhos, quando há.

Esses mesmos cargos também são ainda mais difíceis para mulheres negras, e quase impossíveis para mulheres transexuais, pois todos esses cargos são aqueles que necessitam da ideia que a socialização masculina exige, o que legitima a manutenção das relações hierárquicas.

Se tantas posições dificilmente são ocupadas por mulheres é porque elas são talhadas sob medida para homens cuja virilidade mesma se construiu como oposta às mulheres tais como elas são hoje. Para chegar realmente a conseguir uma posição, uma mulher teria que possuir não só o que é explicitamente exigido pela descrição do cargo, como também todo um conjunto de propriedades que os ocupantes masculinos atribuem usualmente ao cargo, uma estrutura física, uma voz ou aptidões como a agressividade, a segurança, a “distância em relação ao papel”, a autoridade dita natural etc., para as quais os homens foram preparados e treinados tacitamente enquanto homens (BOURDIEU, 2019, p. 106).

Ademais, muitas das qualificações profissionais exigidas em grande parte dos cargos são atingidas por meio dos estudos e das experiências, que durante anos foram negados às mulheres de forma explícita, mas que continua intrínseco na sociedade atual.

Ainda hoje, no século XXI, há grandes taxas de evasão no ensino básico e principalmente em universidades, isso se deve, em grande parte, porque muitas precisam abdicar dos planos para cuidar da casa e dos filhos para que o homem possa ir trabalhar,

ou muitas vezes por precisar assumir as responsabilidades com filhos sozinhas por abandono paternal ou negligência, uma vez que 87,3% das mulheres chefes de família não possuem cônjuge ou companheiro (SILVA, 2007, p.118).

Se a estatística estabelece que as profissões ditas qualificadas caibam sobretudo aos homens, ao passo que os trabalhos atribuídos as mulheres sejam “sem qualificação”, é em parte porque toda profissão, seja ela qual for, vê-se de certo modo qualificada pelo fato de ser realizada por homens (que, sobre este ponto de vista, são todas, por definição, de qualidade) (BOURDIEU, 2019, p.102).

Em nossa entrevista com Simone, de 38 anos, bombeira, em dado momento conseguimos enxergar esse estabelecimento das qualificações, quando ela nos falou que foi a primeira mulher contratada como bombeira de maneira fixa em uma empresa na cidade de Três Lagoas-MS.

É, tinha uma moça chamada Joice que foi a primeira bombeira civil da cidade, aí depois foi eu, é... ela fez os projetos da (empresa mencionada) acho... (Simone, 38 anos, bombeira).

[De segurança?]

É... de bombeiro, ela fez projeto na Eldorado. E eu fui a segunda bombeira no geral, mas fui a primeira a ser contratada mesmo, pra ficar fixa nas empresas. E aí depois daí, das paradas, sempre contratou, sempre teve mulheres nas paradas como bombeira, isso é satisfatório, né?! Pra ter a chance de provar que mulher vale a pena, são mais organizadas, prestam mais atenção, e tudo devido a uma fragilidade que todos acham que uma mulher tem (Simone, 38 anos, bombeira).

Essa fala sobre uma representação de fragilidade das mulheres também advém da socialização dos corpos e constituição ao longo do tempo do que é ser mulher e do que ser homem. Isso estabelece que, para serem femininas, as mulheres precisam ser frágeis e gentis, o que, em contrapartida, facilita e propicia a reprodução da dominação masculina. O fato de precisar provar que mulheres conseguem exercer o trabalho foi um elemento também presente nas narrativas de Simone.

[E como que é exercer a sua profissão (bombeira) sendo mulher?]

Como mulher, é... eu não encontrei tanta dificuldade, mas eu também sempre tive que ter um passo à frente, né?! Porque a maior dificuldade é você trabalhar no meio dos homens e se comportar igual a eles, entendeu?! É... não fazer corpo mole, ontem (ela tinha feito uma entrevista para atuar novamente como bombeira) até na entrevista eu tinha citado, tem que carregar extintor, se tá eu e um homem, se tem alguma coisa pesada geralmente eles querem carregar, mas as vezes você vai trocar extintor tem 30 extintores, você não vai deixar eles carregar tudo sozinho, você tem que carregar também, então se você se dispõe a trabalhar numa profissão masculina você tem que fazer tudo que eles fazem, eu sempre dei conta de fazer, porque a profissão de bombeiro, **é uma profissão que realmente é masculina**, eu dei conta de fazer porque eu sempre fui “brutona”, né?! (Simone, 38 anos, bombeira, grifo nosso).

Simone demonstra por meio da forma de agir no trabalho, que reproduz comportamentos tidos como masculinos, como conseguir carregar peso, não fazer “corpo mole”, para conseguir ser valorizada, ou seja, fugir da feminilidade para que seja enxergada e tratada com certa igualdade no ambiente de trabalho, majoritariamente masculino. Além disso, fugir da feminilidade é uma forma de escapar das piadas machistas, das cantadas, e outras inconveniências, ainda que Simone não considere isso um desconforto (sinalizou para uma naturalização dessas situações cotidianas).

[Simone, você já ouviu piadinha machista?]

Ah, já! Bastante! Assim... nunca me faltaram com respeito também, já tentaram. Como eu ajo dessa forma... Eu... nisso eu sou bem “masculina” mesmo, eu falo besteira, **eu falo a língua deles**, porque se você for cheia de encanto pro meio de um monte de homem você vai receber cantada. Receber, eu não coloco como cantada, mas elogio recebe toda hora. Agora uma cantada mais forte assim, praticamente não acontece não, mas pelo jeito de eu agir, porque se eu for toda maquiada e “não me toques”, eles cantam, porque homem gosta de mulher sensível e tal, né?! (Simone, bombeira, 38 anos).

[Então você acha que se a mulher, mesmo que ela de conta do serviço, que ela for firme, forte, se ela ter o feminino assim, ela vai sofrer cantada?]

Não, cantada isso é obvio, eu mesma do jeito que eu sou, eu... chamo de elogio. (Simone, bombeira, 38 anos)

[...sutil...]

É... agora, mas se brincar, eles da cantada forte. Eu reajo da forma de me colocar igual a eles, eu converso com eles, falo os assuntos deles, falo de carro, essas coisas que eu gosto também, né, falo de mulher (*risos*) (Simone, bombeira, 38 anos).

Nos termos de Bourdieu (2019, p.106) “[...] se tantas posições dificilmente são ocupadas por mulheres é porque elas são talhadas sob medida para homens cuja virilidade mesma se construiu como oposta às mulheres tais como elas são hoje”, e quando ocupadas por mulheres, estas devem ter ações e assumir posturas masculinas, muito evidente na vivência cotidiana de Simone.

Por meio das análises das falas de Simone também vemos a hierarquia econômica em determinados cargos quando ela afirmou ter sido a primeira mulher a ser contratada (de forma fixa) na empresa da cidade de Três Lagoas como bombeira. Também identificamos relações subjetivas que se encontram nas performances dos gêneros, em que ela se apropria de uma forma de agir masculinizada, para não levar cantadas dos colegas de trabalho (em suas palavras).

A experiência de Simone constata as diferentes formas das performances vivenciadas pelos grupos sociais no espaço (SILVA, 2009) e da socialização dos corpos

mediada pelas construções sociais do que é feminino e masculino – ao longo do tempo e dos espaços.

Algumas considerações...

Com base na dicotomia homem e mulher, ao longo do tempo, foram estabelecidos padrões normativos do que é ser homem e o que é ser mulher, nos corpos e nos comportamentos, e isso é refletido nas relações de trabalho, que envolve a dimensão espacial. Quando não há o pleno encaixe nestes padrões reforça-se os estigmas, é quando as mulheres que ocupam cargos representados como masculinos criam estratégias para driblar situações muitas vezes constrangedoras.

Por meio das análises das entrevistas verificamos que essas estratégias são múltiplas, algumas delas são eficazes e de certa forma garantem a permanência de mulheres no cargo, como Simone/bombeira, que precisa assumir o tempo todo uma masculinidade para ser levada a sério entre os colegas de trabalho, fazer quase tudo de forma antecipada, de maneira que há de forma bastante presente uma “desconfiança” da capacidade de ela exercer as demandas do cargo.

Por sua vez, o tom de voz mudada quando Helena assumia a palavra na câmara de vereadores, nos mostra uma imposição de poder pelos homens vereadores, o que não ocorria quando outro homem/vereador se expressava. Algo bastante relevante que ficou evidente nas narrativas de Helena, mas também das outras entrevistadas, foi o machismo, enquanto estruturador de nossa sociedade no sentido mais amplo, ou seja, que estrutura o modo de vida, as formas de pensar e agir de homens e de mulheres de forma naturalizada.

As análises das narrativas de Carla nos mostraram a importância e necessidade do uso do conceito de interseccionalidade nas pesquisas de gênero, uma vez que as mulheres são compostas cotidianamente por múltiplas dimensões e dependendo do espaço que estão uma ou outra pode ser “um problema”, assim compreendemos quando a raça e o gênero foram dimensões de preconceito, em tempos e espaços diferentes.

Por fim, ainda sem esgotar o debate, reforçamos as potencialidades da metodologia qualitativa na análise de gênero, sobretudo devido a dois pontos: a) não buscamos um conhecimento generalizado, nossa preocupação é explicitar determinados processos que não resultam em totalizações e b) não procuramos a “verdade” mas a autenticidade, o objetivo é obter um conhecimento autêntico das experiências das pessoas pesquisadas

(BAYLINA, 1996), uma vez que tomamos como base uma realidade empírica múltipla, composta por mulheres diferentes em vários sentidos e que desenham em seus cotidianos e espacialidades estratégias de vivência em uma sociedade machista.

Referências

- AGUDO, A. Os estereótipos de gênero afetam o que as meninas e os meninos escolhem como profissão no futuro. **El País**, Madri, 04 de janeiro de 2019. Sociedade. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/06/10/actualidad/1528661907_969674.html. Acesso em: 31 ago. 2021.
- ARAÚJO, J. (Org.). **Territorialidades: dimensões de gênero, desenvolvimento e empoderamento das mulheres**. Salvador. 2018. p. 83-110.
- BAYLINA, M. **Metodologia cualitativa y estudios de geografia y género**. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Geografia, 1996.
- BOURDIEU, P. **A dominação masculina: a condição feminina e a violência simbólica**. 16 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2019.
- CRUZ, M. I. da. **A mulher na igreja e na política**. São Paulo: Outras Expressões, 2013.
- DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.
- HOOKS, B. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. 14 ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Ventos, 2020.
- KAPP, S. Entrevista na pesquisa sócio-espacial. *In*. **Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais**. V. 22, 2020.
- LEFEBVRE, H. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2001.
- MAGALHÃES, V. B. A discussão sobre ética em história oral: atuais perspectivas e os comitês de ética em pesquisa. *In*: ROVAL, M. G. de O; SANTHIAGO, R. (Orgs.). **História oral como experiência: reflexões metodológicas a partir de práticas de pesquisa**. Teresina: Cancioneiro, 2021.
- PETRONE, T. Prefácio à edição brasileira. *In*: ARRIZZA, Cinzia; BHATTACHARYA, Tithi; FRASER, Nancy (Orgs.). **Feminismo para os 99%: um manifesto**. Tradução Heci Regina Candiani. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2019.
- PRZYBYSZ, J; SILVA, J. M. Espacialidades e interseccionalidades na vivência de mulheres prostitutas mães na cidade de Ponta Grossa-PR. **GEOUSP Espaço e Tempo** (Online), [S. l.], v. 21, n. 2, p. 570-585, 2017.



REA, C. Póscolonialidade, feminismos e epistemologias antihegemônicas. *In*: RODRIGUES, C; ANDRADE, D. S. V; MANO, M. K, ZUCCO, M. C; ARAÚJO, J. (Org.). **Territorialidades**: dimensões de gênero, desenvolvimento e empoderamento das mulheres. Salvador. 2018. p. 83-110.

SANTOS, C; IZUMINO, W. **Violência contra as mulheres e violência de gênero**: Notas sobre Estudos Feministas no Brasil. São Paulo: E.I.A.L, v. 16, n. 1. 2005. p. 147-164.

SILVA, J. M. Gênero e sexualidade na análise do espaço urbano. **Geosul**. Florianópolis, v. 22, n. 44. 2007. p 117-134.

SILVA, J. M. Geografias feministas, sexualidades e corporeidades: desafios às práticas investigativas da ciência geográfica. *In*: _____ (Org.). **Geografias subversivas**: discursos sobre espaço, gênero e sexualidades. Ponta Grossa: Todapalavra, 2009. p. 93-113.


SILVA, J. M da; ORNAT, M. J; CESAR, T. R. A. de O.; PRZBYSZ, J. O corpo como elemento das geografias feministas e queer: um desafio para a análise no Brasil. *In*: SILVA, J. M da.; ORNAT, M. J.; CHIMIN JUNIOR, A. B. (Orgs.). **Geografias malditas**: corpos, sexualidades e espaço. Ponta Grossa: Toda Palavra. 2013.

NOTAS

IDENTIFICAÇÃO DE AUTORIA


Patrícia Helena Milani. Doutora em Geografia. Professora Adjunta dos cursos de Graduação e Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) em Geografia. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Três Lagoas, MS, Brasil.

E-mail: patriciah.milani@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-9434-5584>

Melissa Pereira Oliveri. Estudante de Graduação em Geografia. Bolsista PET (Programa de Educação Tutorial) e integrou o PIVIC (2020-2021). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Três Lagoas, MS, Brasil.

E-mail: mel.p.oliveri@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-3390-0393>

AGRADECIMENTOS

Às mulheres que nos cederam as entrevistas.

FINANCIAMENTO

O trabalho foi realizado com apoio do Programa de Educação Tutorial (Bolsa PET/Geografia UFMS).

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Não se aplica.

LICENÇA DE USO



Autores mantêm os direitos autorais e concedem à revista ENSIN@ UFMS – ISSN 2525-7056 o direito de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY-NC-SA 4.0), que permite compartilhar e adaptar o trabalho, para fins não comerciais, reconhecendo a autoria do texto e publicação inicial neste periódico, desde que adotem a mesma licença, compartilhar igual.

EDITORES

Patricia Helena Mirandola Garcia, Eugenia Brunilda Opazo Uribe, Gerson dos Santos Farias.

HISTÓRICO

Recebido em: 09/05/2022 - Aprovado em: 05/12/2022 – Publicado em: 20/12/2022.

COMO CITAR

MILANI, P. H.; OLIVERI, M. P. Eu não encontrei tanta dificuldade, mas eu também sempre tive que ter um passo à frente. Geografias Feministas e a Interseccionalidade de Mulheres. **Revista ENSIN@ UFMS**, Três Lagoas, v. 3, n. 7, p. 98-117. 2022.

A CRUCIFICAÇÃO DO ÚTERO: AS ONDAS FEMINISTAS E A MATERNIDADE NO BRASIL

THE CRUCIFIXION OF THE UTERUS: THE FEMINIST WAVES AND MOTHERHOOD IN BRAZIL

Nayara Augusto Felizardo¹

Cristiano de Oliveira Viana Correia²

RESUMO: Pensar na história das mulheres é também pensar que a maternidade possui uma história, pois as funções sociais ligadas às mulheres, sejam como domésticas, bruxas, prostitutas, cuidadoras, trabalhadoras ou militantes, estiveram sempre ligadas à condição feminina de parir. Dessa forma, este trabalho constitui-se de uma pesquisa bibliográfica voltada ao feminismo e sua relação com a maternidade, passando pelas quatro ondas feministas no Brasil. O objetivo deste trabalho é mostrar as peculiaridades de cada onda e como a maternidade é vista por ativistas, levando em consideração o conceito de feminismo como uma luta por direitos e igualdades sociais. Por fim, observa-se que a continuação desse processo histórico do olhar feminista sobre a maternidade é um enfrentamento eficaz à violência arraigada e patriarcal contra as mulheres.

PALAVRAS-CHAVE: Maternidade. Ondas feministas. Mulheres.


ABSTRACT: Thinking about the history of women is also considering that motherhood has a history, because the social functions linked to women, whether as maids, witches, prostitutes, caregivers, workers or militants, have always been linked to the female condition of giving birth. This work has a bibliographical research focused on feminism and its relation to maternity, including the four feminist waves in Brazil. With the purpose of demonstrating the peculiarities of each wave and how maternity was seen by these activists, taking into consideration the concept of feminism as a fight for rights and social equality, it is observed that the continuation of this historical process of the feminist look on maternity is an effective confrontation to the deep-rooted and patriarchal violence against women.

KEYWORDS: Motherhood. Feminist waves. Women.


Introdução

O artista contemporâneo Eric Drooker pintou uma peça provocativa em forma de gravura, a obra *Crucifixion*, no ano de 2006, em Nova York. O artista retratou um útero e, no interior uterino, uma mulher com os braços nas trompas de falópio sendo crucificada. Ainda na obra de arte, cenas de violência com caveiras, ossos, cabides, pessoas sendo enforcadas podem ser vistos abaixo, enquanto espermatozoides, na parte superior,

¹ Universidade Estadual do Paraná. E-mail: nayara.felizardo@escola.pr.gov.br

 <https://orcid.org/0000-0002-2438-5561>

² Universidade Estadual de Maringá. E-mail: covcorreia@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-0801-7803>

● [Informações completas da obra no final do artigo](#)

confirmam que a pintura representa o órgão reprodutor feminino. Ao lado esquerdo, uma lua, representando as fases de ovulação da mulher (a obra pode ser visualizada em <http://www.drooker.com/original-art>).

Em 2017, Drooker respondeu perguntas acerca da obra à doutora Christy Hailey, para a *Revista Christian Feminism Today*, e, ao ser perguntado acerca do que ele pretendia transmitir com as cenas, o artista respondeu: “Deixei esses detalhes semi-abstratos, para evocar os séculos sangrentos não registrados do patriarcado” (CFT, 2017, s/p).

É certo que o cristianismo considera a crucificação de Jesus Cristo um marco de dor e crueldade, e Drooker conseguiu expressar a mulher incutida nessa dor não inspirada pelo divino feminino, mas pelas crueldades provindas da capacidade de parir.

Em 2021, a *Universa* afirmou que 80% da violência contra as mulheres no Brasil é específica a mulheres mães, portanto a imagem de Eric Drooker faz-nos refletir a respeito do posicionamento das próprias mulheres diante da maternidade e questionar em quais ondas houve posicionamentos políticos para mudar essa realidade.

Sendo assim, este trabalho propõe uma pesquisa bibliográfica relativa a um olhar para a maternidade dentro das quatro ondas feministas no Brasil, dividindo-as em quatro sessões, e tendo por objetivo não somente questionar aspectos deterministas e simbólicos das mulheres na história, mas também demonstrar a importância da organização política para a diminuição dos números de violência e conquistas de direitos.

Primeira geração: sufragismo

O feminismo, de forma similar a qualquer outro movimento social, não é homogêneo, como seus antagonistas costumam tratá-lo. Ao contrário, é fragmentado, porque cada uma das suas protagonistas carrega em si capital cultural, valores e experiências. De tal forma, as mulheres de uma onda, principalmente as protagonistas, podem facilmente se chocar com suas contemporâneas³ ou sucessoras⁴. Assim, o termo "onda" é frequentemente

³ Ainda em 1934, houve um dissenso significativo entre Carlota de Queirós – primeira deputada federal – e Bertha Lutz acerca da questão do imposto de sangue, recrutamento obrigatório para mulheres. Durante a Constituinte de 1934, uma emenda seria colocada para que as mulheres eleitoras tivessem que comprovar o serviço militar com o voto favorável por parte de Queirós, enquanto Lutz defendia a exceção para as mulheres (VÁZQUEZ, 2012, p. 64).

⁴ Não foi incomum que as feministas da primeira onda, as quais lutavam por uma pauta trabalhista, evitassem tocar no tema da liberdade moral para as mulheres. Um exemplo evidenciado por Tomé (2020, p. 273-292)

utilizado, já que indica um processo desigual, mas com um sentido e direção. Com recuos e avanços também⁵.

A primeira onda do feminismo está fortemente associada aos movimentos sufragistas no Ocidente. Alguns teóricos utilizam como marco inicial o trabalho de Olympe de Gouges, que, durante a Revolução Francesa, buscou expandir a carta dos direitos do cidadão também às mulheres – invisibilizadas no discurso e na prática – com a elaboração da Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã.

Apesar de guilhotinada, Olympe produziu um documento formal que buscava colocar as mulheres em posição de igualdade de direitos em relação aos seus pares. A omissão da separação entre os gêneros manteve, em longo prazo, a sujeição da mulher ao masculino (ao marido, ao pai, ou mesmo aos irmãos) dentro da cultura da França e de outros regimes ocidentais, principalmente, com reflexos na cultura jurídica⁶.

Os séculos XIX e XX vieram o aparecimento de outras sufragistas nos debates públicos ocidentais, buscando o reconhecimento da igualdade civil entre homens e mulheres. Direito ao voto, direito ao trabalho e direito à propriedade eram todos elementos diferentes nas pautas de grupos de sufragistas, com os temas maternidade, puericultura e questões morais sendo tratados em um espectro de diferentes reações.

No Brasil, a organização de um movimento sufragista surgiu no início do século XX. Sem sombra de dúvidas, o movimento mais influente veio a ser conhecido como a Federação Brasileira pelo Progresso Feminino (FBPF), capitaneado por Bertha Lutz e atingiu seu apogeu entre o fim de 1920 e meados de 1930 – quando as mulheres adquiriram o direito ao voto, em 1933. Politicamente, a FBPF foi essencial para unificar uma plataforma

foi a contraposição entre Mariana Coelho (principal representante das sufragistas no Paraná até 1933) e Bertha Lutz: “Isto fica claro quando a líder feminista pede para que a escritora ponderasse sobre algumas questões abordadas em sua obra, sobretudo as referentes ao amor e à religião, temendo um má interpretação por parte da sociedade, sob a justificativa de que o que mais prejudicava a imagem do feminismo era a ideia errônea que muitos tinham do movimento, chegando a afirmar à amiga que todas aquelas que defendiam o “bom feminismo” compreendiam que a emancipação da mulher deveria se dar em um “ambiente da mais elevada moralidade” (LUTZ, 12/02/1925, p. 1). Além disso, Lutz chegou a afirmar à Mariana que esta não deveria esquecer que: “[...] a mulher brasileira é profundamente religiosa e está vinculada à igreja católica” (LUTZ, 12/02/1925, p. 2). Com tal caracterização, chegou a confirmar sua convicção de que seria esta devoção o elemento mais fiel a impulsionar a emancipação feminina no Brasil.” (Tomé, 2020, p. 278).

⁵ Faz-se distinção entre um movimento feminista e um movimento de mulheres a partir da intenção da mudança dos papéis atribuídos às mulheres, mais do que à constância das mulheres dentro de uma organização (PINTO, 2003, p. 44).

⁶ Assim, as mulheres mantinham diversos empecilhos em relação à posse de uma propriedade, à herança, à sua legitimidade de acesso às profissões especializadas na França, no Brasil e no Ocidente.

de mulheres e para mulheres, com suas demandas políticas e sociais próprias. Além da atuação política, a FBPF teve um papel ativo ao encorajar jovens mulheres a ocupar espaços nas instituições de ensino e no mundo profissional, constituindo uma rede de apoio a mulheres, principalmente, para uma nova geração.

Seus quadros compunham-se, principalmente, de mulheres pertencentes às elites dos principais centros urbanos brasileiros, São Paulo e Rio de Janeiro, com algumas representantes de outros estados, costumeiramente, também mulheres de algum porte econômico e social⁷.

Dessa forma, por mais que revolucionárias em vários aspectos, as mulheres da FBPF mantinham, majoritariamente, interpretações mais contidas do papel social da mulher – e, conseqüentemente, da maternidade – no que se convencionou a chamar de *feminismo bem-comportado*⁸.

Vásquez argumenta que as feministas da FBPF adotaram uma postura maternalista, com a idealização da mulher-mãe. Elas defendiam que a emancipação intelectual e profissional da mulher não acarretaria prejuízo às mulheres que quisessem exercer a sua *vocação biológica*⁹ (2014, p. 173).

Ao comparar lideranças sufragistas da América Latina, outra autora com nome similar, Vázquez, explicitou que o feminismo de Bertha Lutz buscara subverter os discursos dos antagonistas da independência feminina ao essencializar que a educação faria da mulher uma mãe melhor¹⁰.

⁷ Silva explicita que o recrutamento de mulheres associadas era feito pelas próprias membras, sendo preferíveis mulheres financeiramente independentes, já que as reuniões aconteciam em horário comercial e a mensalidade era necessária para manutenção da organização. Esse fenômeno ocasionou um distanciamento de outras mulheres de condições econômicas divergentes (2020, p. 8).

⁸ Novamente, Silva entra em mais detalhes no que se refere ao que seria esse *feminismo bem-comportado*, capitaneado por Bertha Lutz: “O bom feminismo era definido pela ausência dos questionamentos, fosse da opressão masculina, subordinação matrimonial, divórcio ou sexualidade feminina. Temas polêmicos mesmo para o século XXI, mas que já eram questionados por mulheres contemporâneas à Bertha Lutz no século XX, como Maria Lacerda de Moura, representante do anarcofeminismo brasileiro.” (2020, p.5). Se há um feminismo *bem comportado* é porque também havia outras variações que não se comportavam seguindo estes padrões.

⁹ Vásquez explicita que, durante a década de 1920 e 1930, a maternidade era vista como um fenômeno da “essência da mulher”. Segundo a autora, esse discurso foi elaborado e controlado culturalmente pelos campos religioso e médico, consecutivamente, mas também repetido pelas feministas vinculadas ao *establishment* da primeira onda e que só seria questionado na segunda.

¹⁰ “para ser uma boa mãe, dedicada a seu lar, a mulher deve ter uma formação intelectual e ser uma cidadã consciente, unindo então o discurso maternalista ao discurso feminista.” (VÁZQUEZ, 2012, p. 62)

Apesar dessas sufragistas reforçarem a manutenção da relação mulher-mãe, elas agiram em favor do melhoramento das condições da maternidade, inclusive com a luta pela legalização de uma licença para gestantes e parturientes. A maternidade deveria ser protegida e tutelada, nos moldes tradicionais.

Logo, a questão da maternidade não foi o aspecto central das reformas intentadas pelas primeiras sufragistas, já que seu ponto de contenção era, principalmente, relacionado à igualdade jurídica e voltava-se aos anseios das mulheres da classe média e alta.

Segunda geração: individualismo

Pela própria essência do fenômeno da onda, não há uma ruptura abrupta entre um grupo ou outro de mulheres, mas apenas diferentes versões que se intensificaram em seus momentos sociais específicos. As feministas não estavam dissociadas de seus tempos históricos, ao contrário, eram agentes de transformação (ou manutenção) das estruturas patriarcais vigentes.

Se a primeira geração ficou caracterizada pela centralização da luta política protagonizada pela FBPF, a segunda onda feminista não manteve uma organização central que emanava de um grupo. Isso se tornou mais expressivo nos diferentes objetivos: se, na primeira onda, o fator principal de agregação das mulheres era a busca de liberdades coletivas para a mulher, a reviravolta da segunda onda seria atrelada ao questionamento das liberdades individuais da mulher - sua sexualidade, sua identidade, sua maternidade e pensar-se mulher, mais do que, automaticamente, sê-la.

Nesse sentido, seus referenciais teóricos foram muito mais fragmentados. Uma das grandes inspiradoras no Brasil quanto aos debates da segunda onda foi a francesa Simone de Beauvoir, célebre pelas frases: “Não se nasce mulher, torna-se mulher.” e “Não foi como mãe que as mulheres conquistaram o direito de voto.”

Pinto (2003, p. 41) corrobora que o feminismo da segunda onda iniciou-se entre a década de 1960 e 1970 como uma contrapartida à revolução cultural nos Estados Unidos e na Europa, chegando ao Brasil, em meados da década de 70, sob o ritmo da ditadura militar de modo disperso, sem ser possível mensurar seus números.

Em sua maioria, os trabalhos a respeito do feminismo brasileiro concentraram-se no eixo Rio-São Paulo e em pequenos grupos, em vez de uma organização unificada como a FBPF. Seria mediante a jornais feministas, grupos de debate e à fundação de organizações

de curta vida, como o Centro de Desenvolvimento da Mulher Brasileira e o Movimento Feminino pela Anistia, que elas se organizaram durante os anos iniciais do regime militar.

Com o lento e gradual processo da redemocratização, a autora (idem, p. 68) argumenta que essas feministas passaram a ocupar a esfera política mais ativamente, no ambiente institucional (por meio da fundação de Delegacias e Conselhos para mulheres), em cargos eletivos e em participações políticas alternativas, mas também incorporando-a à sua vida privada.

Conceitualmente, o feminismo da segunda onda caracterizou-se pelo questionamento das mulheres no que concerne à organização das estruturas de dominação sobre as mulheres e na busca por emancipação feminina que ultrapassasse a área intelectual e profissional que a primeira onda sinalizava.

Divergindo de suas antecessoras, a segunda onda não mais buscava a igualdade de direitos em relação aos homens, mas o direito de se reconhecer e entender-se diferente de seus pares. Sua diferenciação não era mais como sujeita, mas como protagonista de uma nova identidade de mulher. A identidade feminina passou a se tornar elemento central nos discursos das novas feministas, rejeitando os papéis que, costumeiramente, eram-lhes designados pela cultura, pela religião, pela medicina e pela psiquiatria.

Consequentemente, algumas vertentes da segunda onda viam a maternidade como um discurso social utilizado para naturalizar a função da mulher na sociedade, colocando-a em uma posição de sujeição ao homem (VÁSQUEZ, 2014, p.175).

O distanciamento da maternidade foi sendo construído como uma crítica a esses papéis naturais, ao passo que Vasques destacou que o feminismo radical colocaria questões, como: será que as mulheres desejavam ser definidas sem a maternidade? E o poder criador da mulher poderia existir sem a criação de uma prole?

Ao mesmo tempo em que essas questões relativas à maternidade eram interiorizadas, questões da liberdade sexual, da contracepção e do aborto tornaram-se pauta essencial para as feministas. O desejo e a escolha, tão frequentes nas narrativas masculinas, tornaram-se também sujeitos às mulheres. E, naquele momento, as mulheres reivindicavam também a escolha sobre a maternidade.

Se a maternidade antes era essencial para a posição da mulher, na segunda onda, ela se tornaria um ponto de divergência pessoal, horrorizando setores mais conservadores que viam na função reprodutiva um elemento essencial para a mulher.

Terceira geração: o gênero

A terceira onda feminista ficou caracterizada pela introdução dos estudos de gênero ao feminismo, carregando, em meados de 1990, o legado que a segunda onda deixou, no qual podemos destacar não somente os movimentos sociais pela busca do espaço público, como também a luta pelo direito de escolha de reprodução mediante a conquista dos anticoncepcionais, evidenciando uma maior consciência das feministas contra a ideologia, cuja defesa das capacidades de engravidar, amamentar ou menstruar demonstrava a inferioridade das mulheres.

Nessa linha de desconstrução de mitos, a filósofa Judith Butler, em seu livro *Problemas de Gênero, feminismo e subversão da identidade*, escrito, originalmente, em 1990, introduziu o primeiro capítulo com as palavras de Simone de Beauvoir (1949): “Uma mulher não nasce mulher, torna-se mulher.”. Com isso, a filósofa corroborou a pauta, em que o caráter biologizante não definiria o sujeito-mulher, mas sim a construção histórica do sujeito, repensando, desse modo, o que é ser mulher.

Nesse sentido, Butler (1990) analisou as questões binárias do masculino e do feminino, afirmando que as características de ambos vêm sendo tratadas como universais durante a história, e essa identidade, principalmente, ligada ao feminino esteve e está descontextualizada, pois está separada dos problemas de classe, etnia e raça, e não considerar essas problemáticas sociais, colocando o sujeito feminino em apenas um pacote, dificultaria uma construção emancipatória da luta feminista.

Para a filósofa, o feminismo como uma luta política não deveria se pautar em apenas uma característica concreta do sujeito-mulher, pois as formações dos sujeitos ocorrem em campos sociais diferentes, nos quais, embora a noção do termo “mulheres” possa indicar uma solidariedade entre elas, no âmbito do feminismo, a distinção entre sexo (biológico) e gênero (interpretação múltipla do sexo) poderia contribuir para formular políticas de coalisão contra o binômio de violência histórica: identidade feminina x opressão masculina.

Sobre o contexto de gênero, Butler (1990) descreveu:

Se alguém “é” uma mulher, isso certamente não é tudo o que esse alguém é; o termo não logra ser exaustivo, não porque os traços predefinidos de gênero da “pessoa” transcendam a parafernália específica de seu gênero, mas porque o gênero nem sempre se constituiu de maneira coerente ou consistente nos diferentes contextos históricos, e porque o gênero estabelece interseções com modalidades

raciais, classistas, étnicas, sexuais e regionais de identidades discursivamente constituídas. Resulta que se tornou impossível separar a noção de “gênero” das interseções políticas e culturais em que invariavelmente ela é produzida e mantida. (BUTLER, 1990, p. 17)

A discussão acerca da maternidade encontrou espaço na terceira onda feminista por intermédio da diferenciação dos conceitos de maternidade e maternagem, cunhados pela escritora americana Adrienne Rich, em 1995. A autora definiu a maternidade como o ato biológico de parir, portanto tratava-se, para a autora, de um conceito ligado ao sexo feminino, e a maternagem, do ato de criar e cuidar, no qual pessoas de qualquer gênero estariam aptas a fazer.

No Brasil, essas questões de gênero e maternidade tiveram um terreno fértil de forma inicial na terceira onda a partir do entendimento de multiparentalidade e filiações plurais, que sofreram influência dos conceitos de Rich e introduziram o entendimento de maternidade plural, o qual foi somente debatido na quarta onda feminista. Entende-se por multiparentalidade o reconhecimento da parentalidade que não está ligada aos laços biológicos ou ao padrão tradicional de família, com pai, mãe e filhos.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Direito de Família, no ano de 2006, período ainda situado na terceira onda, o código brasileiro entendeu o conceito de filiações plurais. Ademais, o parentesco era natural ou civil, e as parentalidades, “diversas, consolidadas pelo sangue (bio), pela consanguinidade com afeto (bioafetiva) e pelo trato, fama e nome, como a posse de estado de filho (socioafetiva).”

Assim, o artigo 1.593 do Código Civil de 2002 autorizou o reconhecimento da parentalidade afetiva, considerado um passo para a adoção de crianças por casais homoafetivos, desde que elas fossem menores de dezoito (18) anos, como prevê o Estatuto da Criança e do Adolescente. Os reflexos dessas leis foram, conseqüentemente, firmados na educação dos filhos:

Educar os filhos desconstruindo estereótipos de gênero é caminhar contra muitas instituições, mas a mudança está ocorrendo, pois a família não pode ser o núcleo que arca sozinha com o edifício da moralidade (KEHL, 2008, p. 44).

A psicanalista Maria Rita Kehl (2008) trouxe à luz a importância da desconstrução de gênero na instituição familiar a fim de quebrar o padrão de família nuclear europeu que, desde os séculos passados, promove apenas às mães do sexo feminino o papel sagrado e domesticado de maternar.

Quarta geração: o matricentrismo

A quarta onda feminista iniciou-se em meados de 2012. Ela ficou caracterizada pelo ativismo cibernético, ou seja, pela luta por direitos a partir de plataformas digitais. No Brasil, ela teve como apoio o lulismo e a Primavera das Mulheres.

Os governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011), caracterizados pelo olhar às minorias, iniciou a institucionalização de algumas pautas feministas, quando criou a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM) e aprovou legislações, como a Lei Maria da Penha, a Lei do Feminicídio, a PEC das Domésticas e o saque do Bolsa Família pelas mães que sustentavam suas casas.

De acordo com Singer (2012), o governo de Dilma Rousseff deu continuidade ao que o lulismo ofertou: um programa de políticas públicas formado pela distribuição de renda (política distributiva) e por direitos sociais.

Em meados de 2012, o ativismo cibernético intensificou-se no Brasil, juntamente da Primavera das Mulheres, e foi em ambos que as leis e os projetos de políticas públicas voltados à maternidade foram criados em maior quantidade.

O site *Think Olga* foi pioneiro na quarta onda feminista, iniciando-se em 2013, cujo objetivo era “sensibilizar a sociedade para as questões de gênero e intersecções, além de educar e instrumentalizar pessoas que se identifiquem como agentes de mudança na vida das mulheres”.

Em 2013, com a campanha nas redes por meio da *#ChegaDeFiuFiu* – contra o assédio sexual as mulheres – e, mais tarde, com outras campanhas, o site – que se tornou uma ONG – inspirou vários ativismos cibernéticos no *Instagram*, *Facebook* e outras redes sociais.

No ano de 2015, a revista *Época* teve como capa o título *Primavera das Mulheres*, apontando que, em trinta e um (31) de outubro, mais de quinze (15) mil mulheres saíram às ruas de São Paulo contra o projeto do presidente da Câmara Eduardo Cunha, devido ao não amparo médico em casos de abortos por estupro. O movimento “Fora Cunha” também se disseminou nas redes sociais com a *#ForaCunha* e conseguiu derrubar o Projeto de Lei n. 5069, de 2015.

Os movimentos na internet e nas ruas continuaram, o que incentivou mães buscarem projetos e leis específicas para a maternidade, influenciadas pelo feminismo

matricêntrico, cunhado pela professora canadense Andrea O'Reilly (2016), a qual afirmava que as mães precisavam de um feminismo somente para elas (O'REILLY, 2016, p. 20), feito por mães empoderadas e feministas que envolve teoria, prática e ativismo.

Alguns coletivos de mães iniciaram-se em 2013, tais como: o Coletivo “Mães na Luta”, que buscava a revogação da lei de alienação parental; os Coletivos para a diversidade, constituído de mães que buscavam respeito e vida aos seus filhos LGBTs; o Coletivo “Mães em Luto”, que buscava justiça a seus filhos mortos por policiais dentro da favela, entre outros conjuntos ativos até hoje e que ajudaram a conquistar direitos, como a licença-maternidade e o salário-maternidade a mães adotivas, de 2002; a lei para o restabelecimento do salário-maternidade, pago pela própria empresa, de 2003; a lei saúde-maternidade, dando o direito a acompanhantes no parto e pós-parto no Sistema Único de Saúde, de 2005; bem como o Programa Empresa Cidadã, de 2008, que prorrogou a licença maternidade de quatro para seis meses, e a licença-maternidade para microempendedoras, de 2011; a lei de proteção à licença-maternidade para grávidas e a licença-paternidade para forças armadas, de 2015, entre outros, fazendo da quarta onda feminista um período de ativismo para o feminismo matricêntrico.

Considerações Finais

As ondas do feminismo evidenciaram um longo processo de tomada de consciência por parte das mulheres e do desenvolvimento do questionamento das estruturas sistemáticas que ainda definem quais são os papéis de uma mulher ou de uma mãe.

É o presente que tenta categorizar o passado, rotulando-o uma caixa homogênea de interpretação. Mas, para as mulheres do século XX e XXI, seu feminismo foi construído a partir de suas vivências, e muitas delas não se identificavam como primeiras ou terceiras ondistas, apenas como mulheres de seu tempo.

Mais especificamente, as mulheres brasileiras que compunham, primordialmente, o que se convencionou chamar de primeira geração não tomaram grandes atitudes para separar o trabalho da mulher da maternidade, mas reuniram suas energias para o combate de lutas externas.

Em contrapartida, suas sucessoras buscaram dentro de si mesmas a sua libertação, questionando a naturalização do papel de mãe para a mulher.

No tempo presente, cada vez mais, encontra-se a consciência do feminismo como metodologia política, com várias mulheres considerando-se quarto-ondistas. Sendo assim, nota-se, neste tempo, uma luta específica para a maternidade, por meio da efetivação de projetos e políticas públicas de aparato à maternagem.

Por fim, este trabalho, mediante a uma pesquisa bibliográfica, apontou conquistas políticas das mães do presentismo a partir do feminismo exclusivo para as mães, denominado matricêntrico, trazendo reflexão acerca de um espaço confortável para essa luta específica, pois muitas conquistas fundamentais das mulheres já vinham sendo concretizadas pelas feministas de épocas anteriores, as quais, além da questão da maternidade, lutaram, concomitantemente, pelo direito ao voto, pelo espaço público, pela proteção à infância, por creches, divórcios e pelo fim da imagem e da ideologia que sustenta a opressão das mães em valores patriarcais.

Referências

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

IBDFAM. **Filiações plurais**. Jones Figueirêdo Alves. 30 set. 2013. Disponível em: <https://ibdfam.org.br/artigos/916/Filia%C3%A7%C3%B5es+plurais>. Acesso em: 11 dez. 2022.

KEHL, M. R. **Deslocamento do feminino**. Rio de Janeiro: Imago, 2008.

LEITE, C. A. O Feminismo Como Resposta aos Conflitos da Maternidade: não se nasce mulher, torna-se mãe. **Discussões Contemporâneas em Ciência Política**. 2017. Disponível em: https://www.academia.edu/43619931/O_feminismo_como_resposta_ aos_conflitos_da_maternidade_n%C3%A3o_se_nasce_mulher_torna_se_m%C3%A3e. Acesso em: 11 dez. 2022.

O'REILLY, A. **Feminismo matricêntrico: teoria, ativismo e prática**. Toronto, Canadá: Editora Deméter, 2016.

PINTO, C. R. J. **Uma história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2003. Disponível em: <https://democraciadireitoegenero.files.wordpress.com/2016/07/pinto-cc3a9li-regina-jardim-uma-histc3b3ria-do-feminismo-no-brasil.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2022.

REIS, A. R. G. dos. **Do Segundo Sexo à Segunda Onda: discursos feministas sobre a maternidade**. Dissertação de Mestrado da UFBA. Salvador, 2008. Disponível em:



<https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/6436/1/disserta%c3%a7%c3%a3o%20ana%20regina.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2022.

SILVA, I. C. da. O bom feminismo no Brasil: Discursos e representações da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino durante a campanha sufragista (1922-1929). **XVII Encontro Regional de História da ANPUH-PR**, 2020. Disponível em: https://www.encontro2020.pr.anpuh.org/resources/anais/24/anpuh-pr-erh2020/1611965964_ARQUIVO_5c5104129c9507a574522179298aabbc.pdf. Acesso em: 8 dez. 2022.

TELLES, M. A. de A. **Breve História do Feminismo no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1999. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4220349/mod_resource/content/1/TELES%2C%20Maria%20Am%C3%A9lia.%20Breve%20hist%C3%B3ria%20do%20feminismo%20no%20Brasil.%20%281%29.pdf. Acesso em: 10 dez. 2022.

THINK OLGA. **Sobre Nós**. On-line. Disponível em: <https://thinkolga.com/quem-somos/>. Acesso em: 12 dez. 2022.

TOMÉ, D. C. **Mariana Coelho e a Educação de Mulheres**: uma escritora feminista no campo intelectual (1893-1940). Tese de Doutorado em Educação. Ponta Grossa: UEPG, 2022. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/3127>. Acesso em: 10 dez. 2022.

UOL. **Violência contra a mulher**. On-line. 15 jul. 2021. Disponível em: <https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2021/07/15/com-faca-e-tiro-80-das-tentativas-de-feminicidio-no-pais-sao-contramaes.htm>. Acesso em: 12 dez. 2022.

VÁSQUEZ, G. Maternidade e Feminismo: notas sobre uma relação plural. **Revista Trilhas da História**, Três Lagoas, v. 3, n. 6, jan-jun, 2014, p.167-181. Disponível em: <https://trilhasdahistoria.ufms.br/index.php/RevTH/article/view/472>. Acesso em: 9 dez. 2022.

VÁZQUEZ, M. L. O. Feminismo, eugenia e maternalismo nos discursos de duas feministas sufragistas uruguaia e brasileira. **Fronteiras**, Dourados, v. 14, n. 25, 2012, p.55-68. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/FRONTEIRAS/article/view/1618/1505>. Acesso em: 9 dez. 2022.

NOTAS


IDENTIFICAÇÃO DE AUTORIA

Nayara Augusto Felizardo. Graduada em Licenciatura em História pela Universidade Estadual do Paraná (Unespar). Membro do Grupo de Pesquisa de Gênero, Trabalho e Políticas Públicas da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), Paranavaí, PR, Brasil.
E-mail: nayara.felizardo@escola.pr.gov.br



 <https://orcid.org/0000-0002-2438-5561>

Cristiano de Oliveira Viana Correia. Bacharel em História: Memória e Imagem pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Historiador voluntário do Ministério Público do Paraná. Ex-membro consultivo da Comissão de Direitos Humanos da OAB-PR. Mestrando do Programa de Pós-graduação em História Política da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Maringá, PR, Brasil.
E-mail: covcorreia@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-0801-7803>

AGRADECIMENTOS

Os autores agradecem ao Professor Doutor Roger D. Colacios, pela disponibilidade de atenção ao objeto de estudo, agradecem também à Professora Doutora Valéria Grilo pela parceria sempre disposta para debater sobre os temas de mulheres, feminismo e gênero.

FINANCIAMENTO

Não se aplica.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Não se aplica.

LICENÇA DE USO

Autores mantêm os direitos autorais e concedem à revista ENSIN@ UFMS – ISSN 2525-7056 o direito de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY-NC-SA 4.0), que permite compartilhar e adaptar o trabalho, para fins não comerciais, reconhecendo a autoria do texto e publicação inicial neste periódico, desde que adotem a mesma licença, compartilhar igual.

EDITORES

Patricia Helena Mirandola Garcia, Eugenia Brunilda Opazo Uribe, Gerson dos Santos Farias.

HISTÓRICO

Recebido em: 15/09/2022 - Aprovado em: 20/12/2022 – Publicado em: 20/12/2022.

COMO CITAR

FELIZARDO, N. A.; CORREIA, Cristiano O. V. A Crucificação do Útero: As Ondas Feministas e a Maternidade no Brasil. **Revista ENSIN@ UFMS**, Três Lagoas, v. 3, n. 7, p. 118-130. 2022.

POR UMA UNIVERSIDADE FEMININA E NEGRA

FOR A FEMININE AND BLACK UNIVERSITY

*Camila de Cássia Brito*¹

*Joana D'Arc de Vasconcelos Neves*²


*Karley dos Reis Ribeiro*³

RESUMO: O presente trabalho traz resultados de uma pesquisa sobre as representações sociais de mulheres negras marajoaras a partir de suas trajetórias educacionais na Universidade. Esse estudo se desenvolve em meio a narrativas pessoais resultantes de entrevista com 3 participantes estudantes da Universidade Federal do Pará (UFPA). O contexto do estudo se dá em meio a um cenário amazônico marajoara refletindo as dinâmicas sociais e interacionais dessas mulheres em torno de uma problemática: como se dá a construção dos sentidos e significados em torno das representações sociais enquanto mulher negra frente às várias formas de opressão que perpassam as relações de gênero e cor, apontando as questões sócio-territoriais-históricas da região que contribuem para essa prática opressora feminina negra na área educacional. Como objetivo geral, a pesquisa investiga as representações sociais das mulheres negras sobre ser mulher negra marajoara e universitária e como objetivos específicos, identificar as representações das mulheres negras marajoaras sobre sua trajetória educacional, analisa os sentidos constituidores de ser mulher negra marajoara e universitária e aponta quais os valores construídos por elas na orientação de novas condutas a partir do ambiente universitário. Como discussão, apresenta as narrativas das participantes onde constam os elementos constitutivos das representações sociais: sujeitos; sentidos e atitudes geradas e como resultados aborda como a universidade se comporta como um locus gerador de autonomia a essas mulheres que aprendem a reivindicar seus direitos através de suas falas e atitudes rompendo com os discursos hegemônicos academicamente brancos.


PALAVRAS-CHAVE: Representações sociais. Mulher negra universitária. UFPA.

ABSTRACT: The current work presents results of a research on the social representations of black Marajoara women from their educational trajectories at the University. This study is developed through personal narratives resulting from interviews with 3 student participants from the Federal University of Pará (UFPA). The context of the study is carried out in the Marajoara Amazonian scenario, reflecting the social and interactional dynamics of these women around a problem: how is the construction of senses and meanings about social representations as a black woman facing the various forms of oppression that permeate the gender and color relations, pointing out socio-territorial-historical issues in the region that contribute to this oppressive black female practice in the educational area. The work has as its general objective, to investigate the social representations of black women about being a Marajoara black woman and university student and as specific objectives, to identify the representations of Marajoara black women about their educational trajectory, to analyze the constitutive meanings of being a Marajoara black woman and university student and point out the values built by them in the orientation of new conducts from the university environment. The discussion presents the narratives of the participants, which contain the constitutive elements of social representations: subjects; senses and attitudes generated and as results addresses how the university


¹ Universidade Federal do Pará. E-mail: camilac Brito@ufpa.br

 <https://orcid.org/0000-0002-2412-2366>

² Universidade Federal do Pará. E-mail: jdneves@ufpa.br

 <https://orcid.org/0000-0002-3110-3649>

³ Universidade Federal do Pará. E-mail: karley@ufpa.br

 <https://orcid.org/0000-0002-8471-9981>

● [Informações completas da obra no final do artigo](#)

behaves as a locus that generates autonomy for these women who learn to claim their rights through their speeches and attitudes, breaking with the academically white hegemonic discourses..

KEYWORDS: Social representations. College black woman. UFPA.

Introdução

Esse artigo propõe apresentar a(s) forma(s) subalternas de representação feminina na sociedade não se constitui(em) atos solitários na literatura onde a Odisseia de Homero⁴ ou das Revistas Femininas⁵ das décadas de 50 e 60 que publicaram o Guia da Boa Esposa (1955)⁶ reproduzindo imagem da mulher como ser inferior ao homem, muito pelo contrário, como descreve Jovchelovitch (2000) as características não-dialógicas das representações sobre as mulheres, produzidas pelas inter-relações eu/ outro/objeto-mundo, na qual o saber masculino é visto como superior ao feminino, ainda são tecidas na dinâmica afetiva das relações eu/ sociedade, ressaltando a ligação entre mundos internos e externos, entre indivíduos e as coletividades construídos sentidos sobre os modos de vida das mulheres.

Ao olharmos essas representações, nos questionamos quanto às mudanças ocorridas através do tempo, em termos diacrônicos, no interior das próprias representações e no pensamento social mais amplo que de fato expressam modificações nas sociedades dos tempos atuais. Presenciamos representações dentro da lógica patriarcal, que ao longo dos tempos ganharam novos sentidos e sinalizaram rupturas em relação aos vínculos históricos do machismo, mas que ainda convivem com valores relacionados às submissões das mulheres na atualidade.

Vale destacar que os sentidos do sistema patriarcal são flexíveis em sua definição, conformados de acordo com os contextos. Registros de uma força automática que segundo

⁴ A obra Homero, demarca o sentido de que parte do amadurecimento do homem é aprender a assumir o controle do pronunciamento público e silenciar a fêmea da espécie. Imagem construída a partir do olhar do 'outro', mais especificamente, pelo filtro do masculino, onde cabia ao homem da casa (marido, irmão e filhos) colocar a mulher em seu devido lugar: de submissão.

⁵ Tais revistas publicaram, em forma de artigos publicitários conteúdos relacionados ao ideal de mulher para aquela sociedade sempre direcionadas e reforçadas em meio ao matrimônio e aos cuidados com o lar e com a família, sendo essa a postura ideal do comportamento feminino daquela época.

⁶ 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 ditando "dicas" como por exemplo: 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.

Saffioti (1979), mesmo sem a presença do homem, são incorporados e reproduzidos inclusive pelas próprias mulheres em processos naturalizados de acordo com o momento histórico – social – cultural. Nessa lógica, não estamos tratando das representações sociais sobre as mulheres apenas tributárias do passado, mas como passagem para o que está se construindo hoje no acervo cognitivo-afetivo e com o qual, ainda se lidará no futuro. Sentidos que podem conjugar lembrança e esperança, memória coletiva e expectativas utópicas.

Assim, consideramos nesta pesquisa, o pensamento da filósofa Simone de Beauvoir (1980) e os estudos de Joan Scott (1992) que explicam o patriarcado como uma criação de códigos, leis e livros sagrados, principalmente escritos por homens onde a inferioridade e subalternidade da mulher é registrada e defendida, ao mesmo tempo em que os interrogam, mostrando a dinâmica das ações femininas dentro de “experiências vividas”, fortalecendo o conceito de gênero enquanto objeto de estudos das relações e representações sociais hierarquizadas, assim como os estudos de Oyewumi (2019) que nos possibilita pensar o feminismo a partir de uma lógica decolonial no qual busca-se inclusive romper com a hierarquização do saber que outorga pouco valor ao pensamentos produzido pelas mulheres negras.

Para a socióloga Hirata e Kergoat (2002), vivemos em sociedades orientadas pelas relações de gênero, nas quais as mulheres são limitadas a “certas atividades” e/ou a espaços hierarquicamente considerados inferiores aos homens, que levam à mobilização em lutas por conquistas de direitos sociais, políticos, econômicos, de liberdade sexual e principalmente educacionais em diversos países. Para Oyewumi (2019) necessitamos deseurocentrar nossos olhares e nos abriremos para viabilizarmos outros modelos e interpretações das formas de organização e construção social mais próximas das nossas experiências históricas.

Dessa forma, esse estudo se situa no campo dos estudos feministas negro em relação ao campo teórico e metodológico das representações sociais, implicando nas reflexões sobre as discriminações e representações subalternizadas de mulheres negras, na tentativa de compreender os conflitos que desequilibram permanências e mudanças de valores que orientam as atitudes de mulheres negras nas territorialidades amazônicas. Nessa lógica, assume-se a perspectiva teórica que as construções das representações, intervêm na forma como os conhecimentos são assimilados e construídos no

desenvolvimento dos indivíduos e da coletividade, que por sua vez estão relacionados com a expressão dos grupos e as possibilidades de transformação social da realidade.

Partindo dessa perspectiva, compreendemos que a representação da mulher negra por si só já representa uma categoria formadora de desigualdades a partir das representações hierarquizadas que inferioriza a mulher e seu pensamento em relação ao do homem. Todavia, quando aliamos o gênero as condições de raça-cor e classe, os sentidos revelam representações diferenciadas entre as próprias mulheres, marcadas pelos lugares ocupados a partir da cor: da donzela casadoura branca, da “mulata”⁷ sensual e fogosa, da negra abnegada, submissa, máquina de trabalhar. Imagens diferenciadas que correspondem à procriação, à questão patrimonial, familiar e sucessória e à exploração sexual ou da mão-de-obra. O que implica no modelo social patriarcal, sexista e racista os valores atribuídos ao gênero feminino e às raças são reforçados por representações hierarquizadas pelas relações entre homens e mulheres e ainda, entre mulheres brancas e mulheres negras.

Como revela Almeida (2019) todos os espaços públicos da sociedade brasileira, economia, educação, política estão atravessados pelo racismo. Teixeira e Queiroz (2017), afirmam que as pessoas de “cor” vivem pior que os brancos e possuem menos benefícios do sistema educacional, ou seja, ganham menores salários e sofrem violência em suas variadas formas – preconceito, discriminação, abordagem policial, violência sexual etc. Portanto, quando olhamos para as representações das mulheres negras, é preciso considerá-las como uma rede de sentidos articuladas ao racismo estrutural em que os valores atribuídos às negras conformam processos excludentes e associados à pobreza, acrescenta-se sentidos subalternizados, representações negativas que determinam os espaços domésticos às mulheres brancas e condicionam as negras a imagem de objeto de sexualização e de dissimulação. Nesse contexto, nos questionamos como as representações das mulheres negras ditadas pela sociedade patriarcal vem interferindo na ascensão de mulheres negras marajoaras aos espaços públicos, mais especificamente à Universidade?

⁷ Etimologia (origem da palavra *mulata*). A palavra mulata deriva como feminino de mulato, que provém da mistura entre brancos e negros, sendo considerado uma denominação de “raça – etnia” pejorativa, depreciativa e racista ao passo que tal termo deriva da junção de “mulo”, animal híbrido, e do sufixo -ato, ao qual foi concebido a partir da miscigenação ocorrida no Brasil a partir da ideia de branqueamento da sociedade brasileira. (GELEDÉS, 2015)

Assim, no intuito de responder esse questionamento, essa pesquisa se desenvolveu no contexto de uma realidade amazônica – marajoara, trazendo para reflexão diálogos sobre como a estrutura social específica de uma região interfere na trajetória de luta das mulheres negras para chegarem à Universidade. Para tanto delimitamos como objetivo geral: investigar, as representações sociais das mulheres negras sobre ser mulher negra, marajoara e universitária e como estas orientam novas condutas. E como objetivos específicos: a) identificar as representações as mulheres negras marajoaras sobre sua trajetória educacional; b) analisar os sentidos constituidores de ser mulher negra, marajoara e universitária; c) apontar quais os valores construídos que orientaram novas condutas;

Desta forma, com foco nas relações interpessoais constituidoras e constituídas dos processos psicossociais, volta-se o olhar, para os elementos constitutivos das Representações Sociais apresentados por Moscovici (1999): os sujeitos das representações, sentidos e as atitudes. Desta forma busca-se nos discursos das participantes colaboradoras desta pesquisa, esses elementos, articulando os sentimentos e sentidos como Ideias Centrais permitindo desta forma, identificar as RS 's que mobilizam essas mulheres a se apresentarem, representarem o futuro e a criar vínculos. Nas palavras de Moscovici (1999, pp 302-303) as representações sociais “[...]são indispensáveis para mobilizar as pessoas, para permitir representar o futuro e também para criar vínculos, uma vez que há algo posto em comum com o pensamento, nos sentimentos e no intercâmbio conversacional.”

Desta maneira, considerou-se para definição dos critérios de seleção das participantes/colaboradoras da pesquisa: gênero, cor, origem, classe social e condição de universitária. Estabelecidos os critérios, foram encaminhados os convites para universitárias do Campus de Soure-Marajó da Universidade Federal do Pará. Desta foram distribuídos no período de 03 a 30 junho de 2020 vinte (20) convites, dos quais apenas 16 responderam. De posse das respostas, o recorte foi feito a partir do processo de auto identificação com a cor, resultando em apenas 7 mulheres. Para a coleta de dados, foi utilizado um roteiro base de entrevista utilizado com perguntas categorizadas, nas três dimensões de Moscovici (1999) sujeito, sentidos e atitudes geradas. Prosseguindo a partir deste entendimento, abaixo evidencia-se o roteiro base de entrevista, norteador da coleta de dados e análise dos resultados.

Quadro 01 – Roteiro norteador da coleta de dados e análise dos resultados

CATEGORIAS	PERGUNTAS
MULHERES NEGRAS COLABORADORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA	Identificação das mulheres
TRAJETÓRIA EDUCACIONAL	<ul style="list-style-type: none">• Me conte como foi sua trajetória educacional até a chegada à Universidade ...• O que você queria que fosse diferente nessa trajetória?• Quais as dificuldades enfrentadas para cursar uma graduação? Comente sobre sua permanência e quais anseios tem para o futuro.• De modo geral, o que você acha sobre a educação das Mulheres no Marajó?
SENTIDOS DE SER MULHER NEGRA	<ul style="list-style-type: none">• O que é ser mulher negra para você? E como você se vê nessa condição?• Você consegue se identificar na relação: MULHER – MARAJOARA – NEGRA - UNIVERSITÁRIA? Se sim, descreva como se sente dentro da universidade a partir dessa identidade?

Fonte: Construído pelas Autoras, 2020.

Os questionamentos propostos possuem o objetivo de trazer uma ampla visão da mulher negra marajoara e universitária a partir das trajetória educacional e dos sentidos de ser mulher e negra, que marcam o uso de suas memórias bem como de suas experiências e vivências que formam base importante na construção de suas identidades tais como se identificam e na construção de RS's acerca de serem mulheres negras marajoaras e universitárias enquanto fenômeno social, interventor em suas crenças, valores e comportamentos e quais as implicações desses sentidos no processo de autorreconhecimento.

A cor da pele: dos sentidos do existir e do resistir

As bandeiras mais indicadas em relação de gênero e classe advém do movimento feminista que passou a denunciar sobre a violência contra a mulher, a diferença salarial entre gêneros, a pouca inserção feminina na política, casos de assédio, preconceito e discriminação, necessidade de atenção à saúde e acesso à informação entre muitos outros que são dedicados às lutas para que se consiga a tão sonhada igualdade de gênero. (POLITIZE, 2016). Como descrevem Rios e Silva,

[...] propor o enfrentamento das relações de poder baseadas no gênero e subordinação das mulheres pelos homens em que há disseminação da ideia de que as mulheres são sujeitas inferiores na sociedade. Como decorrência, o feminismo denuncia as diferenciações injustas entre homens e mulheres, assumindo essas o

protagonismo diante da exploração e opressão sexistas pela luta contra o patriarcado expressão do domínio masculino Assim, desde o final do século XIX, a contestação da injustiça vivida pelas mulheres tem ensejado variadas demandas, desde a busca de oportunidades em igualdade com os homens, passando pelo reconhecimento de direitos reprodutivos e questões de gênero e sexualidade (RIOS; SILVA, 2015, p. 3).

Porém, para além do gênero, enquanto as mulheres brancas estavam lutando por igualdade em relação aos homens nos vários âmbitos sociais, as mulheres negras lutavam pelos direitos básicos que àquelas já possuíam. Dessa maneira, surgem várias vertentes na intenção de tratar pautas específicas de cada grupo de mulheres para além das questões de gênero visto que uma mulher negra sofre opressões raciais diferentes de uma mulher branca (EVARISTO, 2016). Partindo dessa perspectiva, de que as mulheres negras sofrem mais exclusões e diferentes representações negativas em relação as mulheres brancas o Feminismo Negro pauta suas lutas fundamentalmente nas condições das mulheres negras na sociedade, no combate à discriminação, ao racismo e ao preconceito de raça e gênero e na defesa da cultura e história do povo negro marcado pela herança da escravidão, numa perspectiva interseccional.

Para as estudiosas do Feminismo Interseccional como Kimberlé Crenshaw (1989), as mulheres sofrem opressão em contextos diferentes e em variados graus de intensidade, como por exemplo, os padrões culturais que são influenciados e estão interligados às Interseccionalidades da sociedade, isso implica dizer que pensar o feminismo negro é romper com cisão criada em uma sociedade desigual. É divulgar as vozes dessas mulheres, colocando-as na condição de sujeitas ativas que historicamente vem fazendo existência e resistências na sociedade. Nesta lógica, quando se estuda as mulheres negras nas territorialidades amazônicas necessita-se considerar as demais condições constituidoras dos problemas sociais nesses territórios e pensá-las também considerando o debate do Feminismo Interseccional, ou seja, compreendendo que existem outras formas de oprimir as mulheres negras para além do gênero (RIBEIRO, 2013).

Isto posto, estudar a condição de existência da mulher negra na Amazonia marajoara demarca o paradigma teórico e metodológico da tradição feminista, promovendo intervenções políticas e letramentos jurídicos sobre quais condições estruturais do racismo, sexismo e das violências correlatas se sobrepõem, discriminam e criam encargos singulares às mulheres negras (AKOTIRENE, 2019, p. 35) assim como, as condições territoriais históricas que conformam as mulheres amazônidas a partir de um passado

histórico recente para as lutas presentes e futuras, ressignificam seu lugar de fala e dos sentidos atribuídos a si como sobrevivente destas condições, contribuem para que o preconceito, o racismo e todas as suas formas de comportamentos insanos e criminosos direcionadas as mulheres negras sejam erradicados. Então superar as limitações impostas pelas representações negativas nada mais é do que uma forma de autorreconhecimento dos sentidos que são atribuídos a sua própria vida enquanto mulher, possuindo diferentes significados em que todos elucidam a presença feminina e sua força de imposição, como coloca Silva (2011):

O protagonismo, mais do que nunca, está na capacidade de manifestar o pensamento de forma cuidadosa e inteligente, sem deixar de fora os princípios éticos. Sabemos que a mulher não é um ser superior e nem mais importante do que o homem, mas alguém que revela capacidade de inclusão a partir de sua própria presença feminina (SILVA, 2011, p. 1).

Destarte que a mulher negra ainda combate o silêncio que lhe foi imposto desde a escravidão, porém, apoiadas em um autorreconhecimento identitário, elas rompem com o preconceito racial que se perpetua através das limitações impostas socialmente justificadas primeiramente por seu gênero e tão logo por sua cor de pele e depois por todas as demais características sociais que esta mulher possui, onde ela reivindica seu espaço na sociedade buscando a revisão de seus direitos enquanto mulher negra de direitos. A força, a independência e o poder sobre seu corpo e suas decisões atravessadas pela herança dos seus antepassados que a mulher negra resgata frente à opressão social, revelam característica de uma luta que estar para além de seu gênero, traz as marcas de uma historicidade, mas que se torna eixo norteador de vida, conduzindo o estado de existência/resistência como descreve Maya Angelou⁸ em seu poema de 1978 “Ainda assim eu me levanto”.

Uma realidade contada em versos poéticos que a discriminação contra as mulheres negras não foi totalmente desarmada, mas, contudo, elas lutam e resistem e estão

⁸ Maya Angelou, figura extraordinária das letras norte-americanas, foi porta-voz dos anseios e da revolta dos negros. Amiga de Martin Luther King e de Malcolm X, a vida inteira dedicou-se à militância pelos direitos civis de seu povo. Nascido em Saint Louis – Missouri, partindo de uma infância miserável e cheia de tropeços no Sul profundo, educou-se para consagrar-se a duas causas: a seu povo e à poesia. Viajou pelo país fazendo campanhas onde fosse necessário; posteriormente percorreria também a África, sempre denunciando a injustiça. Artista polivalente, fez teatro, cinema, televisão e dança. Autora de livros de memórias e assessora de presidentes, soube empunhar a poesia como arma de luta pela emancipação. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/maya-angelou-ainda-assim-eu-me-levanto/>.

conseguindo ocupar mais espaços na sociedade. Não porque os homens se tornaram menos machistas e mais tolerantes, mas porque, as negras estão rompendo barreiras, chegando às universidades e abrindo caminhos para outras negras. Sendo assim, discutiremos a seguir como as mulheres negras existem e resistem face à universidade.

Mulheres negras face à Universidade

O Racismo como uma das estruturas sociais que a sociedade brasileira construiu, reflete diretamente nas desigualdades educacionais, estando intimamente ligadas às questões étnico raciais que se desenvolvem no Ensino Superior nas Instituições das cinco regiões do país. Entretanto, dados do IBGE (2019), revelam que somente 10% das mulheres negras conseguem concluir o nível superior, sendo o percentual de concluintes brancas 2,3 vezes maior (23.5%). Esse quadro só piora quando relacionamos ainda as regiões Norte e Nordeste que possuem maior população negra (pretos e pardos) na situação de vulnerabilidade social e econômica e as mulheres negras estão no topo desse grupo, (IBGE, 2018),

[...]apontam para a existência de maior vulnerabilidade de renda, moradia e saneamento das populações que residem nos estados das **Regiões Norte e Nordeste** (grifo nosso) do País. Da mesma forma, há maior vulnerabilidade no mercado de trabalho destas regiões, com elevada participação de trabalhadores sem vínculo formal de trabalho. Estas desigualdades também são observadas quando as desagregações levam em consideração as características da população, **sendo mais vulneráveis as mulheres, a população de cor preta ou parda**, (grifo nosso) crianças e, em alguns casos, os idosos; população que vive nas áreas rurais também apresentam maiores níveis de vulnerabilidade nos indicadores produzidos, assim como os **arranjos domiciliares formados por mulheres sem cônjuge e com filhos** (IBGE, 2018, grifo nosso).

De acordo com dados do IBGE (2019), os indicadores mostram que em 2019, as mulheres negras (pretas e pardas) entre 18 e 24 anos apresentavam uma taxa ajustada de frequência líquida ao ensino superior de 22,3%, quase que 50% menor que os números registrados em relação às mulheres brancas (40,9%) e quase 30% menor do que a taxa verificada entre homens brancos (30,5%). Não bastando as problemáticas relacionadas ao gênero, a cor/raça determina inclusive as áreas educacionais que estas mulheres estarão presentes dentro da Universidade, impondo barreiras inclusive nas áreas de exatas e tecnologia.

Segundo o Instituto Semesp (2020), estados como São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro possuem mais matrículas do que todas as 20 mesorregiões e 450 municípios dos sete estados do Norte juntos, embora, os estados do Pará e Amazonas, são os que mais se destacam em número de matrículas da população jovem negra, entre mulheres e homens. Esses dados explicam, principalmente a condição das mulheres negras nas regiões Norte e Nordeste quando se leva em conta sua preparação e oportunidades na área profissional em condições advindas da baixa escolaridade em sua grande maioria, e assim, terminam por ocupar tarefas no mercado que exigem menor grau de escolaridade, como no caso da função de empregadas domésticas, refletindo que tanto o gênero quanto a cor de pele limitam as posições que as mulheres negras, pobres e dos territórios rurais possam ter,

[...] as desigualdades persistentes entre as mulheres brasileiras, o avanço nos indicadores de acesso e desempenho é marcado pelas desigualdades entre mulheres de acordo com a **renda, raça e etnia e local de moradia (rural e urbano)**, com destaque para a situação das mulheres negras e indígenas; a situação de pior desempenho e de maiores obstáculos para permanência na escola por parte dos meninos brasileiros, em especial, dos meninos negros; a manutenção de uma educação sexista, homofóbica/lesbofobia/transfóbica, racista e discriminatória no ambiente escolar; a concentração das mulheres em cursos e carreiras ditas feminina, com menor valorização profissional e limitado reconhecimento social; a baixa valorização das profissionais de educação básica, que representam quase 90% do total dos profissionais de educação, que – em sua gigantesca maioria – recebem salários indignos e exercem a profissão em precárias condições de trabalho; o acesso desigual à educação infantil de qualidade (AÇÃO EDUCATIVA, CARREIRA, 2013, grifo nosso).

Diante desse cenário, as universidades públicas intensificaram os debates acerca das desigualdades educacionais relacionadas à cor / raça, herdadas pelos estigmas da “incapacidade intelectual do afrodescendente” a partir da adoção do sistema de cotas (PONTES, 2020). Assim sendo, a partir da Universidade, a mulher negra tem a oportunidade de refazer a sua identidade profissional por meio das manifestações feministas que a influenciam no reconhecimento não só de seus anseios, mas também de sua identidade como sujeitas de direitos. Partindo da sua real inserção no mercado de trabalho e das conquistas advindas das lutas feministas relacionadas não somente a seu gênero mas atravessadas pela sua cor de pele, o direito à educação foi um dos principais pilares para repensar e reelaborar a sua posição na sociedade enquanto mulher negra.

Ressalta-se de acordo com Ferreira e Camargo (2011) que a Universidade seja um dos lugares fundamentais na construção da identidade, contraditoriamente ela representa

os espaços públicos em que são desenvolvidas e alimentadas as atitudes de preconceito e discriminação, mas também ela é espaço síntese das resistências e resiliências das mulheres negras brasileiras. Lugar que representa simbolicamente a superação das experiências potencialmente desintegradoras.

Discussão e Resultados

Os resultados da pesquisa se apresentam de forma descritiva - analítica a partir dos elementos constitutivos das representações sociais: sujeitos; sentidos e atitudes geradas. Desta forma as narrativas das participantes/colaboradoras da pesquisa foram organizadas de forma a construir o campo representacional: a) mulheres negras da representação e sua trajetória educacional b) sentidos sobre ser mulher negra marajoara; c) valores construídos que orientam novas condutas:

a) Mulheres negras da representação e suas trajetórias educacionais

A mulher marajoara possui características oriundas de um determinado território de existência, mulheres marcadas pelo silenciamento e resistências que subvertem os modos de ser e viver do regime patriarcal marajoara atravessados pelas condições sociais e econômicas que por sua vez estão atreladas a sua cor de pele (PACHECO, 2014). Como observa-se no quadro 2, as participantes/colaboradoras possuem entre 19 e 34 anos, apenas a mais velha de 34 anos têm filhos e muitas delas embora tenham renda própria dependem da ajuda financeira de seus familiares. Sendo que cinco destas participantes (de um total de 7) ingressam na Universidade pelo sistema de “renda e de cor” entre os anos de 2016 a 2019.

Quadro 02 – Dados das participantes da pesquisa

Nome	Idade	Cor	Curso	Ingresso	Renda	Filhos	Cotas
A	25	Negra	C. Biológicas	2016	Própria	N	Não
B	19	Negra	C. Biológicas	2018	Não respondeu	N	Cota Renda - Cor
C	20	Negra	C. Biológicas	2016	Nenhuma das alternativas	N	Cota Renda
D	29	Negra	C. Biológicas	2018	Própria e ajuda da família	N	Cota Escola - Cor
E	34	Negra	Pedagogia	2019	Nenhuma das alternativas	S	Cota Escola - Cor
F	29	Negra	C. Biológicas	2018	Familiares	N	Não
G	20	Negra	C. Contábeis	2019	Familiares	N	Cota Renda - Cor

Fonte: Autoras, 2022 (baseado no questionário *online*).

Ressalta-se que do total de sete participantes indicadas no Quadro 02 acima, apenas três se dispuseram a participar das demais etapas da pesquisa, entretanto levou-se em consideração a justificativa de Mary Spink (1995) quando coloca que a coleta de dados nos estudos de Representação Social, exige longas entrevistas semiestruturadas acopladas aos levantamentos do contexto social e dos conteúdos históricos dos grupos estudados, desta forma a análise centrada dos discursos é demorada e portanto se utiliza de poucos sujeitos.

Quando se observa a relação idade e período de ingresso e permanência na universidade das participantes identificamos a demora para chegar à universidade assim como o tempo de permanência nos cursos é superior aos 4 anos, configurando trajetórias escolares complexas e que o processo de rupturas das representações que as subalternizar como mulheres negras é marcada pelos conflitos e contradições, resistência, conforme revelam as participantes,

A educação de mulheres na Ilha de Marajó tem um cenário mais caótico ainda. A maioria das mulheres por aqui só tem o ensino fundamental, e quando tem. (Participante D)

A educação das mulheres, principalmente na Ilha do Marajó, tem se tornado sem dúvida, um ato de resistência, pois a mulher além de estudante, tem que ser dona de casa (mesmo se morar com os pais e não tiver filhos) e mãe, e muitas não têm o apoio dos pais, da escola e das autoridades. (Participante E)

Não vejo um incentivo na região valorizando a educação até porque muitas famílias têm que escolher entre estudar ou trabalhar e o estudar aqui é algo para o futuro e infelizmente a fome não espera. A grande porcentagem das meninas engravidam cedo... (Participante G)

Percebe-se por meio dos relatos que as vivências e/ou experiências tidas por estas mulheres são “preenchidas” pelo contexto da imensidão dos campos marajoaras em que são presença fundamental nas atividades domésticas e rurais ao lado dos maridos. Segundo a narrativa de Pombo e Fares (2018, p. 96) “[...] a épicã do vaqueiro marajoara, percebemos que as mulheres acompanham todo o processo de trabalho dos maridos-vaqueiros, acordam cedo, fazem café, arrumam o surrão, organizam a vida dos maridos e filhos que vão campear.” Nesta perspectiva não estranhemos verificar nos relatos das participantes o acúmulo de atividades enquanto estudantes e donas de casa e mães.

Os apontamentos da obrigatoriedade dos afazeres domésticos, torna "dura" a vida das mulheres marajoaras “[...] cuidar dos filhos, prover o alimento do almoço, cortar lenha, buscar água, organizar o funcionamento da sua morada ou da casa-grande, fazer render o salário do mês” (POMBO, 2014. p. 96). Contrapontos à parte, é inegável a participação das mulheres no âmbito das sociedades rurais no Marajó e muitas delas foram/são dinâmicas na construção de um novo modo de vida em que a presença feminina busca por transformação do espaço onde vive sem as amarras instituídas por uma sociedade que, em certos lugares, ainda prevalece o sistema patriarcal (POMBO, 2014, p. 108-109). Desta forma, entende-se a vida feminina marajoara misturadas às dificuldades sócio-espaciais da região amazônica marajoara onde as experiências colaboram para trazer à tona os reflexos sociais e culturais que fortalecem o sentimento de pertencimento, de identidade e de relações em que as mulheres marajoaras assumem em relação às suas realidades vividas.

São narrativas que mostram que a trajetória educacional apresenta para essa mulher uma nova dinâmica na estrutura social que se torna desafiante, sobretudo, quando almeja seu sucesso profissional e acadêmico ao mesmo tempo em que se torna responsável pela renda familiar e pela educação dos filhos e cuidado com a família, concomitantemente. Como descreve Brito (1998) elas passaram a acumular dupla responsabilidade, ao assumir o cuidado da casa e das crianças quando as têm, e de prover o sustento material de seus dependentes,

Essa dupla jornada de trabalho geralmente vem acompanhada de uma dupla carga de culpa por suas insuficiências tanto no cuidado das crianças quanto na sua

manutenção econômica. É verdade que essas insuficiências existem também em outras famílias, e igualmente é verdade que ambas têm suas raízes nas condições geradas pela sociedade. [...] (BRITO, 1998, p. 1).

Diante dessa condição de existir, de uma realidade constante da Amazônia marajoara, mulheres negras, marcadas por processos de exclusão educacional, em virtude de problemas históricos-sociais-econômicos das territorialidades marajoaras que conformam negativamente a constância das condições de existências das participantes dessa pesquisa, as narrativas também revelam o resistir como pessoas que ativamente fazem o enfrentamento dessas situações e assumem o protagonismo da própria história, que mesmo diante de contextos adversos, demonstraram a força de criar e recriar caminhos e destinos numa sociedade onde o preconceito e o racismo ainda sobrevivem mascarados pelas desigualdades sociais e econômicas como apontam por essas mulheres,

Não foi nada fácil, principalmente porque eu venho de uma família onde as pessoas são predominantemente negras e hipossuficientes economicamente. (Participante D)

Necessitei de recursos financeiros, pois a escola ficava em outro município e ainda, a escola não sustentava a qualidade de ensino do conteúdo oferecido. (Participante E)

Posso até dizer que foi fácil, considerando que minha mãe sempre trabalhou para me dar um futuro diferente do dela. Ao contrário dela, não queria que eu fosse dona de casa e nem que tivesse filhos cedo demais, então fez muito esforço para que meu irmão e eu tivéssemos educação básica adequada. (Participante G)

As dificuldades econômicas e as ausências da escola, reforçam o estigma da inferioridade em que muitas mulheres pretas vivem. Contudo, os discursos das participantes revelam que esse horizonte não é absoluto e mesmo com toda a barbárie do racismo elas representam uma parcela de mulheres negras que conseguiram romper com a matriz branca da ciência que historicamente não apenas mitologiza os conhecimentos não brancos mas, destitui as participantes não somente pelo seu gênero, como principalmente por sua cor de pele dos espaços da intelectualidade, ou seja, das escolas e principalmente das universidades.

Ressalta-se entretanto, que a trajetória de pobreza e da marginalidade a que é submetida a mulher preta, que em muitos casos reforçam o preconceito, a interiorização da condição de inferioridade e inibe a reação de luta contra a discriminação sofrida, nos discursos das participantes entrevistadas, ganharam os contornos da diferença por serem negras oriundas de uma região amazônica marajoara com uma realidade conturbada por

seus problemas sociais onde ainda que essas mulheres tenham conseguido alcançar o ambiente universitário, a trajetória “não foi fácil” onde elas sentem a necessidade de mostrar e demarcar a urgência de “rompimento de ciclos de vidas”.

Os discursos sobre a trajetória educacional até a chegada à universidade – inclusive com o debate sobre as condições de sua permanência, refletem a realidade vivida pela população universitária negra e pobre do Marajó, destacando não apenas as dificuldades, mas sobretudo, mostrando participantes ativas inseridas em um processo de autonomia e autodeterminação. São narrativas que expressam a necessidade de romper com ciclos viciosos de subalternidade, de “tomar para si” a responsabilidade não apenas de sua própria vida, mas também da transformação da situação familiar, implicando na luta para manter a decisão de estudar, de enfrentar os condicionantes que aprisionam estas mulheres negras, inclusive da própria família - muitas vezes crivada com os preceitos do patriarcado - a partir do autorreconhecimento enquanto mulher amazônica, negra e pobre.

b) Sentidos sobre ser mulher negra marajoara

Diante desse cenário, entende -se que o acesso a Universidade se apresenta como um fator ou ação emancipatória(o) destas mulheres, onde chegam dotadas de representações oriundas de suas vivências e experiências cotidianas e encontram um lugar totalmente desconhecido e formador de novas representações e interações que vão influenciar na construção identitária delas, agora na condição de mulheres negras marajoaras e universitárias. O processo de empoderamento que simboliza rupturas das posições sociais impostas por condições de existência dessas mulheres, implica segundo Deere, León (2002) na alteração radical de estruturas e de processos que historicamente reproduzem a condição da mulher como um gênero submisso. Romper barreiras do sentimento de invisibilidade apresentado pelas participantes, requer reconfigurar as representações negativas que marcam simbolicamente lugares de “sobra” como descreve Lélia Gonzáles,

Aquele papo do “exige-se boa aparência”, dos anúncios de empregos, a gente pode traduzir por: “negra não serve”. Secretária, recepcionista de grandes empresas, balconista de boutique elegante, comissária de bordo etc. e tal são profissões que exigem contato com o tal do público “exigente” (leia-se: racista). Afinal de contas, para a cabeça desse “público”, a trabalhadora negra tem que ficar “no seu lugar”: ocultada, invisível, “na cozinha”. Como considera que a negra é incapaz, inferior, não pode aceitar que ela exerça profissões “mais elevadas”, “mais dignas” (ou seja: profissões para as quais só as mulheres brancas são capazes). E estamos falando

de profissões consideradas “femininas” por esse mesmo “público” (o que também revela seu machismo) (GONZÁLES, 2020, p. 200).

Nesse processo de reconhecer-se como negras e detentoras do sentimento de luta e resistência a partir da conquista do nível superior se anuncia como uma conquista territorial em que poderá desfazer a invisibilidade que atravessa estas mulheres pelo gênero e pela cor de pele.

Sofri algumas dificuldades como passar fome, não adquirir muitos bens, não tinha muito tempo para estudar, visto que eu preciso trabalhar. (Participante D)

[...]as dificuldades pessoais apareceram ainda mais quando tive meu primeiro filho onde tinha que levá-lo nas aulas nos primeiros meses e que acabava por incomodar alguns docentes em sala. (Participante E)

Ser testada todos os dias muitas vezes passa longe de ser um instrumento de aprendizagem, mas sim de preconceito e de relação de poder (Participante G)

Essas dificuldades elencadas pelas participantes, “pobreza, maternidade, opressão social” são carregadas de valores que historicamente desqualificam e destituem a participação da mulher negra nos espaços universitários. Entretanto, as dificuldades enfrentadas se intensificam pelas mesmas condições, como descreve a participante D quando afirma que “Tudo é mais difícil sendo mulher” e a participante G, que tem sua capacidade avaliada, o que implica dizer que no processo de resistência contra a invisibilidade feminina outras existências e vivências são apreendidas e os sentidos e significados sobre ser mulher negra são (re)construídos, ao integrar uma nova categoria identitária no processo de autorreconhecimento.

Tudo é mais difícil sendo mulher. Além das tarefas da Universidade como pesquisas, monitoria etc., ainda tenho os afazeres domésticos. (Participante D)

O fato de eu poder cursar uma graduação é motivo de orgulho para minha família e um incentivo aos que estão começando. (Participante E)

Me sinto testada todos os dias como se eu tivesse que me esforçar muito mais do que homens ou mulheres brancas de uma condição financeira melhor que a minha. Ser mulher e preta na Universidade é ter que lutar para ser enxergada, para ser ouvida, para ser respeitada. (Participante G)

Dentro do contexto universitário, as participantes dessa pesquisa adquiriram novos conhecimentos não somente acadêmicos, assinalando que sua condição universitária, não se desenrolam de seu gênero e de sua raça, ainda são mulheres negras, ainda possuem a carga dos afazeres domésticos, do cuidado com a família e com a casa. Esse

conhecimento, reflete paradoxalmente a luta para romperem a representação hegemônica das mulheres negras como incapazes, que pela condição de gênero e cor de pele que precisam segundo a participante D, fazer muito “Além das tarefas da Universidade como pesquisas, monitoria etc., ...os afazeres domésticos.” Para além dos desafios, as narrativas da participante E, mostram que o lugar conquistado na Universidade é carregado de sentido de orgulho familiar e exemplo para aquelas que ainda estão no começo. O que implica em dizer que a conquista da mulher negra de ser universitária, continua cercada de lutas e resistências, como percebemos na fala da participante G, cabendo refletir aqui neste estudo, que a Universidade como espaço repleto de representações sociais tidas a partir de um contexto acadêmico, científico, reflete os processos de disputas de representações sobre as mulheres pretas. O que seria direito se torna, portanto, mais um movimento de luta que as mulheres pretas marajoaras tomam para si como forma de ressignificação, não somente do reconhecimento de suas capacidades diversas enquanto indivíduo pensante e reflexivo, mas como uma mulher de resistência diante da necessidade de ter que provar esta mesma capacidade como descreve a participante G ao se comparar a homens e mulheres brancas. Dessa forma, para as participantes dessa pesquisa, agregar a condição de universitária à sua existência significa:

Significa que, quanto mais a gente vê mulheres, ainda por cima negras, chegarem à universidade isso se torna uma ferramenta para que outras mulheres se vejam em lugares diferentes dos mostrados nos noticiários. (Participante E)

Assim, para as participantes, representatividade de cor é importante no processo de identificação, ultrapassa a relação subjetiva entre o Eu e Outro e ganha os contornos da intersubjetividade Eu-Outro-Outros, ou seja, o processo de identificação fomenta a possibilidade de outras mulheres negras perceberem a Universidade como um lugar possível de ser ocupado, como nos diz a participante E. Portanto, a relação estabelecida no processo de identificação mulher negra e universitária corrobora com a visão do Feminismo Interseccional de Carla Akotirene (2019) em que as mulheres pretas possuem necessidades diferentes advindas da cor, reafirmando que na relação de gênero, elas também encontram barreiras que as “limitam” de cursar trajetórias profissionais masculinizadas socialmente pelo pensamento segregador sexista e eurocêntricos.

Simbolicamente, no processo de luta, cada conquista é um degrau escalado: O Primeiro, seria superar o preconceito do gênero, que embora já seja um delimitador

complexo para as participantes desse estudo, sempre esteve intimamente atrelado ao segundo degrau a ser superado que está relacionado ao preconceito da cor. Talvez seja o mais difícil por conta da bagagem pesada que elas carregam marcadas pelos estigmas da escravidão e exclusão na região em que vivem, onde ser mulher e ser negra significa a necessidade de dois grandes passos a serem dados para alcançar o rompimento do lugar de subalternia socialmente desenhado.

O terceiro degrau seria as condições sociais e econômicas, resultantes dos anteriores onde as expectativas de sobrevivência, advém da historicidade do indivíduo e do núcleo social em que ele se encontra e se reconhece. Desta forma, quando as participantes E e D apontam que quanto mais mulheres negras na Universidade influenciam a entrada de outras, elas indicam que estas mesmas mulheres nas mesmas condições estão conseguindo ultrapassar os três degraus aqui representados. E mais, esse incentivo acaba por ser libertador de uma opressão social e histórica que colocou essa população às margens da sociedade, em que precisam romper as estruturas, como revela a participante G.

c) valores construídos que orientaram novas condutas:

Observa-se, que nossas participantes buscaram romper os ciclos opressores, ancoraram suas atitudes em ideias de superação da ausência de seus direitos diante das condições enquanto mulheres negras, pobres e marajoaras que ganham mais contornos negativos no movimento em que tenta quebrá-los com a ampliação de sua escolarização, se constituiu pelo desejo de ruptura, não apenas para si, mas também para os filhos, assumindo dessa forma a responsabilidade de dar-lhes as condições necessárias e “possíveis” para que venham ter a vida diferente da sua, tendo o “direito à educação” e melhores condições de vida.

A capacidade das participantes de “quebrarem” as dificuldades e se fazerem empoderadas quando escolhem os seus caminhos mesmo diante das dificuldades encontradas, pode ser entendido como o “poder para” que segundo Mosedale (2005) significa a capacidade de fazer algo, com o objetivo de alargar horizontes que podem ser conquistados por uma pessoa sem a necessidade de invasão aos limites de outras pessoas. Para além dessa definição, Shirin Rai (2002, p. 134) classifica o empoderamento como o “[...] poder como algo que capacita como competência no lugar de dominação” em

que estas mulheres destroem o imaginário feminino de mãe e esposa e vão em caminho oposto as condições de vida pré-definidas advindas do seu gênero e da cor de sua pele.

Romper as fronteiras que oprimem essas parceiras torna mais evidente a importância em criar mecanismos participativos para se construir democracias mais equitativas, pois de acordo com Eunice Léa Moraes (2010) a problemática da exclusão social possui reflexo na organização da sociedade brasileira que não consolida a ideia de igualdade, onde o combate à pobreza, o desemprego e a exclusão feminina do sistema educacional coloca esse grupo num campo maior de vulnerabilidade onde a realidade e as diversidade regionais compõem este cenário impulsionado por estereótipos e papéis sociais que possuem urgência em serem desmistificados e combatidos.

Nesse processo de reconstrução da representação das mulheres negras marajoara, é importante salientar que a Universidade exerceu um papel fundamental nessa (re)construção. Segundo Eunice Léa Moraes (2010, p. 83) “[...] respeitar a diversidade das pessoas significa criar condições para que elas tenham espaço e oportunidades de profissionalização, considerando sua realidade sociocultural, suas características e seu potencial a ser desenvolvido”. Para esta pesquisa, percebe-se então a Universidade como local emancipador dessas participantes que se configura como o ponto de partida para assumirem o controle sobre suas próprias vidas e histórias com o desejo de mudanças necessárias às suas condições. Dessa maneira, as participantes ao relatarem sobre o que poderiam ter feito diferente e quais as ferramentas que poderiam ter utilizado, revelam trajetórias que imprimiram o desejo de mudança diante do sofrimento da fome e das condições materiais de suas existências, colocando-se diante do peso social de assumir o compromisso da mudança,

Queria ter tido mais maturidade na escolha do curso [...] pois a identificação com o curso foi tão grande que enfrento qualquer obstáculo para chegar até o final. (Participante E)

Às vezes, penso que poderia ter vivido mais. Não que não tenha feito, mas como disse antes, eu tinha um peso nas costas para mostrar ao mundo que eu faria tudo diferente do que haviam planejado para mim por ser mulher e preta. (Participante G)

Queria que os meus pais tivessem condições de bancar meus estudos, e não precisar trabalhar tão cedo, pois perdi muitas fases da minha adolescência e juventude. Sofri algumas dificuldades como passar fome, não adquirir muitos bens, não tinha muito tempo para estudar, visto que eu precisava trabalhar (Participante D)

É preciso ressaltar como descreve Sandra Jovchelovitch (2000) que o conhecimento comum produzido pela comunidade oferece os nós associativos que geram a experiência de pertença a mesma realidade. Narrativas das participantes trazem as marcas das narrativas coletivas, sejam dos membros de suas famílias ou da comunidade, entrelaçando de tal modo que, quando trajetória de uma mulher negra é contada, ela contém as histórias, os acontecimentos, as formas culturais e maneira de comportamento de toda as mulheres negras. Desta maneira o “peso nas costas” descrito pela participante G por exemplo, seria a percepção acerca de sua condição com o “desejo” de fazer diferente do destino traçado socialmente para uma mulher negra por meio dos modos de vida dessa comunidade e da estrutura sócio – racial o marajó se desenvolveu “dando lugar” a uma nova realidade social por meio da Universidade.

Reconhecer-se diferente e apontar a necessidade de mudança, vai muito além do encontro subjetivo entre o eu e o outro, no caso deste estudo, entre as mulheres pretas marajoaras e outros. É um encontro de participante historicamente e socialmente que se deparam na arena pública, posicionadas por determinantes sociais e econômicos e por um conjunto de representações sociais que pré-estabelecem as condições gerais em que se encontravam/encontram e sobre as quais atuavam/atuam diante das dificuldades oriundas de sua condição enquanto mulher negra marajoara.

Considerações Finais

Estudar as representações sociais das mulheres negras marajoaras e universitárias a partir da influência destas às novas condutas de identidade, amplia os trabalhos e discussões que abrem a mente e mudam a forma de pensar e agir dessas mulheres em relação às mudanças que as atravessam. Revela e discute as trajetórias escolares de mulheres negras marajoaras auto reconhecidas, que conseguem chegar ao ensino superior. Mulheres que “saem do seu lugar” até então predestinado por sua condição de gênero, raça e classe da maioria das mulheres negras da região Amazônica, refazendo e transformando o caminho histórico do lugar da doméstica, da lavadeira passadeira, daquela que realiza serviços gerais até a Universidade onde constrói sentidos que passam a orientar outras mulheres negras da região.

Assim sendo, as participantes tratam de reconstruir a partir de novas experiências da vida cotidiana, os sentidos e significados dos quais os membros da comunidade retiram as normas e regulamentações dos padrões de comportamentos da mulher negra marajoara, ou seja, o duplo caráter da vida em comum de comunidades descrito por Sandra Jovchelovitch (2008, p. 139) “[...] de já estar ali, de propiciar fundamento e chão para a comunidade, marcado pelo desejo de mudar o já vivido, e, ao mesmo tempo, de necessitar ser constantemente produzido e renovado por atores sociais”, neste caso definido pelo compromisso de mudar o destino traçado as mulheres negras marajoaras. Dentro deste contexto é preciso considerar que quando essas mulheres subalternizadas reivindicam suas autonomias e se colocam na perspectiva de falar e analisar a sua própria trajetória, elas potencializam o rompimento dos discursos hegemônicos academicamente brancos.

Destarte que é a própria participação das mulheres negras nas universidades que a fazem um espaço de representações e interações sociais, tornando-se a extensão da emancipação feminina e espaço onde essas mulheres e seus semelhantes conseguem se reconhecer como portadores de saberes legítimos configurados pelos saberes que já possuem sobre si mesmas e sobre os outros e, em particular, sobre a representação que elas constroem acerca do próprio conhecimento.

Referências

AÇÃO EDUCATIVA; CARREIRA, D. Informe Brasil – Gênero e Educação. In: Centro de Referência às Vítimas da Violência do Instituto Sedes Sapientiae. **Relatório Nacional para o Direito Humano à Educação**. São Paulo: Ação Educativa, 2011. Edição 2013. Disponível em: https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2013/10/gen_educ.pdf. Acesso em: 10 ago. 2022.

AKOTIRENE, C. Interseccionalidade. São Paulo: Polém, 2019.

ALMEIDA, S. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Ed. Jandaira, 2019. (Coleção Feminismos Plurais).

BEAUVOIR, S. **O Segundo Sexo: A Experiência Vivida**. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1980.

BRITO, F. dos S. **Mulher chefe de família: um estudo de gênero sobre a família monoparental feminina**, 1998. Disponível em: <http://www.urutagua.uem.br/015/15brito.htm>. Acesso em: 15 jun. 2022.



CRENSHAW, K. Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. **University of Chicago Legal Forum**, v. 1989 , Article 8.

Disponível em: <https://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8/>. Acesso em: 10 jun. 2022.

DEERE, C. D; LÉON, M. **O Empoderamento da Mulher**: direitos à terra e direitos de propriedade na América Latina. Tradução: Letícia Vasconcellos Abreu, Paula Azambuja Rossato Antinolfi e Sônia Terezinha Gehering. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.

EVARISTO, C. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

FERREIRA, R. F; CAMARGO, A. C. As relações cotidianas e a construção da identidade negra. **Psicol. cienc. prof.** v.31, n.2, Brasília, 2011. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1414-98932011000200013&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 10 jul. 2022.

GONZALES, L. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos, Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HIRATA, H; KERGOAT, D. Relações sociais de sexo e psicopatologia do trabalho. *In*: HIRATA, Helena. **Nova divisão sexual do trabalho?** Um olhar voltado para a empresa e a sociedade. São Paulo: Boitempo, 2002. p.233-255.

IBGE. Brasil. Pará. Soure. **População**. 2018. Disponível em:

<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/soure/panorama>. Acesso em: 10 jun. 2022.

IBGE. PNAD. Educação 2019: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio. **Estatísticas Sociais**; 2020. Disponível em:

https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:tXPmJ_QQwewJ:https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br. Acesso em: 30 jun. 2022.

INSTITUTO SEMESP. **Mapa do Ensino Superior no Brasil**. 10. ed. São Paulo, 2020.

Disponível em: <https://www.semesp.org.br/mapa-do-ensino-superior/educacao-10/>. Acesso em: 12 jun. 2022.

JOVCHELOVITCH, S. **Representações sociais e esfera pública**: a construção simbólica dos espaços públicos no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

JOVCHELOVITCH, S. **Os Contextos do Saber**: Representações, comunidade e cultura. Petrópolis: Vozes. 2008.

MORAES, E. L. A Política de Promoção da Igualdade de Gênero e a Relação com o Trabalho. *In*: Organização Internacional do Trabalho - OIT. **Igualdade de gênero e raça no trabalho: avanços e desafios**. 2010. Disponível em:

https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---ilo-brasil/documents/publication/wcms_229333.pdf. Acesso em: 20 jul. 2022.

MOSCOVICI, S. **Lo social em tiempos de transición**. Entrevista concedida a Mireya Losada). Venezuela, 1999. p. 302-305.

MOSEDALE, S. **Towards a framework for assessing empowerment**,

2003. Manchester UK, nov. 2003. Disponível em:

<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.583.6299&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em: 10 ago. 2022.

OYEWÙMÍ, O. **La invención de las mujeres**: una perspectiva africana sobre los discursos occidentales del género. Bogotá: En la Frontera, 2016. Disponível em: <a-invencao-das-mulheres-oyc3a8ronke-oyewumi.pdf> (wordpress.com). Acesso em: 20 ago. 2022.

PACHECO, A. S; CAETANOS, V. N. da S; BALIEIRO, M. N. P. **Artes da memória marajoara**: (Auto)biografias e Interculturalidades nas Telas de Maria Necy Balieiro, 2014. Disponível em:

https://evento.ufal.br/anaisreaabanne/gts_download/Vivianne%20Nunes%20da%20Silva%20Caetano%20-%201020413%20-%203787%20-%20corrigido.pdf. Acesso em: 10 ago. 2022.

POLITIZE. **Movimento feminista**: história no Brasil, 2016. Disponível em:

https://www.politize.com.br/movimento-feminista/?https://www.politize.com.br/&gclid=EAlaIqobChMImKC015ei8AIVDa7ICh13qQrAEEAYASAAEgKeZfD_BwE. Acesso em: 13 ago 2022.

POMBO, D. P; FARES, J. A. Vozes femininas no universo marajoara: experiências de vida em situações de cura. **Revista Agricultura Familiar**: pesquisa, formação e desenvolvimento. Belém, v.12 , n.1, p. 95 -110, jan-jun 2018. Disponível em: <4882> (ufpa.br). Acesso em: 20 ago. 2022.

POMBO, D. P. **Educação, memórias e saberes amazônicos**: vozes de vaqueiros marajoaras. Dissertação, 2014, 146f. Mestrado em Educação. Universidade do Estado do Pará. Belém, 2014.

PONTES, N. **Universidade deve ser aliada importante no combate ao racismo institucional**, 2020. Disponível em:

<https://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2020/07/22/universidade-deve-ser-aliada-importante-no-combate-ao-racismo-institucional>. Acesso em: 10 ago. 2022.

RIBEIRO, D. Para além da biologia: Beauvoir e a refutação do sexismo biológico. **Sapere Aude**, v. 4, n. 7, 2013, p. 506-509. Disponível em:



<http://periodicos.pucminas.br/index.php/SapereAude/article/view/5565>. Acesso em: 10 jul. 2022.

RIOS, R. R; SILVA, R. da. Discriminação múltipla e discriminação interseccional: aportes do feminismo negro e do direito da antidiscriminação. **Rev. Bras. Ciênc. Polít.** n.16, Brasília, Jan./Abr. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-33522015000200011. Acesso em: 20 mai. 2022.

SAFFIOTI, H. **A mulher na sociedade de classes**: mitos e realidade. Rio de Janeiro: Rocco, 1979.

SCOTT, J. W. História das mulheres. *In*. BURKE, Peter.(Org.) **A Escrita da História**: Novas Perspectivas. São Paulo: Unesp. 1992.

SILVA, M. M. da. Juventude e protagonismo feminino. **Revista Missões**, n. 10, 2011. Disponível em: <http://www.revistamissoes.org.br/2011/10/juventude-e-protagonismo-feminino/>. Acesso em: 10 ago. 2022.

SPINK, M. J. P. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. *In*: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Texto em representações sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 117-145.

STROMQUIST, N. P. Education as a means for empowering women. *In* J. Parpart, S. Rai & K. Staudt (eds), **Rethinking empowerment**: gender and development in a global/local world. London: Routledge, 2002, pp.22-38.


TEIXEIRA, M. S. dos S. P; QUEIROZ, J. M. de. **Corpo em Debate**: A objetificação e sexualização da mulher negra, 2017. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/enlacando/2017/TRABALHO_EV072_MD1_SA24_ID402_17072017210303.pdf. Acesso em: 21 jun. 2022.

NOTAS

IDENTIFICAÇÃO DE AUTORIA


Camila de Cássia Brito. Mestrado em Linguagens e Saberes na Amazônia. Universidade Federal do Pará, Belém, PA, Brasil.

E-mail: camilacbrito@ufpa.br

 <https://orcid.org/0000-0002-2412-2366>

Joana D'Arc de Vasconcelos Neves. Doutorado em Educação. Universidade Federal do Pará. Belém, PA, Brasil.

E-mail: jdneves@ufpa.br

 <https://orcid.org/0000-0002-3110-3649>

Karley dos Reis Ribeiro. Mestrado em Linguagens e Saberes na Amazônia. Universidade Federal do Pará, Belém, PA, Brasil.

E-mail: karley@ufpa.br

 <https://orcid.org/0000-0002-8471-9981>



AGRADECIMENTOS

Os autores agradecem uns aos outros pelo trabalho de pesquisa colaborativo.

FINANCIAMENTO

Não se aplica.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Não se aplica.

LICENÇA DE USO

Autores mantêm os direitos autorais e concedem à revista ENSIN@ UFMS – ISSN 2525-7056 o direito de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY-NC-SA 4.0), que permite compartilhar e adaptar o trabalho, para fins não comerciais, reconhecendo a autoria do texto e publicação inicial neste periódico, desde que adotem a mesma licença, compartilhar igual.

EDITORES

Patricia Helena Mirandola Garcia, Eugenia Brunilda Opazo Uribe, Gerson dos Santos Farias.

HISTÓRICO

Recebido em: 31/08/2022 - Aprovado em: 24/11/2022 – Publicado em: 20/12/2022.

COMO CITAR

BRITO, C. C.; NEVES, J. D. V.; RIBEIRO, K. R. Por Uma Universidade Feminina e Negra. **Revista ENSIN@ UFMS**, Três Lagoas, v. 3, n. 7, p. 131-155. 2022.

RELAÇÕES DE GÊNERO NA ESCOLA: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA LICENCIATURA EM PSICOLOGIA

GENDER RELATIONS AT SCHOOL: EXPERIENCE REPORT IN PSYCHOLOGY LICENTIATE DEGREE

Ana Paula Dias Pires¹

Laura Rafaella Ramos Silva²

Janaina Cassiano Silva³


RESUMO: Este artigo apresenta o relato de experiência do Estágio Curricular Obrigatório: Formação do Professor de Psicologia I e II numa escola municipal do sudeste goiano do curso de Licenciatura em Psicologia de uma instituição pública no ano de 2019. O objetivo é propor uma reflexão sobre como a escola — espaço de socialização dos sujeitos em nossa sociedade — reproduz e reforça discursos sexistas, além de apresentar novas possibilidades de promoção de debates de gênero em sala de aula. Com a finalidade de relatar as experiências vivenciadas pelas estagiárias, a discussão permeia as seguintes categorias: “Análise do Projeto Político Pedagógico (PPP)”, analisando a sua construção e as discussões nele presentes; “Caracterização da escola”, mostrando que, no primeiro momento do estágio, as discentes realizaram observações participantes da rotina e do espaço escolar; “Gênero como categoria política e analítica”, em que as discussões feministas nos possibilitam perceber o gênero como conceito que lança luz sobre os aspectos socioculturais que envolvem a construção de papéis e identidades; e, por fim, “As aulas como aprendizado mútuo”, contendo o relato de atuar na sala de aula a partir da temática do gênero.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero. Licenciatura em Psicologia. Relato de Experiência.


ABSTRACT: This article presents the experience report of the Compulsory Curricular Internship: Formation of Psychology Teacher I and II in a municipal school in the southeast of Goiás, of the Psychology Licentiate Degree course of a public institution in 2019. The objective is to propose a reflection on how the school — space of socialization of subjects in our society — reproduces and reinforces sexist discourses, besides presenting new possibilities of promoting gender debates in the classroom. In order to report the experiences lived by the trainees, the discussion permeates the following categories: Analysis of the Political Pedagogical Project (PPP), analyzing its construction and discussions present in it; Characterization of the school, showing that in the first moment of the internship, the students performed participant observations of the school routine and space; Gender as a political and analytical category, in which feminist discussions enable us to perceive gender as a concept that sheds light on the sociocultural aspects that involve the construction of roles and identities; and, finally, Classes as mutual learning, containing the report of acting in the classroom from the gender theme.

KEYWORDS: Gender. Psychology Licentiate Degree. Experience Report.


¹ Universidade Federal de Catalão. E-mail: anapaula.dpires@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-1281-2562>

² Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: lauraramss@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-3495-2547>

³ Universidade Federal de Catalão. E-mail: janacassiano@ufcat.edu.br

 <https://orcid.org/000-0003-1145-5820>

● [Informações completas da obra no final do artigo](#)

Introdução

O presente texto consiste em um relato de experiência do trabalho realizado no Estágio em Psicologia na modalidade licenciatura, realizado em parceria entre universidade e a rede pública de educação. As atividades desenvolvidas durante o estágio tiveram a finalidade de habilitar as estagiárias ao exercício da prática docente em Psicologia, de modo a integrar os conteúdos apreendidos nas disciplinas do núcleo específico da formação do professor de Psicologia à prática da docência em instituições de ensino.

Dessa forma, apresentamos a experiência teórico-prática de duas estudantes da Licenciatura em Psicologia de uma instituição pública nas disciplinas de Estágio Curricular Obrigatório: Formação do Professor de Psicologia I e II. As atividades realizadas durante o estágio consistem na análise do Plano Político Pedagógico (PPP) da instituição de ensino; observações participantes do cotidiano escolar, das atividades e socializações; entrevista com a professora responsável pela turma; e, por fim, a realização de quatro regências/aulas na turma do 2º ano do Ensino Fundamental I num Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de um município do sudeste goiano.

O primeiro questionamento que nos direciona às discussões sobre as relações construídas no espaço escolar diz respeito ao processo de escolarização. O Conselho Federal de Psicologia (CFP), por meio do Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas (CREPOP) (2013) concebe a escola como um amplo espaço de socialização, ou hominização, fornecendo experiências e produção de conhecimento de vida, integrando os jovens e crianças às principais redes sociais de formação. Isso significa dizer que o trabalho das professoras na Teoria Histórico-Cultural possibilita refletir sobre a importância do processo educativo na humanização dos sujeitos e o modo como elas contribuem em tal processo. Diante deste panorama, nos questionamos que cultura é essa que está sendo apropriada pelos/as alunos/as. Ela reproduz, sem indagações, relações hierárquicas que corroboram com a estigmatização e sujeição da mulher? É no sentido dessas inquirições que este trabalho tende a caminhar.

É, portanto, diante da necessidade de questionar e problematizar sobre como as práticas educativas estão sendo responsáveis por difundir relações de gênero que este texto se insere. A reprodução das contradições sociais sinaliza que a escola, enquanto

instituição responsável pela formação social dos indivíduos, corrobora para que os/as estudantes internalizem influências sociais que os levam a assumirem uma divisão sexual de papéis e os aceitem como verdade inquestionável.

Logo, pensar o processo de escolarização torna-se deveras relevante: é necessário situar o contexto geral das relações de gênero que perpassam a instituição escolar, pois elas orientam os modelos, as atuações e as gestões pedagógicas. Assim, o texto tem como objetivo propor uma reflexão, a partir da experiência, sobre como a escola — espaço de socialização dos sujeitos em nossa sociedade — reproduz e reforça discursos sexistas, além de apresentar novas possibilidades de promoção de debates de gênero em sala de aula.

Panorama geral da experiência

Da experiência da inserção no cotidiano escolar, as estagiárias realizaram observações participantes do vai e vem da instituição, suas atividades cotidianas e modos de socialização. Todos os encontros daí advindos constituíram diários de campo, importante modo de registro e ferramenta indispensável para a pesquisa participante.

Além disso, as discentes foram responsáveis por realizar um estudo do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e uma entrevista com a professora responsável pela turma. Um dos aspectos que devem ser levantados é a participação da comunidade acadêmica na construção do PPP. A leitura que realizamos da realidade em questão durante o estágio aponta para a não participação dos sujeitos envolvidos no processo de escolarização, estes estão pouco imbricados na elaboração do documento. Vale sinalizar que esta é apenas uma das leituras possíveis dos processos envolvidos na organização escolar.

No segundo momento do estágio, houve a construção de planos de ensino e o planejamento de quatro regências. O que ensinar? Para quê ensinar? Quem são os/as alunos/as? Quais técnicas e métodos utilizar? São alguns dos questionamentos que devem estar presentes no decorrer deste processo, como aponta Libâneo (1994). Para o autor, é necessário reconhecer o planejamento didático-pedagógico enquanto “[...] um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social” (LIBÂNEO, 1994, p. 246). Definido como atividade docente, o planejamento vai além da organização e coordenação da atividade

didática diante dos objetivos propostos, apesar de serem elementos igualmente importantes. O planejamento possibilita constantemente momentos de pesquisa, reflexão e revisão das atividades docentes.

A partir desse ponto de vista, as quatro regências foram realizadas com uma turma de segundo ano do Ensino Fundamental I, durante o período vespertino e com duração de duas horas e meia. Em cada regência procuramos trabalhar com a temática de papéis sociais de gênero construídos desde a infância por meio do diálogo com a realidade histórica e social trazida pelos estudantes. Apesar do/a professor/a ser o principal responsável pela dinâmica da sala de aula, pois as estruturas institucionais e sociais assim prescrevem, a sala de aula é um espaço comunitário e o aprendizado é um esforço coletivo (HOOKS, 2017).

Embora tenhamos proposto estratégias e atividades, a abertura ao inesperado se fez presente nas aulas. É essa abertura que proporciona espaço para a invenção, mudança e alterações espontâneas. Bell Hooks (2017, p. 21) nos proporciona pistas importantes para compreender, a partir da pedagogia engajada, que “cada sala de aula é diferente, que as estratégias têm de ser constantemente modificadas, inventadas e reconceitualizadas para dar conta de cada nova experiência”.

Com a finalidade de relatar as experiências vivenciadas pelas estagiárias, a discussão aborda as seguintes categorias: “Análise do Projeto Político Pedagógico (PPP)”, perscrutando a sua construção e discussões nele presentes; “Caracterização da escola”, mostrando que, no primeiro momento do estágio, as discentes realizaram observações participantes da rotina e espaço escolar; “Gênero como categoria política e analítica”, em que as discussões feministas fazem-nos perceber o gênero como conceito que lança luz sobre os aspectos socioculturais que envolvem a construção de papéis e identidades; e, por fim, “As aulas como aprendizado mútuo”, contendo o relato de atuar na sala de aula a partir da temática do gênero.

Análise do Projeto Político Pedagógico (PPP)

A importância da elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) reside no pressuposto de que ele estabelece os valores e o funcionamento da escola. É, portanto, um documento norteador do planejamento e estratégias que a instituição adere com vistas ao ensino e aprendizagem. A importância do PPP está justificada na medida em que “[...]”

facilita o diálogo entre os atores internos da escola e da comunidade” (PPP, 2018, p. 8), além de ter função avaliativa de todo o trabalho desenvolvido no âmbito escolar. Assim, fundamentado nas exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394 de 1996 (BRASIL, 1996), o documento analisado objetiva garantir o funcionamento escolar, tanto nos aspectos pedagógico, quanto nos físico e funcional (PPP, 2018).

De modo geral, o documento destaca que a trajetória de sua comunidade escolar, sua história e cultura são fatores importantes no percurso formativo. No entanto, um dos aspectos que apontam contradições no documento é a interação e mediação entre a comunidade escolar interna, isto é, funcionários da escola, professores/as, alunos/as, e a comunidade externa em geral. Apesar de constar no PPP a integração entre escola e comunidade, em nossas observações do cotidiano escolar e análises do documento, compreendemos que, na verdade, a relação entre comunidade e escola está distanciada.

Os princípios pedagógicos apresentados no PPP (2018, p. 12) abarcam a valorização não somente da “[...] aprendizagem racional e do aspecto cognitivo do desenvolvimento intelectual”, pois isso significaria “[...] avaliar os alunos apenas por meio de provas onde os métodos e as práticas enfocam a repetição, a memorização e não preparam o aluno para o futuro”. Com isso, o documento explicita a importância de avaliar o/a aluno/a em sua integralidade: “[...] a avaliação utilizada pela escola é preponderantemente formativa, em suas dimensões, formal e informal, contínua, cumulativa, sistemática, tendo em vista o desenvolvimento harmônico do educando em todos os aspectos de sua formação” (PPP, 2018, p. 20).

Dentre as concepções apresentadas pelo documento, a escola é caracterizada como amplo espaço de “[...] transmissão de cultura, de conhecimento científico e desenvolvimento do comportamento humano para a vida em sociedade” (PPP, 2018, p. 7). É, ainda, representada como espelho das necessidades sociais. A visão de sociedade esboçada no documento é aquela da alta performance, sujeitos que apenas reproduzem informações não são suficientes, é preciso que adquiram capacidade de pensar, trabalhar em grupos e criticar. Assim, o ensino tradicional estaria em descrédito já que não atende essa necessidade da sociedade, pois são concepções “[...] centrada[s] no professor, aulas expositivas, transmissão de conhecimento, repetição e memorização” (PPP, 2018, p. 11).

Além disso, as escolas são “[...] espaços educativos de construção de personalidade humana autônomas, nos quais os alunos aprendam a serem pessoas de bem” (PPP, 2018,

p. 12). Alguns valores morais engendram parte da concepção de sociedade e educação explicitada pelo documento. Ao participar da formação da “personalidade do aluno”, a escola “deve estimulá-lo a ter boas atitudes, por isso é evidente a necessidade de se ter uma educação voltada para o ensino de valores [...]” (PPP, 2018, p. 13). De acordo com o PPP, os valores são definidos enquanto “[...] ser pessoas de bem” e “ter boas atitudes”. São aspectos genéricos que devem ser questionados. Além disso, há uma apropriação do conceito “personalidade”, provavelmente oriundo de teorias da Psicologia, contudo, não há uma conceituação/descrição ou explicação do que esse conceito significaria.

Muitos são os questionamentos que nos suscita a leitura do documento, mas podemos sintetizá-los no distanciamento entre o discurso que é apresentado no PPP e aquilo que de fato se dá no cotidiano escolar. Essa distância inviabiliza o principal objetivo do PPP, auxiliar a comunidade acadêmica nos processos que envolvem aprendizagem e ensino.

Tratamos, até aqui, de alguns aspectos que, em teoria, norteiam a prática escolar do CEMEI. No próximo tópico, procuraremos mostrar as observações participantes realizadas no interior do funcionamento cotidiano, da rotina e do espaço escolar.

Caracterização da escola

O espaço escolar, sua arquitetura e espaço físico não são neutros. Desde a forma de construção à localização e disposição dos espaços, seguem princípios racionais que colocam em evidência um determinado modelo comportamental, ou ao mesmo uma expectativa de cumpri-lo. A maneira como estão dispostas as salas das professoras, o pátio, o refeitório, os corredores, as salas de aula nos dizem da forma de circulação das pessoas, de suas funções e de determinadas concepções educativas. O ambiente escolar é construído de forma a levar seus usuários à sala de aula, ao local supostamente privilegiado do processo educativo (DAYRELL, 1996).

O arranjo da sala de aula nos chama especial atenção, já que, como afirmado anteriormente, engendra concepção de educação. A sala do Fundamental I é pequena, assim como as demais: um ventilador sopra precariamente um vento para amenizar o calor de vários corpos reunidos num só lugar. Janelas abertas. Nas paredes, figuras coloridas coladas, desenhos de crianças, números e letras alfabéticas, como um especial lembrete sobre as atividades que ali se exercem. Na frente o quadro de giz, acompanhado, logo em

seguida, da mesa da professora regente. As carteiras enfileiradas uma a frente da outra e todas de frente para o quadro. Sentadas dessa maneira, os estudantes só olham então para sua frente, não há diálogo, uma vez que é preciso torcer o corpo para que, enfim, se possa olhar para o outro. Diríamos uma espécie de cabresto mais ou menos invisível, mas muito presente. Conversas não são permitidas. A atenção deve estar voltada para frente, para o quadro de giz e para a professora.

A nítida separação entre os que sabem e os que não sabem manifesta-se mesmo na disposição das carteiras. Esse arranjo da sala de aula parece-nos refletir aquilo que Paulo Freire (2015) se dedica a recusar: o ensino bancário, que deforma a criatividade. Trata-se, pois, de um anti-diálogo, de relações verticais e hierarquizadas. Aos alunos/as, espera-se passividade e conhecimento memorizado. Ao professor/a, o detentor do saber, é relegado a função de depositar o conhecimento no educando. Relações construídas em sala de aula — e também fora dela —, cabe lembrar, são “[...] apenas um fruto de circunstâncias históricas que podem e devem ser transformadas” (FREIRE, 2015, p. 12).

Todavia, isso não significa que os/as alunos/as não criem estratégias de apropriação do espaço escolar que lhes pertencem, “recriando neles novos sentidos e suas próprias formas de sociabilidade” (DAYRELL, 1996, p. 147). São as maneiras como se davam as interações com o mundo ao redor, com os objetos e com os colegas que trazem a diferença para a sala de aula. Nossa própria presença ao fundo da sala durante as aulas causa intensa modificação nas dinâmicas às quais os estudantes estão integrados.

Concernente aos rituais cotidianos, as atividades diárias, tanto da equipe pedagógica quanto dos/as alunos/as nos dias em que as observações foram realizadas, correspondem, ordinariamente, a chegada dos/as alunos/as, formação das filas e momentos de socialização que acontecem no recreio. Durante nossa estadia na escola, observamos que as atividades extrassala se resumem àquelas destinadas aos momentos festivos do calendário, tais como o Dia das Mães e festa junina. O planejamento escolar está entremeado aos rituais comemorativos, momentos estes que, de acordo com Dayrell (1996, p. 150), “[...] garantem a reprodução de valores considerados universais na nossa cultura”. Alguns desses rituais comemorativos desconsideram as variadas configurações familiares, a diversidade religiosa e a real participação ativa desses alunos na construção das comemorações. Ao mesmo tempo, aos nossos olhos, tais momentos se destacam como

uma distração do conteúdo oficial ministrado nas aulas e permitem explorar o vai e vem dos corpos, a brincadeira e a ludicidade.

Nossa trajetória até este momento do texto possibilitou situarmos as práticas pedagógicas suplantadas por documentos oficiais, assim como parte do cotidiano escolar. Resta-nos, no entanto, estabelecer o contexto geral das relações de gênero, pois é a partir dessas relações que serão estruturadas as propostas de regências/aulas.

Gênero como categoria política e analítica

Compreendemos que “[...] as relações sociais e vínculos estabelecidos são fundamentais, tendo em vista que é nesse contexto relacional que o sujeito se constitui como tal, na sua singularidade” (ROS; ABELLA, 2008, p. 288). Isso significa dizer que é no espaço da relação com o outro, nos termos de Ros e Abella (2008), no espaço da “intersubjetividade”, no movimento do sujeito em meio às relações sociais que se torna possível a singularização. O que seria a escola senão um espaço ímpar na construção dessas relações e vínculos?

Em meados da década de 1990 surgem discussões sobre a concepção binária sobre sexo e gênero. Delegamos ao sexo “[...] aspectos biológicos inatos a primazia pelas definições das características psicológicas e subjetivas dos indivíduos” (TULIO, 2014, p. 128). As características psicológicas e sociais dos indivíduos seriam, portanto, produto dos corpos naturais e anatomicamente diferentes, sendo que “A diferença biológica dos sexos definiria rígidos papéis de gênero e de vivência da sexualidade” (TULIO, 2014, p. 128). Por um lado, as mulheres seriam delicadas, servis e frágeis, e por outro, os homens seriam viris, proativos, violentos. Concepções estas ainda muito reproduzidas e legitimadas pela Ciência e outras instituições.

Em contrapartida, o conceito de gênero lança luz sobre os aspectos socioculturais que envolvem a construção de papéis e identidades. Tulio (2014, p. 134) compreende o gênero que contrapõe o sexo biológico: “[...] o gênero não seria a diferença sexual, mas sim as representações e as relações (de poder) produzidas a partir da constatável diferença sexual e, portanto, passíveis de alteração”. O gênero é imbuído de sentidos e significados — não biologicamente determinados — que constroem relações de poder entre homens e mulheres. Na realidade nós nos construímos e somos construídos em meios às relações de poder e dos discursos sobre gênero e sexualidade, na medida em que “[...] homens e

mulheres não são corpos biológicos atemporais nem naturais, são nomeações e ações possíveis que organizam relações sociais” (TULIO, 2014, p. 138-139).

A proposta aqui é um pensamento plural que perceba as construções socio-históricas das relações de gênero e escape das explicações reducionistas, biológicas e orgânicas, legitimadoras da desigualdade. Gênero é, por conseguinte, tomado como uma ferramenta analítica e política, já que é no campo social que se constrói relações discrepantes entre sujeitos. Afinal, é “natural” que meninas e meninos se separem nas filas, grupos, quadras e recreação? Tal como afirma Louro (2011, p. 63):

Os sentidos precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicados na concepção, na organização e no fazer cotidiano. O olhar precisa esquadrihar as paredes, percorrer os corredores e salas, deter-se nas pessoas, nos seus gestos, suas roupas; é preciso perceber os sons, as falas, as sinetas e os silêncios; é necessário sentir os cheiros especiais; as cadências e os ritmos marcando os movimentos de adultos e crianças.

As concepções fortemente polarizadas entre os gêneros, tais como “[...] o feminino em oposição ao masculino; razão/sentimento; teoria/prática; público/privado” (LOURO, 2011, p. 7), diluem as pluralidades existentes próprias da condição humana. Romper com esses processos polares perpassa pela afetação e construção de múltiplos saberes, sujeitos e modos de existência. Assim, educar homens e mulheres para uma sociedade democrática e igualitária requer reflexão coletiva, dinâmica e permanente (AUAD, 2006, p. 14).

Pensar gênero como categoria política de análise auxilia a compreender que, inicialmente relacionada às distinções biológicas, a assimetria entre os gêneros serve ao propósito de justificar o abismo entre homens e mulheres, seja no senso comum ou na linguagem científica, uma vez que

Teorias foram construídas e utilizadas para ‘provar’ distinções físicas, psíquicas, comportamentais; para indicar diferentes habilidades sociais, talentos ou aptidões; para justificar os lugares sociais, as possibilidades e os destinos ‘próprios’ de cada gênero (LOURO, 2011, p. 49).

Mas não são, por si só, as características orgânicas que produzem a diferença. São as maneiras como sentidos e significados são atribuídos a elas, como são representados e valorizados, que constitui, efetivamente, “[...] o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico” (LOURO, 2011, p. 25).

Evidenciamos a socialização e o gênero como categorias norteadoras. Convém agora contextualizar os preparativos que conduziram às atividades realizadas, as afetações e contribuições acerca das relações de gênero em contexto de sala de aula no Ensino Fundamental I.

Relações de gênero na escola: as aulas como aprendizado mútuo

Inserida num espaço sociocultural dominado pelas desigualdades de gênero, a instituição escolar se constitui enquanto parte fundamental do processo de interiorização das representações, normas, valores sociais e modos de existência que respondam às exigências de nossa sociedade. Essas relações vivenciadas pelas crianças são perpassadas por estereótipos de papéis sexuais, comportamentos já predeterminados e preconcebidos (FINCO, 2016). A escola demarca os espaços simbólicos e físicos que cada sujeito deve ocupar, de modo que meninas e meninos, juntos, habitam a instituição escolar, mas desde a mais tenra infância possuem os papéis sociais de gênero bem definidos.

O que pretendemos ressaltar é que a escola pode ser o lugar que desempenha o papel segregante e excludente, que opera sob o signo da aprendizagem pela separação, ou, ao contrário, pode ser uma instituição transformadora ao engendrar pedagogias e práticas emancipadoras que coloquem em questão valores reproduzidos em sociedade. É indispensável questionar não apenas o que está sendo ensinado, como também os sentidos produzidos a partir daquilo que se aprende:

Se admitimos que a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas os produz, mas que ela também fabrica sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe; se reconhecemos que essas identificações estão sendo produzidas através de relações de desigualdade; se admitirmos que a escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação ou omissão; se acreditamos que a prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política; e, por fim, se não nos sentimos conformes com essas divisões sociais, então, certamente, encontramos justificativas não apenas para observar, mas especialmente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades (LOURO, 2011, p. 89-90).

Depois de três disciplinas ministradas pela professora, chega o momento aguardado do recreio. Organizados em filas, fomos caminhando juntos para o refeitório, onde a entrega do lanche da tarde nos aguardava. Certos grupos de alunos/as nos chamaram para sentar mais próximos deles. A mesa reservada para o lanche é dividida sumariamente: meninos de um lado e meninas de outro, como água e óleo. Os meninos brincam de queda de braço.

Já as meninas caminham pelo ambiente com seus bichos de pelúcia e revistas juvenis. Da maneira como os corpos estavam dispostos no espaço escolar, essa separação estava tida como natural. Após o lanche, a professora dá sinal de que todos podem sair para o recreio, chegou o único momento reservado à brincadeira.

A primeira aula aconteceu no dia 25 de outubro de 2019, às 13h e a encerramos às 15h20. A atividade que preparamos consistiu em dividir a turma em dois grupos e estes desenharem em folhas de papel pardo um corpo “de menino” e um “de menina”. Seria necessário que se colocasse o maior número de características que conseguissem — cabelo, cor dos olhos, da pele, roupas, nome, o que eles mais gostam de fazer, preferências de brinquedos e brincadeiras, ideias futuras. Assim, esse primeiro momento permitiu perceber quais as representações que os educandos tinham sobre o feminino e o masculino. A partir daquilo que foi trazido por eles, fomos capazes de iniciar o diálogo.

Nesta primeira atividade foi solicitado para que as alunas e os alunos se organizassem num círculo para que, em seguida, dois grupos se formassem. Uma das alunas questionou se os grupos seriam formados por meninas e outro por meninos. Nosso intuito era que eles se misturassem, mas deixamos que fizessem suas próprias escolhas sobre a formação do grupo. Sobre essa situação, percebemos que amiúde a escola exerce uma ação distintiva e disciplinar:

Ela se incumbiu de separar os sujeitos – tornando aqueles que neles entravam distintos dos outros, o que a ela não tinha acesso. Ela dividiu, também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização (LOURO, 2011, p. 61).

Logo, não se trata de uma separação física e material, mas que se efetiva de maneira simbólica.

Sentados todos no chão da sala, o grupo 1 ficou responsável pelo desenho de um menino, já o grupo 2 o de uma menina. A movimentação foi intensa. Os/as alunos/as não conversam entre si sobre o que para eles seria um menino, simplesmente desenhavam. Em vários momentos colocavam para nós, personagens secundárias naquele instante, dilemas sobre como fazer.

Ao fim, os desenhos pareciam andrógenos. O nome da pessoa desenhada pelo grupo 2 era Ana Laís. A personagem possuía olhos azuis, colocaram-lhe óculos coloridos, cabelos longos, lisos e pretos, piercing no nariz. O tom da pele, os estudantes disseram,

era cor de “rosa pele”. Conversamos sobre as diferentes maneiras de ser e estar no mundo, já que o protagonismo era dado por um padrão estético branco. Ana Laís possuía, ainda, tatuagens. Sua roupa é colorida, com nuvens e âncoras. Sua cor preferida é o roxo. Ela gosta tanto de jogar futebol, empinar pipa quanto brincar de boneca. Um dos alunos diz que ela gosta de gatos e cachorros. Outro aluno fala que gosta de olhar as estrelas e de viajar. Todos colocam lugares pelos quais ela gosta de passear, e isso inclui até a lua. Ela é eclética quanto ao seu gosto musical, gosta de sertanejo, eletrônica e forró. Quer ser professora e médica também.

O nome da personagem desenhada pelo grupo 1 era Vitor Silva e tinha uma orelha maior que a outra. Possuía várias tatuagens pelo corpo e inúmeros piercings. Gostava de rock e guitarra. Almejava ser professor, médico e engenheiro. Os estudantes, entusiasmados por desenhar um corpo, começaram a traçar seus órgãos internos e externos, estômago, intestino e pênis. O tom da pele variava entre verde e roxo e azul. Logo o desenho no papel não foi mais suficiente e passou para a própria pele dos/as alunos/as, mãos e braços foram pintados com canetinhas. Era preciso inventar, ficcionar o próprio corpo também.

O segundo encontro aconteceu no dia 29 de outubro de 2019. A ideia inicial era a contação de histórias. A literatura infantil se constitui enquanto instrumento primordial para a estimulação de um conhecimento de mundo das crianças, suscitando descobertas e interação social. A literatura serve como instrumento de formação (PAULINO, 2012). A obra escolhida foi **A princesa Sabichona** (COLE, 1998), a qual gira em torno de uma princesa que se diferencia bastante daquelas dos contos de fadas clássicos, pois se recusa a casar. Em sala de aula, retomamos alguns pontos do encontro anterior. Propomos aos alunos que fossem ao quadro escrever sobre a experiência. Após esse momento, a turma se dirigiu ao cantinho da leitura para a contação da história, estimulando a participação e interação das crianças. A história da princesa Sabichona (COLE, 1998) foi se compondo através dos comentários das crianças acerca dos desenhos do livro, relacionando-as à própria experiência e vida. Conversamos sobre a princesa Sabichona não demonstrar interesse em se casar e sobre o que havia de diferente naquela história em que se questiona, de modo lúdico, os comportamentos socialmente esperados para meninas e meninos.

Transgredindo os papéis sociais que lhe são impostos, tais como: meninas são delicadas, dependentes e obedientes; meninos são fortes, corajosos e criativos, essas

histórias refletem sobre as inúmeras possibilidades de se experimentar a sexualidade, (re)construindo novos modos de ser e estar no mundo mediante a construção hegemônica de gênero. Nesse sentido, a literatura infantil não sexista se torna uma aliada para refletir, de forma lúdica, as relações de gênero e as representações sociais de meninas e meninos e, assim como aponta Vidal (2008, p. 139), “[...] as histórias infantis não sexistas nos seus textos (e ilustrações) também carregam representações, que poderão produzir seus efeitos sobre os sujeitos”, possibilitando a emergência de uma consciência sobre essas relações discrepantes.

Ao fim da leitura comentada, propomos uma atividade de desenho que contasse uma história diferente dos contos de fadas tradicionais, como o da história lida. Em folhas de papel almaço, os estudantes desenharam ora princesas arqueiras ora com cabelo cacheado. Uma princesa que ia ao zoológico e não ao castelo, além de um príncipe que ficava preso no castelo e a princesa que viria salvá-lo. Embora tais aspectos que fogem ao tradicional estejam presentes nos desenhos, as referências aos estereótipos em que o menino joga bola e a menina se preocupa com o par romântico não deixaram de existir. No entanto, o importante foi conseguir dialogar com essas perspectivas.

A terceira aula ocorreu no dia 8 de novembro de 2019. A proposta foi pautada sobre a diversificação profissional e como ela é atravessada por relações de gênero. O objetivo era propor uma reflexão lúdica sobre a construção de profissões “de mulheres” e “de homens”. Iniciamos perguntando aos alunos/as sobre o que era profissão e quais eles conheciam. “É onde a gente trabalha pra ganhar dinheiro”, alguns responderam. Assim, levamos revistas e solicitamos que os educandos recortassem gravuras que representavam, de alguma maneira, algumas profissões. As imagens, depois de recortadas, foram colocadas em dois círculos — de “menina” e de “menino” — de acordo com a maneira que eles/as encaravam as profissões. A conversa e a atividade giraram em torno do fato de que todas as profissões podem ser exercidas por mulheres e homens.

Algumas profissões que as crianças colocaram foram: costureira, cozinheira, construtor, pedreiro e professora. Todos queriam contribuir para a discussão. Uma aluna diz que sua mãe não trabalha, ela fica em casa. Questionamos juntamente com os estudantes se quem fica em casa realmente não trabalha, se o trabalho doméstico realmente não constitui um trabalho, mesmo que não remunerado. Nessa atividade, as crianças colocaram no círculo que representava os meninos profissões como detetive,

construtor, jogador de futebol, cozinheiro, professor, militar e veterinário. Já no círculo referente às meninas, profissões como modelo, maquiadora, dançarina de balé e mergulhadora foram inseridas.

Os estigmas do gênero se inscrevem em nossos corpos e um longo aprendizado se encarrega de “[...] colocar cada qual no seu lugar” (LOURO, 2011, p. 64). Os jogos e brincadeiras também se tornam expressivos, tornando visíveis as relações de gênero que vão sendo construídas e que fabricam, ao mesmo tempo, corpos distintos. Apesar das desigualdades pautadas no gênero serem construídas socialmente, há no imaginário cultural que as diferenças entre mulheres e homens são naturais e, assim, mulheres assumem profissões que se relacionam com o cuidado e homens assumem papéis de liderança.

Desse ponto de vista, as meninas passeiam delicadas “[...] de mãos dadas, com intimidade, confiança e presença discreta no espaço” (AUAD, 2006, p. 51). Da mesma forma, os meninos lutam, correm e se apropriam jubilosos do espaço: “Podemos perceber, certos modos, da quadra à classe, em que as relações de gênero são elementos significativos nas vivências de meninas e meninos” (AUAD, 2006, p. 28). Nesse sentido, a realidade social contribui para a construção das relações de gênero e de poder, de modo que meninas e meninos são qualificados e nomeados desde a infância: meninas são delicadas, quietas e princesas, enquanto os meninos são espertos, barulhentos e heróis.

Pouco a pouco, a discussão sobre o espaço de interseção foi se formando a partir da mediação das estagiárias, perguntando se as profissões poderiam ser realizadas por homens e mulheres. Ao ponto de se construir, em conjunto com as crianças, a proposta de que todas as profissões poderiam ser realizadas por homens e mulheres, sem distinção.

Para a última aula, que ocorreu no dia 13 de novembro de 2019, reservamos dois vídeos para o início da conversa com as alunas e os alunos: “Turma da Mônica: Brincando de boneca” e “Tv Piá: Menino Brinca de boneca?”. O primeiro era um episódio de **Turma da Mônica** em que Cascão, com medo da chuva, precisa se refugiar na casa de Magali, assim os dois se engajam numa brincadeira de boneca. Em uma das cenas, Cascão se esconde ao ver que seus amigos estão por perto. Perguntamos aos estudantes do porquê eles achavam que a personagem havia se comportado dessa maneira. A resposta que recebemos foi de que “menino pode sim brincar de boneca e menina pode fazer o que ela quiser também”. Já o segundo vídeo diz respeito a uma entrevista com crianças de cerca

de 7-10 anos de idade com a seguinte pergunta: Menino brinca de boneca? A partir do que as crianças traziam de suas vivências, surgiu a discussão sobre os termos “boiola”, “gay”, “viado”, “mulhezinha” e “sapatão”.

Além disso, realizamos um jogo que conta a história de um “extraterrestre” que acabou de chegar à Terra e gostaria de saber o que é um homem/menino e o que é uma mulher/menina e, com isso, as alunas e os alunos ficaram responsáveis por explicar ao extraterrestre o que é uma mulher ou um homem, com o intuito de finalizar as séries de reflexões que estão sendo construídas desde os primeiros encontros. Surgiram várias explicações de algo complexo: menina tem cabelo grande e menino tem cabelo curto. Ao mesmo tempo, questionavam se meninas também tinham cabelos curtos e meninos também poderiam ter cabelo longo. Por fim, um dos alunos diz que menina tem “perereca” e menino tem “piupiu”. Conversamos sobre os nomes corretos, já que a “perereca” era um animal, e que essa parte do corpo da menina se chamava vulva ou vagina. O que estavam nomeando de “piupiu” se chamava pênis. Risadas foram provocadas. Falar do próprio corpo pareceu ser parte importante das aulas.

Por fim, cabe ainda ressaltarmos que em todas as aulas as avaliações estavam presentes, e não apenas ao fim. Desenhos, discussões, atividades escritas e debates foram os meios pelos quais nos valem da avaliação. Segundo Libâneo (1994), a avaliação é fundamental no processo de ensino e aprendizagem. Ela não deve ser restrita à uma prova e atribuições de notas como meio para punição do/a aluno/a, mas desempenha uma importante função pedagógico-didática ao fornecer ao professor/a elementos que possibilite a reflexão de sua própria prática, de diagnóstico, verificação e controle do rendimento escolar.

Considerações Finais

É sob o olhar de autores que privilegiam a construção sócio-histórica da humanidade que se torna possível compreender que a construção do ser no mundo se faz nas tensões sociais, culturais e históricas. É permeando essas tensões que o humano é capaz de apreender a realidade a sua volta. Daí advém a ressalva que o artigo propõe: compreender a escola como espaço privilegiado de relações e tensões, sendo que ela pode desempenhar o papel de segregação e exclusão, que opera sob o signo da aprendizagem pela separação ou, ao contrário, pode ser uma instituição transformadora ao engendrar

pedagogias e práticas emancipadoras que coloquem em questão valores reproduzidos em sociedade. Mas esta última só é possível ao se admitir a escola enquanto espaço que não transmite conhecimento tão somente, nem apenas os produz, mas engendra sujeitos e identidades étnicas, de gênero e de classe. É indispensável questionar não apenas o que está sendo ensinado, mas os sentidos produzidos a partir daquilo que se aprende.

Nas análises sobre a escolarização predominam abordagens que colocam em evidência a força das macroestruturais como determinantes de todos os aspectos escolares. Apesar disso, a experiência vivida e apresentada neste texto mostra que é necessário compreender a escola em sua integralidade sociocultural, no seu cotidiano, as relações sociais entre os atores da realidade e as apropriações que os sujeitos concretos fazem desse espaço. Isso porque os sujeitos não padecem passivamente diante do processo de aprendizagem. Envolvidos ativamente, os/as alunos/as respondem, recusam ou aceitam os gestos, movimentos, sentidos e preferências reproduzidos no espaço escolar.

A aprendizagem os atravessa e os afeta, torna-se, não sem dor, parte de seu corpo. Gênero é, portanto, uma ferramenta analítica e política a um só tempo, pois é a partir dele — assim como as identidades de raça e classe — que se apercebe as construções socio-históricas que escapolem ao reducionismo biologicista sobre as relações sociais no âmbito escolar. Essa categoria lança luz sobre sons, fala, silêncios, gestos e roupas que engessam o feminino e o masculino num dado tempo e espaço, mas também permite o olhar sobre as pluralidades existentes próprias da condição humana.

Durante as aulas ministradas, embora tenhamos levado algumas referências, os alunos se colocaram como ativos na construção das dinâmicas. Mesmo com algumas limitações, o exercício proposto — por nós, estagiárias, e pelos estudantes — representou um lugar de possibilidades. Neste lugar, tivemos a oportunidade de trabalhar algumas amarras e, talvez, germinar o alimento para atravessar limites.

Referências

AUAD, D. **Educar meninas e meninos**: relações de gênero na escola. São Paulo: Contexto, 2006.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 dez. 2022.

BRINCANDO de boneca | Turma da Mônica. [S. l.: s. n.], 2013. 1 vídeo (7min). Publicado pelo canal Turma da Mônica. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BtliBjL43kE&t=1s>. Acesso em: 15 set. 2022.

COLE, B. **A princesa Sabichona**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **Referências técnicas para Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica**. Brasília: CFP, 2013. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2013/04/Refer%C3%A2ncias-T%C3%A9cnicas-para-Atua%C3%A7%C3%A3o-de-Psicologas-os-na-educa%C3%A7%C3%A3o-b%C3%A1sica.pdf>. Acesso em: 10 dez. de 2022.

DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996. p. 137-161.

FINCO, D. F. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 14, n. 3, p. 89-101. 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643863>. Acesso em: 10 dez. de 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2011.

MENINO brinca de boneca? [S. l.: s. n.], 2011. 1 vídeo (2min). Publicado pelo canal Piá na Web. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=heCKfR83kQI&t=1s>. Acesso em: 15 set. 2022.

PAULINO, R. V. S. **A importância da literatura na sala de aula**. Guarabira: UEPB, 2012.

PPP - **Projeto Político Pedagógico**. Nome da Escola. Mimeo. Cidade, 2018.

ROS, S. Z.; ABELLA, S. I. S. Constituição do sujeito e relações de gênero em um contexto de ensinar e aprender. In: PLONER, K. S. *et al.* (Org). **Ética e paradigmas na psicologia social**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. p. 287-298.



TULIO, R. de. Teorias de gênero: principais contribuições teóricas oferecidas pelas perspectivas contemporâneas. **Gênero**, Niterói, v. 14, n. 2, p. 125-148. 2014. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistagenero/article/view/31193>. Acesso em: 10 dez. 2022.


VIDAL, F. F. **Príncipes, princesas, sapos, bruxas e fadas**: os “novos contos de fadas” ensinando sobre infâncias e relações de gênero e sexualidade na contemporaneidade. 2008. 241f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/14655/000659094.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 dez. 2022.

NOTAS

IDENTIFICAÇÃO DE AUTORIA


Ana Paula Días Pires. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Catalão, Catalão, GO, Brasil.

E-mail: anapaula.dpires@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-1281-2562>

Laura Rafaella Ramos Silva. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, Brasil.

E-mail: lauraramss@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-3495-2547>

Janaina Cassiano Silva. Doutora em Educação. Universidade Federal de Catalão, Catalão, GO, Brasil.

E-mail: janacassiano@ufcat.edu.br

 <https://orcid.org/000-0003-1145-5820>

AGRADECIMENTOS

Não se aplica.

FINANCIAMENTO

Não se aplica.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Não se aplica.

LICENÇA DE USO

Autores mantêm os direitos autorais e concedem à revista ENSIN@ UFMS – ISSN 2525-7056 o direito de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY-NC-SA 4.0), que permite compartilhar e adaptar o trabalho, para fins não comerciais, reconhecendo a autoria do texto e publicação inicial neste periódico, desde que adotem a mesma licença, compartilhar igual.

EDITORES

Patricia Helena Mirandola Garcia, Eugenia Brunilda Opazo Uribe, Gerson dos Santos Farias.

HISTÓRICO

Recebido em: 30/08/2022 - Aprovado em: 05/12/2022 – Publicado em: 20/12/2022.



COMO CITAR

PIRES, A. P. D.; SILVA, L. R. R.; SILVA, J. C. Relações de Gênero na Escola: Relato de Experiência na Licenciatura em Psicologia. **Revista ENSIN@ UFMS**, Três Lagoas, v. 3, n. 7, p. 156-174. 2022.

FORMAÇÃO DOCENTE *VERSUS* GÊNEROS E SEXUALIDADES: UM FLORILÉGIO DE DISCUSSÕES NOS CURRÍCULOS DE LICENCIATURAS NAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DO RIO GRANDE DO SUL

TEACHER TRAINING *VERSUS* GENDER AND SEXUALITY: A WEALTH OF DISCUSSIONS IN PUBLIC INSTITUTIONS CURRICULA OF RIO GRANDE DO SUL

*Lucas José de Souza*¹

*Débora Ortiz de Leão*²


RESUMO: O presente artigo decorre de uma pesquisa na forma de monografia e tem por objetivo analisar quais bibliografias sobre a diversidade de gêneros e sexualidades são propostas nos currículos de licenciaturas nas universidades federais do estado gaúcho. Para isso, estrutura-se uma pesquisa documental cujos dados são produzidos a partir das Propostas Pedagógicas Curriculares, com foco nos objetivos e bibliografias nas ementas de disciplinas. Assim, são estabelecidas análises qualitativas articuladas à proposta de um mapeamento que envolve 8 instituições públicas federais de ensino superior do Rio Grande do Sul, nas quais foram identificados 37 cursos em que se distribuem 39 disciplinas de caráter obrigatório que abordam a temática múltipla de gêneros e sexualidades. Como resultados apresentam-se as bibliografias norteadoras dos documentos analisados, onde se destacam as autorias de Guacira Lopes Louro, Tomaz Tadeu da Silva, Stuart Hall e Judith Butler. Constata-se ainda que as ementas que integram as análises revelam objetivos concatenados a literaturas específicas, o que corrobora com um bom embasamento curricular para o trabalho docente. Contudo, existem desafios e barreiras que o tema das multiplicidades de identidades enfrenta para chegar nas salas de aula, algumas ocasionadas devido relações de poder que atuam no território de disputa do currículo.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade de Gênero. Orientação Sexual. Licenciatura. Currículo. Formação Docente.


ABSTRACT: This article stems from a research in the form of a monograph and aims to analyze which bibliographies about the diversity of genders and sexualities are proposed in the curricula of licentiate degrees at federal universities of Rio Grande do Sul. For this purpose, we structured a documentary research whose data are produced from the Curricular Pedagogical Proposals, focusing on the objectives and bibliographies in the course documents. Thus, qualitative analyses are established articulated to the proposal of a mapping which involves 8 federal public institutions of higher education in Rio Grande do Sul, in which 37 courses were identified in which 39 compulsory subjects are distributed that address the multiple themes of gender and sexuality. As results we present the guiding bibliographies of the documents analyzed, where we highlight the authors Guacira Lopes Louro, Tomaz Tadeu da Silva, Stuart Hall, and Judith Butler. It is also verified that the documents that integrate the analyses reveal objectives linked to specific literatures, which corroborates with a good curricular base for the teaching work. However, there are challenges and barriers that the topic of multiplicities of identities faces in getting into the classroom, some due to power relations that operate in the curriculum dispute territory.

KEYWORDS: Gender Identity. Sexual Orientation. Licentiate Degree. Curriculum. Teacher Training.

¹ Colégio Estadual Manoel Ribas, Santa Maria, RS, Brasil. E-mail: lucas.js@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-9542-2051>

² Universidade Federal de Santa Maria, Brasil. E-mail: dboleao@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-4122-4452>

● [Informações completas da obra no final do artigo](#)

Introdução

A sociedade contemporânea está cada vez mais reconhecendo a existência de diversidades, sejam culturais, étnicas, raciais, de deficiências, de gêneros, de sexualidades e tantas outras... Porém, esse reconhecimento nem sempre é tão passivo quanto o verbo sugere. Apesar de que a humanidade é atravessada por subjetividades e por diferenças, algumas particularidades nem sempre são bem acolhidas socialmente. Para Butler (2015), a existência de relações de poder concebe discursos dominantes que legitimam comportamentos, ações, trejeitos... Particularmente, ao que tange questões de sexualidades e gêneros, estipulando discursivamente um sistema binário e dicotômico, do ser única e exclusivamente ou homem ou mulher, criando como meio de classificação um atributo arbitrário biológico (a genitália).

Guacira Lopes Louro (2014), inspirada pelos pensamentos pós-estruturalistas e pela bibliografia de Butler, estipula que há um “centro” imaginário, em que residem as qualidades socialmente dominantes e socialmente aceitas (sendo o ponto central ser homem, branco, com cabedal financeiro, heterossexual, sem deficiências e cisgênero). Todas as qualidades que se afastam dessa hegemonia sofrem marginalizações de acordo com a “distância” do centro, há então de se compreender que existem distintos mecanismos que oprimem de distintas formas pessoas distintas da norma. Há de se compreender igualmente que a escola é um setor em que essas diferenças são constantemente (re)produzidas e normatizadas (LOURO, 2014).

Nesse prisma, a diversidade de sexualidades e gêneros perpassa o contexto educativo, pois este reflete a diversidade da sociedade, sendo o próprio currículo – formal e oculto – “[...] um terreno de produção e de política cultural” (MOREIRA; SILVA, 2008, p. 28). Frente a isso, Arroyo (2014) enfatiza a necessidade de uma pedagogia afirmativa, que discuta diversidades sem desfigurá-las com preconceitos, entendendo as diferenças como constituintes sociais e não como um fato que exige consternação ou comiseração. Por conseguinte, se desvela a necessidade de que docentes tenham espaços para discutir e conhecer as diversidades existentes há muito tempo dentro das escolas.

Por outro lado, a formação docente inicial também deve propiciar estes espaços, pois são estas e estes profissionais que estarão na linha de frente a esses discursos na

sala de aula. Isso traz à tona a questão problema de nossa pesquisa: quais as perspectivas teóricas sobre a diversidade de gêneros e sexualidades norteiam o currículo da formação docente nas universidades federais do estado gaúcho? Entendendo o grande protagonismo da gestão escolar para a construção dos currículos, responder essa pergunta torna-se pertinente à gestão educacional por colaborar no desenvolvimento de estratégias curriculares antidiscriminatórias, disponibilizando referenciais que orientem à informação científica, perpassando sensacionalismos e notícias falsas que demasiadamente atingem a comunidade LGBTQIA+.

Libâneo, Olivera e Toschi (2012) afirmam que o currículo deve respeitar diversidade cultural, as origens sociais, promover o combate ao racismo e outros tipos de discriminação e preconceitos, refletindo valores e hábitos que necessitam ser modificados pelo zelo às subjetividades. Assim, espera-se *a priori* que os currículos evidenciem bibliografias norteadoras e pertinentes destas discussões.

A presente investigação tem como objetivo analisar quais bibliografias sobre a diversidade de gêneros e sexualidades são propostas nos currículos de licenciaturas nas universidades federais do estado gaúcho, cabe destacar que o trabalho compõe um recorte de nossa pesquisa de especialização na forma de monografia. Para cumprir esse objetivo organizamos o presente manuscrito em 6 seções além desta introdução. As duas seções a seguir enfatizam referenciais teóricos que sustentam os conceitos de nossa investigação, posteriormente explicitamos o arcabouço metodológico da pesquisa documental qualitativa na forma de mapeamento. Por fim, explanamos os resultados incipientes e as análises das bibliografias, para então tecer algumas considerações finais.

Gêneros e sexualidades: quais identidades (des)conhecidas ou (in)visibilizadas?

A identidade, aquilo que se é, uma definição que não define por ser continuamente constituída e modificada ao longo da existência humana. Para Silva (2014) a identidade compõe uma díade inseparável e interdependente com a diferença, dizer aquilo que somos carrega junto aquilo que não somos: sou brasileira, é também dizer não sou colombiana, não sou chilena, não sou canadense, etc. O autor ainda afirma que a identidade é autocontida e autossuficiente, diz respeito à experiência individual com o mundo, um processo de aproximação àquilo que lhe identifica e de negação àquilo que não lhe pertença.

Ser brasileira não possui nenhum referente natural, trata-se de uma criação que nomeia um grupo distinguindo-o de outros. O caráter das identidades, de forma ampla, não é natural “[...] somos nós que as fabricamos no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais” (SILVA, 2014, p. 76). Por conseguinte, a identidade e a diferença não deixam de ser atravessadas pelas relações de poder que demarcam fronteiras: incluir/excluir, normal/anormal, belo/feio, enfim... Um caráter classificatório que beneficia determinados grupos em detrimento de outros.

Tendo isso em vista, atemos a discussão para a fabricação de duas identidades traduzidas socialmente como únicas, opostas e justificadas “biologicamente”, as categorias “homem” e “mulher”. Desvela-se assim uma postura estável, oposicional e binária de classificação de pessoas segundo um atributo genital, “essa concepção do gênero não só pressupõe uma relação causal entre sexo, gênero e desejo, mas sugere igualmente que o desejo reflete ou exprime o gênero, e que o gênero reflete ou exprime o desejo” (BUTLER, 2015, p. 52). No entanto, “[...] as chamadas interpretações biológicas são, antes de serem biológicas, interpretações, isto é, elas não são mais do que a imposição de uma matriz de significação sobre uma matéria que, sem elas, não tem qualquer significado” (SILVA, 2014, p. 86).

Segundo Louro (2014) o caráter universal e estável destas identidades não é consequência de um tipo de materialidade natural, pelo contrário, é sim consequência da posição central atribuída pela incessante reprodução reiterada de suas qualidades ou características, reprodução essa garantida por ações discursivas que conduzem a um binarismo compulsório de gênero. Para Butler (2015, p. 26) “[...] o gênero é culturalmente construído, conseqüentemente, não é nem o resultado causal do sexo, nem tampouco aparentemente fixo como o sexo”. O sexo não é fixo, pois há, por exemplo, a possibilidade de intervenção cirúrgica, desde que haja consentimento.

O corpo não serve como indicador definitivo e conclusivo da identidade, “[...] ele é maleável, ele pode falar mil línguas, ter muitos significados... ele engana e ilude” (LOURO, 2000, p. 63). Por outro lado, o corpo não deixa ser lar de determinadas características e objeto de intervenções ou transformações, assim há códigos passíveis de inCORPOração que podem tornar reconhecíveis qualidades de alguma identidade: trejeitos, próteses, tatuagens, roupas, pinturas, adornos, implantes. Nenhuma destas qualidades é própria, natural ou unicamente masculina/feminina, mesmo assim as relações de poder estipulam

códigos identitários que são aceitáveis e aqueles que não o são, assim criando também modos aceitáveis de existir e modos que devem ser repudiados.

Existem estratégias discursivas que manipulam a construção do “eu” social gerando um caráter seletivo de uma identidade como norma, merecedora de reconhecimento, outras possibilidades não são permitidas nesses padrões segregacionistas em que nem todas as vidas tem o mesmo valor (BUTLER, 2015). Os agentes dominantes impõem sua cultura, mesmo que inconscientemente, as outras culturas são falsas, não podem existir (BOURDIEU, 2012). Funda-se então uma política de aversão e eliminação de outras possibilidades de existência, que garanta a reiteração da norma heterossexual e cisgênera, a qual reprime, abusa, violenta e mata pessoas da comunidade LGBTQIAP+. Segundo a Associação Nacional de Travestis e Transexuais do Brasil foi o país em que mais ocorreram assassinatos de pessoas trans em 2021.

O termo transgênero se refere à pessoa que, na medida em que cresce e tem sua experiência com o mundo, nega a identificação de gênero imposta ao nascimento, trata-se de identidades muito variadas e diversas: homens trans, travestis, mulheres trans, transexuais e identidades não binárias por exemplo. No que se entende como não binário, também há a existência de múltiplas identidades abrangidas, como agênero, gênero fluido, gênero neutro, gênero *queer*, etc. No entanto, a ênfase não deve ser dada em exemplos e a “caixas” de existências, mas sim na autoidentificação, por outro lado a produção das identidades é simbólica e precisa ser nomeada pela linguagem (SILVA, 2014), o discurso torna possível emergir ou sucumbir a existência dessa ou daquela identidade.

Toda essa variedade é reflexo sintomático da existência, o berço das diferenças. Mesmo sendo a liberdade de existir um fator vigiado e tensionado incessantemente, sempre existem pontos fora da curva. Na verdade, olhando bem, não há ninguém sob curva dos padrões de gênero, apenas um emaranhado de características socialmente validadas que muitas pessoas buscam alcançar. Por isso a noção de diversidade deve ir ao encontro de um conceito múltiplo, permitindo a subversão e transgressão dos moldes existentes. A diversidade pode limitar-se ao que já existe e buscar imitações ao idêntico, a multiplicidade é um movimento contínuo de transformações que estimulam a diferença. “Tal como ocorre na aritmética, o múltiplo é sempre um processo, uma operação, uma ação. [...] A multiplicidade é uma máquina de produzir diferenças” (SILVA, 2014, p. 100).

Interseções entre o currículo e a multiplicidade de identidades

No que tange a teoria na abordagem de gêneros, para Scott (1995) há três posições historicamente delimitadas, este artigo se situa na abordagem pós-estruturalista, a qual se detém ao papel da linguagem na interpretação, representação e reconhecimento do gênero. É inevitável a presença da diversidade dentro das escolas, desta forma os currículos de licenciaturas precisam dar conta de atender a demanda do tema, promovendo ações que propiciem a quebra de preconceitos e um senso antidiscriminatório.

O currículo é uma construção que envolve uma prática pedagógica complexa, por estar situado em um escopo social e cultural. Para Sacristán (2013), o currículo pode ser entendido como uma espécie de estrutura que articula e regula o tempo, a organização e a cultura nos conteúdos, os espaços, os métodos, sistemas avaliativos, filosofias e ideologias no processo de ensino e aprendizagem. O currículo envolve mais do que os postulados em documento prescritos, para Ferraço (2006) o currículo pode ser caracterizado pela diversidade de interações, saberes, fazeres, identidades e acontecimentos tecidos nas vivências escolares, está em permanente produção e transformação, se diferencia e se realiza nas redes compartilhadas na escola.

Assim, o currículo impõe delimitações, esboça escolhas culturais, estabelece regras e condutas, dita hierarquizações e não é neutro, sendo alvo e mantenedor de relações de poder. Cabe questionar quais são as identidades e culturas validadas, quais as possíveis invisibilizadas e aquelas marginalizadas pelo currículo, pois os meios discursivos têm esse poder de legitimação (BUTLER, 2015).

Para proteger o poder político, a referência deve parecer certa e fixa, fora de toda a construção humana, parte da ordem natural ou divina. Desta maneira, a oposição binária e o processo social das relações de gênero tornam-se parte do próprio significado de poder, por em questão ou alterar qualquer um de seus aspectos ameaça o sistema inteiro (SCOTT, 1995, p. 92).

Para Louro (2013) é preciso abandonar a ingênua posição que ignora as subordinações presentes nos espaços, a neutralidade não existe dentro dos espaços de ensino, se não forem colocadas em xeque as questões de instância cultural e social, relega-se o discurso aos moldes dominantes. “O preconceito de uma cultura como uma totalidade autossustentável e auto replicável apoia a naturalização da heterossexualidade” (BUTLER, 2003, p. 252), assim como uma relação mimética de uma congruência arbitrariamente instituída entre genital, gênero e sexualidade (BUTLER, 2015).

Dado o fato de que é o princípio de visão social que constrói a diferença anatômica e que é esta diferença socialmente construída que se torna o fundamento e a caução aparentemente natural da visão social que alicerça, caímos em uma relação circular que encerra o pensamento na evidência de relações de dominação inscritas ao mesmo tempo na objetividade, sob forma de divisões objetivas, e na subjetividade, sob forma de esquemas cognitivos que, organizados segundo essas divisões, organizam a percepção das divisões objetivas (BOURDIEU, 2012, p. 20).

Para Louro (2015, p. 45), “[...] o sujeito não decide sobre o sexo que irá ou não assumir, na verdade as normas regulatórias de uma sociedade abrem possibilidades que ele assume, apropria e materializa”. Existem normatizações que precisam ser constantemente repetidas para que façam efeito, na performance opositiva do que é ser homem e do que é ser mulher que vigora como legítima, a multiplicidade dos corpos e experiências é resumida em uma economia de prazeres, de relações e de modos de existir. Tal economia reverbera no currículo: “[...] o corpo parece ter ficado fora da escola. Essa é, usualmente, a primeira impressão quando observamos as mais consagradas teorias educacionais ou os cursos de preparação docente” (LOURO, 2000, p. 60).

Neste momento, evocamos um questionamento de Djamila Ribeiro (2019, p. 77) “numa sociedade supremacista branca e patriarcal, mulheres brancas, mulheres negras, homens negros, pessoas transexuais, lésbicas, gays podem falar do mesmo modo que homens brancos cis heterossexuais?”. Na tangente questionamos se as identidades supracitadas estão representadas do mesmo que homens brancos cis heterossexuais no cenário do currículo? Acreditamos no poder desta pergunta diante da reflexão docente, pois como afirma Louro (2015), por em movimento o subversivo faz balançar as estabilidades e certezas.

A resolução 02 de 2015 do Conselho Nacional de Educação determina que os cursos de formação docente devem garantir nos currículos conteúdos relacionados a questão de gênero e sexualidade (BRASIL, 2015), destarte a inclusão da questão não é só legítima dentro dos currículos de licenciatura, mas também amparada legalmente. No caso de intolerância, discriminação ou preconceito por sexo, orientação sexual ou identidade de gênero, isso se configura como crime no nosso país (BRASIL, 2019).

Aos olhos do conservadorismo, algumas vezes a escola tende a seguir uma perspectiva instrucional e conteudista, que busca formar um indivíduo para o mercado de trabalho e aborda o currículo como um prognóstico pronto de conteúdos, os quais devem ser estudados sequencialmente e linearmente. Para Sacristán (2013) esse viés pode

reforçar e legitimizar desigualdades de classe, gênero, raça, etc., pela invisibilidade destas discussões em nome da “importância maior” de certos conteúdos.

Sacristán (2013) aponta que os conteúdos, assim como a organização por disciplinas e por períodos, são escolhas dentro do currículo. Desta forma, o autor discute a importância excessiva dada a cargas horárias e conteúdos, em oposição à relativa importância, talvez pouco enfatizada, sobre as questões relacionadas ao capital cultural dos grupos sociais na prática escolar. “Presumimos que a educação tem a capacidade de servir para o desenvolvimento do ser humano como indivíduo e cidadão, de sua mente, seu corpo e sua sensibilidade” (SACRISTÁN, 2013, p. 24).

Nesse prisma, o currículo deve promover a visibilização de grupos sociais, da pluralidade cultural, étnica, racial, de gêneros, da diversidade de corpos, das pessoas com deficiência, das lutas de classe. Outrora, mesmo a educação tendo um potencial para emancipação, esse propósito transformador “[...] se choca com os moldes dominantes da escolaridade, mais preocupada com o êxito escolar do que com todos esses fins” (SACRISTÁN, 2013, p. 24).

Se a escola é uma estrutura da vida em cidadania plena, então que seja para a vida real: a vida diversa, com todo o tipo de gente, nas mais diversas expressões, nos mais diversos vínculos de amor e de romance, nas mais plurais expressões e identidades. Sendo assim, vemos uma forma de tentar entender como esse debate pode chegar nas escolas com a análise de sua abordagem curricular na formação inicial de docentes, o que justamente é a pretensão de nossa pesquisa.

Metodologia: um mapeamento na forma de pesquisa documental qualitativa

Com base nos procedimentos técnicos adotados para a realização da presente investigação, entende-se que a mesma pode ser classificada como uma pesquisa documental, cumprindo as fases descritas por Gil (2002). Segundo o autor as pesquisas documentais “[...] em função da natureza destes ou dos procedimentos adotados na interpretação dos dados, desenvolvem-se de maneira significativamente diversa” (GIL, 2002, p. 87), assim podem conciliar suporte de outros métodos operacionais na sistematização de dados. A proposta de Mapeamento, promovida por Biembengut (2008), isso está aliada em nossa metodologia para contribuir na operacionalização da pesquisa documental e será explicitada mais adiante.

Nas análises dos dados consideram-se bases de natureza qualitativa para efetivação da pesquisa, visto que as informações curriculares serão avaliadas em conformidade com sua relevância e pertinência frente ao discurso da multiplicidade de gêneros e sexualidades. Para Lüdke e André (1986) a pesquisa documental qualitativa pode ser entendida como uma forma de identificar informações factuais por meio de documentos, cuja compreensão do fenômeno visa situar o contexto em que se inserem os dados, encarado como uma ferramenta de análise. Assim a pesquisa documental qualitativa “[...] pode, ainda, explorar as ligações entre os vários itens, tentando estabelecer relações e associações e passando então a combiná-los ou reorganizá-los” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 43-44).

Quanto ao mapeamento, ele “[...] permite-nos formar imagens da realidade e dar sentido às muitas informações, captando traços, características relevantes, representando-as e explicitando-as para quem tal construção possa interessar, ou ainda agir e intervir nessa realidade” (BIEMBENGUT, 2008, p. 51). Com efeito, o mapeamento como método de pesquisa visa estabelecer relações funcionais entre os dados, sendo útil ao trabalho de relacionar ou ligar um determinado conjunto de informações a outros, bem como capaz de gerar novas interpretações ou outros pontos de vista, a partir das organizações decorrentes (BIEMBENGUT, 2008).

Dada a fonte para produção de dados nesta pesquisa, as análises feitas aqui se aproximam das operacionalizações que Biembengut (2008) determina como mapa de campo e mapa de análise. No mapa de campo considera-se a organização de um quadro completo de dados e a compreensão das estruturas e traços dos dados, estabelecendo relações com o problema da pesquisa. Já no mapa de análise, as informações do mapa de campo dão destaque a interpretações, sistematizações e categorizações dos dados (BIEMBENGUT, 2008). Para constituir um mapa de campo são destacados o levantamento, a organização e classificação de dados, já no mapa de análise são efetivados os processos de reconhecimento e análise.

No levantamento de dados, o passo inicial se deu na plataforma e-Mec. Trata-se de uma base de dados oficial dos cursos e instituições de educação superior, em que foram identificadas as instituições federais públicas do Rio Grande do Sul e respectivamente cada um dos cursos de formação de docentes ou licenciaturas ofertados. Um mapa de campo com fonte de dados proveniente de documentos pode exigir o auxílio de quadros e tabelas para fins de organização das informações (BIEMBENGUT, 2008). Desta maneira, optamos

pelo uso de planilhas eletrônicas para compilar os dados, subdivididos conforme cada uma das 8 instituições a que pertencem (3 institutos federais e 5 universidades).

Após isso, foi realizada a busca dos documentos nos *sites* oficiais de cada instituição ou no *site* específico do curso, esse processo iniciou no ano de 2020, mediante ao ingresso no curso de especialização, se estendendo até 2021. Com o *download* dos arquivos, a organização dos documentos e a composição das planilhas com as informações incipientes (instituições e cursos alvo da investigação) considera-se cumprida a etapa do levantamento de dados, passando assim à etapa seguinte.

A etapa de organização e classificação já demonstra seu intuito pelo nome, o qual visa estabelecer uma estrutura de dados que sustentem a constituição das análises. Para Biembengut (2008), na medida em que os recursos são empregados para sistematização dos dados, as categorias se delineiam e distinguem. O primeiro tratamento nos documentos foi uma busca nos objetivos, propostas, bibliografias e no nome das disciplinas, a partir dos descritores “Gênero”, “Orientação Sexual” e “Sexualidade”. Em cada resultado se efetuou a leitura do trecho na íntegra para situar o contexto em que o descritor se inseria, sendo excluídos os casos de distanciamento diante do objetivo desta investigação, como por exemplo, os gêneros literários nos cursos de linguagens, ou ainda gêneros classificatórios de fauna e flora em cursos de biologia.

Essa busca propiciou identificar 39 disciplinas que abordam a temática relacionada à multiplicidade de gênero e sexualidade nos cursos de licenciatura analisados. Nesse sentido, agregamos na planilha a identificação destes descritores nos elementos analisados em cada disciplina. Ainda foram destacadas outras informações importantes, com base nas sugestões feitas por Biembengut (2008), em que se considera: o ano da composição do documento, o código do curso e a cidade em que este é ofertado, a carga horária da disciplina, o caráter eletivo ou obrigatório da disciplina e a presença, ou não, de bibliografias relacionadas à multiplicidade de gêneros e sexualidades.

Análises primárias: um mapa de campo

Junto à plataforma e-Mec buscamos as instituições de ensino superior ativas no Rio Grande do Sul, já estabelecendo um recorte às instituições de categoria administrativa pública federal com credenciamento presencial. Essa busca gerou a identificação de 8 instituições que fazem parte do corpus desta investigação (Quadro 1) Todavia, nem todos

os documentos estavam disponíveis nos *sites*, por essa razão incluímos uma coluna contendo a quantidade de cursos com ementas disponíveis nos sítios eletrônicos durante o ínterim de nosso rastreio.

Quadro 1. Instituições públicas gaúchas que integram o *corpus* da pesquisa

Instituição	Sigla	Campus sede	Licenciaturas	
			Oferta	Ementa disponível
Fundação Universidade Federal do Pampa	UNIPAMPA	Bagé	18	18
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul	IFRS	Bento Gonçalves	23	22
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha	IFFar	Santa Maria	17	17
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense	IFSul	Pelotas	5	5
Universidade Federal de Pelotas	UFPeI	Pelotas	21	17
Universidade Federal de Santa Maria	UFSM	Santa Maria	25	17
Universidade Federal do Rio Grande	FURG	Rio Grande	16	16
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	UFRGS	Porto Alegre	18	12
TOTAL			143	124

Fonte: produção própria a partir dos dados da investigação.

Foram contabilizados apenas os cursos presenciais ativos e após essa primeira identificação realizou-se o *download* da Proposta Pedagógica Curricular de cada Licenciatura nos *sites* das instituições. Com a obtenção dos documentos disponíveis realizou-se a primeira exploração dos materiais, com o auxílio de buscas com os descritores “Gênero”, “Orientação Sexual” e “Sexualidade”, em que foi possível constatar 89 cursos para estabelecer a leitura flutuante das ementas. Foram descartadas as disciplinas que apresentavam conceitos relacionados estritamente à área da saúde ou de biologia, assim como àquelas ementas de disciplinas abrangentes, como “Diversidade e Educação Inclusiva”, em alguns casos voltando-se exclusivamente às práticas de inclusão de pessoas com deficiência.

Ainda houve ementas que apresentam bibliografias relacionadas à multiplicidade de gênero e sexualidade que não foram incluídas por não se relacionarem especificamente com o tema. Foi o caso de disciplinas como “Políticas Públicas na Educação Básica”, “Teoria e Prática da Formação de Professores”, “Fundamentos Psicológicos da Educação”, “Psicologia da Educação” e “Sociologia da Educação”, em que podem existir discussões desenvolvidas de forma transversal nas atividades. Também não foram considerados os componentes curriculares eletivos.

Verificaram-se 39 disciplinas que apresentam embasamentos teóricos sobre a multiplicidade de gêneros e sexualidades, compreendidas em 37 cursos de formação docente. Tendo estes dados, doravante são explicitadas informações mais específicas sobre cada curso e cada disciplina em conformidade com as respectivas instituições que os ofertam. Iniciando pela UNIPAMPA, dentre os 18 cursos de licenciatura ofertados, em 5 deles foram identificadas 5 ementas de disciplinas que cumprem os as condições de análise em nosso estudo, as quais se encontram no Quadro 2.

Quadro 2. Ementas da UNIPAMPA que integram o corpus das análises

UNIPAMPA					
	Curso	Ano do PPC	Campus	Disciplina	Carga Horária
1	Ciências da Natureza	2013	Uruguiana	Corpo, gênero, sexualidade e relações étnico-raciais	60
2	Ciências Humanas	2019	São Borja	Diversidade na Educação Básica	90
3	Educação do Campo	2019	Dom Pedrito	Gênero, sexualidade e educação	45
4	Educação Física	2018	Uruguiana	Antropologia do Corpo	45
5	Pedagogia	2015	Jaguarão	Corporeidade e Educação	60

Fonte: produção própria a partir dos dados da investigação.

Com base nas informações apresentadas é possível perceber que na UNIPAMPA a temática possui carências de abordagem na área das ciências exatas. Em contrapartida, apresenta disciplinas específicas para a discussão do tema em outras áreas, mesmo em documentos mais antigos, como é o caso da proposta curricular datada de 2013.

No IFRS, pode-se perceber que dentre as 23 licenciaturas ofertadas, 6 abordam a temática de gêneros e sexualidades, o que gerou a análise de 6 ementas de disciplinas (Quadro 3). Contudo, algumas das disciplinas se mostram mais voltadas aos direitos humanos e diversidades que são temas mais amplos. Foram consideradas apenas aquelas que apresentam referenciais bibliográficos tocantes à questão.

Quadro 3. Ementas do IFRS que integram o *corpus* das análises

IFRS					
	Curso	Ano do PPC	Campus	Disciplina	Carga Horária
1	Letras - Português e Inglês	2016	Osório	Educação para as diversidades	40
2	Matemática	2016	Canoas	Educação para Diversidade e Inclusão	60
3	Pedagogia	2019	Alvorada	Educação, Diversidade e Direitos Humanos	66
4	Pedagogia	2018	Bento Gonçalves	Educação, Gênero e Sexualidade	40

5	Pedagogia	2018	Farroupilha	Educação, Diversidade e Direitos Humanos	80
6	Programa Especial Formação de Professores para os Componentes Curriculares da Educação Profissional	2018	Farroupilha	Direitos Humanos e Diversidade	40

Fonte: produção própria a partir dos dados da investigação.

Já no IFFarroupilha há em demasia a presença da disciplina “Diversidade e Educação Inclusiva”, que se apresenta em todos os cursos de licenciatura, porém em 11 deles trazendo bibliografias e enfoque voltados a questões inclusivas das pessoas com deficiência. Assim, consideramos apenas aquelas que trazem nas referências bibliográficas itens que revelem debates relativos à multiplicidade de gênero e sexualidade. O IFFarroupilha oferta 18 cursos de licenciatura, em que identificaram-se 7 deles para compor nossas análises, totalizando 8 ementas, como apresentamos no Quadro 4.

Quadro 4. Ementas do IFFarroupilha que integram o *corpus* das análises

IFFarroupilha					
	Curso	Ano do PPC	Campus	Disciplina	Carga Horária
1	Ciências Biológicas	2015	Alegrete	PeCC II - Processos Investigativos em Educação: Formação socio-cultural da juventude com enfoque na prática docente	50
				Diversidade e Educação Inclusiva	72
2	Ciências Biológicas	2014	Panambi	Diversidade e Educação Inclusiva	72
3	Ciências Biológicas (noturno)	2020	Panambi	Diversidade e Educação Inclusiva	72
4	Ciências Biológicas	2015	São Vicente do Sul	Educação e Sexualidade	36
5	Matemática	2015	Alegrete	Diversidade e Educação Inclusiva	72
6	Matemática	2014	Julho de Castilhos	Diversidade e Educação Inclusiva	72
7	Química	2015	Alegrete	Diversidade e Educação Inclusiva	72

Fonte: produção própria a partir dos dados da investigação.

A disciplina “Diversidade e Educação Inclusiva” também aparece nos currículos de outras instituições, porém foi desconsiderada por suas bibliografias ou objetivos se direcionam apenas para questão das pessoas com deficiências. Exclusivamente no IFFarroupilha a disciplina foi considerada apta para nossa análise categórica, nos casos em que as informações em suas ementas convergem com nosso objetivo.

No IFSul, com 5 cursos de licenciatura ofertados, identificaram-se 3 cursos com 3 emendas de disciplinas, as quais se mostram também um pouco generalistas e com uma

carga horária relativamente baixa (Quadro 5). Cabe mencionar que nessa instituição há a presença de referenciais pós-estruturalistas em disciplinas de “Sociologia da Educação” e de “Psicologia da Educação”, que foram desconsideradas pelo foco em outras perspectivas da questão.

Quadro 5. Ementas do IFSul que integram o *corpus* das análises

IFSul					
	Curso	Ano do PPC	Campus	Disciplina	Carga Horária
1	Ciências Biológicas	2017	Pelotas CAVG	Estudo Sócio-Antropológico da Educação	30
2	Física	2017	Pelotas CAVG	Estudo Sócio-Antropológico da Educação	30
3	Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados	2019	Pelotas	Educação, Cultura e Diversidade I	30

Fonte: produção própria a partir dos dados da investigação.

Já a UFPel conta com 21 cursos presenciais de licenciatura, sendo que apenas 2 deles foram selecionados em nosso estudo. Frente ao baixo quantitativo destaca-se a presença de 6 disciplinas optativas que abordam gêneros e sexualidades que, não sendo obrigatórias, foram excluídas da investigação. Apesar deste número, que consideramos baixo diante do número de licenciaturas ofertadas, as duas ementas apresentam centralidade do tema em sua abordagem e uma boa carga horária (Quadro 6).

Quadro 6. Ementas da UFPel que integram o *corpus* das análises

UFPel					
	Curso	Ano do PPC	Campus	Disciplina	Carga Horária
1	Dança	2019	Pelotas	Corpo, Inclusão e Direitos Humanos	60
2	Geografia	2017	Pelotas	Território, Identidade e Diversidade	60

Fonte: produção própria a partir dos dados da investigação.

Na UFSM destacamos uma grande dificuldade em analisar os documentos, as ementas encontram-se segmentadas em vários arquivos e não estão contidas nas Propostas Pedagógicas Curriculares, que de mesma forma se segmenta. Com relação as disciplinas, na UFSM identificaram-se 6 cursos e 6 ementas alvo das análises (Quadro 7), sendo que a instituição oferta 25 licenciaturas. Consideramos que o quantitativo identificado se demonstra também razoavelmente baixo. Dois aspectos que podem amenizar esse fato são, primeiro, 8 ementas não puderam ser analisadas, pois não possível obter os documentos, segundo, a presença da disciplina “Tópicos transversais para a formação docente II” com carga horária de 15 horas presente em 6 cursos, aonde as ementas trazem

uma bibliografia (a mesma obra em todas as 6) sobre gêneros e sexualidades, mas não cumprem os requisitos estipulados para nossa análise.

Quadro 7. Ementas da UFSM que integram o *corpus* das análises

UFSM					
	Curso	Ano do PPC	Campus	Disciplina	Carga Horária
1	Artes Visuais	2019	Santa Maria	Arte e subjetividades	60
2	Ciências Biológicas	2018	Palmeira das Missões	Temáticas contemporâneas	30
3	Dança	2020	Santa Maria	Estudos do corpo III: dança, gênero e sexualidade	45
4	Educação Especial	2018	Santa Maria	Direitos humanos e gênero	45
5	Pedagogia	2019	Santa Maria	Direitos humanos e gênero	30
6	Pedagogia (noturno)	2019	Santa Maria	Direitos humanos e gênero	30

Fonte: produção própria a partir dos dados da investigação.

Quanto a disciplina “Tópicos transversais para a formação docente II”, cabe mencionar que sua inclusão está relacionada à implementação da Resolução 02/2015 (BRASIL, 2015), visando atender a demanda aos temas transversais propostos. A bibliografia proposta nos currículos da disciplina aparece em outros documentos analisados, então a obra não deixa de integrar nossos resultados.

Quanto a FURG, todas as ementas e Propostas Pedagógicas Curriculares dos 18 cursos foram obtidas, porém em 8 documentos a busca com os descritores não gerou nenhum resultado. Em 4 cursos da área da linguagem foram identificadas disciplinas obrigatórias que abordam a temática (Quadro 8), também foi identificada a disciplina optativa “Gêneros e Sexualidades nos espaços educativos” em 7 currículos, componente mais específico do que as disciplinas obrigatórias, porém não considerado neste estudo.

Quadro 8. Ementas da FURG que integram o *corpus* das análises

FURG					
	Curso	Ano do PPC	Campus	Disciplina	Carga Horária
1	Letras - Língua Portuguesa	2017	Rio Grande	Discurso e gênero social	45
2	Letras - Português e Espanhol	2019	Rio Grande	Discurso e gênero social	45
3	Letras - Português e Francês	2019	Rio Grande	Discurso e gênero social	45
4	Letras - Português e Inglês	2019	Rio Grande	Discurso e gênero social	45

Fonte: produção própria a partir dos dados da investigação.

Por fim descrevemos os dados da última universidade que faz parte desta pesquisa, a UFRGS possui 18 cursos de licenciatura, mas não foi possível analisar os currículos de

todos. Identificamos 6 cursos em que o *link* para *download* de arquivo das Propostas Pedagógicas Curriculares direciona para páginas não localizadas pelo navegador. Além disso, no caso de 7 cursos, as ementas de disciplinas não dispõem de referências bibliográficas, sendo a seção ausente na maioria dos documentos e em branco em alguns.

Dito isso, foi possível analisar os documentos de apenas 5 cursos nessa instituição, dos quais 4 apresentam ementas que abordam o assunto chave desta pesquisa. Esse processo gerou a identificação de 5 disciplinas da UFRGS que compõem nossas análises categóricas, as quais apresentamos no Quadro 9 a seguir.

Quadro 9. Ementas da UFRGS que integram o *corpus* das análises

UFRGS					
	Curso	Ano do PPC	Campus	Disciplina	Carga Horária
1	Pedagogia	2018	Porto Alegre	Gênero e sexualidade na educação	30
2	História	2018	Porto Alegre	História e relações de gênero	60
3	Educação Física	2021	Porto Alegre	Diversidade na escola: produzindo práticas pedagógicas	30
				Educação Física, Corpo e Diversidade	60
4	Educação do Campo - Ciências da Natureza	2019	Tramandaí	Diversidade Cultural: perspectivas antropológicas	60

Fonte: produção própria a partir dos dados da investigação.

Estabelecidas as rotas que traçamos por cada curso nas universidades e firmadas as direções tomadas para categorizar as análises é chegado o momento de explicitar o mapa de análise da pesquisa. Assim, a seguir destacam-se inspeções mais acuradas sobre as bibliografias e metas nos objetivos dos documentos.

A rosa dos ventos das literaturas identificadas: mapa de análise

Em cada curso de licenciatura foram identificadas as disciplinas de cunho obrigatório que abordam o tema gêneros e sexualidades, assim buscamos em cada um dos documentos quais são os embasamentos que fomentam o trabalho docente no currículo. Esse processo gerou a identificação de 36 obras da literatura científica distintas, muitas delas sendo comuns a alguns currículos, também houve o caso de obras que foram citadas apenas em um documento. Acreditamos que todos os textos identificados têm sua importância e de alguma forma possibilitam discussões de cunho pós-estruturalista sobre as identidades de gênero e sexualidades.

Quadro 10. Florilégio de referenciais teóricos identificados nas ementas dos cursos

(continua)

OBRA	INSTITUIÇÃO							
	UNIPAMPA	IFRS	IFFar	IFSul	UFPeI	UFMS	FURG	UFRGS
O corpo educado. Guacira Louro Lopes (Org.)	1, 4		4			3		
Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. Guacira Louro Lopes	1, 5	1, 2, 3, 4, 5				2,4	1, 2, 3, 4	1, 4
Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação Guacira Louro Lopes	2		1, 2, 3, 5, 7		1	3, 4, 5, 6		1, 3
Currículo, gênero e sexualidade. Guacira Louro Lopes	2, 3					2		
O corpo educado: pedagogias da sexualidade Guacira Louro Lopes (Org.)						3		
Documentos de identidade: uma introdução às teorias do Currículo. Tomaz Tadeu da Silva	1, 2		7					
Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais. Tomaz Tadeu da Silva (Org.)	1, 2	2, 4, 5	1, 5, 7			3		3
Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Tomaz Tadeu da Silva				3				
Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos Culturais em Educação Tomaz Tadeu da Silva (Org.)				3				4
Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade Judith Butler		2, 4, 5				1, 3		
Fundamentos contingentes: o feminismo e a questão do pós-modernismo (Cadernos Pagu). Trad. Pedro Maia Soares Judith Butler					2			
Diversidade sexual na educação: problematizações sobre homofobia nas escolas. Rogério D. Junqueira (Org.)	1							
Tá difícil falar sobre sexualidade na escola? Cláudia Penalvo; Gustavo Bernardes (Org.)	1							
A identidade cultural na pós-modernidade. Stuart Hall	2	2		1, 2				4
Gênero: uma categoria útil de análise histórica (Revista Educação e Realidade) Joan Scott	3		6					2

Quadro 10. Florilégio de referenciais teóricos identificados nas ementas dos cursos

(continuação)

OBRA	INSTITUIÇÃO							
	UNIPAMPA	IFRS	IFFar	IFSul	UFPeI	UFMS	FURG	UFRGS
Construindo a igualdade na diversidade: gênero e sexualidade na escola. Nanci Stancki da Luz; Marília Gomes de Carvalho; Lindamir Salete Casagrande (Org.)	3							
Educação e sexualidade: um diálogo com educadores Cláudia Aparecida Batista	5							
Corpo, gênero e Sexualidade. Dagmar Estermann Meyer; Rosângela de Fátima Rodrigues Soares (Org.)			6					
História da Sexualidade: a vontade de saber. Michel Foucault				3		3		2
História da Sexualidade: o uso dos prazeres. Michel Foucault						3		
História da Sexualidade: o cuidado de si. Michel Foucault						3		
Vigiar e Punir: Nascimento da prisão. Michel Foucault					2			
Políticas da Masculinidade (Revista Educação e Realidade). Raewyn Connell						3		
Feminismo em comum: para todas, todes e todos Márcia Tiburi						3		
El Feminismo es para todo el mundo. Bell Hooks						4, 5, 6		
Interpretando o gênero (Revista de Estudos Feministas) Linda Nicholson						4, 5, 6		
Gênero e diversidade: formação de educadoras/es. Cíntia Maria Teixeira					1			
Discurso, gênero e educação. Izabel Magalhães; Maria Christina D. Leal (Org.)							1, 2, 3, 4	
Educar para a igualdade: Gênero e Educação. Maria Lúcia da Silveira; Tatau godinho (Org.)							1, 2, 3, 4	

Quadro 10. Florilégio de referenciais teóricos identificados nas ementas dos cursos (conclusão)

OBRA	INSTITUIÇÃO							
	UNIPAMPA	IFRS	IFFar	IFSul	UFPeI	UFMS	FURG	UFRGS
Discursos de identidades – discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família Luiz Paulo da Moita Lopes							1, 2, 3, 4	
Infâncias, gênero e sexualidade nas tramas da cultura e da educação. Jane Felipe; Bianca Guizzo; Dinah Beck (Org.)								1
Educação sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças. Jimena Furlani								1
Políticas de enfrentamento ao heterossexismo: corpo e prazer Fernando Pocahy (Org.)								1
Mulheres, raça e classe. Angela Davis								2
Gênero, sexualidade e raça/etnia: desafios transversais na formação do professor (Cadernos de Pesquisa) Fabiola Rohden								3
Corpo, gênero e sexualidade: composições e desafios para a formação docente. Paula Ribeiro; Méri Silva; Silvana Goellner (Org.)								3

Fonte: produção própria a partir dos dados da investigação.

O Quadro 10 permite constatar algumas convergências e divergências nas literaturas utilizadas. Destacando alguns pontos em comum, pode-se observar que as obras da pesquisadora e professora Guacira Lopes Louro são citadas em 7 das 8 instituições federais gaúchas, totalizando 5 obras citadas em 35 currículos. Já as 4 obras identificadas de Tomaz Tadeu da Silva aparecem em 16 currículos de 6 instituições. Pela constante presença, estabelecemos as obras mais citadas desta e deste autor como uma metáfora de “norte” e “sul”. Os pontos cardeais não são as direções que devem ser tomadas, mas sim algumas referências que orientam a partida, essas obras não necessariamente apontam o caminho, porém podem guiar com mais precisão a viagem.

O livro mais citado “Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista” de Guacira Louro Lopes se apresenta em 15 ementas distintas de 5 instituições. Neste sentido, consideramos este livro como “norte”, uma das direções possíveis que auxiliam a compreensão do viés pós-estruturalista na construção da identidade de gênero e da sexualidade. A segunda obra mais citada é da mesma autora, que leva o título “Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação”.

Considerando que os pontos cardeais apontam para direções bem diferentes, fazemos alusão ao ponto “sul” com a terceira bibliografia mais citada, sendo o livro organizado por Tomaz Tadeu da Silva, que leva como título “Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais”. O livro está presente em 10 ementas de 5 instituições distintas e reúne três capítulos, a saber “Identidade e diferença: uma introdução teórica conceitual” escrito por Kathryn Woodward; “A produção social da identidade e da diferença” de Tomaz Tadeu da Silva; por fim “Quem precisa da identidade?” de Stuart Hall.

Dois obras empatam como quarta bibliografia mais citada, sendo presentes em 5 ementas, as quais consideramos como os pontos “leste” e “oeste”. São os livros “A identidade cultural na pós-modernidade” de Stuart Hall, presente em 4 instituições, e “Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade” de Judith Butler, presente em 2 instituições. Na obra de Stuart Hall a discussão se remete ao caráter múltiplo da identidade atravessado pela cultura, tempo e fatores sociais, descentralizando o “normal” instituído. Na obra Butler há a discussão da performatividade da identidade e sua construção influenciada pelo discurso dominante, gerando normatividades compulsórias.

Uma rosa dos ventos não possui apenas pontos cardeais, mas também os pontos colaterais e subcolaterais, assim também há obras que tiveram um quantitativo um pouco menor nas citações e não deixam de ser importantes. Dentre elas, destacamos o artigo “Gênero: uma categoria útil de análise histórica” escrito por Joan Scott, que fomenta de modo muito pontual o entendimento de como o enredo histórico envolve a temática das identidades de gênero e sexualidade. Igualmente pode-se mencionar o autor Michel Foucault com o livro “História da Sexualidade: a vontade de saber” e a autora Bell Hooks com “El Feminismo es para todo el mundo”, que apresentam discussões distintas, porém que se complementam e se interseccionam frente ao pós-estruturalismo.

Considerações Finais

Algumas ementas citam dentre os objetivos a abordagem a temática de gêneros e sexualidades sem trazer bibliografias que permitam a discussão do tema, isso ocorreu na disciplina de “Educação em Direitos Humanos” do IFRS, por exemplo, que não consta em nossos quadros de análise por esse motivo. Entende-se que o debate é pertinente nessa disciplina e talvez o enfoque se dê em outros aspectos que não enfatizam a construção das identidades. Acreditamos que um fator importante é ter sustentação teórica que permita uma abordagem sensível às diferenças, que promova um olhar aberto ao novo.

Por outro lado, constatou-se que algumas disciplinas possibilitam abordar o tema de maneira transversal, pois apesar de não se deter nas discussões de gêneros e sexualidades possuem bibliografia especializada sobre a questão. Foram os casos das ementas de “Políticas Públicas na Educação Básica”, “Fundamentos Psicológicos da Educação” e até mesmo os estágios curriculares supervisionados. Conclui-se a importância e a potencialidade desta abordagem transversal, sendo que a multiplicidade de identidades faz parte da escola, no entanto, não deixamos vistas à necessidade de disciplinas que abordem a questão de forma mais centralizada. A grande demanda de conteúdos e o pouco tempo vivenciado na pragmática do currículo pode, por vezes, relegar a transversalidade ao discurso, sem promover ações significativas na prática.

Cabe mencionar que todos os currículos analisados da FURG se remetem a disciplina “Discurso e gênero social”, que é obrigatória nos 4 cursos analisados e se apresenta idêntica em todos os documentos. Cabe refletir até que ponto as ementas das disciplinas são constituídas para orientar um bom trabalho docente ou para atender as demandas legais, como aquelas dispostas na resolução 02 de 2015 (BRASIL, 2015). Ao confrontar documentos de outras instituições com disciplinas específicas ao tema e que não dispõem de bibliografias sobre o assunto essa preocupação se torna mais latente.

Não conhecemos a realidade da FURG, talvez a quantidade de pessoas que ingressa nas licenciaturas da instituição permita que a mesma disciplina seja cursada por turmas de vários cursos, ou ainda que sejam abertas mais de uma turma da disciplina por semestre, há muitas explicações possíveis que requerem outro olhar. Não é o intuito de esta pesquisa levantar acusações, as preocupações estão na necessidade de pensar em implicações diante dos dados levantados, pela busca por melhorias nos currículos. Sendo

assim, faz parte da pesquisa levantar pontos conflitantes que devem ser pensados nos currículos e na reflexão docente.

Com relação à Resolução n. 02 de 2015 (BRASIL, 2015), uma ementa da UNIPAMPA e algumas ementas do IFFarroupilha foram homologadas antes deste ano e, mesmo assim, apresentam objetivos e bibliografias específicos para questão múltipla de gêneros e sexualidades. Isso demonstra que nas instituições analisadas também há um compromisso social na abordagem ao tema, não se limitando as exigências das pautas legais que versam sobre sua obrigatoriedade. Tendo um olhar otimista tendemos a acreditar que esse compromisso está inserido dentro das universidades e institutos federais analisados, pois em todas as instituições foi possível perceber a presença de ementas relacionadas ao assunto, todavia constando como disciplinas optativas e, assim, não sendo alvo neste estudo.

Outra característica marcante nas ementas foram os referenciais nacionais, há uma forte presença de obras da gaúcha Guacira Lopes Louro e obras de algumas de suas ex-orientandas como Jimena Furlani e Jane Felipe, ainda há uma forte incidência de bibliografias de Tomaz Tadeu da Silva que também é do Rio Grande do Sul. Esse fato revela um movimento brasileiro de atividade científica que se propõe a desestabilizar conceitos meramente biológicos na construção da identidade de gênero e sexualidade, propondo focos à construção cultural e social. Um movimento que traz esperança de um futuro mais acolhedor, pela resiliência de grupos que buscam falar da equidade pondo em palco o sujeito desigual, buscando as vozes das diferenças.

Além disso, verificou-se a presença de duas pessoas transgêneras como autoras de obras citadas em ementas. Judith Butler, uma pessoa trans não binária, tem duas obras identificadas em nossas análises e Raewyn Connell, uma mulher trans, tem seu artigo de título “Políticas da Masculinidade” publicado na Revista Educação e Realidade, também citado nos documentos.

Ao comparar os quantitativos totais de cursos em cada instituição e o quantitativo de ementas no mapa de análise pode-se perceber um grande número de cursos em que não se identificaram disciplinas com bibliografias específicas e objetivos convergentes à discussão da temática de gêneros e sexualidades. Por um lado, ocorreram casos em que os documentos não estavam disponíveis para *download* ou sem constar referências bibliográficas. Por outro lado, consideramos que essa discussão ainda precisa avançar

muito dentro do currículo formal, pois ainda está invisibilizada dentro de muitas ementas ou surge apenas com termos citados nos documentos sem qualquer instrumentalização.

Há de se recordar as palavras de Arroyo (2014) e Sacristán (2013): o currículo é um território de disputa, é subordinado às relações de poder. Para que estes assuntos estigmatizados passem a fazer parte dos currículos eles precisam primeiramente passar barreiras impostas pelos poderes regulatórios institucionais, o que não se trata de uma tarefa fácil, a presença das disciplinas identificadas pressupõe um cenário de muita luta. Mesmo assim (e por isso), concordamos com Butler (2021, 11m 37s): “precisamos de uma política que torne nossas vidas mais vivíveis”.

Referências

ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

BIEMBENGUT, M. S. **Mapeamento na pesquisa educacional**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2008.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Tradução de Maria Helena Kühner. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 2, de 1º de Julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2015.

BRASIL, Congresso Nacional. Projeto de Lei n. 627, de 12 de Fevereiro de 2019. Altera a Lei 7.716, de 5 de janeiro de 1989, para incluir na referida legislação os crimes de discriminação ou preconceito de orientação sexual e/ou identidade de gênero. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2019.

BUTLER, J. O parentesco é sempre tido como heterossexual? **Cadernos Pagu**. n. 21, p. 219-260. 2003.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 8. ed. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

BUTLER, J. Judith Butler debate os problemas de gênero com Linn da Quebrada e Jup do Bairro [Entrevista disponibilizada em 22 de junho de 2021, no programa **Transmissão do Canal Brasil**]. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=DMge3Uc9sUs&ab_channel=CanalBrasil. Entrevista concedida a Linn da Quebrada e Jup do Bairro. Acesso em: 01 mar. 2022.



FERRAÇO, C. E. Possibilidades para entender o Currículo Escolar. **Revista Pedagógica Pátio**. ano 10, n. 37, p. 8-11, fev./abr. 2006.

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

LIBÂNEO, J. C; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar**: Políticas, Estrutura e Organização. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LOURO, G. L. Corpo, escola e identidade. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 25. n. 2. p. 59-76, jul./dez. 2000.

LOURO, G. L. Currículo Gêner e sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. *In*: LOURO, G. L; FELIPE, J; GOELLNER, S. V (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 43-53.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

LOURO, G. L. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MOREIRA, A. F; SILVA, T. T. da. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

RIBEIRO, D. **Lugar de fala**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

SACRISTÁN, J. G. O que significa o currículo? *In*: SACRISTÁN, José Gimeno. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-35.

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


SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. SILVA, T. T. da (Org). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

NOTAS

IDENTIFICAÇÃO DE AUTORIA

Lucas José de Souza. Mestra. Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul, Colégio Estadual Manoel Ribas, Santa Maria, RS, Brasil.


E-mail: lucas.js@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-9542-2051>



Débora Ortiz de Leão. Pós-doutorado em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação/ Departamento de Administração Escolar. Santa Maria, RS, Brasil.

E-mail: dboleao@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-4122-4452>

AGRADECIMENTOS

Não se aplica.

FINANCIAMENTO

Não se aplica.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Não se aplica.

LICENÇA DE USO

Autores mantêm os direitos autorais e concedem à revista ENSIN@ UFMS – ISSN 2525-7056 o direito de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY-NC-SA 4.0), que permite compartilhar e adaptar o trabalho, para fins não comerciais, reconhecendo a autoria do texto e publicação inicial neste periódico, desde que adotem a mesma licença, compartilhar igual.

EDITORES

Patricia Helena Mirandola Garcia, Eugenia Brunilda Opazo Uribe, Gerson dos Santos Farias.

HISTÓRICO

Recebido em: 20/05/2022 - Aprovado em: 04/11/2022 – Publicado em: 20/12/2022.

COMO CITAR

SOUZA, L. J.; LEÃO, D. O. Formação Docente versus Gêneros e Sexualidades: um florilégio de discussões nos Currículos de Licenciaturas nas Instituições Públicas do Rio Grande do Sul. **Revista ENSIN@ UFMS**, Três Lagoas, v. 3, n. 7, p. 175-199. 2022.

PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA: O ENSINO E APRENDIZAGEM DE GÊNERO E SEXUALIDADE NAS SÉRIES INICIAIS

PEDAGOGICAL PRACTICE FOR THE INITIAL TRAINING OF TEACHERS OF THE PEDAGOGY COURSE: THE TEACHING AND LEARNING OF GENDER AND SEXUALITY IN THE EARLY GRADES

*Solange Pereira da Silva*¹


*Luciano Leão Soares*²

RESUMO: O artigo tem como objetivo fornecer subsídios teóricos-metodológicos para o trabalho com gênero e sexualidade nas séries iniciais do Ensino Fundamental. A temática em pauta foi elaborada a partir da disciplina de Prática Pedagógica do curso de Pedagogia, por considerar a necessidade do debate acerca de gênero e sexualidade para além das normatividades e representações produzidas no contexto escolar, e mesmo no ambiente universitário, quando se analisa que o currículo da Pedagogia se exime do debate nas suas ementas. O texto foi construído com base na concepção da Pedagogia Histórico-Crítica, baseada no Materialismo Histórico-Dialético, que considera a escola como um espaço de socialização do saber científico na sua forma mais elaborada produzida pela humanidade (SAVIANI, 2013) que precisa ser apropriado pelos filhos da classe trabalhadora. Nesse sentido, foi utilizada a revisão da literatura já produzida sobre ensino e a aprendizagem de gênero e sexualidade por meio da análise documental, com destaque para práticas metodológicas a partir da literatura infantojuvenil, que pode envolver o trabalho docente no planejamento de sua prática pedagógica. Conclui-se que as práticas pedagógicas dos docentes não devem ser submetidas ao Estado, para não ocorrer a criminalização dos sujeitos em sala de aula e não alimentar os ideais do sexismo, da homofobia, do racismo que se apresentam como um dos entraves nos contextos escolares, podendo ocasionar evasão, repetência e discriminação social, pois a escola deve ser um espaço de confrontação dessas práticas, a fim de não violar os direitos e a dignidade humana.


PALAVRAS-CHAVE: Educação. Gênero. Sexualidade. Prática Pedagógica.

ABSTRACT: The article aims to provide theoretical and methodological subsidies for the work with gender and sexuality in the early grades of elementary school. The theme in question was developed from the pedagogical practice discipline of the Pedagogy Course, considering the need for debate about gender and sexuality beyond the normativities and representations produced in the school context, and even in the university environment, when it is analyzed that the Pedagogy curriculum exempts itself from the debate in its menus. The text was constructed based on the conception of Critical-Historical Pedagogy, based on Historical-Dialectical Materialism, which considers the school as a space of socialization of scientific knowledge in its most elaborated form produced by humanity (SAVIANI, 2013) that needs to be appropriated by the children of the working class. In this sense, we used the review of the literature already produced on teaching and learning about gender and sexuality, through document analysis, with emphasis on methodological practices from children's literature, which can involve the teaching work in the planning of its pedagogical practice. It is concluded that the pedagogical practices of teachers should not be subjected to the educating state, so that the criminalization of the subjects in the classroom does not occur, and so that the ideals of sexism, homophobia, racism, which present themselves as one of the obstacles in the school contexts, may cause

¹ Universidade Federal do Pará. E-mail: solangesilva@ufpa.br

 <https://orcid.org/0000-0002-5324-0628>

² Universidade Federal do Pará. E-mail: lucianoleao.2301@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-3924-9236>

● [Informações completas da obra no final do artigo](#)

evasion, repetition, and social discrimination, because the school should be a space to confront these practices, in order not to violate the rights and human dignity.

KEYWORDS: Education. Gender. Sexuality. Pedagogical Practice.

Introdução

A disciplina de Prática Pedagógica no curso de Pedagogia, entre outras licenciaturas, será demarcada no campo do conhecimento científico por vários significados e níveis de complexidades sujeitos à abordagem teórico-metodológica adotada pelas diretrizes curriculares que norteiam a proposta pedagógica dos cursos de licenciaturas, exercendo influências nas matrizes pedagógicas dos projetos políticos pedagógicos responsáveis pela formação inicial de professores, que fará uso da sua formação no campo de atuação das escolas de Educação Básica, em específico das séries iniciais. Essas concepções pedagógicas, já amplamente analisadas por Saviani (2013) e Libâneo (2006), intercalam-se com o planejamento do docente a partir da linha de pensamento teórico-metodológico, que compreende os conteúdos produzidos historicamente pela humanidade (SAVIANI, 2013) como um processo de formação da consciência de classe dentro de uma sociedade capitalista que defende a relevância e o pertencimento da identidade, de forma heterogênea, sem negar os componentes existentes nas relações de gênero, sexualidade e étnico-raciais (CISNE, 2014).

Para Carth (2020), a prática pedagógica nas escolas, principalmente nas séries iniciais, envolvendo gênero e sexualidade ainda é constituída no campo da saúde, higiene corporal, definição binária – masculino e feminino –, seguindo um ponto de vista da biologia ou dos diferentes tabus, preconceitos e estereótipos que os sujeitos trazem impressos em suas formas de analisar a sociedade. Segundo Junqueira (2013, p. 482), essas questões, ao se revelar no cotidiano escolar, desdobram-se em concepções pedagógicas que norteiam as bases “[...] curriculares vinculadas a processos sociais relativos à produção de diferenças e distinções sociais que interferem na formação e na produção social do desempenho escolar”.

Partindo da concepção de currículo como um “campo de disputas”, Junqueira (2013) explica que a escola passa a ser constituída como um espaço de contestação e resistência. Mas é também um espaço de reprodução e de controle oficial, forjado dentro de uma natureza de colonização dos corpos que se movimentam e produzem resistência ao se

apresentarem de forma diferente do processo de padronização de gênero, sexualidade e classe social.

Nesse campo de pactuação, há aproximadamente três décadas que o Estado assume o papel de educador (SOUZA; SHIROMA, 2022), regulando os processos de ensino e aprendizagem por meio da avaliação externa, redefinição curricular, tais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de caráter normativo e com participação dos grupos de empresários da educação, que nos últimos anos vêm investindo nas plataformas de formação, principalmente a partir de 2020, com a pandemia da COVID-19 (FREITAS, 2014). Conforme Souza e Shiroma (2022, p. 23):

Por meio de “parcerias eficazes”, os capitalistas podem tomar para si a oferta das aprendizagens de que necessita o mercado de trabalho, ampliando a atuação do setor privado na formação da futura força de trabalho em parceria com o Estado-educador, o qual é chamado a reconhecer formalmente esses conhecimentos.

Esses conhecimentos possuem desdobramentos nas diretrizes para formação de professores, com a distorção da pauta curricular sobre os conhecimentos produzidos historicamente em relação a gênero e sexualidade (SOUZA; SHIROMA, 2022). De acordo com o estudo de Reis e Eggert (2020, p. 22), “Criou-se uma falácia apelidada de ‘ideologia de gênero’, que induziria à destruição da família ‘tradicional’, [...] e que nega a existência da discriminação e violência contra mulheres e pessoas LGBT comprovadas com dados oficiais e estudos científicos”.

O conhecimento produzido de maneira equivocada e preconceituosa através do slogan ideologia de gênero desde a década de 1990 foi amplamente usado pelos grupos conservadores e mídias para barrar a execução do Programa Brasil sem Homofobia, lançado em 2004 pelo Governo Federal. Assim como barraram o projeto Escola sem Homofobia, elaborado e executado por uma coalizão de Organizações Não Governamentais (ONG) representativas do movimento LGBT no ano de 2009. De acordo com Almeida (2016, p. 72);

Ao ser lançado em 2011, após amplo debate e processos formativos em mais de 100 cidades brasileiras, o kit de materiais foram distribuídos em escolas públicas brasileiras para que fosse utilizado por aquelas/es docentes que desejassem fazer uso do mesmo, mas foi barrado antes mesmo que pudesse ser utilizado pelos professores.

Entre as ações do “Kit anti-homofobia” se destaca “[...] o conjunto de instrumentos didático-pedagógicos com a proposta de desconstruir estereótipos sobre a população de alunos/as LGBTQIA+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer, Intersexo, Assexual, Mais) estabelecendo um convívio democrático com a(s) diferença(s)” (ALMEIDA, 2016, p. 72). Entretanto, nos debates ocorridos em torno do Plano Nacional de Educação (PNE) em âmbitos nacional e local, “o termo ideologia de gênero foi utilizado por quem defende posições tradicionais, reacionárias e até fundamentalistas em relação aos papéis de gênero do homem e da mulher” (REIS; EGGERT, 2020, p. 17).

Entre os discursos produzidos pelos referidos grupos sobre a inserção do tema no currículo escolar com conteúdo sobre homofobia, está posta “[...] uma espécie de terrorismo moral, atribuindo o status de demônio às pessoas favoráveis ao respeito à igualdade de gênero e diversidade sexual na educação” (REIS; EGGERT, 2020, p. 20). Contudo, mesmo com a rejeição do ensino e aprendizagem de gênero e sexualidade na Educação Básica nas políticas curriculares, torna-se necessário repensar os currículos de formação inicial de professores das universidades, para promover no corpus das disciplinas pedagógicas formas de romper com os discursos de apagamento dos assuntos de gênero e sexualidade do currículo escolar para que possam ser trabalhados desde a Educação Infantil até o nível superior.

Deste modo, o presente artigo tem por objetivo fornecer breves subsídios teóricos-metodológicos para o trabalho de gênero e sexualidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio de práticas de ensino-aprendizagem envolvendo literatura infantojuvenil. O texto foi elaborado a partir das experiências desenvolvidas na disciplina de Prática Pedagógica do curso de Pedagogia; teve como base teórica a concepção da Pedagogia Histórico-Crítica pautada na elaboração de Saviani (2013), que tem como um dos seus objetivos discutir o papel da educação na sociedade brasileira, bem como sua importância no acesso ao conhecimento. Baseada na concepção do materialismo histórico-dialético, Saviani (2013) considera a escola como um espaço de socialização do saber científico na sua forma mais elaborada produzida pela humanidade que precisa ser apropriado por todos os sujeitos sociais, sendo

[...] necessário também não perder de vista que os conhecimentos desenvolvidos no âmbito das relações sociais ao longo da história não são transpostos direta e mecanicamente para o interior das escolas na forma da composição curricular. Isso significa que, para existir a escola, não basta a existência do saber sistematizado.

É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação (SAVIANI, 2013, p. 9).

Fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético de Marx, a abordagem teórica da Pedagogia Histórico-Crítica objetiva a interpretação da realidade através de uma práxis organizada pelos homens e mulheres em sociedade para a produção da vida através do trabalho. Com efeito, afirma Saviani (2013, p. 11): “[...] sabe-se que, diferentemente dos outros animais, que se adaptam à realidade natural tendo a sua existência garantida naturalmente, o homem necessita produzir continuamente sua própria existência”.

Nesse sentido, o processo educacional é um instrumento humano que resultou do seu trabalho produzido ao longo da história, e a escola existe para produzir, por meio da organização e trabalho, a tarefa de socializar conhecimentos artísticos, filosóficos e científicos ao conjunto de seus integrantes, de modo que ocorra a incorporação em cada estudante da riqueza humana produzida histórica e socialmente (SAVIANI, 2008).

Assim, este artigo está assim dividido: esta Introdução; duas seções, em que a primeira apresenta um breve referencial teórico analisando o contexto de gênero e sexualidade na BNCC para as séries iniciais; e a segunda, que destaca as atividades utilizadas no percurso da disciplina, e por último, as considerações finais.

Ensino, gênero e sexualidade no documento da Base Nacional Comum Curricular

As contradições da classe burguesa parecem ser consubstanciadas pela história atemporal humana, e apenas é reescrita em contextos históricos ideológicos diferentes. No século XIX, explica Foucault (1988, p. 10), a sexualidade tinha caráter privado, caracterizando-se pelo isolamento e a invisibilidade dos corpos das crianças:

O que não é regulado para a geração ou por ela transfigurado não possui eira, nem beira, nem lei. Nem verbo também. É ao mesmo tempo expulso, negado e reduzido ao silêncio. Não somente não existe, como não deve existir e à menor manifestação fá-lo-ão desaparecer – sejam atos ou palavras. Crianças, por exemplo, sabem-se muito bem que não têm sexo: boa razão para interdité-lo, razão para proibi-las de falarem dele, razão para fechar os olhos e tapar os ouvidos onde quer que venham a manifestá-lo, razão para impor um silêncio geral e aplicado.

No Brasil, em pleno século XXI, o silêncio geral pode ser retratado nas diferentes composições de grupos alinhados às estruturas conservadoras, que no governo Bolsonaro (2019-2022) ganharam vozes e adeptos a questões constituídas da seguinte forma:

Um “nós” que passa a existir através da demarcação de um “eles”. Esse “eles” pode ser apenas mais uma diferença dentro de um complexo relacional e, nesse caso, não temos uma relação antagônica, mas apenas mais uma diferença entre outras. O “eles”, no entanto, pode ser algo que ameaça a existência do “nós”, constituído como um inimigo a ser eliminado. É dessa segunda forma que o discurso reacionário de defesa de uma “escola sem partido” vem construindo discursivamente o antagonismo com relação aos professores: eles são comparados com abusadores, estupradores, traficantes de ideologia, sequestradores intelectuais (PENNA, 2018, p. 116).

O governo Bolsonaro foi constituído sobre a narrativa de combate aos direitos sociais e democratização das liberdades, das pautas políticas constituídas nos governos do Partido dos Trabalhadores (PT), de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), e Dilma Rousseff (2011-ago. 2016), para o combate às desigualdades sociais entre homens e mulheres e os direitos da população LGBT (NICHNIG, 2013). Ainda de acordo com a autora, “[...] impulsionados por um discurso conservador e com motivações morais e religiosas, os estudos e práticas fundados nas teorias feministas e de gênero foram acusadas de ideologia de gênero” (NICHNIG, 2019, p. 37).

O debate sobre gênero e sexualidade como um direito começa a ser contemplado pela Constituição Federal de 1988 e desdobram em outras legislações, tais como o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA, 1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB (Lei nº 9.394/1996), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1999), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) (a partir de 2009), Plano Nacional Educação (PNE, 2014), Base Nacional Comum Curricular (BNC, 2015) (NICHNIG, 2019).

Contudo, o fortalecimento desse debate na educação despertou uma variedade de narrativas, provocadas, de modo geral, pela mídia, além de reações conservadoras em vários setores da sociedade e, sobretudo, no Congresso Nacional e grupos religiosos. Alinhada a essas narrativas, verifica-se uma ampla valorização no governo Bolsonaro, da chamada “Escola sem Partido”, fundada em 2004 com adesão de grupos religiosos e conservadores favoráveis às narrativas constituídas acerca da falácia de “doutrinação no ensino dos estudos de gênero” dentro das escolas e universidades, com sérias ameaças à liberdade de cátedra, bem como o total desrespeito de qualquer legislação de direitos constitucionais que promovem o respeito das identidades de gêneros das pessoas gays, lésbicas, travestis, transexuais, transgêneros e queers.

Embora esse projeto de “Escola sem Partido” tenha sido considerado abusiva e inconstitucional pelo Supremo Tribunal Federal (STF) no ano de 2020, na produção objetiva

da realidade verifica-se a grande influência desses discursos na nova Base Comum Curricular Nacional (BNCC) que norteiam a educação desde 2017. Uma busca da palavra “gênero”, no texto da BNCC, no eixo destinado aos anos iniciais, contou-se 100 palavras repetidas, mas todas voltadas para a discussão da língua portuguesa, referente ao ensino de gêneros textuais. Todas as discussões de gênero que perpassavam de forma intencional em todos os ciclos, com o objetivo de promover a construção do conhecimento das diferenças nas séries iniciais no projeto da BNCC, no ano de 2017, foram eliminadas.

A palavra “gênero”, na BNCC, tornou-se apenas o indicador do trabalho pedagógico, transformada nas habilidades que os alunos deverão desenvolver de acordo com a faixa etária de idade acerca do conteúdo de língua portuguesa; essas “[...] habilidades não descrevem ações ou condutas esperadas do professor, nem induzem à opção por abordagens ou metodologias” (BNCC, 2018, p. 30), evidenciando, assim, ausência da compreensão das crianças, dos diferentes significados das palavras, isolando de forma perversa o debate sobre gênero e ensino e aprendizagem das crianças acerca das causas da violência contra as diferentes populações (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres, etc.).

Em pleno século XXI, o recuo da teoria e a reativação do preconceito fundamentalista religioso (FRIGOTTO, 2019) tornou-se o indicador da normatização curricular aplicado nas escolas de norte a sul do país, transformando a sexualidade humana em um objeto privado, cujo debate não deve existir, reafirmando o gênero binarista, explicado pelo determinismo biológico, regulado através das políticas curriculares por meio da criminalização dos corpos que escapam da regra.

O domínio do conhecimento ao longo da história refletiu-se por meio do “[...] olhar do homem cisgênero, branco e heterossexual” (MIRANDA, 2019, p. 36). Assim, educar, para sexualidade nos currículos escolares, não contempla o debate já produzido, que explica a natureza humana, ou seja, parafraseando a filósofa e escritora Simone de Beauvoir (1905-1986), de que o “homem não nasce homem, torna-se homem”. Para Beauvoir (1967, p. 9):

Ninguém nasce mulher, torna-se mulher. [...] Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino. Enquanto existe para si, a criança não pode apreender-se como sexualmente diferenciada. Entre meninas e meninos, o corpo é, primeiramente, a irradiação de uma subjetividade, o instrumento que efetua a

compreensão do mundo: é através dos olhos, das mãos e não das partes sexuais que apreendem o universo.

A autora demonstra o quanto “[...] a sociedade patriarcal estabeleceu as normatizações das funções femininas a figura de uma servidão; a mulher só escapa da escravidão quando perde toda eficiência” (BEAUVOIR, 1967, p. 351), pois “tornar-se mulher” é definido ainda dentro do útero materno, quando se identifica qual o sexo; e a partir dessa descoberta cria-se um mundo de expectativas e reflexos sociais atribuídos ao indivíduo que ainda não chegou ao mundo. Para Louro (2000, p. 22),

[...] os discursos sobre sexualidade evidentemente continuam se modificando e se multiplicando.[...] atualmente, renovam-se os apelos conservadores, buscando formas novas, sedutoras e eficientes de interpelar os sujeitos e engajá-los ativamente na recuperação de valores e de práticas tradicionais.

Na Educação, é visível como as políticas curriculares vêm oscilando de acordo com o movimento trilhado por aqueles que assumem as instituições públicas, introduzindo concepções de cunho religioso e conservador, a exemplo da reelaboração da terceira versão da BNCC, que promoveu a exclusão de gênero e sexualidade, para as séries iniciais, orquestrada pelo Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Educação (CNE) e os empresários da Educação a partir de 2019. A análise realizada por Nichinig (2019, p. 40) destaca que,

O movimento visou retirar a termo gênero e todas as expressões que trazem os marcadores sociais das diferenças, como raça, região, gênero e orientação sexual, incluindo nos termos dos Planos Nacionais de Educação formulações que o autor entendeu como “genéricas” como a “produção da cidadania e a erradicação de todas as formas de discriminação”, sem apontar diretamente que estas discriminações são frutos das desigualdades de gênero, raça e orientação sexual.

A justificativa para explicar essa mudança brusca no documento estava relacionada aos problemas operacionais durante a sua editoração, mas que “[...] em momento algum as alterações comprometeram ou modificaram os pressupostos da Base Nacional Comum Curricular” (SEMIS, 2017, [s.p.]). De acordo com Silva (2020, p. 139), “[...] desde o programa Brasil Sem Homofobia que essa alternativa de disseminação de um pânico moral/social foi utilizada por esses setores ultraconservadores [...]”, demandando para o recuo de qualquer debate que estivesse relacionado à defesa dos direitos das mulheres, dos grupos LGBTQI+ e do debate de gênero e sexualidade nas séries iniciais. As análises de Teixeira e Biroli (2022, p. 16) destacam que

Cabo Daciolo (PATRIOTA-RJ) é autor do PL 10.577/2018, que propõe a vedação dos termos “gênero” ou “orientação sexual” das políticas de ensino, do currículo escolar e de atividades culturais em todas as dependências de instituições educacionais em âmbito municipal, estadual e federal. Na justificativa do projeto, Daciolo afirma que a orientação sexual é um comportamento adquirido por ausência de referencial paterno ou materno, e/ou como resultado de práticas estimuladas por pedófilos que buscam perverter as crianças. Segundo o parlamentar, seus argumentos não são apenas espirituais, mas firmados em dados científicos comprovados, apesar de não fazer nenhuma referência sobre a origem dos supostos dados no documento.

Essa defesa ideológica e contraditória ganhou adeptos em todos os setores conservadores da sociedade brasileira, produzindo diferentes discursos para retirada da discussão de gênero e sexualidade, ocorrendo um sistema de realimentação dos enunciados construídos a partir da interação verbal e ideológica no cotidiano do Senado Federal e dentro dos lares brasileiros, cristalizando assim um movimento desordenado e ao mesmo intencional de justificativas pautadas na moral e na religião, para explicar o recuo de planos educacionais que fizessem referência ao gênero e à diversidade sexual.

Nessa lógica, vemos o poder que uma palavra pode gerar quando socializada com fins ideológicos no âmbito da sociedade, como expressa Bakhtin (1981, p. 41):

[...] a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abrem caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais.

A legitimação excludente de conteúdos científicos, filosóficos e políticos da BNCC, e, conseqüentemente das propostas curriculares dos municípios que fizeram a implementação da base no município, somente vem reforçar a necessidade de buscar por teoria pedagógica para sistematizar uma proposta educacional contra-hegemônica, com proposição metodológica que habilita não somente a socialização dos conhecimentos, mas também “[...] produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é histórica e coletivamente produzida pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2013, p. 13).

Essa atitude visa à reelaboração de um projeto de educação fora do contexto ideológico proposto pela BNCC que seja trabalhado de forma intencional na formação inicial

de professores, para que possam incorporar o domínio dos conteúdos filosóficos, sociológicos, artísticos, políticos, desenvolvendo uma consciência crítica da educação que está posta, e faça do seu trabalho pedagógico a ferramenta principal para o ensino e aprendizagem para intervir, se contrapor, desde a educação infantil ao ensino superior, por meio do conhecimento elaborado e transforme a sala de aula em um espaço contra-hegemônica que prime por conteúdos e práticas pedagógicas significativos.

Algumas práticas contra-hegemônica em sala de aula sobre gênero e sexualidade

De acordo com Orso (2016, p. 108), “[...] diferente das demais teorias pedagógicas, ninguém trabalha ou ensina na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, nem realiza um trabalho revolucionário se não a conhece, [...] se não domina a teoria”. Nesse sentido, a prática pedagógica do professor exige para além das listagens de conteúdos proposto pelo currículo da série em que trabalha o conhecimento e a liberdade de cátedra para realização do seu trabalho em sala de aula.

Partindo dessa premissa, a disciplina de Prática Pedagógica trabalhada no curso de Pedagogia teve como referência os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica para desenvolver a inserção dos temas gênero e sexualidade nas séries iniciais de 1º ao 4º ano o uso da literatura infantojuvenil, por meio da leitura de texto e organização de oficinas, por considerar, a partir do estudo de Saldanha e Amarilha (2018, p.160), que “[...] as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (2006) não apresentam nitidamente termos como literatura, [...] e saberes literários para integrar os conhecimentos teóricos e práticos do curso de Pedagogia em sua estrutura curricular”. Os autores argumentam que a lacuna deixada na formação inicial formal do docente poderá implicar prática insatisfatória na sala de aula, ocorrendo séria didatização inadequada do texto literário, tais como o uso e pretexto para o ensino de gramática ou a interpretação mecânica, de tarefas meramente pragmáticas, retirando da literatura a essência de criação artística que propicia ao leitor a transição entre o mundo real e a ficção, que propicia a fantasia, a imaginação, o diálogo, o alargamento de compreensão dos conflitos, problemas, crises, encontros e desencontros da vida.

Há um desencontro entre a escola e a universidade”, em específico no curso de Pedagogia, quando se exime na sua proposta curricular disciplinas que discutam sobre a literatura infantojuvenil, primando pela formação literária dos futuros professores, podendo

ocorrer um desconhecimento da formação inicial do processo de fazer escolhas de literaturas significativas distanciadas dos famosos contos de fadas, ou das fábulas, que trazem imbuído em seu conteúdo visão ideológica de gênero e sexualidade extremamente prejudicial ao desenvolvimento crítico da formação que possa produzir compromisso revolucionário com o trabalho pedagógico produzido em sala de aula.

Nesse sentido, a dinâmica de organização da disciplina considerou o trabalho com produção de oficinas, porque é um recurso de investigação que possibilita agrupar os alunos e distribuir tarefas que introduzirá diferentes temas e uso das diferentes linguagens, tais como a linguagem corporal, a linguagem cênica, a linguagem gráfica, devendo ser adequada aos diferentes níveis e modalidade de ensino, desde a Educação Infantil, transformando a sala de aula em um espaço de colaboração e articulação entre as diversas áreas do conhecimento.

Deste modo, neste estudo, adotou-se como estratégia de ensino o uso da teoria e da prática pedagógica relacionada com o tema discutido e proposto para os grupos de trabalhos, como demonstra o Quadro 1:

Quadro 1. Vídeos sobre gênero e sexualidade

VÍDEOS
1. Identidade, sexualidade e gênero na escola – Conexão Futura – Canal Futura. (Vídeo). 2. <i>A boneca na mochila</i> (vídeo).

Fonte: Elaboração dos autores (2022).

Os dois vídeos apresentados no Quadro 1 desempenharam um importante papel no debate sobre gênero e sexualidade na escola básica, sobretudo nos anos iniciais, os quais foram retirados da BNCC. Sabe-se que a formação inicial de professores, bem como a organização das atividades da escola básica, somente ganharão significados ao se organizarem através de “[...] um saber que questione os limites rígidos da racionalidade técnica, preconizando um tipo de conhecimento que inclua as paixões e as utopias indispensáveis à vida, sem as quais não há humanidade possível” (SOUZA, 1994, p. 161).

O primeiro vídeo trabalhado foi um documentário de 25 minutos, denominado *Identidade, sexualidade e gênero na escola*, promovido pela professora Constantina Xavier, do Curso de Pedagogia e Mestrado em Educação da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), e Fernando Pochay, professor de Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Pela Internet, o repórter Wellington Soares, da *Revista Nova Escola*,

compartilhou os bastidores da apuração da reportagem | Conexão Futura, 11 de fevereiro de 2015. Tinha como apresentador Cristiano Reckziegel.

Esse vídeo mostra como se constrói as diferenças de papéis entre o feminino e o masculino no interior da escola, e reforçam os movimentos conservadores advindos das políticas públicas educacionais, com práticas regulatórias que produzem as dificuldades de professores e professoras em discutir, ou trabalhar, com conteúdos referidos das questões de gêneros.

Enquanto esse debate é silenciado no conjunto da sociedade e reproduzido em parte dentro da escola, a questão de gênero oficial nem sempre converge com os sentimentos das crianças quando elas não se identificam com as normas preestabelecidas dentro do ambiente escolar, com as cores, com os brinquedos, com a separação entre o modo de vestir, o modo de relacionar-se na sala de aula, em que tudo é resultado da produção cultural e científica que implica no conhecimento de conversões arbitrárias, no qual determina padrões e comportamento. Para Vázquez (2017, p. 15), “[...] dentro desse sistema excludente, seus corpos não são aceitos, ou melhor, a existência dessas pessoas não é aceita. Tal exclusão acabou por colocar em risco a vida dessas pessoas, gerando intolerância, mortes e inúmeras outras violências”.

A discussão de gênero precisa avançar nos currículos das universidades, para contribuir com a formação inicial e continuada de professores, pois a lacuna na formação pode configurar como uma sequência de violência de gênero, *bullying*, homofobia, discriminação da diversidade sexual. Tais questões ficaram nitidamente afloradas quando se iniciou a apresentação do programa da disciplina de Prática Pedagógica, e foi conduzida a atividade de apresentação, iniciando com o relato da professora da seguinte forma:

Bom dia a todos e todas, eu sou professora, sou negra, sofri *bullying* dentro da minha família devido a minha cor e meus cabelos crespos, e tentativa de abuso sexual, e no contexto escolar quando criança por ser diferente das outras crianças, gostar de brincadeiras consideradas masculinas, era identificada como sapatona, na adolescência e parte da juventude e minha vida adulta fui identificada como lésbica, não que essa identificação fosse incomodo, a questão é que nunca senti desejo por pessoas do sexo feminino, fui julgada apenas aparência.

A apresentação da professora gerou impacto na turma, através de expressões, gerado em parte pela “carga pesada” das ideologias dominantes acumuladas ao longo da formação da Educação Básica, e relações vivenciadas no âmbito familiar, que ficou congelada no subconsciente dos sujeitos, produzindo assim uma espécie de gatilho para

relembrar traumas, sofrido no ambiente escolar. As pesquisas mostram que a visão heterossexista socialmente promovida por meio de regras, normas são ajustamentos heterorreguladores que marginalizam os sujeitos, assim como “[...] práticas e valores, normalização e ajustamento heterorreguladores e de marginalização de sujeitos, saberes e práticas dissonantes em relação à matriz heterossexual [...]” (JUNQUEIRA, 2013, p. 488).

Outro vídeo trabalhado foi *A boneca na mochila*, que se caracteriza como um curta-metragem produzido em 1995. Sobre a direção de Reginaldo Bianco, com duração de 25 minutos, o vídeo apresenta uma reflexão crítica sobre a sexualidade na infância e na adolescência com destaque para os medos e apreensão das famílias, e o quanto a escola pode disseminar o preconceito e a homofobia.

Esse vídeo faz parte do “Kit anti-homofobia”, e foi recolhido das escolas antes mesmos de ser trabalhado, retratando a aflição de uma mãe conduzida pelo motorista de táxi para atender ao chamado da escola, que flagrou a boneca na mochila; durante o percurso, sua aflição é confrontada pela reportagem de um programa de rádio, na qual o assunto é referente ao seu filho. Nesse trajeto, o programa de rádio escuta diferentes profissionais, ao orientar a educação da criança, com respeito, sem preconceito, procurando repensar o debate sobre a homossexualidade dentro do tema da sexualidade infantil. De acordo com Almeida (2016, p. 86):

A fixação produzida pelo discurso sexista que define os comportamentos de cada sexo, produz, também, o ajustamento dos comportamentos desviantes, assim, uma criança do sexo masculino que queira brincar com um brinquedo definido, pela lógica adulta, como destinado às meninas, é visto como tendente à uma orientação homossexual e, portanto, na lógica da escola em geral, necessita de uma intervenção disciplinar.

O trabalho com o vídeo demonstra também a realidade em parte de pais e mães ao deparar-se com seus filhos/filhas utilizando qualquer brinquedo que historicamente tenha predefinido qual gênero sexual possa fazer uso para as brincadeiras. Após o trabalho com os vídeos, foram realizados momentos de reflexão e apresentados os textos de literatura que seriam trabalhados, como demonstrado no Quadro 2.

Quadro 2: Temas e literatura trabalhados

Textos trabalhados	Literatura infantojuvenil
“Bullying: reflexões sobre a violência no contexto escolar”	1. <i>E se fosse com você</i>
“A pedagogia do armário: heterossexismo e Vigilância de gênero no cotidiano escolar brasileiro”	2. <i>Fausto, o dragão que queria ser dragão.</i>
“Afetividade, questões de gênero e sexualidade”	

Fonte: Elaboração dos autores (2022).

Para destacar a violência de gênero no ambiente escolar, partiu-se do termo *Bullying*, utilizado conceitualmente para definir os atos de violências de forma geral: “Brincadeira ou agressão”. Nessa vertente, a violência

[...] passa de mecanismo compreensivo para conceito classificatório, e acaba por retirar das relações sociais o foco explicativo e, nesse sentido, encerra nos sujeitos a culpa e a responsabilidade por aquilo que ocorre na e sob as regras instituídas. [...] (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL *et al.*, 2018, p. 30).

Conforme Crochik (2006), citado no documento *Violência e preconceitos na escola: contribuições da Psicologia* (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL *et al.*, 2018, p. 30), “[...] o preconceito é parte das sociedades que se sustentam na injustiça e na desigualdade”; e a contraposição contra esses discursos é fundamental para barrar os discursos e práticas no ambiente escolar. Embora se reconheça que o preconceito não é uma questão individual, seu combate é fundamental, principalmente com a finalidade de conter a violência em ambiente escolar, onde as crianças e adolescentes passam grande parte da vida.

Mesmo reconhecendo que os professores não podem ser culpabilizados das questões de preconceito, homofobia, racismo, sexismo, pesquisas já produzidas por autores como Alexandrino (2009), Abramovay *et al.* (2012) e Soligo (2001) explicam que

[...] existe constatado a presença marcante do preconceito na escola, em que a/o professora/ professor pode ser um agente reproduzidor do racismo, na medida em que representam de forma desigual as capacidades e possibilidades de crianças negras e brancas, bem como de meninas e meninos, tendendo a desqualificar tanto as crianças negras quanto as meninas (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL *et al.*, 2018, p. 31-33).

Para os autores, não é suficiente tratar somente a partir do fenômeno *bullying*, de acordo com os acontecimentos na escola, mas é fundamental buscar os elementos que cristalizam essas atitudes na prática pedagógica do professor. Destarte, se a escola é o

espaço formalizado de apreensão dos conhecimentos na sua forma elaborada, sistematizada (SAVIANI, 2013), é, portanto, um lugar de formação que não deveria ser reproduzida questão tão contraditória, quanto aos preconceitos e as desigualdades sociais.

Tais questões foram demonstradas de forma lúdica utilizando o teatro, para representar a obra literária infantojuvenil, *E se fosse com você*, de Sandra Saruê/Marcelo Boffa (2017). O teatro reproduzido pelo grupo responsável de discentes utilizou-se dos figurinos montados pela professora Nancy, personagem da história do livro estudado, nos quais se caracterizaram de acordo com o papel que cada um exercia no espaço escolar: “o animal com óculos de papel telefone preto”; “o corpo do aluno que sofria *bullying* foi enrolado igual como múmia”; a garota chamada “Eli sentou-se em uma cadeira de roda”; o personagem do “José” teve o corpo cheio de dizeres, tais como “sou bobo”; “sou nerd”; “chute-me”.

Após cada um se identificar com os personagens, o teatro foi representado no formato de sala de aula, demonstrando como é viver dentro das diferenças físicas e as dificuldades, e, sobretudo, quando essa relação está sendo construída entre as crianças no contexto escolar, e com predominar a figura do aluno branco privilegiado que comete agressão verbal, violência física e psicológica, contra outros colegas que estão em condições desfavoráveis, perpassado a mensagem do quanto é importante não cometer qualquer tipo de agressão, e não sofrer agressão, seja verbal, física, psicológica, como demonstrado na Figura 1.

Figura 1 – Livro 2: *E se fosse com você*



Fonte: Saruê; Boffa (2017).

Com essa experiência inicial, foi possível discutir o foco da agressividade dentro da escola e ressaltar a relação entre a teoria e prática e os procedimentos utilizados com as vozes dos autores. Outra questão importante foi a observação e a escuta desenvolvida, no sentido de se colocar no lugar do outro, a auto-observação, para se questionar como é difícil não ser aceito na comunidade escolar devido o preconceito.

Em termos pontuais, foi trabalhada a relação entre leitura e cena, leitura do texto, momento de reflexão para ativar a percepção de si em relação ao outro. A conjugação entre o lúdico e a interpretação permitiu a visibilidade da temática sobre *bullying*, ampliando a possibilidade de se inserir na prática pedagógica, no processo “[...] que considera ser a Pedagogia uma prática social conduzida por um pensamento reflexivo sobre o que ocorre nas práticas educativas, bem como o pensamento crítico do que pode ser a prática educativa. [...]” (FRANCO, 2020, p. 3).

A outra literatura trabalhada mostra como os padrões normativos obrigam os sujeitos a utilizarem comportamentos, estratégias para ocultação dos seus desejos, das suas relações amorosas. A história denominada *Fausto, o dragão que queria ser dragão* (ROMANO, 2018) apresenta o pequeno dragão no reino da perfeição, no qual havia um rei, cujas cores definiam os sujeitos dentro de uma relação binária: quem nasce homem veste azul, que nasce menina veste rosa.

Não sendo permitidos no reino meninos com a cor rosa e meninas com a cor azul, para manter a sobrevivência em sociedade a solução encontrada pela família para proteção do pequeno morador foi pintar de cor azul demonstrado na Figura 2.

Figura 2: Livro 2 – *Fausto, o dragão que queria ser azul*



Fonte: André Romano (2018).

A contação de história para a educação infantil com o livro de André Romano foi desenvolvida pelo grupo de trabalho através da Dinâmica do Avental Figura 3.

Figura 3 – Avental para contação de história



Fonte: arquivo próprio de fotografia.

À medida que a história de Fausto foi contada, é perceptível que os indivíduos não nascem sabendo discriminar ou sendo intolerantes; nascemos em uma sociedade onde teoricamente todos nascem com direitos protegidos com o conjunto de leis, direitos à escolha, à autonomia, à autodeterminação e à integridade do corpo. Contudo, na realidade objetiva, a tomada de decisão para controlar nossos corpos, nossa liberdade sexual e nossa reprodução, sem medo, sem castigo punitivos, é reprimida ou controlada por diferentes atores sociais, dentre eles, a família, o governo, os profissionais da saúde, as autoridades religiosas, em várias partes do mundo.

Para a compressão das crianças em relação ao contexto trabalhado no livro, nossa sugestão é que, após a contação de história, o professor deve reafirmar que no reino da imperfeição Fausto conheceu a zebra sem listras, o elefante sem tromba, o leão sem garra, o gato sem bigode, a girafa anã e a dragãozinha azul, de nome Bebel, para que as crianças entendam que todos nós somos diferentes, e precisamos ser respeitados em nossa individualidade.

O trabalho lúdico realizado com as crianças, através das figuras do reino animal consideradas imperfeitas, assume uma perspectiva de mostrar que cada colega ao lado possui diferenças físicas, e não podemos discriminar, rotular o outro, porque não são

exatamente iguais. O objetivo dessa atividade é que as crianças participantes analisem, reflitam e desconstruam os estereótipos e papéis impostos que são explicados dentro do ambiente familiar e que se reproduzem no ambiente escolar.

Para a compreensão da criança é importante trabalhar o significado das palavras através do bingo da diversidade, utilizando as frases: O que é a perfeição? Por que a imperfeição tem que ser respeitada? Quem veste azul? Quem pode vestir róseo? Por que o ballet é considerado coisa de menina? Meninos não podem ser delicados ou gostar de dançar? Coisa de homem ou coisa de mulher? Só meninos podem empinar pipa?

É importante o planejamento da atividade de bingo, para o professor explicar às crianças os conceitos de:

1. Gênero: é o sexo social. Isso significa que o que faz nós sermos considerados meninos ou meninas não é só nossas diferenças físicas (o nosso sexo biológico, que diferencia machos e fêmeas), mas, sim, como nós somos tratados em sociedade. A ideia do que é homem e o que é mulher é algo que foi construído durante a história e está relacionado à nossa cultura.
2. Estereótipo de gênero: é a ideia de que certas características ou comportamentos são adequados só aos homens ou só às mulheres. São expectativas que se colocam sobre as pessoas a respeito de como elas devem ser, agir ou pensar. Exemplos: a ideia de que homem não chora, achar que tarefas domésticas são coisa de mulher (lugar de mulher é na cozinha); dizer que toda mulher dirige mal (*Adaptação do jogo desconstrução de estereótipos*).
3. Não existe ideologia de gênero: e se os Estudos de Gênero puderem impactar de forma transformadora em nossa sociedade, será na construção de um mundo mais justo e igualitário. Um mundo em que meninas não sejam mortas por namorados. Um mundo sem violência doméstica, sem exploração sexual. Um mundo em que ninguém tenha medo da igualdade de direitos e deveres (VÁZQUEZ, 2017, p. 18).

As práticas pedagógicas elaboradas em uma perspectiva de desconstrução dos estereótipos também têm a finalidade de combater o perigo social representado por determinados grupos sociais que são contrários ao ensino de gênero e sexualidade nas escolas que, com discursos de ódio, disseminam a ideia que trabalhar com a temática tão cara as nossas vidas de um modo geral, estariam incentivadas as pessoas se tornassem

gays, lésbica ou pessoas transexuais. Para Junqueira (2013, p. 494): “A escola é um local onde podemos buscar inventar formas de conviver, ensinar, aprender, em favor da reinvenção e a dignificação da vida. De acordo com Vázquez (2017, p. 17),

Estudar Gênero significa estabelecer um recorte sobre aspectos da realidade social existente – no presente e/ou no passado – que têm como peça fundamental a organização de papéis sociais baseada numa imagem socialmente construída acerca do que foi consolidado como sendo masculino ou feminino por exemplo. Portanto, procura compreender como a ideia de uma masculinidade hegemônica influencia nas relações e restringe as opções sociais de mulheres, de crianças e dos próprios homens, e propor estratégias de libertação.

Além das questões citadas pelo autores, será preciso reconhecer também a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade (SAVIANI, 2016), considerando que os processos ideológicos do cotidiano se manifestam através do atos, palavras e gestos, a partir de um pensamento pautado na ética moral, artística, religiosa e científica, cristalizada de forma que podem provocar atitudes “[...] preconceituosas, medidas discriminatórias, ofensas, constrangimentos, ameaças e agressões físicas ou verbais na constante rotina escolar” (JUNQUEIRA, 2013, p. 484). Outra questão que precisa ser considerada é que estudar gênero é “respeitar as diferenças sexuais e enxergar sujeitos históricos que têm sido apagados das narrativas históricas: gays, lésbicas, trans, intersexuais e bissexuais”. Significa abarcar a totalidade para explicar que a relação privada (famílias) é também política, e os direitos à vida devem ser garantidos para todos e todas.

Considerações Finais

As questões apresentadas neste estudo reivindicam a necessidade de uma pedagogia contra-hegemônica, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, para superação dos currículos normativos, abordando de forma permanente o ensino e aprendizagem de gênero e sexualidade para desconstrução de preconceitos cristalizados historicamente. Para conduzir essa prática, conforme Saviani (2013, p. 13), torna-se necessário reivindicar os conteúdos fundamentais da escola, tais como “ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais”, acessar os conhecimentos da história, geografia, política, sociologia, questões de gêneros, sexualidade, homofobia, racismo.

Esses temas, tão onerosos para todas as classes sociais, que sofrem com o preconceito e a agressividade, afetam a estima, dificultam o desenvolvimento cognitivo e promovem o isolamento social. Daí a importância de construir outra forma de educação que não seja de reprodução ou de “dominação simbólica, normalização da violência de gênero, ajustamento e exclusão social” (JUNQUEIRA, 2013).

Compreende-se que as universidades e as escolas não devem permanecer à mercê das políticas curriculares, em especial da BNCC, emparelhada através do empresariamento (FREITAS, 2014) norteadas por um coletivo fundamentalista religioso que desconsidera toda a luta histórica de democratização do acesso ao conhecimento crítico, histórico e social dentro da escola pública. A retirada da discussão de gênero e sexualidade do currículo é um retrocesso histórico sem precedente do atual governo, que tenta controlar a possibilidade de trabalhar as práticas pedagógicas pelos docentes no interior da sala de aula, por estabelecerem em constante vigilância curricular através dos processos de avaliações externas, nos quais estão submetidos ao rol de conteúdos pragmáticos para desenvolver o conjunto de habilidade predeterminada.

Enquanto essa lógica permanecer as lutas entre a classe social promovem a criminalização dos sujeitos em sala de aula, alimenta os ideais de uma cultura educacional sexista, baseada na homofobia e no racismo, ocasionando traumas, evasão, repetência, burlando assim o papel da escola, que deveria ser o espaço de confrontação dessas práticas, para não violação dos direitos e da dignidade humana. Nesse sentido, é urgente a reflexão sobre os aspectos da formação inicial de professores nos espaços universitário, começando pela total rejeição de qualquer debate que promova o silenciamento dos sujeitos sociais; posicionando-se contrário a BNCC que está à mercê de concepções conservadoras e excludentes.

É fundamental o desenvolvimento de práticas pedagógicas para desconstrução da “ideologia de gênero” e lutar de forma permanente pela democratização do ensino no ambiente escolar sobre educação, gênero e sexualidade, para ensinar que meninas/os não sejam violentados e mortos; para desnaturalizar a ideia de que a violência doméstica é privada; para debater que os atos de violências em qualquer setor contra todos e todas, para pôr um fim no abuso sexual, e construir uma sociedade em que as gerações presentes e futuras não tenham medo da igualdade de direitos e deveres.

Nos limites desse texto, considera-se urgente o retorno do temo gênero e sexualidade em todos os níveis e modalidade da educação, voltando a ocupar o espaço nas políticas curriculares normatizada pelo Estado, vislumbrando assim, o fortalecimento do Estado laico que governe pelo bem-estar social de toda população, rompendo com os conceitos reduzidos de grupos fundamentalistas religiosos, que tentam ocupar esses espaços para disseminar a intolerância. Assim, defendemos uma educação plural, mas que venha de um Estado plural, que proteja e garanta o direito de todas as formas de existir e de amar, e a escola seja um dos espaços de luta permanente para exercitar o uso desses direitos e da dignidade humana.

Referências

- ABRAMOVAY, M. *et al.* (Coord.). **Conversando sobre violência e convivência nas escolas**. Rio de Janeiro: FLACSO – Brasil, OEI, MEC, 2012. Disponível em: http://flacso.redelivre.org.br/files/2015/03/conversando_sobre_violencia.pdf. Acesso em: 01 set. 2022.
- ALEXANDRINO, R. **A suposta homossexualidade**. 2009. 2017f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp>. Acesso em: 01 set. 2022.
- ALMEIDA, E. L. de. **Escola sem homofobia: a(re)produção da identidade sexual nos discursos escolares**. 2016. 105 f. Dissertação (Mestre em Educação, Culturas e Identidades) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2016. Disponível em: <http://www.tede2.ufrpe.br:8080/tede2/handle/tede2/5079>. Acesso em: 02 dez. 2022.
- ANISTIA INTERNACIONAL. Respeite os meus direitos, respeite a minha dignidade. Amnesty International Ltd Peter Benenson House 1 Easton Street, Londres WC1X 0DW. /2015. Disponível em: <http://observatorioedhemfoc>. Acesso em: 10 set. 2022.
- BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981.
- BEAUVOIR, S. **O segundo sexo**. 4. ed. Tradução de Sérgio Milliet. 1967. Disponível em: <https://www.afoiceemartelo.com>. Acesso em: 10 set. 2022.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Educação é a base. Ministério da Educação. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 set. 2022.
- CARTH, J. L. Afetividade, questões de gênero e sexualidade. *In*. _____. **Desafio da pedagogia contemporânea Bullying, racismo e preconceitos na escola**. Brasília: Edição do Autor, 2020.



CISNE, M. **Feminismo e consciência de classe no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2014, 276p.

CROCHIK, J. L. **Preconceito: indivíduo e cultura**. 3 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I**. A vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 13. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile>. Acesso em: 23 ago. 2022.

FRANCO, M. Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Estudos – Rev. Bras. Estud. Pedagogia**, v. 97, n. 247, set.-dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped>. Acesso em: 14 set. 2022.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out.-dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 03 dez. 2022.

FRIGOTTO, G. **A política da estupidez, insensatez e insanidade humanas**. Brasil de Fato, Rio de Janeiro, 2019, Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2019>. Acesso em: 14 set. 2022.

JUNQUEIRA, R. D. Pedagogia do armário A normatividade em ação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 481-498, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/320>. Acesso em: 23 ago. 2022.

KASPCHAK, M; FORTES, R. A. Os gêneros textuais e o ensino: as fábulas na perspectiva histórico-crítica. **Revista Espaço Acadêmico**, ano XIV, n. 162, nov. 2014. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php>. Acesso em: 23 ago. 2022.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 21. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

LOURO, G. L. Práticas educativas feministas. In: _____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 110-141.

MARX, K. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)** / Karl Marx, Friedrich Engels; supervisão editorial, Leandro Konder; tradução, Rubens Enderle, Nélio Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MIRANDA, A. C. de S. **Sexualidade e gênero na educação infantil**. Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância,



2019. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes>. Acesso em: 02 set. 2022.

NICHNIG, C. R. Os estudos de gênero revolucionaram a história? Algumas provocações a partir do Ensino de História. **InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, MS, v. 25, n. 49.1, p. 25-48, Dossiê Especial 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/9340/6912> Acesso em: 03 dez. 2022.

NICHNIG, C. R. **Para ser digno há de ser livre**: reconhecimento jurídico da conjugalidade entre pessoas do mesmo sexo no Brasil. 2013. 312 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/123029>. Acesso em: 03 dez. 2022.

ORSO, P. J. Pedagogia Histórico-Crítica no campo. *In*: BASSO, Jaqueline Daniela; NETO José Leite dos Santos; BEZERRA Maria Cristina dos Santos (Org.). **Pedagogia Histórico-Crítica e Educação no Campo**: história, desafios e perspectivas atuais. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016. p. 91-113.

PENNA, F. de A. Construindo estratégias para uma luta pela educação democrática em tempos de retrocessos. *In*: PENNA, F; QUEIROZ, F; FRIGOTTO, G (Org.). **Educação democrática**: antídoto ao Escola sem Partido. Rio de Janeiro: UERJ; LPP, 2018. p. 111-130.

PROJETO de distribuir nas escolas kits contra a homofobia provoca debate. **Portal G1**, 12 maio 2011. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2011/05/>. Acesso em: 22 ago. 2022.

REIS, T; EGGERT, E. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 138, p. 9-26, jan. mar. 2017. ISSN 0101-7330. Disponível: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302017000100009&script=sci_abstract&tlng=. Acesso em: 06 set. 2022.

RICHARTZ, T. O gato que gostava de cenouras e o discurso paradoxal sobre a homossexualidade. **Revista Literatura em Debate**, v. 10, n. 18, p. 106-116, ago. 2016. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/>. Acesso em: 06 set. 2022.

ROMANO, A. **Fausto, o dragão que seria ser dragão**. São Paulo: Ed. Giostri. Ltda, 2018. Disponível em: <http://observatorioedhemfoc>. Acesso em: 01 set. 2022.

SALDANHA, D. M. L. L; AMARILHA, M. O ensino de literatura no curso de Pedagogia: uma presença necessária. Dossiê - Literatura infantil e ensino: polêmicas antigas e atuais. **Educação em Revista**, v. 34, n. 72, p. 151-157, nov./dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/>. Acesso em: 06 set. 2022.



SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Educação e Movimento**, ano 3, n. 4, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento>. Acesso em: 03 set. 2022.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Edição comemorativa. Campinas, SP: Autores associados, 2008.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SEMIS, L. “Gênero” e “orientação sexual” têm saído dos documentos sobre Educação no Brasil. Por que isso é ruim? **Revista Nova Escola**, 11 abr. 2017. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/4900/>. Acesso em: 06 set. 2022.

SILVA, E. L. dos S. Pânico moral e as questões de gênero e sexualidade na BNCC: debates e posicionamentos em torno das finalidades do ensino da história. **História, Histórias**, v. 8, n.16, jul./dez. 2020.

SILVA, M. K; MUNHOZ, E. M. B. O espaço da escola como local de transformação pessoal e profissional de docentes. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 18, n. 19, p. 15-26, jan./abr. 2011.

SOLIGO, A. O racismo camuflado no Brasil e seus guetos simbólicos. In: GALLO, S. (Org.). **As diferentes faces do racismo e suas implicações na escola**. Campinas, SP: Leitura Crítica/ABL, 2014.

SOUZA, P. de; SHIROMA, E, O. Análise da agenda 2030: a educação como estratégia na captura do fundo público. **Trabalho Necessário**, v. 20, n. 42, maio-ago. 2022.

SOUZA, J, S. **Infância e linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas, SP: Papyrus Editora, 1994.

TEIXEIRA, R. P; BIROLI, F. Contra o gênero: a “ideologia de gênero” na Câmara dos Deputados brasileira. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 38, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/>. Acesso em: 06 set. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL *et al.* (Org.). **Violência e preconceitos na escola**: contribuições da Psicologia. Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, 2018.

VÁZQUEZ, G. G. H. Gênero não é ideologia: explicando os Estudos de Gênero. **Café História**, 2017. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/explicando-estudos-de-genero/>. Acesso em: 03 dez. 2022.




NOTAS

IDENTIFICAÇÃO DE AUTORIA


Solange Pereira da Silva. Doutorado em Educação. Universidade Federal do Pará/PPGED. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação, Tecnologias e Comunicação no Marajó (GPETCOM). Docente Adjunta I da Faculdade de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Universitário de Breves, Marajó, PA, Brasil.

E-mail: solangesilva@ufpa.br

 <https://orcid.org/0000-0002-5324-0628>

Luciano Leão Soares. Especialização em Psicopedagogia e Educação Especial pela Faculdade Intercultural da Amazônia (FIAMA), formado em Recursos Humanos pela Universidade Cidade São Paulo (UNICID). Graduando em Pedagogia Licenciatura Plena, Faculdade de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Breves, Marajó, PA, Brasil.

E-mail: lucianoleao.2301@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-3924-9236>

AGRADECIMENTOS

Não se aplica.

FINANCIAMENTO

Um dos autores é bolsista do Programa de Apoio ao Doutor Pesquisador (PRODOUTOR).

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Não se aplica.

LICENÇA DE USO

Autores mantêm os direitos autorais e concedem à revista ENSIN@ UFMS – ISSN 2525-7056 o direito de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY-NC-SA 4.0), que permite compartilhar e adaptar o trabalho, para fins não comerciais, reconhecendo a autoria do texto e publicação inicial neste periódico, desde que adotem a mesma licença, compartilhar igual.

EDITORES

Patricia Helena Mirandola Garcia, Eugenia Brunilda Opazo Uribe, Gerson dos Santos Farias.

HISTÓRICO

Recebido em: 15/09/2022 - Aprovado em: 13/12/2022 – Publicado em: 20/12/2022.

COMO CITAR

SILVA, S. P.; SOARES, L. L. Prática Pedagógica para a Formação Inicial de Professores do Curso de Pedagogia: O Ensino e Aprendizagem de Gênero e Sexualidade nas Séries Iniciais. **Revista ENSIN@ UFMS**, Três Lagoas, v. 3, n. 7, p. 200-224. 2022.

QUESTÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

GENDER ISSUES IN PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION

Tábata dos Santos Fioravanti¹

Vantoir Roberto Brancher²

RESUMO: O objetivo desta escrita é analisar as representações de gênero e violência de gênero de membras de Núcleos de Estudos sobre Gênero dos Institutos Federais do Rio Grande do Sul (RS). Sabe-se que as profissões são gendradas, portanto, o debate sobre a temática se faz importante na Educação Profissional e Tecnológica. Diante disso, esta pesquisa é qualitativa, sendo a construção dos dados realizada a partir de entrevistas semiestruturadas com sete integrantes de um Núcleo de Gênero de um Instituto Federal do estado do RS. Ademais, as discussões foram realizadas à luz da análise de conteúdo. Desse modo, conclui-se que cada participante tem sua forma de vivenciar a violência de gênero e a interpreta de maneira singular. As participações nos núcleos podem fazer convergir suas respostas, dado que todas compreendem o gênero como uma construção social do feminino e do masculino. Quanto às violências de gênero, a maioria afirmou que aquelas relacionadas à agressão física são as mais impactantes, porém existem outros tipos de violência.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero. Educação Profissional e Tecnológica. Violência de Gênero.


ABSTRACT: In this writing we sought to analyze the representations of gender and gender violence of members of the Centers of Studies on Gender of the Federal Institutes of Rio Grande do Sul. It is known that professions are gendered, therefore, the debate on the subject is important in Professional and Technological Education. This research is qualitative, the construction of the data was carried out with semi-structured interviews with seven members of a gender centers of a Federal Institute from state of Rio Grande do Sul. The discussions were carried out in the light of the content analysis. We conclude that each participant has its own way of experiencing gender violence and interprets it in a unique way. The participations in the centers may converge to similarities in the answers, since all comprise gender as a social construction of the feminine and masculine. Regarding gender violence, most stated that those related to physical aggression are more impactful, but there are others types of violence besides these.

KEYWORDS: Gender. Professional and Technological Education. Gender Violence.


Introdução

Este artigo é fruto de uma pesquisa de mestrado, sendo assim, seu objetivo é analisar as representações de gênero e de violência de gênero de participantes de Núcleos de Estudo sobre Gênero de um dos Institutos Federais (IFs) do Rio Grande do Sul (RS).

¹ Instituto Federal Farroupilha. E-mail: tabatafioravanti@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-8813-3657>

² Instituto Federal Farroupilha. E-mail: vantoir.brancher@iffarroupilha.edu.br

 <https://orcid.org/0000-0003-2829-7320>

● [Informações completas da obra no final do artigo](#)

De acordo com Saffioti (2015), é impossível haver uma sociedade sem gênero, visto que é assim que as sociedades constroem as noções de feminino e masculino. Atualmente, o Brasil vive um momento conservador em vários aspectos, pois os “[...] movimentos Escola Sem Partido e Ideologia de Gênero têm causado um grande estrago nos avanços conquistados com muita luta ao longo da história” (COLLING, 2020, p. 73). Além disso, sabe-se que os estudos sobre gênero tornam-se cada vez mais acalorados (LOURO, 2018), entretanto, acredita-se ser de suma importância os debates sobre gênero e violência de gênero nas escolas, em especial nos IFs.

Nas construções sociais de gênero, encontra-se a “[...] divisão social do trabalho, distribuição bastante estrita das atividades atribuídas a cada um dos dois sexos, de seu local, seu momento, seus instrumentos” (BOURDIEU, 2012, p. 18). O padrão “homem pode e mulher não” está desaparecendo (LINS, 2017), mas ainda é reforçado por muitas pessoas e instituições na atual sociedade. As profissões da área da ciência e da tecnologia, por exemplo, são vistas como masculinas e, muitas vezes, o espaço da educação nessas áreas é um ambiente hostil para meninas e mulheres (LOPES; QUIRINO, 2017).

Mesmo quando há uma curiosidade por áreas tecnológicas, influenciada por profissões de familiares homens, as meninas ou mulheres são excluídas das conversas em casa sobre a temática (LOPES; QUIRINO, 2017). Na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), o número de meninas ou mulheres inseridas nos cursos das ciências duras³ é bem menor quando comparado ao número de meninos e homens. Já nos cursos das humanidades há predominância de mulheres (LOPES; QUIRINO, 2017; VEGA, 2017).

Percebe-se que as profissões são generificadas, dado que, na construção do imaginário social, algumas profissões são “para homens” e outras “para mulheres”. Tendo em mente que a sociedade é sexista e patriarcal, na qual os homens ocupam as posições centrais, na atual divisão sexual do trabalho (BOURDIEU, 2012), as “profissões masculinas” ainda possuem mais destaques e as “femininas” são desvalorizadas (BARRAGÁN *et al.*, 2016).

As discussões sobre gênero no âmbito da educação ainda são necessárias, principalmente nos IFs que ofertam a EPT, isso porque a mesma é comprometida com a formação humana integral que visa “[...] superar o ser humano dividido historicamente pela

³ Como são chamadas as áreas de ciência, tecnologia e exatas.

divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar” (RAMOS, 2014, p. 84). Ou seja, a educação integral objetiva romper com a dualidade do ensino, proporcionando uma formação completa aos/às discentes.

Sendo as profissões gendradas⁴, compreende-se que a educação em EPT deve problematizar as questões de gênero, visto que ela objetiva garantir ao/à trabalhador/a “[...] o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política” (BRASIL, 2010, p. 40). Nos IFs do RS, foram criados núcleos para que as temáticas de gênero, sexualidade e diversidade sexual sejam debatidas. Esses núcleos têm a finalidade de promover discussões, pesquisas e ações (eventos, capacitações, problematizações, etc.) sobre essas temáticas (IFFAR, 2016; IFRS, 2017; IFSUL, s/a).

Quanto às relações de comunicação, elas são relações de poder; nelas, as linguagens são depósitos de construções pré-determinadas e naturalizadas que funcionam como instrumentos inconscientes de construções ideológicas (BOURDIEU, 1989). Quando há comunicação, se está afirmando uma “[...] imensa gama de significados que já estão embutidos em nossa língua e em nossos sistemas culturais” (HALL, 2006, p. 40).

Sendo a linguagem um fenômeno social, acredita-se que novas palavras e formas de falar podem ser criadas a fim de exterminar o sexismo (SAFFIOTI, 2015). Há países no Ocidente que já utilizam pronomes de gênero neutro (LINS, 2017), porém, no Brasil, esse debate ainda é novo. Na Língua Portuguesa, o neutro ou universal normalmente é o masculino, o que “nos impede de olhar a existência das mulheres” nas frases (LINS *et al.*, 2016, p. 12). Por isso, neste artigo, optou-se por utilizar uma escrita gendrada.

Metodologia

A presente pesquisa é de cunho qualitativo e caracteriza-se como uma pesquisa social, visto que o objeto das Ciências Sociais é essencialmente qualitativo (MINAYO, 2016). Segundo Jacobini (2006), a pesquisa qualitativa é o método apropriado para as ciências humanas, posto que o ser humano não deve ser um objeto a ser medido ou tabulado. Nesse viés, os dados foram produzidos por meio de entrevistas semiestruturadas, que, devido à pandemia da COVID-19, foram realizadas remotamente. A entrevista

⁴ Palavra relacionada a gênero.

semiestruturada permite a organização das perguntas, porém deixa ao/à entrevistado/a a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

A amostra foi selecionada pelo método *snowball* (bola de neve), que utiliza cadeias de referências (VINUTO, 2014), como uma espécie de rede. Nesse método, a participante inicial de um estudo indica outras participantes, que também indicam novas participantes, e assim por diante, até que o objetivo do estudo seja alcançado (BALDIN; MUNHOZ, 2011).

Primeiramente, foi realizada uma pesquisa para ver quem estava à frente do cargo de chefia do setor ao qual o Núcleo de Estudo de Gênero é subordinado, resultando na primeira colaboradora. Após o aceite, no dia agendado, foi realizada a entrevista com 18 questões⁵, sendo que, destas, três eram para atingir o objetivo específico desta escrita. Com as demais colaboradoras⁶, as entrevistas foram realizadas com um questionário contendo 19 perguntas. Sendo assim, foram entrevistadas sete servidoras que atuam nos núcleos de gênero da Instituição estudada.

Após as entrevistas, as transcrições foram realizadas e enviadas às entrevistadas para revisão e a análise foi feita somente após o retorno das entrevistas revisadas. As discussões sobre os dados foram realizadas à luz da análise de conteúdo, que é um “[...] conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2002, p. 38). Essa técnica permitiu elencar categorias que auxiliaram na leitura analítica das narrativas produzidas pelas colaboradoras.

Ressalta-se que o estudo foi realizado respeitando os aspectos éticos da pesquisa com seres humanos. Dessa forma, as entrevistas só foram realizadas após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética e Pesquisa do Instituto Federal Farroupilha. Aprovação esta firmada pelo Certificado de Apresentação para Apreciação Ética de número 30384820.7.0000.5574.

Para preservar a identidade das colaboradoras, foi solicitado que escolhessem um nome para serem designadas no estudo. Todas as entrevistadas optaram por nomes de mulheres ligadas às causas feministas, a única exceção foi Girassol. Ela escolheu o nome

⁵ O questionário pode ser encontrado na Dissertação da autora, disponível em: <https://www.iffarroupilha.edu.br/produtos-profepet>.

⁶ O único homem indicado declinou da proposta.

dessa flor, pois, para ela, representa uma planta que está sempre virada para o Sol, para a luz. A Tabela 1 apresenta o perfil das colaboradoras:

Tabela 01. perfil das colaboradoras

Nome	Titulação	Idade	Gênero	Cargo	Campus
Perséfone	Doutora	37	Feminino	Professora	0
Pagu	Mestra	39	Feminino	Professora	1
Alexandra Kollontai	Doutora	35	Feminino	TAE ⁷	2
Chiquinha Gonzaga	Doutora	42	Feminino	Professora	3
Bertha Lutz	Mestra	55	Feminino	Professora	4
Carolina Maria de Jesus	Doutora	37	Feminino	Professora	5
Girassol	Doutora	45	Feminino	Professora	6

Fonte: os autores.

Considerando que se trabalharia com representações, optou-se por apontar, durante a entrevista, sete imagens sobre violência de gênero. Estas foram selecionadas em abril de 2021, no site de buscas *Google Images*, onde foi realizada procura por imagens de “violência de gênero”, devido à dificuldade de encontrar imagens representativas de livre utilização, neste artigo optou-se por descrever as imagens em lugar de apresentá-las.

Análise das Narrativas

Com o intuito de conhecer as representações de gênero e violência de gênero das colaboradoras, foram apresentadas as sete imagens selecionadas e, a partir disso, estabelecida a discussão, que foi dividida em três subcategorias: análise das imagens sobre violência de gênero, entendimento de gênero e entendimento de violência de gênero.

As imagens utilizadas no estudo estão descritas na Tabela 02 abaixo.

⁷ Técnico-Administrativo em Educação.

Tabela 02. Descrição das imagens utilizadas no estudo

Nome da Imagem	Descrição
Figura 1: Família	Desenho de uma família. A mãe segura um bebê, o filho e a filha seguram a saia da mãe; os três estão com lágrimas nos rostos. O pai está desenhado como um mostro, todo em marrom e com dentes afiados. Abaixo tem o número do serviço de proteção a mulher: 180
Figura 02: Mulher na parede	Em primeiro plano há um braço masculino em ameaça de um tapa, em segundo plano, contra uma parede, há uma mulher com o rosto virado e mãos levantadas.
Figura 03: Ambiente corporativo	Quatro homens se cumprimentando e uma mulher sem cumprimentar ninguém. O fundo da imagem e os homens estão na cor azul e a mulher toda de rosa.
Figura 04: Casal em sombras	Sombras de um homem erguendo uma mão com um soco e a outra no peito da mulher, a mulher está tentando pará-lo.
Figura 05: Mulher	Desenho de uma mulher usando uma blusa me manga comprida verde e uma saia listada, há uma lágrima em seu rosto e várias mãos em seu corpo: duas em cada braço, uma na altura acima do peito e outra abaixo do peito.
Figura 06: Rostos	Um rosto masculino com um leve sorriso e uma mão, aparentemente masculina, tapa seus olhos; e um rosto feminino com os olhos arregalados e uma mão, aparentemente masculina, tapa sua boca.
Figura 07: Mulher na escada	Uma mulher na escada com o olho roxo, olhando para cima, no topo há sombra de um homem com um cinto na mão.

Fonte: os autores.

Análise das imagens sobre violência de gênero

Conforme Ruiz (2003), antes de se pensar conscientemente, se imagina e se tece as identidades por meio de imagens significativas do mundo. Sendo o imaginário algo indefinível, não se pode explicá-lo por meio de definições totalmente conclusivas. Contudo, pode-se sondá-lo, posto que o imaginário é “[...] pura potencialidade de renovar o sentido do já existente” (RUIZ, 2003, p. 51), ou seja, é por meio do imaginário que a sociedade representa o mundo.

Sabe-se que as representações sociais são essenciais para o entendimento da dinâmica social, bem como para explicar as relações inter e intragrupos (LOPES, 2013). Por conseguinte, através das análises das imagens apresentadas durante a pesquisa, foi possível inferir algumas representações de violência de gênero concebidas pelas participantes, já que “[...] toda imagem é uma produção de sentido, [...]. Desse modo, a imagem se constitui em sinônimo de representação” (RUIZ, 2003, p. 89).

Após a apresentação das imagens, solicitou-se às colaboradoras que escolhessem a que mais representasse violência de gênero. Para a maioria das entrevistadas, todas as imagens representavam violências. Carolina Maria de Jesus, em tom de brincadeira, disse

que era “meio que uma pegadinha”, sendo difícil escolher apenas uma. Então, a maioria optou por falar sobre cada figura.

A Figura 5 foi a que mais dividiu opiniões. Enquanto algumas entrevistadas afirmaram que ela apresentava uma violência sexual (Pagu e Perséfone), outras ficaram confusas. Alexandra Kollontai afirmou que a imagem é impactante, mas observou que os braços poderiam estar protegendo a mulher. Girassol pensou de modo semelhante, porque, segundo ela, “não tem nenhum indício de marca [...] Esses braços, na verdade, podem estar significando alguma proteção, inclusive, a ela e não uma agressão. Diferente das outras, eu acho”. Já para Chiquinha Gonzaga, essa imagem era a menos representativa de uma violência de gênero, em virtude de que, para ela, pode “acontecer com homem também”. Essa colaboradora compreende que a violência de gênero ocorre apenas com mulheres. Todavia, homens também sofrem esse tipo de violência, entretanto, as mulheres são as maiores vítimas (SAFFIOTI, 2015).

Para Bertha Lutz, a Figura 5 traduz o medo que as mulheres, muitas vezes, têm de sair na rua, devido aos assédios sofridos; além disso, é preciso sempre ter cuidado com “o que falamos, vestimos e como nos comportamos” (BERTHA LUTZ). Essa constante autovigilância pode funcionar como um “*cercos invisíveis* [...] limitando o território deixado aos movimentos e aos deslocamentos de seu corpo” (BOURDIEU, 2012, p. 39, grifos do autor). Esse confinamento simbólico interfere nas vidas das mulheres de forma psicológica, intelectual e financeira, pois, muitas vezes, as impedem de frequentar locais onde a presença masculina é maior, como na EPT, por exemplo.

Girassol e Alexandra Kollontai entendem que as mãos não são necessariamente uma agressão. Girassol afirmou que no campus onde trabalha não há casos de violência de gênero registrados, e há um bom convívio entre todos/as servidores/as e ressaltou que os/as homossexuais são respeitados. Essa representação de amparo pode estar ligada à compreensão dela sobre a realidade em seu local de trabalho. Contudo, Perséfone escolheu a Figura 5 justamente por ter vivido situações semelhantes, enquadradas por ela como violências, pelo motivo de serem situações de “desconforto e paralisação diante de uma coisa que ali ela está se sentindo violentada” (PERSÉFONE).

Carolina Maria de Jesus explicou que não escolheu a Figura 6 como a mais impactante porque ela não tem a presença da agressão física. Segundo a colaboradora, esse tipo de violência é a mais chocante na sociedade, devido ao machismo enraizado na

cultura. Na análise de Alexandra Kollontai da mesma figura, a mulher tem a boca tapada para não expressar o que sente, nem denunciar as violências sofridas. Quanto aos homens, eles fecham “os olhos pra ignorar que acontecem esses episódios de violência” (ALEXANDRA KOLLONTAI).

Pagu, que é professora de artes, elencou a Figura 6 como a mais impactante, em virtude de que ela transborda a sutileza da violência na sociedade. Para ela, as imagens de um homem agredindo fisicamente uma mulher “também é relativa à sociedade, mas fica no privado” (PAGU), perdendo “de vista a estrutura social” da violência (SAFFIOTI, 2015, p. 85). A colaboradora afirma que a representação da Figura 6 não é algo relativo apenas ao casal, pois ela remete à sociedade em si.

[...] A gente tem um leve sorrisinho daquela boca daquele homem que tá ali do lado. Não é uma coisa escancarada, sabe? Então essa imagem, ela demonstra muito mais a violência velada, que pode ser tanto no âmbito público quanto no privado. De uma forma muito mais subjetiva. Volta na outra imagem [figura 07], por favor. E nessa aqui é muito mais objetiva a situação, ele tá com uma cinta na mão, ela tá fugindo por uma escada, ela sofreu um roxo no olho. E a gente sabe que muitas mulheres, sim, muitas mulheres sofrem essa violência direta. Que é uma violência física e direta. Mas se a gente somar todas as outras violências né, que toda mulher já sofreu algum tipo de violência, aquela outra retrata mais, porque tem muita gente que sofre violência que é psicológica, que é emocional, até violência financeira. Que é praticada pelos homens, o modo de vida deles sobre as mulheres e tal, que não fica explícito na outra imagem, sabe? (PAGU).

Com exceção de Pagu e Alexandra Kollontai, as demais entrevistadas escolheram, de certa forma, as imagens que aparecem violências físicas como as mais representativas de violência de gênero. Para Bertha Lutz, a violência física é a mais extrema, ela pondera que “as mulheres ganharem menos é uma violência sim! É uma violência. Mas, se comparado a uma mulher que não dorme tranquila porque o marido bate, que tu não sabe se vai acordar viva [...]” (BERTHA LUTZ). Entretanto, a colaboradora enfatiza que esse tipo de agressão nunca vem sozinho, pois é um pacote, no qual a “[...] violência emocional está sempre presente” (SAFFIOTI, 2015, p. 79).

Quanto à Figura 1, Carolina Maria de Jesus comenta que “o pai, que é pra ser a tua referência de amor, de acolhida, paz, tá sendo representada como um monstro”. Segundo Alexandra Kollontai, essa imagem evidencia a forma como a figura masculina é, muitas vezes, representada em uma família. Chiquinha Gonzaga afirma que, além do sofrimento da mãe, o desenho representa a possibilidade da perpetuação da violência no futuro dos/as filhos/as, uma vez que estes “reproduzem aquilo que, muitas vezes, a gente tem em casa”.

Para Carolina Maria de Jesus, a família deveria ser um espaço de acolhida para os/as filhos/as, independentemente de seus gêneros ou orientações sexuais. Isso porque “quando a família é esse espaço já de opressão, é esse espaço em que a violência está naturalizada, além dos traumas todos, muitas vezes isso vai se refletir no futuro” (CAROLINA MARIA DE JESUS).

Bertha Lutz teve uma compreensão da Figura 1 diferente das demais. Para ela, a imagem representa o cotidiano dos lares, em que as “partes são todas ‘sexuadas” (BOURDIEU, 2012, p.17).

A ideia da mãe que cuida das crianças, que lava a roupa, que faz a comida, que... Entende? Que tem duas, três jornadas de trabalho, e o pai aquele cara bonachão, assim, que chega em casa e reclama que a janta não tá como ele gostaria, que a cerveja não tá gelada que... Entende? Que é uma *grande* violência de gênero né? Que... E quando eu digo que talvez essa seja a que esteja mais presente, é porque muitas mulheres sequer sabem que isso é uma violência. E é o que mais acontece nos lares brasileiros. Talvez por isso tão emblemático, né? (BERTHA LUTZ, grifo da entrevistada).

Conforme Bertha Lutz, a figura representa o homem como o provedor da casa e a mulher como a responsável pelo trabalho reprodutivo (BARRAGÁN *et al.*, 2016). Na atualidade, com aumento da participação das mulheres no mundo do trabalho e o uso de métodos contraceptivos (LINS, 2017), as divisões das tarefas domésticas começam a ser repensadas, gerando “[...] consequências na aquisição de posições sexualmente diferenciadas no seio da família” (BOURDIEU, 2012, p. 108).

Entretanto, a atual sociedade ainda enxerga as tarefas domésticas como um atributo de feminilidade; mas por não serem remuneradas, não têm valor de mercado (BOURDIEU, 2012) e não são consideradas como trabalho (FEDERICI, 2019). Entende-se como correta a análise de Bertha Lutz acerca da sobrecarga e do esgotamento das mulheres, visto que, mesmo aquelas que possuem um trabalho remunerado, não se “livram” do trabalho doméstico (FEDERICI, 2019). Ainda há a latente discussão sobre como o trabalho feminino assalariado afeta as atribuições de maternidade (COLLING, 2020).

As colaboradoras relacionaram a Figura 3 às violências representadas pelas exclusões de mulheres no ambiente de trabalho. Para Bertha Lutz, a imagem representa o corporativismo; há lugares não permitidos às mulheres, dado que os homens não as deixam participar. Perséfone reconheceu que há colegas mulheres que relatam serem ignoradas

pelos colegas homens, mas relatou que nunca aconteceu com ela, logo, o “agente de violência era mais forte” para as outras figuras (PERSÉFONE).

Chiquinha Gonzaga afirmou que também nunca sofreu violência no trabalho. A colaboradora não escolheu a referida imagem, mas confirmou que a violência nela exposta é a mais mencionada por suas colegas. Nenhuma entrevistada relacionou a Figura 3 ao ambiente escolar nos cursos em que há poucas meninas. O que pode direcioná-las para áreas “[...] que lhes são sistematicamente destinadas” (BOURDIEU, 2012, p. 114), visto que elas se autoexcluem de profissões devido à ideia de não pertencimento àquela área de estudo.

Entendimento de gênero

Há certa imprecisão para o significado de gênero, sendo esse um tema de debates bastante intensos (SCOTT, 2012). Ele é um “[...] conceito por demais palatável, porque é excessivamente geral” (SAFFIOTI, 2015, p. 148). Contudo, pode-se afirmar que gênero é um fator sociocultural que produz hierarquias e desigualdades (CAETANO *et al.*, 2019) entre homens e mulheres.

Girassol e Carolina Maria de Jesus relacionam gênero ao sexo biológico; para esta última, gênero é uma representação social, porém “historicamente muito em função das questões biológicas, dos estudos, a gente tá representado no masculino e feminino. Mas é *fortalecido* por uma construção social né, por uma representação social” (CAROLINA MARIA DE JESUS). Já Girassol afirma que:

Gênero é um contexto bem mais específico, eu acho né! Porque em gêneros tem vários tipos de gêneros que aí inclui a própria diversidade. Não é só gênero, eu acho, masculino e feminino, sexo biológico sim! Nós nascemos menino ou menina, né? E aí tem outros contextos que vão então classificar esse gênero pra essa pessoa, né? A própria sociedade, a própria utilização de alguns, algumas substâncias químicas, como o próprio uso dos agrotóxicos, né? Então tem outras questões. Os próprios hormônios [com ênfase] do nosso organismo.

Para Girassol, gênero não é um fator exclusivamente social, já que existem elementos químicos que influenciam na construção do gênero de uma pessoa. Todavia, há um consenso que o “gênero está ligado a noções socialmente construídas de masculinidade e feminilidade; não é necessário um produto direto do sexo biológico de um indivíduo” (FONSECA *et al.*, 2020, p. 27). Portanto, compreende-se que as concepções de gênero são culturais e estão em conformidade com normas sociais vigentes, normas que

também mudam de acordo com a época em que se está ou se estuda (CAETANO *et al.*, 2019).

Conforme Alexandra Kollontai, “gênero é aquilo que tu se identifica enquanto pessoa. E vai bem além do binário né, do homem e mulher”. Enquanto para Chiquinha Gonzaga, gênero é como a pessoa se sente e se mostra para o mundo. Percebe-se que essas colaboradoras entendem gênero como uma construção social (SCOTT, 1989), e não é de uso exclusivo de/para mulheres, posto que o gênero é “também estruturante da sociedade, do mesmo modo que a classe social e a raça/etnia” (SAFFIOTI, 2015). Nesse sentido, Chiquinha Gonzaga comentou que:

[...] as pessoas falam que gênero é uma coisa, sexualidade é outra. Eu acho que talvez seria gênero em relação à mulher e homem e talvez sexualidade em relação a como a pessoa se sente, mas... Eu, pra falar a verdade, eu acho que no fundo é tudo a mesma coisa ainda. Então, assim, eu acho que é a maneira como a pessoa se sente, a representação.

Para a colaboradora, em certos aspectos, gênero e sexualidade se confundem. Contudo, a sexualidade corresponde às formas de expressar os desejos e prazeres praticados em uma determinada cultura (LOURO, 2018). Girassol afirmou que “querendo ou não, quando tu perguntaste o que é gênero, o que é diversidade, eles andam sempre juntos né? Fica difícil separar o que é gênero, o que é diversidade”. Nas identidades de gênero, também há diversidade, dado que, além das pessoas cisgêneras, existem as transgêneras, “cuja identidade de gênero é diferente do gênero de nascimento” (FONSECA *et al.*, 2020, p.25). Todavia, como o núcleo aborda temáticas de gênero e diversidade sexual, entende-se que a colaboradora se referiu à diversidade sexual e não a de gênero.

Bertha Lutz também relacionou sexualidade e gênero, entretanto, enfatizou que este é uma construção social. A sexualidade é historicamente construída e pode ser repensada, problematizada e desfeita (CAETANO *et al.*, 2019). Considerando que vive-se em uma sociedade sexista e heteronormativa⁸, a sexualidade ensinada/aprendida por homens difere da ensinada/aprendida pelas mulheres. Estas precisam se preservar, até mesmo reprimindo seus desejos sexuais, enquanto os homens aprendem a ser “pegadores” (de mulheres) para serem “machões”. Existem homens que, inclusive, preferem morrer a perder sua virilidade (SAFFIOTI, 2015).

⁸ A heteronormatividade parte do princípio de que todas as pessoas devem atuar e ser referenciadas a partir da heterossexualidade (CAETANO *et al.*, 2019).

Uma das possíveis relações entre gênero e sexualidade é observada na forma como a pessoa se expressa. Sendo que “de modo geral, salvo raras exceções, o/a homossexual admitido/a é aquele ou aquela que disfarça sua condição, ‘o/a enrustido/a’” (LOURO, 2018, p. 36). Ou seja, aquele/a que demonstra estar em conformidade com as normas sociais de seu gênero.

Hall (2006) afirma que a identidade é formada na relação entre o mundo pessoal/interior e o mundo público/externo. Tal qual a classe social (econômica) de uma pessoa pode ser alterada, a identidade de gênero também pode, já que as identidades sociais são definidas historicamente e não biologicamente (HALL, 2006). Sendo o gênero uma das identidades que constituem o indivíduo, ele é “móvel e não uma estrutura fixa” (FONSECA *et al.*, 2020, p. 41), dado que ele é formado ao longo do tempo por processos inconscientes dos sujeitos (HALL, 2006).

Para Perséfone, gênero é uma forma de atuar no mundo sem precisar agradar ninguém; para ela, gênero está relacionado a “se entender no seu lugar estando confortável, seguro, se sentindo acolhido, se sentindo bem” (PERSÉFONE). Pagu foi enfática ao dizer que o gênero serve para colocar as pessoas em “caixinhas”. Em tom irônico, ela disse que “o ser humano não é capaz de lidar com a diversidade, ele precisa das coisas muito bem explicadinhas, encaixadinhas” (PAGU). Pode-se inferir que, para ela, gênero é como “[...] um operador que cria sentido para que as diferenças percebidas em nossos corpos e articula pessoas, emoções, práticas e coisas dentro de uma estrutura de poder” (LINS *et al.*, 2016, p. 10).

Pagu comentou que trouxe um fundo teórico embasado em Foucault e Butler ao afirmar que “gênero é um conceito socialmente construído que serve pra impor controle sobre os corpos” sexuados. O poder disciplinar, destacado nos estudos de Michel Foucault, está preocupado com a regulação e vigilância e é exercido por Instituições para disciplinar as populações (HALL, 2006). Entre essas instituições, encontra-se a escola, pois suas “[...] imposições e proibições fazem sentido, têm ‘efeitos de verdade’” (LOURO, 2018, p. 25).

Ademais, Bertha Lutz considera que gênero também é a forma pela qual a sociedade produz a construção do feminino e do masculino, e questiona: “Como é que ela produz esse homem? Como é que ela produz esse masculino? Como é que ela produz esse feminino?”. Cada colaboradora enfatizou determinados aspectos do gênero, contudo, há um consenso

entre as entrevistadas e as estudiosas do tema: “[...] gênero é a construção social do masculino e do feminino” (SAFFIOTI, 2015, p. 47).

Atualmente, os estudos de gênero englobam também “[...] abordagens sobre identidade e diferenças, (trans) sexualidades, movimentos sociais, cultura, desigualdades e violências, dentre outros” (FONSECA *et al.*, 2020, p. 21). Gênero refere-se às relações sociais entre os sexos (SCOTT, 1989), sendo que, no início dos estudos deste campo, a preocupação central era sobre os direitos das mulheres.

Entendimento de Violência de Gênero

A escola é um dos agentes reprodutores do sexismo e do machismo na sociedade. Por conseguinte, infere-se que essas violências também estão presentes nos IFs. Contudo, “[...] sempre que há relações de dominação-exploração há resistência” (SAFFIOTI, 2015, p. 139). Acredita-se que a existência de Núcleos de Estudos sobre Gênero nos IFs é uma política que contribui para o “[...] desaparecimento progressivo da dominação masculina” na EPT (BOURDIEU, 2012, p. 139).

Nesse íterim, sabe-se que existem diversos tipos de violência, mas, para compreendê-los, é preciso uma definição (LINS *et al.*, 2016). Perséfone atrelou as violências de gênero ao poder, que, segundo ela, é usado para separar e classificar as pessoas. Ou seja, as violências estão ligadas à possibilidade de alguém impor sua vontade à outra pessoa, sem seu consentimento (LINS *et al.*, 2016). O poder da classe dominante em uma sociedade patriarcal e sexista está nas mãos dos homens (BOURDIEU, 1989). As mulheres, sendo socializadas em uma sociedade patriarcal, muitas vezes, compactuam com as ideologias dominantes sem perceber ou questionar a ideia de inferioridade social (SAFFIOTI, 2015).

Alexandra Kollontai recordou-se da Figura 1 e refletiu sobre sua infância. Ela lembrou que a “questão do autoritarismo do meu pai, em função, em relação à minha mãe, em relação a mim que era uma menina, pra mim já é uma violência de gênero” (ALEXANDRA KOLLONTAI). Perséfone saliente que “toda violência é uma necessidade não atendida”, ela disse também se interessar em entender o que leva uma pessoa a cometer um ato agressivo.

Saffioti (2015) acredita que o poder possui tanto a face da potência quanto da impotência, e que os homens, ao praticarem violências de gênero, estão sob o efeito desta

última. Perséfone entende que, além da vítima, o agressor também necessita de atenção, posto que somente assim é possível uma verdadeira “transformação da relação violenta” (SAFFIOTI, 2015, p. 71); visto que se não houver um trabalho de compreensão sobre violência, sexismo e patriarcado com os homens, eles perpetuarão as agressões contra outras mulheres.

Considerando que, de forma geral, o homem acredita ser superior à mulher, Chiquinha Gonzaga afirmou que não há igualdade na sociedade:

E esse superior à mulher seja uma violência velada né, seja uma violência física, seja uma violência verbal, seja uma violência... Acho que tem inúmeras né. [...], seja uma violência de ignorar, seja uma violência de né, até corporal. A gente percebe como o homem incha o peito e a maneira de falar, aquela violência física, não posso dizer física, mas comportamental. [...] tudo isso sobre uma pessoa, uma mulher que eu não digo que é o sexo frágil, mas se impondo sobre o outro gênero, aí eu acho que é violência.

Para essa colaboradora, nas relações de poder, a mulher pertence ao gênero que mais sofre violências. Nessas relações, o homem, portador do poder, é legitimado pela sociedade e está “autorizado” a discriminar categorias sociais (SAFFIOTI, 2015). Pagu interpreta violência de gênero como “[...] todas as violências que nós sofremos e que nos impedem né, nos bloqueiam de ser e atingir com todo o nosso potencial como seres humanos. São todas aquelas limitações que nos são impostas por sermos mulheres”.

Quanto aos tipos de violências, Pagu compreende que existem emocionais, psicológicas, financeiras, físicas, entre outras. Ela complementa informando que “[...] tem esses outros tipos de violências que são muito mais veladas e que acabam podando nosso desenvolvimento” (PAGU). Essas violências veladas, muitas vezes, não são tipificadas em lei, e são legitimadas baseadas em diferenças biológicas ou costumes e tradições (LINS *et al.*, 2016).

Carolina Maria de Jesus acredita que violência de gênero “[...] é tudo que nos coloca pra baixo, que nos humilha, que nos menospreza, que diminui a nossa capacidade. Ela está em *todos* os lugares, em *todos* os ambientes”. Portanto, ela também está no ambiente educacional; sendo a EPT um mundo tido como masculino, é preciso combater as violências cotidianas que possam acontecer.

De acordo com Chiquinha Gonzaga, graças à sua participação no núcleo, pôde aprender sobre os tipos de violência por ela desconhecidos até então. Apesar de ter negado já ter sofrido alguma violência de gênero, ela recordou que já ouviu insultos sexistas no

trânsito. Isso corrobora com a pesquisa de Saffioti (2015), que concluiu que o número de mulheres que declaram ter sofrido alguma violência de gênero aumenta quando são instigadas a pensar sobre o assunto. Muitas vezes, as vítimas não percebem que sofreram agressões, dado que adotam categorias construídas pela classe dominante e as veem como naturais (BOURDIEU, 2012).

Na atualidade, os estudos de gênero se cruzam “[...] com outros tipos de desigualdade, incluindo raça, orientação sexual e classe” (LINS *et al.*, 2016, p. 33). Carolina Maria de Jesus afirmou ser importante trazer questões de raça e de classe social para a discussão sobre igualdade entre as mulheres. As demais participantes não interseccionaram as violências de gênero com outros marcadores sociais de diferença que produzem disparidades (LINS *et al.*, 2016). Sendo o espaço social multidimensional (BOURDIEU, 1989), Collins (2019) afirma que classe, raça, gênero e sexualidade são opressões que ainda se interseccionam.

Considerações Finais

As colaboradoras demonstraram que “[...] a dominação masculina não se impõe mais com a evidência de algo que é indiscutível” (BOURDIEU, 2012, p. 106). De modo geral, quando exemplificam os tipos de violências de gênero, elencam os seguintes tipos de violências contra mulheres: física, sexual, psicológica, emocional, patrimonial/financeira, desvalorização, piadinhas, etc. As entrevistadas entendem, ainda, que os diversos tipos de violência estão relacionados à divisão sexista do trabalho (remunerado e doméstico), etc. Portanto, elas compreendem que a violência é uma “[...] ruptura de *qualquer* forma de integridade da vítima” (SAFFIOTI, 2015, p. 18, grifo nosso).

Constata-se que cada participante têm um entendimento particular sobre gênero e violência de gênero. Por isso, “[...] apesar da ampla disseminação do termo, os significados de gênero estão longe de estarem resolvidos” (SCOTT, 2012, p. 331). Desse modo, é preciso reforçar que a categoria mulher não é unificada, não existe “[...] a *mulher* (como forma única), mas sim *mulheres*, no plural” (LINS *et al.*, 2016, p. 33, grifos do autor). Essa categoria é constituída por várias identidades e continuam separadas por “[...] diferenças econômicas e culturais” (BOURDIEU, 2012, p. 112). Pode-se observar isso nas análises das Figuras 5 e 6, por exemplo, que algumas participantes identificaram como violências “menores” e outras acreditam que as imagens eram as que mais representavam violências.

Apesar de todas as colaboradoras atuarem em núcleos semelhantes e trabalharem na área de Educação, elas têm histórias de vida diferentes. Em vista disso, cada uma delas interpreta as violências de forma singular e impõem seus próprios limites entre o que é agressão ou não (SAFFIOTI, 2015), visto que cada uma têm sua própria forma de vivenciar e sentir a dominação masculina (BOURDIEU, 2012),

Considerando que as “[...] categorias de percepção do mundo social são, no essencial, produto da incorporação das estruturas objectivas do espaço social” (BOURDIEU, 1989, p. 141), infere-se que as participações nos Núcleos de Estudos sobre Gênero podem convergir na construção de um outro imaginário acerca dos fazeres sociais. Conforme mencionado por algumas entrevistadas, a participação no núcleo possibilitou conhecimentos e reflexões sobre a temática que até o momento não eram possíveis, devido ao desconhecimento sobre os estudos de gênero.

Presumindo que os anseios e comportamentos são diversos em um mesmo grupo social (LINS, 2017), observa-se que existem mais semelhanças que diferenças nas representações das colaboradoras. Apesar de haver certa confusão entre sexualidade, gênero e sexo, todas compreendem o gênero como uma construção social do feminino e do masculino.

Salienta-se que os resultados da busca por imagens sobre violência de gênero não retornaram imagens de mulheres negras nem casais homossexuais, fato que também não foi problematizado pelas entrevistadas. Esse apagamento pode ser reflexo da sociedade heteronormativa e racista, fazendo-se pensar em casais heterossexuais como padrões de relacionamentos afetivo-sexuais.

Além disso, faz-se refletir sobre o apagamento das violências sofridas por mulheres negras, circunstância que atualmente proporciona um denso debate no feminismo. Este, muitas vezes, engloba as mulheres em uma categoria única de “mulher” (branca e de classe média), ignorando a diversidade e complexidade da categoria mulheres.

Referências

BALDIN, N; MUNHOZ, E. M. Bagatin. Snowball (bola de neve): uma técnica metodológica para pesquisa em educação ambiental comunitária. *In: X Congresso Nacional de Educação* - Educere. Curitiba, 2011.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.

BARRAGÁN, M. A. *et al.* Pensar a partir do Feminismo. *In:* DILGER, Gerhard; LANG, Miriam Lang; FILHO, J. P. (orgs.) **Descolonizar o imaginário**: debates sobre pós-extratativismo e alternativas ao desenvolvimento. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, 2016.

BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 1989.

BOURDIEU, P. **A Dominação Masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Debate**. Brasília, 2010.

CAETANO, M; LIMA, C. H. L; CASTRO, A. M. Diversidade sexual, gênero e sexualidades: temas importantes à educação democrática. *In:* **Colloquium Humanarum**. 2019, 5–16. Disponível em: <https://revistas.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3179>. Acesso em: 04 out. 2021.

COLLING, A. M. Relações de Gênero, Feminismo e Produção dos Sujeitos. *In:* SILVA, F. F. da; BONETTI, A. de L. (org.) **Gênero, diferença e direitos humanos**: é preciso esperar em tempos hostis. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2020.

COLLINS, P. H. **Pensamento feminista negro**: conhecimento, consciência e a política do Empoderamento. São Paulo: Boitempo, 2019.

FEDERICI, S. **O ponto zero da revolução**: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista. São Paulo: Elefante, 2019.

FIGURA 01. Google Imagens. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/AtualidadesdoDireito/atores-juridicos>. Acesso em: 24 abr. 2021.

FIGURA 02. Google Imagens. Disponível em <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2020-04/sp-violencia-contra-mulher-aumenta-449-durante-pandemia>. Acesso em: 24 abr. 2021.

FIGURA 03. Google Imagens, Disponível em <https://claudia.abril.com.br/politica-poder/nao-decidiu-seu-voto-o-que-e-importante-para-as-mulheres-nas-propostas/> Acesso em: 22 abr. 2021.

FIGURA 04. Google Imagens. Disponível em <https://www.ufp.pt/docente-ufp-analisa-violencia-de-genero-em-tempos-de-covid/>. Acesso em: 22 abr. 2021.

FIGURA 05. Google Imagens. Disponível em https://www.freepik.com/free-vector/stop-gender-violence-illustration_8851852.htm?epik=dj0yJnU9WW84c0tybjZvb0F6MwY3SUFHNG9tLU1YQ1BFQnpIRk8mcD0wJm49d2FKX1BGLVBjejFMMmJxcmFaYWxMdyZ0PUFBQUFBR0YyRE1z. Acesso em: 22 abr. 2021.

FIGURA 06. Google Imagens. Disponível em <https://varonesunidos.com/sin-categoria/el-mito-de-la-opresion-de-la-mujer-en-occidente-desmontando-al-supuesto-patriarcado/>Acesso em 22 abr. 2021. Acesso em 22 abr. 2021.

FIGURA 07. Google Imagens. Disponível em: <https://www.meer.com/pt/19836-a-rendicao-pela-vida>. Acesso em 22 abr. 2021.

FONSECA, S. T. A. *et al.* Gênero e Sexualidade: alguns conceitos, reflexões e diferenciações. In: BRANCHER, V. R.; COLLING, A. M.; PORTO, E. Q. **Caminhos possíveis a inclusão V: gêneros, (trans) gêneros e educação alguns enfrentamentos.** Curitiba: Brazil Publishing, 2020.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA. *Resolução Consup 015/2014 Regulamento da Coordenação de Ações Inclusivas da Reitoria e dos Câmpus do IFFarroupilha.* Disponível em: <https://www.iffarroupilha.edu.br/a%C3%A7%C3%B5es-inclusivas>. Acesso em: 26 dez. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL – IFRS. **Resolução nº 037, de 20 de junho de 2017.** Disponível em: https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/08/2017617145038539resolucao_037_17_completa.pdf. Acesso em 26 out. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE. **Regulamento Próprio do Núcleo de Gênero e Diversidade do Campus Pelotas.** Disponível em: <http://www.lajeado.ifsul.edu.br/nuged/apresentacao>. Acesso em 26 out. 2019.

JACOBINI, M. L. **Metodologia do Trabalho Acadêmico.** Campinas: Alínea, 2006.

LINS, B. A; MACHADO, B. F; ESCOURA, M. **Diferentes, não desiguais:** a questão de gênero na escola. São Paulo: Reviravolta, 2016.

LINS, R. N. **Novas formas de amar.** São Paulo: Planeta do Brasil, 2017.

LOPES, Telma Jannuzzi da Silva. As representações sociais e a educação. In: **II Seminário Internacional de Representações sociais, Subjetividade e Educação,** 2013, Pontifca Universidade Católica do Paraná, Curitiba. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/9077_6744.pdf. Acesso em: 10 out. 2021. (25158-25167)

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis, Vozes, 2014.



LOURO, G. L. Pedagogias da Sexualidade. *In*: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: as abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, M; DESLANDES, S; GOMES, R. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2016.

RAMOS, M. N. **História e política da educação profissional**. Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Hist%C3%B3ria-e-pol%C3%ADtica-da-educa%C3%A7%C3%A3o-profissional.pdf>. Acesso em: 22 out. 2019.

SAFFIOTI, H. **Gênero patriarcado violência**. São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2015.

SCOTT, J. **Gênero**: uma Categoria Útil de Análise Histórico. 1989. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/185058/mod_resource/content/2/G%C3%AAnero-Joan%20Scott.pdf. Acesso em: 13 fev. 2020.

SCOTT, J. **Os usos e abusos do gênero**. Projeto História, São Paulo, n. 45, p. 327-351, dez, 2012.

RUIZ, C. B. **Os paradoxos do Imaginário**. São Leopoldo: Unisinos, 2003.

VINUTO, J. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Revista Temáticas**, Campinas, v. 22, n. 44. p. 203-220, ago./dez, 2014. Disponível em:


<https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/10977>. Acesso em: 20 out. 2021.

NOTAS

IDENTIFICAÇÃO DE AUTORIA


Tábata dos Santos Fioravanti. Mestrado. Instituto Federal Farroupilha, Campus Jaguari, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Jaguari, RS, Brasil.

E-mail: tabatafioravanti@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-8813-3657>

Vantoir Roberto Brancher. Doutorado. Professor Efetivo do Instituto Federal Farroupilha, Campus Jaguari. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Inicial e Continuada de Professores (MAGMA). Jaguari, RS, Brasil.

E-mail: vantoir.brancher@iffarroupilha.edu.br

 <https://orcid.org/0000-0003-2829-7320>

AGRADECIMENTOS

Não se aplica.



FINANCIAMENTO

Não se aplica.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Comitê de Ética e Pesquisa do Instituto Federal Farroupilha. Certificado de Apresentação para Apreciação Ética de número 30384820.7.0000.5574, data: 02/04/2020.

LICENÇA DE USO

Autores mantêm os direitos autorais e concedem à revista ENSIN@ UFMS – ISSN 2525-7056 o direito de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY-NC-SA 4.0), que permite compartilhar e adaptar o trabalho, para fins não comerciais, reconhecendo a autoria do texto e publicação inicial neste periódico, desde que adotem a mesma licença, compartilhar igual.

EDITORES

Patricia Helena Mirandola Garcia, Eugenia Brunilda Opazo Uribe, Gerson dos Santos Farias.

HISTÓRICO

Recebido em: 15/08/2022 - Aprovado em: 20/12/2022 – Publicado em: 20/12/2022.

COMO CITAR

FIORAVANTI, T. S.; BRANCHER, V. R. Questões de Gênero na Educação Profissional e Tecnológica. **Revista ENSIN@ UFMS**, Três Lagoas, v. 3, n. 7, p. 225-244. 2022.



TEXTOS DE DEMANDA CONTÍNUA



ARTIGOS

DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA E LETRAMENTO CRÍTICO: REFLEXÕES E POSSÍVEIS CAMINHOS

DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE AND CRITICAL LITERACY: REFLECTIONS AND POSSIBLE WAYS

Iandra Maria Weirich da Silva Coelho¹

RESUMO: Este artigo tem por objetivo investigar o Letramento Crítico como um meio de desenvolver a competência comunicativa em línguas, sob uma perspectiva multidimensional e sociocrítica. Trata-se de um estudo de caráter bibliográfico, de abordagem qualitativa, com uso do método da análise de conteúdo para permitir as inferências relacionadas a uma amostra de estudos que abordam a temática. Os resultados evidenciam um conjunto de elementos relacionados ao Letramento Crítico que pode potencializar essa competência, destacando-se o exercício de problematização, a geração de conflitos e negociações, a construção reflexiva e ética de significados e a relação entre as múltiplas dimensões de uso da língua no contexto social.


PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Línguas. Letramento Crítico. Competência Comunicativa.

ABSTRACT: The purpose of this article is to investigate Critical Literacy as a means of developing communicative competence in languages, from a multidimensional and socio-critical perspective. This is a bibliographic study, with a qualitative approach and use of the content analysis method to allow inferences related to a sample of studies that address the theme. The results show a set of elements related to Critical Literacy that can enhance this competence, highlighting the exercise of problematization, the generation of conflicts and negotiations, the reflective and ethical construction of meanings and the relationship between the multiple dimensions of language use in the social context.

KEYWORDS: Language Teaching. Critical Literacy. Communicative Competence.

Introdução

Neste artigo, propõe-se uma discussão sobre a competência comunicativa (doravante CC) e o Letramento Crítico (doravante LC), no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas. A fim de contribuir para fomentar o cerne dos debates sobre essa temática, tem-se por objetivo apresentar elementos dessa perspectiva que podem potencializar o desenvolvimento de uma competência multidimensional (linguística, comunicativa, crítica, reflexiva, social e ética), estimulando a intersecção entre essas competências, de maneira integrada e efetiva.

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. E-mail: iandrawcoelho@gmail.com
 <https://orcid.org/0000-0003-3513-962X>

● [Informações completas da obra no final do artigo](#)

Nesse sentido, a discussão visa a ampliar a compreensão da noção conceitual para além da aparente fragmentação e dicotomia evidenciada entre a competência linguística *versus* comunicativa. Isso implica levar em conta noções referentes a um conjunto de conhecimentos, habilidades, agência, atitudes e valores referentes à aprendizagem da língua, bem como o desenvolvimento do pensamento crítico, da consciência social e as oportunidades de formação cidadã.

Essa discussão justifica-se devido à necessidade de contemplar novos cenários de aprendizagem pautados no desenvolvimento da formação integral e humana dos estudantes. Para atender essa demanda, recomenda-se a adoção do LC como perspectiva filosófico-educacional, com o intuito de formar cidadãos críticos e conscientes da importância do papel da língua em sua formação e na sociedade.

Sendo assim, propõe-se um trabalho em sintonia com as diretrizes nacionais vigentes, que têm entre as dez competências a serem desenvolvidas, o pensamento crítico, indispensável à formação de um cidadão que possa agir no mundo, posicionando-se de forma crítica, “[...] em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico”, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 242).

Nesse contexto, cabe destacar o fato de que nas últimas décadas, o processo de ensino-aprendizagem de línguas vem sendo influenciado por práticas ancoradas no LC (MENEZES DE SOUZA, 2011; TAKAKI, 2012; DUBOC, 2016; TÍLIO; SAMPAIO; MARTINS, 2021), uma perspectiva cada vez mais utilizada em pesquisas acadêmicas, especialmente no ensino de línguas (DUBOC, 2016).

Trata-se de um “[...] conceito bastante discutido no ensino de leitura e diversos estudos mostram como foi, e segue sendo, imprescindível para o desenvolvimento da formação crítica, em sala de aula”, especialmente, no cenário atual, “[...] em vista da democratização da internet e da disseminação indiscriminada de textos possibilitada por ela, o que, muitas vezes, se dá sem qualquer crivo crítico das pessoas que os compartilham” (SILVA, 2021, p. 8).

Com base nessas constatações, a problemática que deu origem a este estudo se pauta na seguinte questão: quais elementos relacionados às práticas de letramento crítico poderiam potencializar o desenvolvimento de uma competência comunicativa sociocrítica no ensino-aprendizagem de línguas? Para essa discussão, vê-se a “[...] necessidade de conduzir os estudos da linguagem, com base em uma postura crítica” (RAJAGOPALAN,

2007, p. 14) e sociocultural, a fim de investigar elementos fundantes de tal perspectiva que podem fomentar o desenvolvimento de um conjunto integrado de dimensões (linguística, comunicativa, crítica, reflexiva, social e ética), bem como evidenciar a função social da língua.

Condizente com essa problemática, toma-se como respaldo teórico, autores que tratam sobre o LC, voltados detidamente às implicações para o ensino de línguas (GOUNARI, 2008; CASSANY; CASTELLÀ, 2010; MENEZES DE SOUZA, 2011; TAKAKI, 2012; JORDÃO, 2013; 2016; CARBONIERI, 2016; DUBOC, 2016; BARBOSA; COSTA; BRUN, 2018), bem como aqueles que abordam a competência comunicativa (HYMES, 1972; CANALE; SWAIN, 1980; CELCE-MURCIA; 2007; ALMEIDA FILHO, 2009).

Este artigo caracteriza-se como um estudo qualitativo (CRESWELL, 2007), de cunho descritivo e exploratório. Está organizado em três seções. Na primeira, inicia-se pela discussão do termo competência comunicativa e o LC. A segunda parte situa o encaminhamento metodológico. E por fim, a terceira contempla a análise e discussão, seguida pelas considerações finais.

Bases Conceituais para entendimento da competência comunicativa e o LC

Ao tratar sobre a CC e o LC deve-se levar em conta a multiplicidade de concepções epistemológicas e a polissemia reconhecida desses termos, além do fato de que ambos englobam conhecimentos, habilidades, atitudes e valores relacionados às características histórico-sociais do código escrito (CASSANY, 2006).

Vale ressaltar que os pontos de contato, desafios, possibilidades, lacunas e intersecções referentes à abordagem comunicativa e a perspectiva filosófico-educacional do LC têm sido abordados por diferentes pesquisadores (MATTOS; VALÉRIO, 2010; JORDÃO, 2013; GRIGOLO, 2014; BARBOSA; COSTA; BRUN, 2018).

Ao considerar tais estudos, busca-se, com esta discussão, investigar o LC como uma perspectiva capaz de contribuir para a formação integral do estudante e auxiliar professores de línguas em suas ações pedagógicas. Nesse sentido, tendo em vista que o principal objetivo das aulas é desenvolver a CC dos aprendizes, deve-se ter em mente que a leitura crítica e o pensamento crítico são habilidades essenciais no mundo contemporâneo. Sendo assim, esses componentes devem ser desenvolvidos em prol da mudança social e da responsabilidade por uma cidadania ativa e pela inclusão social.

Antes de iniciar a discussão, é oportuno enfatizar que não há qualquer pretensão em construir métodos, tampouco estabelecer um conjunto de prescrições para o processo de ensino-aprendizagem de línguas. Ao contrário, busca-se evidenciar reflexões que permitam elucidar a compreensão referente à CC e ao LC.

Para abordar esses objetos de estudos, inicia-se evidenciando a compreensão referente à CC, seguida pelo conceito e implicações do LC. Com relação ao primeiro, vale destacar que diferentes autores contribuíram para o campo da Linguística Aplicada, desenvolvendo o construto competência e ampliando as definições e modelos que constituem a abrangência desse termo.

A CC, termo cunhado por Hymes (1972), incorpora a dimensão social ao conceito de competência. Caracteriza uma língua que está associada ao contexto, evidenciando a interação sociocultural entre os falantes, para além da gramática, exigindo tanto o conhecimento da língua quanto a habilidade de uso.

Outros pesquisadores podem ser citados, como Canale e Swain (1980), para quem a competência comunicativa é composta pelas competências gramatical, estratégica e sociolinguística, além de Celce-Murcia (2007) que apresenta seis subcompetências referentes à CC: linguística, sociocultural, discursiva, formulaica, estratégica e interacional, reconhecendo os fatores contextuais sociais, tais como *status* social, gênero, idade, fatores culturais, etc.

No Brasil, como principal referência, cita-se Almeida Filho, que juntamente com seus colaboradores, por meio do projeto Pró-Formação (Análise e Formação de Professores e Alunos de Língua(s)), propuseram um arcabouço teórico com as características da CC, incluindo as seguintes subcompetências: linguística, discursiva, estratégica, interacional, textual e metacomunicacional. Componentes desse construto e as reflexões desse grupo de pesquisadores podem ser vistos em Franco e Almeida Filho (2015).

Tendo em vista o exposto, vale ressaltar que neste estudo, evidencia-se o desenvolvimento de uma CC que compreende diferentes tipos de conhecimento (gramatical, discursivo, sociolinguístico). Com isso, busca-se abrir novos debates, com o intuito de ampliar a descrição do conceito de competência, constituído por um diálogo sociocrítico, a fim de incluir a perspectiva crítica e dar ênfase ao caráter social.

Assim, ao acrescentar “sociocrítico” ao termo competência, demonstra-se a preocupação, não apenas com o uso crítico da língua, mas com as diferentes formas que

ela pode ser utilizada na sociedade (agência social), em prol de práticas discursivas diversificadas, da (trans)formação individual e coletiva, bem como da mobilização de saberes, habilidades e atitudes necessários para uma atuação crítica, reflexiva, cidadã e humana.

Desenvolver uma competência comunicativa sociocrítica, no contexto de sala de aula e para além, exige a criação de oportunidades de aprendizagem, por meio de diferentes métodos e abordagens, entre os quais cita-se a abordagem comunicativa, na qual a língua é entendida como um meio de comunicação, adequada a determinadas situações comunicativas (JORDÃO, 2013), como um recurso dinâmico para a criação de significados, promovidos por atividades que envolvem comunicação real (MATTOS; VALÉRIO, 2010).

Nesse contexto, as práticas de letramento que se propõem visam ao desenvolvimento de uma competência multidimensional, passível de complementar e transcender o desenvolvimento linguístico e/ou comunicativo na língua, para a qual utiliza-se o modificador sociocrítico, para marcar a ênfase nos aspectos relacionados à autorreflexão, engajamento e ação crítica no processo de conhecimento e de possível (trans)formação das relações sociais.

A adoção desse modificador também leva em conta o fato de que a língua assume diferentes papéis que transcendem a sua finalidade linguística e/ou comunicativa, não apenas vinculada às regras gramaticais ou pragmáticas, já que se reveste de grande relevância na constituição identitária dos estudantes e na produção de diferentes sentidos.

De maneira geral, trata-se de uma expansão do repertório conceitual e das formas de compreender e desenvolver uma CC no processo de ensino-aprendizagem de línguas, a partir de nossos papéis educacionais, adicionando uma representação eminentemente caracterizada em agência social crítica, reflexiva e humana, em prol da (trans)formação da realidade individual e coletiva.

Sendo assim, na abordagem comunicativa tem-se por objetivo o desenvolvimento da CC (usar para aprender e aprender para usar), ao passo que no âmbito do LC, o propósito é evidenciar o desenvolvimento da consciência crítica e agência social (aprender para transformar(se)).

Dando seguimento à discussão do aporte teórico, destaca-se também o LC, tomado “[...]” como uma abordagem educacional ampla, transdisciplinar e transgressora que se

materializa na promoção de mudanças sociais a partir de leituras bem-sucedidas elaboradas a partir da interação dos leitores com os discursos presentes em diferentes textos” (SILVA, 2021, p. 28). Isso implica compreender a língua como um instrumento para a reconstrução social, com ênfase na dimensão socio-histórica dos significados (MATTOS; VALÉRIO, 2010).

Para Cassany e Castellà (2010, p. 354), o termo “[...] inclui ampla gama de conhecimentos, práticas sociais, valores e atitudes relacionados com o uso social dos textos escritos em cada comunidade”. Engloba diferentes práticas de leitura, escrita e resultados sociais oriundos do ato de ler e escrever.

Nesse sentido, ao adotar uma abordagem crítica, busca-se “[...] desvendar as próprias categorias da sociedade que temos como naturalizadas. Adotando-se essa perspectiva, espera-se que os leitores confrontem problemas sociais e, assim, atuem sobre eles de maneira ética, posicionando-se contra as relações de opressão, de domínio, de exploração etc.” (SILVA, 2021, p. 49). Dessa forma, as práticas de LC contribuem para a aplicação dos conhecimentos socioculturais adquiridos “[...] em contextos significativos de uso com o objetivo de atuar e modificar possíveis iniquidades sociais que, em grande medida, são perpetuadas através de discursos” (SILVA, 2021, p. 50).

De acordo com Carbonieri (2016, p. 133), o LC contribui para questionar a própria visão de mundo, o lugar nas relações e as identidades previamente assumidas, além de auxiliar a

[...] examinar e combater visões estereotipadas e preconceituosas que por ventura surjam nas interações em sala de aula e fora dela. É uma perspectiva educacional que tem como propósito instigar o indivíduo a repensar sua realidade, auxiliando-o a tornar-se mais consciente e autônomo para transformá-lo, se assim o decidir. [...] Alicerça-se no desafio incansável à desigualdade e à opressão em todos os níveis sociais e culturais.

Com o intuito de contribuir para a compreensão do LC, apresentam-se no Quadro 1, algumas generalizações e pressupostos dessa perspectiva, em comparação com a Abordagem Comunicativa e a Pedagogia Crítica. Vale ressaltar que a adoção de perspectivas críticas para uma agenda de investigação do processo de ensino-aprendizagem de línguas também envolve reconhecer diferentes abordagens que podem oferecer embasamento teórico-metodológico para a compreensão, produção de conhecimento e potenciais práticas de letramentos.

Quadro 1. Quadro comparativo entre a Abordagem Comunicativa, a Pedagogia Crítica e Letramento Crítico

	Comunicativa	Pedagogia Crítica	Letramento Crítico
Língua	Meio de comunicação	Código – instrumento de ideologia	Discurso – lócus de construção de sentidos
Sentidos	Na estrutura textual: contexto linguístico	Na materialidade linguística: ideologia social	Atribuídos/ construídos pelo leitor (comunidades interpretativas)
Criticidade	Adaptação a contextos comunicativos	Desvendar a ideologia por trás da língua	Reflexividade perante (processos de) construção de sentidos
Sujeito aprendiz	Desconhece formas e contextos de uso da língua	É vítima da ideologia	Problematiza em reflexividade: agência pode ser estimulada pelo professor
Sujeito ensinante	Conhece formas e contextos de uso da língua	Está liberto da ideologia / conscientizado	Problematiza em reflexividade: agência pode ser estimulada pelos alunos
Cultura	Compreender as diferenças: constatar e conviver	Diferenças (de classe) como rótulos ideológicos – busca homogeneidade: diminuir diferenças	Diferenças (classe, gênero, etc.) como produtiva: compreender processos de construção; exercer agência nas representações
Função da educação	Ensinar a respeitar e conviver harmoniosamente com o diferente	Ensinar o funcionamento da ideologia (véu) -> libertar	Problematizar práticas de construção de sentidos / representação de sujeitos; (re) posicionar-se, “ler-se lendo”

Fonte: Jordão (2013, p. 87).

É possível perceber semelhanças, diferenças e sobreposições oriundas de um construto ainda em formação e em constante evolução, perspectiva e retrospectiva. Com base nesses preceitos, é importante ressaltar que a escolha pelo LC como aporte teórico, neste estudo, deve-se ao fato de que essa perspectiva filosófico-educacional cobre um conjunto de situações que não são consideradas pela Abordagem Comunicativa ou pela Pedagogia Crítica. Cita-se, entre as principais, a ênfase na formação crítica e na reflexividade e a problematização de práticas de construção de sentidos que são atribuídos e construídos pelo leitor.

Tendo apresentado tais justificativas, destaca-se a necessidade de consolidar o desenvolvimento de uma pedagogia centrada na noção de competência situada na convergência entre o ensino comunicativo e o LC. Esse processo visa à ampliação das potencialidades humanas, ao desenvolvimento da consciência crítica, assim como à (des)construção de conceitos e conhecimentos, para que os estudantes possam dar conta dos novos e complexos usos da linguagem e das exigências da sociedade contemporânea, aspectos essenciais para uma comunicação efetiva e para a compreensão da relação entre língua e visões de mundo.

Dessa forma, a língua, sob a égide do LC, é vista como discurso, cujos sentidos são construídos constantemente durante as práticas de leitura, compreensão e escrita, de acordo com as experiências do aprendiz, suas práticas sociais, visão de mundo, percepções e subjetividades (JORDÃO, 2013).

Vale ressaltar que autores como Barbosa, Costa e Brun (2018, p. 54) já apresentaram uma proposta para que o estudante pudesse desenvolver a CC em língua inglesa, por meio de práticas de letramento crítico, “[...] despertando a consciência sobre diversos temas instigantes debatidos em sala de aula e expandindo sua capacidade de pensar de forma crítica e reflexiva sobre as relações individuais e coletivas em diversas dimensões” (BARBOSA; COSTA; BRUN, 2018, p. 54).

Nesta direção, propõe-se o desenvolvimento de uma competência multidimensional no processo de ensino-aprendizagem de línguas, capaz de integrar a competência linguística (pois sem ela não é possível comunicar-se), a CC e a competência social, que se revela nos saberes e habilidades dos aprendizes em interagir com os demais na língua-alvo, com devida ênfase no desenvolvimento do pensamento crítico, na percepção, na resolução de problemas, assim como na compreensão das realidades social, econômica, política e cultural.

O desenvolvimento dessa CC busca mobilizar saberes, habilidades, valores, atitudes e crenças para interagir em diferentes situações comunicativas, contemplando conhecimentos “[...] linguísticos, psicolinguísticos, sociolinguísticos e pragmáticos além das habilidades que os falantes devem desenvolver a fim de comunicar-se através da língua” (ORTIZ, 2015, p. 242).

Essa maneira crítica de construir e desenvolver tal competência pode ser potencializada por meio de um processo formativo contínuo que se reflete na vida acadêmica, pessoal e profissional. Dessa forma, à luz dos pressupostos do LC, deve-se fazer referência aos aspectos situacionais, formais, funcionais, discursivos, críticos e sociais da língua, culminando em um novo entendimento referente à CC, amparada na mobilização de múltiplos aspectos, que envolvem o engajamento, a compreensão do papel da língua e o fomento à consciência sobre as implicações sociais atreladas a essa competência.

Procedimentos metodológicos

Os fundamentos metodológicos que guiaram a execução deste estudo, de abordagem qualitativa e caráter exploratório, compreenderam três etapas: i) organização e preparação dos dados para análise (leitura do material e classificação dos dados); ii) leitura dos dados (obtenção de um sentido geral das informações e reflexão sobre o sentido global); e iii) codificação (análise detalhada e organização dos materiais em categorias) (CRESWELL, 2007).

Uma vez delimitado o domínio a ser investigado, os procedimentos tiveram início com uma revisão narrativa, visando à construção de uma contextualização para o problema de pesquisa e a análise dos dados. Com isso, foi possível mapear e avaliar publicações relevantes sobre o tema, processo que auxiliou no refinamento da questão de pesquisa desenvolvida (TRANFIELD; DEYER; SMART, 2003).

Após a organização, manipulação, exploração e leitura dos dados, foi iniciado o processo de codificação e análise, com base em uma amostra compilada, a partir dos seguintes estudos (MENEZES DE SOUZA, 2011; TAKAKI, 2012; JORDÃO, 2016; DUBOC, 2016). Vale ressaltar que a escolha da constituição desse *corpus* é deliberada, pois se fundamenta em questões de cunho social, ideológico e filosófico, ao contemplar o processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Esse conjunto de estudos também constitui um determinado paradigma, com evidência de elementos pós-modernos que contemplam contribuições, implicações e possibilidades de aplicação do LC, podendo ser úteis para a projeção de futuras orientações pedagógicas e geração de insumos às ações de sala de aula, pensadas para os professores e pesquisadores da área.

Após o levantamento dos estudos selecionados, foram realizadas a manipulação dos dados e as análises. Para tanto, utilizou-se o método de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), a fim de contribuir para a descrição e interpretação do conteúdo de pesquisa, além de permitir as inferências relacionadas às variáveis inferidas dos textos. Esse processo analítico contou com a sistematização de três fases: 1) pré-análise; 2) exploração do material, categorização ou codificação; 3) tratamento dos resultados, inferências e interpretação.

A primeira etapa, que contemplou a fase de organização, contou com a escolha dos documentos (*corpus* mencionado) e a leitura flutuante para sistematização das ideias

preliminares. Na fase de exploração do material foram criadas as categorias, orientadas pelo aporte teórico. Vale ressaltar que nessa fase foram constituídos os indicadores temáticos, a partir de um recorte do texto em unidades de registro, identificadas primeiramente, a partir da frequência de aparição no texto para o posterior (re)agrupamento. O tratamento dos resultados, última etapa, incluiu a interpretação dos resultados, a partir da análise reflexiva e crítica.

Resultados e discussão

Com base na análise realizada, destacam-se elementos (categorizações) oriundos dos estudos selecionados, no intuito de demonstrar o LC como meio para desenvolver uma competência comunicativa sociocrítica durante o processo de ensino-aprendizagem de línguas (Quadro 2).

Quadro 2. Categorias de análise

Unidades de registro/ Temas iniciais	Categorias finais
Exercício de problematização	Exercício de problematização, geração de conflitos e negociações
Fomento aos questionamentos	
Questionamento das visões de mundo	
Efetivação dos conflitos como espaços produtivos para a construção de conhecimentos e relações com os outros	
Geração de conflitos e negociações entre os estudantes	
Mudança de atitudes e posicionamentos	
Diálogo com a diferença	
Prática social de construção de sentidos	Construção reflexiva e ética de significados
Convívio com diversos modos representacionais	
Atitude de ler se lendo	
Reflexão sobre as próprias significações	
Renegociações de significados locais-globais	
Atribuição e reconhecimento de diferentes sentidos aos textos	
Fomento às constantes reinterpretações	
Desenvolvimento da criticidade	
Ênfase à multiplicidade de sentidos	Relação entre as múltiplas dimensões de uso da língua no contexto social
Expansão da capacidade crítico-interpretativa	
Criação de oportunidades para a formação de cidadãos críticos e conscientes do que podem fazer com a língua	
Autonomia para transformação social	
Compreensão da língua como prática social de construção de sentidos	
Reconhecimento do pertencimento sociohistorico	
Encorajamento para a transformação individual e social	
Compreensão das desigualdades	
Reconhecimento das responsabilidades e das consequências locais e globais	

Fonte: Elaboração própria.

Diante desses resultados, compreende-se que para desenvolver uma CC em línguas, na perspectiva multidimensional, para além dos aspectos comunicativos, pode-se

fomentar uma perspectiva curricular, de acolhimento e de legitimação de práticas de LC nas aulas de línguas. Por meio dessa perspectiva, evidenciam-se os aspectos socioculturais e históricos para lidar com diferentes modos de representações discursivas, cujo objetivo é promover uma práxis de efetiva conexão dos estudantes com suas próprias ações sobre o uso que fazem da língua para o crescimento individual, comunitário e global.

Essa discussão é evidenciada levando em conta três categorias principais: i) o exercício de problematização, geração de conflitos e negociações; ii) a construção reflexiva e ética de significados; e iii) a relação entre as múltiplas dimensões de uso da língua no contexto social.

Considerando os aspectos potenciais do LC, de maneira geral, o exercício de problematização (TAKAKI, 2012; JORDÃO, 2016; DUBOC, 2016), foi apontado com maior frequência pelos estudiosos, seguido pelo desenvolvimento da criticidade, geração de conflitos e negociações.

O exercício de problematização é considerado um dos aspectos de maior relevância na prática do docente de línguas (DUBOC, 2016). Por meio dele, busca-se criar oportunidades para que o estudante possa incorporar-se de forma satisfatória no entorno social, exercer a cidadania ativa, ampliar a visão de mundo, disseminar a pesquisa e a produção do conhecimento, por meio de um posicionamento reflexivo e ético, bem como questionar temas sociais cruciais, frente às atividades tradicionais de memorização de conteúdos linguísticos.

Nesse sentido, o conhecimento na língua-alvo é tomado como um “saber construído socialmente e sempre ideológico, incompleto, deslizante, múltiplo e relativo; é saber sempre passível de contestação, questionamento e transformação” (JORDÃO, 2013, p. 81), que exige a (re)(des)construção de textos e verdades, levando em conta a multiplicidade de sentidos, a diversidade e a constituição das identidades.

Soma-se à problematização, a necessidade de efetivar conflitos como espaços produtivos para a construção de conhecimentos e relações com os outros, com foco na mudança de atitudes e posicionamentos, no diálogo com a diferença. À vista disso, Menezes de Souza (2011) aponta o LC como uma perspectiva que possibilita a preparação dos estudantes para os confrontos e conflitos de toda espécie, aspectos que são tomados como um objetivo pedagógico atual e premente.

Sendo assim, Barbosa, Costa e Brun (2018, p. 54) evidenciam a relação entre as práticas de LC e o desenvolvimento da CC, destacando a necessidade de despertar a consciência sobre temáticas provocadoras e atuais que possam instigar os aprendizes e expandir a “[...] capacidade de pensar de forma crítica e reflexiva sobre as relações individuais e coletivas em diversas dimensões”, sociais, históricas e culturais.

A seguinte categoria, denominada ‘construção reflexiva e ética de significados’ faz referência a um conjunto de pressupostos apontados pelos autores, na direção de reconhecer a importância da prática social de construção de novos sentidos, da reflexão sobre as próprias significações, da ênfase à multiplicidade de significados e do convívio com diversos modos representacionais (TAKAKI, 2012; JORDÃO, 2016; MENEZES DE SOUZA, 2011; DUBOC, 2016).

De acordo com Jordão (2016, p. 43), esses sentidos “[...] são atribuídos aos textos pelos sujeitos (em coparticipação com suas comunidades interpretativas). Nessa concepção, textos, ou quaisquer unidades de sentido, verbais ou não-verbais, são construídos ativamente em ações interpretativas”.

Diante dessa ênfase, o LC pode contribuir para ir além do desenvolvimento de habilidades linguísticas nas aulas de línguas, na criação de oportunidades para a formação de cidadãos críticos e conscientes do que podem fazer com a língua no meio em que vivem, tendo em vista sua concepção como uma prática social de construção de sentidos (TAKAKI, 2012; JORDÃO, 2016; MENEZES DE SOUZA, 2011; DUBOC, 2016).

Destacam-se também os impactos do LC como possibilidade de expansão da capacidade crítico-interpretativa e a relevância dessa perspectiva no ensino de línguas, considerando a possibilidade de demonstrar “[...] com outros olhares e renegociações de significados locais-globais na formação de alunos numa sociedade em constantes transformações epistemológicas complexas” (TAKAKI, 2012, p. 992).

Para o desenvolvimento dessa capacidade faz-se necessário compreender como se lê e se escreve a ideologia, as subjetividades que ocorrem, a partir das interações sociais e os pontos de vista tácitos a qualquer código oral ou escrito, considerando que o LC “[...] assume linguagem, identidade, conhecimento, cultura, poder, ensino-aprendizagem e realidade como noções que se modificam e se apresentam ideologicamente porosas, motivo pelo qual estão sujeitas às constantes reinterpretações” (TAKAKI, 2012, p. 975).

Isso implica reconhecer outras identidades, bem como respeitar outras culturas. Sendo assim, ao tomar como referência o desenvolvimento de uma competência pautada no LC, compreende-se a importância do papel da cultura e da língua, já que a cultura é parte essencial do processo de construção da natureza humana, na constituição do sujeito como ser social, que não apenas internaliza as formas culturais, mas também intervém e as transforma.

Ainda com relação à essa categoria, destacam-se também as atitudes de “ler se lendo”, da mesma forma que o processo de ler criticamente envolve a atitude de “aprender a escutar as próprias leituras” e “se ouvir escutando” (MENEZES DE SOUZA, 2011). Nesse cenário, são evidenciados dois pontos importantes para ler criticamente:

- (1) perceber não apenas como o autor produziu determinados significados que têm origem em seu contexto e seu pertencimento sóciohistórico, mas ao mesmo tempo
- (2) perceber como, enquanto leitores, a nossa percepção desses significados e de seu contexto está inseparável de nosso próprio contexto e os significados que dele adquirimos (MENEZES DE SOUZA, 2011, p.132).

Isso implica ultrapassar a compreensão de que o LC é uma metodologia de ensino voltada para resultados mensuráveis (MENEZES DE SOUZA, 2011), ou ainda, uma perspectiva direcionada apenas para “revelar as verdades ocultas dos textos, tornando importante entender que ele nos permite perceber como essas verdades interferem, influenciam e contribuem para nossos contextos imediatos e como é urgente utilizá-las para transgredir as relações vigentes” (SILVA, 2021, p. 55).

A transgressão é considerada, nesse contexto, como um elemento relevante no processo de desenvolvimento de uma CC, na perspectiva sociocrítica, podendo causar impactos nas múltiplas dimensões de uso da língua, no agenciamento crítico, na constituição dos sujeitos aprendizes, na legitimação de variadas formas de representar o mundo em sintonia com as práticas sociais, bem como na consolidação de diferentes maneiras de organizar e construir o conhecimento.

Para finalizar essa discussão, apresenta-se a última categoria que enfatiza a relação entre as múltiplas dimensões de uso da língua no contexto social. Ao adotar-se o LC, enfatiza-se a constituição de práticas transpassadas pela criticidade, diálogo, reflexão e agência, possibilitando a construção e a negociação de significados para o desenvolvimento de uma CC multidimensional.

Para tanto, buscam-se fomentar atividades em que o estudante possa adquirir consciência crítica, perceber as diferentes possibilidades discursivas, ampliar a compreensão do papel da língua na constituição das identidades e no reconhecimento de que é por meio dela que “se faz valer suas reivindicações e suas aspirações políticas” (RAJAGOPALAN, 2007, p. 16). Para além dessas aspirações outras possibilidades podem ser evidenciadas, nas quais a língua-alvo é utilizada para modificar a sociedade e a própria condição social, por meio do engajamento para efetivar as mudanças que se fazem necessárias no âmbito local e global. Vale ressaltar que esses processos são permitidos por se tratar de uma “[...] perspectiva ontológica respeitosa e uma epistemologia democrática que podem ser bastante produtivas no ambiente educacional” (JORDÃO, 2016, p. 43).

Nesse sentido, destaca-se o fato de que o “[...] ensino de línguas pode contribuir para a transformação social, derrubando os limites e limitações de metodologias tradicionais consolidadas, preocupadas e comprometidas com um suposto comunicativismo” (TÍLIO; SAMPAIO; MARTINS, 2021, p. 92).

Compreender que a língua a ser aprendida pode funcionar como um instrumento gerador de práticas e mobilidades sociais (TAKAKI, 2012) e que vai além da comunicação de forma socialmente aceita, implica (des)construir práticas que estimulam a mera decodificação do sistema linguístico e desempenho comunicativo, em direção ao uso da língua como exercício político de ser, resistir e agir (TÍLIO; SAMPAIO; MARTINS, 2021).

Essa dinâmica pode contribuir para a pedagogia de línguas e para o desenvolvimento de uma competência comunicativa sociocrítica, tendo entre suas principais premissas, o caráter social, crítico, reflexivo, humano e ético, visando à formação de um agente transformador do meio em que vive, por meio do uso que faz da língua.

Dessa forma, devem-se potencializar práticas interativas, desenvolvidas em espaços e tempos influenciados pelos movimentos históricos, políticos, culturais e sociais, com as quais o aprendiz pode construir suas identidades, fomentar novas atitudes, desenvolver as capacidades cognitivas e psicológicas, posicionar-se reflexivamente diante dos processos de construção dos sentidos, problematizar as hierarquias sociais, reconhecer as diferentes identidades e possibilidades de interações sociais, além de desenvolver o pensamento crítico.

Posto isto, chegamos ao entendimento de que ao institucionalizar objetivos críticos e utilizar-se do LC para fomentar o desenvolvimento dessa competência deve-se promover o exercício da problematização, capaz de gerar conflitos e negociações entre os estudantes, visando à expansão de perspectivas (MENEZES DE SOUZA, 2011; TAKAKI, 2012; JORDÃO, 2016; DUBOC, 2016), estimular atividades que permitam expandir a capacidade crítico-interpretativa, a reconstrução de identidades, subjetividades e narrativas (TAKAKI, 2012), potencializar a formação de cidadãos críticos e conscientes do que podem fazer com a língua no meio em que vivem, desenvolver a consciência crítica (MENEZES DE SOUZA, 2011), bem como identificar e compreender as desigualdades, a partir de reflexões críticas problematizadoras (TAKAKI, 2012; JORDÃO, 2016).

Com base nos argumentos apontados, considera-se a necessidade de fomentar práticas legitimadas na perspectiva crítica, em que o LC passa a ser uma condição *sine qua non* para a formação cidadã, voltada ao respeito das diversidades ontológicas, epistemológicas, culturais, sociais e históricas dos estudantes. Por meio desse processo, busca-se a evolução de uma competência para além do conhecimento linguístico e comunicativo, ancorada na capacidade discursiva crítica e reflexiva, que se desenvolve em um *continuum*, no qual se elucida a complexidade das produções oral, escrita e leitora contemporâneas, caracterizadas pela subjetividade e não neutralidade.

Vale ainda ressaltar que esse conjunto de elementos apresentados visa a auxiliar professores na adaptação de propostas, resignificação de atividades e textos dos livros didáticos, bem como a criação de materiais destinados ao ensino de línguas, com devido espaço para o agenciamento crítico e participação ativa na sociedade.

Considerações Finais

Buscou-se, por meio deste estudo, contribuir para fomentar o cerne dos debates no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas, no sentido de superar a contraposição dicotômica de uma formação que se pauta, muitas vezes, no desenvolvimento linguístico e/ou comunicativo da língua-alvo, assim como diminuir o enfoque utilitarista da língua.

A discussão apontou subsídios para defender o uso do LC no desenvolvimento de uma competência comunicativa sociocrítica. Dessa forma, destacou-se a relevância de fomentar, a partir da capacidade inferencial, ações que permitam aos estudantes problematizar, confrontar, comparar as interpretações com os saberes já constituídos,

sendo possível, então, a (des)construção de novas significações e a (trans)formação de atitudes.

Isso implica o desenvolvimento de uma competência multidimensional, com o intuito de fomentar a construção crítica de significados, os questionamentos, a autopercepção, o reconhecimento das responsabilidades e das consequências locais e globais, a respeito do uso que se faz da língua no contexto social.

Com base na discussão apresentada, o exercício de problematização foi apontado com maior frequência (SOUZA, 2011; TAKAKI, 2012; JORDÃO, 2016; DUBOC, 2016), podendo ser utilizado como potencial estratégia no processo de ensino-aprendizagem de línguas e potencializado por meio de práticas de leitura e escrita na língua-alvo.

Os demais elementos evidenciados fazem referência à construção reflexiva e ética de significados, pelos quais perpassa o desenvolvimento da capacidade crítico-interpretativa e a relação entre as múltiplas dimensões de uso da língua no contexto social.

Esses elementos têm como objetivo preparar o estudante para o exercício da cidadania, objetivando formar “[...] cidadãos participativos que se solidarizam com as diferenças, cidadãos crítico-reflexivos que se comprometem uns com os outros e agem para construir concepções de um mundo melhor e alternativas para que seja alcançado” (JORDÃO, 2016, p. 45). Isso implica, principalmente, a transformação da realidade, o combate às desigualdades, às visões estereotipadas e aos preconceitos, contribuindo a longo prazo, com uma agenda crítica, participativa e ética.

Nesse cenário, pesquisas futuras podem ampliar a discussão referente aos aspectos estruturais e discursivos que podem potencializar o desenvolvimento de uma competência comunicativa sociocrítica, de acordo com as demandas contemporâneas e as necessidades específicas de cada contexto de ensino-aprendizagem. À vista disso, enfatiza-se também a relevância em investigar as principais contribuições, implicações e limitações do LC no desenvolvimento dessa competência, em situações concretas em sala de aula.

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Raízes do ensino comunicativo de línguas. **Revista HELB**, Vol. 3, n. 3. 2009. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-3-no-3-12009/113-raizes-do-ensino-comunicativo-de-linguas>. Acesso em: 15 set. 2022.

BARBOSA, M. M. F; COSTA, J. R. DA S; BRUN, M. Competência comunicativa e letramento crítico: formação de professores de língua estrangeira para a cidadania e inclusão social. **A Cor Das Letras**, 18(3), p. 54–66. 2018. Disponível em: <http://periodicos.uefs.br/index.php/acordasleytras/article/view/2082>. Acesso em: 12 jun. 2022.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011, p. 131-147.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: documento de caráter mandatório que orienta a formulação dos currículos escolares. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

CANALE, M; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**, n. 1, p. 1-47. 1980.

CARBONIERI, D. Descolonizando o Ensino de Literaturas de Língua Inglesa. *In*: JESUS, D. M. de; CARBONIERI, D. (Org.). **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico**: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

CASSANY, D. **Tras las líneas, sobre la lectura contemporánea**. Barcelona: Anagrama, 2006.

CASSANY, D. CASTELLÀ, J. M. Aproximación a la literacidad crítica. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 353-374. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n2p353/18441>. Acesso em: 12 set. 2022.

CELCE-MURCIA, M. Rethinking the role of communicative competence in language teaching. *In*: Alcón Soler, E.; Safont Jordà, M. P. (Ed.). **Intercultural language use and language learning**. Netherlands: Springer, p. 41–57. 2007.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto; tradução Magda Lopes. 2 ed. Porto Alegre: ARTMED, 2007.

DUBOC, A. P. M. A avaliação da aprendizagem de línguas e o letramento crítico: uma proposta. *In*: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. (Orgs.). **Práticas de multiletramentos e letramento crítico**: novos sentidos para sala de aula de línguas. Campinas: Pontes Editores, 2016, 57-80.

FRANCO, M. M. S; ALMEIDA FILHO, J. C. P. O conceito de competência comunicativa em retrospectiva e perspectiva. **Revista Desempenho**, v. 1, n. 11. 2015. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rd/article/view/9360>. Acesso em: 12 set. 2022.

GOUNARI, P. Devolviéndole lo crítico al lenguaje: una agenda crítica en la pedagogía de los idiomas. **Revista Educación Y Pedagogía**, 20(51), p. 51–64. 2008. Disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9896>. Acesso em: 10 set. 2022.

GRIGOLO, A. H. **A Abordagem comunicativa e o letramento crítico**: possibilidades de diálogo em instituto de idiomas. 2014. 112 f. (Dissertação). Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná, 2014. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/39106>. Acesso em: 12 jun. 2022.

HYMES, D. H. On Communicative Competence. *In*: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (eds). **Sociolinguistics**. Selected Readings. Harmondsworth: Penguin, (Part 2), 1972, p. 269-293.

JORDÃO, C. M. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico - farinhas do mesmo saco? *In*: ROCHA, C. H.; MACIEL, (Orgs.). **Língua estrangeira e formação cidadã**: por entre discursos e práticas. Campinas: Pontes Editores, p.69-90. 2013.

JORDÃO, C. M. No tabuleiro da professora tem...Letramento Crítico? *In*: JESUS, D. M. de; CARBONIERI, D. (Org.). **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico**: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

MATTOS, A. M. A.; VALÉRIO, K. M. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 135-158. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/hq8gYshYH5WLDdpXFZDyC7t/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 set. 2022.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significado. *In*: MACIEL, R. F; ARAÚJO, V. A. (Org.). **Formação de professores de línguas**: ampliando perspectivas. Jundiaí: Paco Editorial, 2011, p. 128-140.

ORTIZ ALVAREZ, M. L. Uma (Re)definição das Competências do Professor de LE. *In*: ORTIZ ALVAREZ, M. L. (Org.). **Ecos do Profissional de Línguas**: competências e teorias. Campinas: Pontes, 2015, p. 235-260.

RAJAGOPALAN, K. Por uma linguística crítica. **Línguas & Letras**, v. 8, n. 14, p. 13-20. 2007. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/900>. Acesso em: 15 nov. 2022.

SILVA, G. E. A. **Desenvolvimento do letramento crítico**: possíveis caminhos a partir de contribuições da pedagogia crítica, da análise crítica do discurso e da exploração de inferências. 2021. 163 f. (Tese). Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/37354>. Acesso em: 15 set. 2022.

TAKAKI, N. H. Contribuições de teorias recentes de Letramentos Críticos para inglês instrumental. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 971-996. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/tdxF9NZrWTb8tBcXfwh3dYy/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 15 set. 2022.



TÍLIO, R; SAMPAIO, T; MARTINS, G. Critical literacy and social agency: an analysis on learners' transforming practices in a language extension course. **Revista da Anpoll**, Florianópolis, v. 52, n. 2, p. 90-120, jun.-out. 2021. Disponível em: <https://anpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1549/1188>. Acesso em: 15 set. 2022.


TRANFIELD, D; DEYER, D; SMART, P. Towards a Methodology for Developing Evidence-Informed Management Knowledge by Means of Systematic Review. **British Journal of Management**, v.14, n.3, p. 207-202. 2003. Disponível em: <https://www.cebma.org/wp-content/uploads/Tranfield-et-al-Towards-a-Methodology-for-Developing-Evidence-Informed-Management.pdf>. Acesso em: 15 set. 2022.

NOTAS

IDENTIFICAÇÃO DE AUTORIA

Iandra Maria Weirich da Silva Coelho. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico. Manaus, AM, Brasil.

E-mail: iandrawcoelho@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-3513-962X>

AGRADECIMENTOS

Não se aplica.

FINANCIAMENTO

Não se aplica.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Não se aplica.

LICENÇA DE USO

Autores mantêm os direitos autorais e concedem à revista ENSIN@ UFMS – ISSN 2525-7056 o direito de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY-NC-SA 4.0), que permite compartilhar e adaptar o trabalho, para fins não comerciais, reconhecendo a autoria do texto e publicação inicial neste periódico, desde que adotem a mesma licença, compartilhar igual.

EDITORES

Patricia Helena Mirandola Garcia, Eugenia Brunilda Opazo Uribe, Gerson dos Santos Farias.

HISTÓRICO

Recebido em: 19/08/2022 - Aprovado em: 17/12/2022 – Publicado em: 20/12/2022.

COMO CITAR

COELHO, I. M. W. S. Desenvolvimento da Competência Comunicativa e Letramento Crítico: Reflexões e Possíveis Caminhos. **Revista ENSIN@ UFMS**, Três Lagoas, v. 3, n. 7, p. 247-265. 2022.



ENTREVISTAS

DEZ ANOS DE PESQUISA EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM MATO GROSSO DO SUL: UMA ENTREVISTA COM A PROFESSORA DOUTORA PATRÍCIA SANDALO PEREIRA

TEN YEARS OF RESEARCH IN TEACHER EDUCATION IN MATO GROSSO DO SUL: AN INTERVIEW WITH DOCTORAL PROFESSOR PATRÍCIA SANDALO PEREIRA


*Patrícia Sandalo Pereira*¹

*Gerson dos Santos Farias*²


Com o intuito de problematizar e refletir sobre o campo profissional e científico da formação de professores de Matemática frente aos movimentos provocados pelas reformas curriculares nacionais, os editores da Revista Ensin@ UFMS convidaram para entrevista à Professora Patrícia Sandalo Pereira, docente do curso de Licenciatura em Matemática e dos Programas de Pós-Graduação em Educação Matemática e Ensino de Ciências da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). A Professora Patrícia possui uma longa atuação na área de Educação Matemática, especificamente, na linha de pesquisa formação de professores e currículo, em que vem desenvolvendo e orientando pesquisas acadêmicas, em nível de graduação, mestrado e doutorado, no contexto da Educação Básica e do Ensino Superior, no que tange às temáticas da formação inicial, formação continuada e desenvolvimento profissional.

A Professora possui graduação em Ciências, Habilitação Plena em Matemática, pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e mestrado e doutorado em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho (UNESP) - *campus* de Rio Claro/São Paulo. Dispõe de experiência profissional como Diretora do Instituto de Matemática (INMA), no período de 2013 a 2021; Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEduMat) da UFMS, no período de 2011 a 2013, e editora chefe do periódico *Perspectivas em Educação Matemática* da UFMS, de 2010 a 2013. Com relação à participação em projetos nacionais e regionais, destacamos a coordenação do projeto, vinculado ao CNPq, Estado da Arte das pesquisas em Educação

¹ Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. E-mail: patricia.pereira@ufms.br

 <https://orcid.org/0000-0002-7554-0058>

² Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. E-mail: gerson.farias@uesb.edu.br

 <https://orcid.org/0000-0002-5941-8095>

● [Informações completas da obra no final do artigo](#)

Matemática que tratam da formação de professores produzidas nos Programas de Pós-Graduação das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste no Brasil a partir de 2005, no período de 2011 a 2013. A coordenação do projeto em rede Trabalho Colaborativo com professores que ensinam Matemática na Educação Básica em escolas públicas das regiões Nordeste e Centro-Oeste, financiado pelo Programa Observatório da Educação - CAPES na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) (Instituição Sede), de 2013 a 2016. Ademais, cabe mencionar a colaboração com o Projeto Universal CNPq Mapeamento e Estado da Arte da pesquisa brasileira sobre o professor que ensina Matemática, no período de 2013 a 2016, ocupando o posto de coordenadora da região Centro-Oeste. É também integrante do Grupo de Trabalho Formação de Professores que ensinam Matemática (GT7) da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM), no qual ocupou o cargo de coordenadora adjunta no período de 2015 a 2018. É líder e fundadora do Grupo de Pesquisa FORMEM - Formação e Educação Matemática, em que, atualmente, desenvolve estudos e pesquisas na área de Educação Matemática e Ensino de Ciências com base nos princípios do Materialismo Histórico-Dialético e da Pesquisa Colaborativa, atuando, principalmente, com Formação de Professores.

A Educação Matemática é uma área de conhecimento, que estuda os processos de ensino e aprendizagem da Matemática. Dessa forma, possui um amplo campo investigativo, a partir de ramificações que dialogam com diversas áreas, bem como uma pluralidade de tendências de ensino e pesquisa. Frente a isso, gostaríamos de perguntar como se deu a escolha pela Educação Matemática, em especial, para as questões que envolvam a temática da formação de professores.

R. A escolha pela área de Educação Matemática deu-se a partir da participação em uma especialização *lato sensu* “Materiais Didáticos para o ensino de Matemática”, que foi oferecida pela UNESP-Rio Claro/SP realizada em 1992/1993. Desse modo, conhecemos a área de Educação Matemática e decidimos prestar o Processo de Seleção para o Mestrado e, posteriormente, para o Doutorado. Desde o Mestrado, quando fizemos uma proposta de reestruturação de um curso técnico em Açúcar e Alcool, o foco era os técnicos que estavam sendo formados. Ao olharmos para a concepção de prática dos futuros professores, a

ênfase era a formação dos futuros professores. Então, sempre estive preocupada com a formação, pois, no meu ponto de vista, é o início de tudo.

O Grupo de Pesquisa FORMEM, do qual a professora é líder, desde sua criação, completou 10 anos em 2021. Poderia descrever o processo de criação e consolidação do Grupo de Pesquisa, recursos humanos envolvidos e as principais dificuldades encontradas, bem como a importância da atuação do grupo para a UFMS e o estado de Mato Grosso do Sul?

R. Em 2010, ao fazer o meu credenciamento no curso de Mestrado em Educação Matemática, optei pela linha de formação de professores e iniciamos a primeira orientação, cujo trabalho envolvia a formação continuada de professores de Matemática. Em 2011, com a entrada de mais três orientandas, vimos a necessidade da criação de um grupo de pesquisa, de modo que tanto as orientandas, como professores(as) da Educação Básica que participavam das pesquisas em andamento pudessem ter um espaço para discutir e refletir sobre temáticas envolvendo a formação de professores. Desse modo, criamos o grupo de pesquisa FORMEM – Formação e Educação Matemática, com uma única linha de pesquisa Formação de Professores, que tem como objetivo investigar sobre a formação docente em seus diferentes espaços e níveis educativos. A opção pela linha de pesquisa Formação de Professores deu-se devido ao entendimento de que ela é o início do processo formativo de futuros professores e está em constante movimento, perpassando pela formação continuada em busca do desenvolvimento profissional. Com a criação do Doutorado em Educação Matemática em 2015 e o Doutorado em Ensino de Ciências em 2017, as pesquisas desenvolvidas no FORMEM têm, como base de estudo, os princípios do Materialismo Histórico-Dialético, fundamentando-se na Teoria Histórico-Cultural e na Pesquisa Colaborativa, atuando, principalmente, com Formação de Professores (formação inicial, formação continuada e desenvolvimento profissional). O grupo FORMEM também desenvolve ações de extensão e pesquisa com a comunidade externa a UFMS por meio de projetos. Começou a consolidar-se, com a inserção de doutorandos, pois, desse modo, se abriu a possibilidade de aprofundamentos nos referenciais teóricos-metodológicos utilizados pelos partícipes nas pesquisas desenvolvidas.

Em relação às dificuldades enfrentadas pelo grupo FORMEM, enfatizo a participação dos professores da Educação Básica, tanto nas reuniões do grupo, como nos projetos de extensão, pois, normalmente, trabalham no mínimo 40 horas semanais e não conseguem dispensa. O grupo FORMEM é importante para o Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e, em particular para a UFMS, porque desenvolve pesquisas envolvendo a formação de professores, de modo que elas possam contribuir com a melhoria do ensino e aprendizagem da Matemática, principalmente, no estado do Mato Grosso do Sul. Embora as pesquisas desenvolvidas possam contribuir também com os professores de Matemática da Educação Básica de outros estados e, porque não dizer internacionalmente, por meio da divulgação das pesquisas em periódicos e em eventos.

A Senhora tem coordenado e participado de grandes projetos de abrangência nacional e regional, como, por exemplo, Estado da Arte das pesquisas em Educação Matemática que tratam da formação de professores produzidas nos Programas de Pós-Graduação das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste no Brasil a partir de 2005; Trabalho Colaborativo com professores que ensinam Matemática na Educação Básica em escolas públicas das regiões nordeste e centro-oeste e Mapeamento e Estado da Arte da pesquisa brasileira sobre o professor que ensina Matemática, no período de 2013 a 2016. Poderia comentar alguns aspectos importantes, desdobramentos desses projetos e seus impactos para o grupo de pesquisa, para os programas de pós-graduação e o campo de pesquisa da formação de professores?

R. O projeto “Estado da Arte das pesquisas em Educação Matemática que tratam da formação de professores produzidas nos Programas de Pós-Graduação das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste no Brasil a partir de 2005” foi financiado pelo Edital MCTI/CNPq/MEC/CAPES Nº 07/201 e teve como objetivo mapear as pesquisas voltadas para a Formação de Professores de Matemática que foram produzidas nos Programas de Pós-Graduação das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil. Esse projeto possibilitou a publicação de artigos em eventos e periódicos, além do desenvolvimento de duas dissertações de mestrado, são elas: Sakai (2014) e Paula (2014).

Outro projeto que teve um impacto no grupo FORMEM foi “Trabalho colaborativo com professores que ensinam Matemática na Educação Básica em escolas públicas das

regiões Nordeste e Centro-Oeste”, no Edital CAPES no 049/2012, vinculado ao Programa Observatório da Educação (OBEDUC). Esse projeto teve como objetivo propiciar, por meio de práticas colaborativas, a reflexão de professores acerca do trabalho didático/pedagógico e desencadear ações educativas voltadas para a sala de aula, visando a melhorias do ensino e da aprendizagem matemática. Contou com a participação de três Instituições de Ensino Superior: UFMS (Campo Grande – Instituição sede); Universidade Estadual da Paraíba (UEPB - Campina Grande) e Universidade Federal de Alagoas (UFAL - Maceió). Participaram doutores, doutorandos, mestres, mestrandos e licenciandos em Matemática e Pedagogia, além de professores da Educação Básica de Matemática e Pedagogia, totalizando 46 participantes. Ao término desse projeto em rede, professores da Educação Básica e futuros professores de Matemática vieram fazer mestrado e os mestrandos, após defenderem, vieram fazer Doutorado. O FORMEM continuou utilizando a pesquisa colaborativa em seus trabalhos como referencial teórico e metodológico, visto que ela diferencia-se das demais pelo seu caráter reflexivo e crítico. A pesquisa colaborativa contribui para o processo de produção de conhecimentos e para a formação de professores, objetivando a transformação das realidades concretas educacionais, uma vez que ela “[...] constitui unidade pesquisa-formação, cujo fundamento é o Materialismo Histórico Dialético” (BANDEIRA, 2016, p. 63). Todas as publicações desse projeto por meio de trabalhos acadêmicos (Iniciação Científica, Dissertações e Teses), artigos em periódicos e em anais de eventos tanto nacionais como internacionais, livros e capítulos de livros contribuíram e ainda hoje contribuem com a formação de professores de Matemática.

No mesmo período - 2013 a 2016 -, eu coordenei a região Centro-Oeste no projeto de pesquisa “Mapeamento e estado da arte da pesquisa brasileira sobre o professor que ensina matemática”, aprovado no Edital Universal, financiado pelo CNPq, sob a coordenação geral do Prof. Dr. Dario Fiorentini (UNICAMP) tendo como objetivo mapear, descrever e sistematizar as pesquisas brasileiras que tinham como foco de estudo o professor que ensina Matemática (PEM), produzidas no período de 2001 a 2012, em programas de pós-graduação *stricto sensu* das áreas de Educação e Ensino da Capes. O projeto contou com a participação de 42 pesquisadores distribuídos nas regiões Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sul e Sudeste do Brasil. Como resultados desse projeto foram publicados:

- ✓ ebook intitulado “Mapeamento da pesquisa acadêmica brasileira sobre o professor que ensina Matemática: período 2001 – 2012” (FIORENTINI; PASSOS; LIMA, 2016).
- ✓ capítulo “Mapeamento das pesquisas sobre o professor que ensina Matemática na região Centro-Oeste: principais tendências temáticas” (PEREIRA; PAMPLONA; CEDRO, 2016).
- ✓ artigo na revista Zetetiké – “Estágio Curricular Supervisionado nas licenciaturas em Matemática: reflexões sobre as pesquisas brasileiras” (LOPES; PAIVA; PEREIRA; POZEBON; CEDRO, 2017).
- ✓ Artigo nos anais do VIII Congreso Iberoamericano de Educación Matemática (VIII CIBEM) – Madri, Espanha - “O que dizem as pesquisas brasileiras sobre Estágio Curricular Supervisionado nas Licenciaturas em Matemática” (CEDRO; LOPES; PAIVA; PEREIRA, 2017).

Em 2019 e 2020, participei de uma pesquisa de abrangência nacional, proposta e desenvolvida pelos integrantes do Grupo de Trabalho (GT7) da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (Sbem), intitulada “A Licenciatura em Matemática no Brasil em 2019: análises dos projetos dos cursos que se adequaram à Resolução CNE/CP 02/2015”, cujo objetivo foi analisar os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) e suas matrizes curriculares. Nessa pesquisa, coordenei a região Centro-Oeste e como resultados desse projeto, temos:

- ✓ ebook intitulado “A Licenciatura em Matemática no Brasil em 2019: análises dos projetos dos cursos que se adequaram à Resolução CNE/CP 02/2015” (ZAIDAN; FERREIRA; DE PAULA; SANTANA; COURA; PEREIRA; STORMOWSKY, 2021).
- ✓ capítulo “Panorama das Licenciaturas em Matemática em Universidades Federais e Estaduais da região Centro-Oeste: adequação à Resolução CNE/CP Nº 02/2015” (PEREIRA; PAULA; SAKAI; OLIVEIRA, 2021).
- ✓ artigo na revista REMAT-SBEM/SP – “Potencialidades da Resolução CNE/CP Nº 02/2015 diante das (des)construções curriculares para a formação de professores(as) de matemática: insubordinações para (re)existir (SANTANA; DE PAULA; PEREIRA, 2021).

- ✓ artigo na revista REVISEM – “A prática como componente curricular e seus desdobramentos na formação inicial de professores de Matemática a partir da Resolução CNE/CP 02/2015” (PEREIRA; SAKAI; OLIVEIRA; PAULA, 2021).
- ✓ artigo na Educação Matemática em Revista (EMR-RS) – “A formação de professores de Matemática na região Centro-Oeste do Brasil frente as reformas curriculares: Perspectivas e desafios” (PEREIRA; FARIAS, 2021).

Na sua trajetória profissional, a Professora atuou em diferentes segmentos, incluindo a Educação Básica e o Ensino Superior. Considerando essa experiência, poderia descrever as transformações que os cursos de Licenciatura em Matemática têm experimentado ao longo dos anos devido às diversas reformas curriculares?

R. Iniciei minha carreira como professora, em 1986, nas escolas de Educação Básica atuando nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Fui concursada na Escola Técnica, que pertencia ao Centro Paula Souza, de 1994 a 2000. Iniciei minha carreira como professora no Ensino Superior em 1994. No decorrer dos anos, principalmente, no período de 2002 a 2022, acompanhei várias mudanças nos cursos de Licenciatura em Matemática, desde o momento em que a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado correspondiam a uma única disciplina no final do curso, até agora com as 400 horas de Prática como Componente Curricular e 400 horas de Estágio Supervisionado. O maior problema que ocorre é que as mudanças nas Diretrizes que regem a formação do futuro professor mudam rapidamente à luz das políticas públicas, sem que se possa avaliar os pontos positivos e negativos delas e isso faz com que os resultados alcançados nas avaliações externas recaiam sobre os professores, sem que haja reflexões sobre todo o processo e as consequências das mudanças ocorridas.

De acordo com a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que instituí a BNC-Formação e a Resolução CNE/CP 01, de 27 de outubro de 2020, que instituí a BNC-Formação Continuada, propondo novas e profundas mudanças para as licenciaturas e que, por esse motivo, têm encontrado resistência e dificuldades quanto a sua incorporação por parte de diversas sociedades científicas e docentes

dos cursos de licenciatura a Professora poderia apontar os possíveis impactos dessa nova reforma nos cursos de Licenciatura em Matemática?

R. Sabemos que a formação inicial de professores(as) para a Educação Básica tem sido marcada por disputas e reguladas por políticas públicas (DOURADO, 2016; GATTI *et al.*, 2019). E com essas diretrizes não foi diferente, elas entraram em vigor sem uma ampla discussão com as sociedades científicas, as universidades e os(as) pesquisadores(as), tendo em vista somente a aproximação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esse fato foi bem diferente do que ocorreu com a Resolução CNE/CP 02/2015. Além disso, a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, traz o modelo de competências, como concepção fundante (DIAS *et al.*, 2020; BARBOSA, 2021), que nos remete a visões curriculares instrumental-tecnicistas. Isso, ao nosso ver, “[...] impossibilitará a busca da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, de modo a não garantir o oferecimento de uma formação de qualidade” (SANTANA; DE PAULA; PEREIRA, 2021, p. 15).

Outra mudança a ser implementada nos cursos de licenciatura em Matemática decorre das Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira, por intermédio da Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018, que assegura que as “[...] atividades de extensão devem compor, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos” (BRASIL, 2018, p. 2). Com isso, na sua visão, quais são os possíveis desafios e desdobramentos de se inserir 10% da carga horária total do curso com extensão?

R. A “curricularização” da extensão surgiu, pela primeira vez, no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001-2010 (BRASIL, 2001), em suas metas 21 e 23 e, novamente, na estratégia 7 da meta 12 do PNE de 2014-2024 (BRASIL, 2014), vinculada a programas e projetos, e no art. 4º da Resolução CNE/CES n.º 07/2018 (BRASIL, 2018) ao determinar que “as atividades de extensão [...] deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos.” Isso faz com que os projetos pedagógicos de curso (PPC) devam ser repensados mais uma vez. É contraditório a meu ver, pois, na Universidade, sempre partimos do tripé ensino,

pesquisa e extensão. Essa inserção na matriz curricular de horas de extensão é um grande desafio e pode trazer várias consequências, principalmente, se for feita “[...] a partir de soluções simplistas, estéticas e superficiais que comprometam o conceito, a ética, a práxis e o legado da extensão” (IMPERATORE; PEDDE; IMPERATORE, 2015, p. 9), pois não é possível, simplesmente, aumentar ou diminuir a carga horária de disciplinas consideradas fundamentais na formação do profissional.

Algumas das possibilidades que estão sendo pensadas pelas instituições de ensino superior são: “repensar os componentes curriculares [...]; repensar os estágios [...]; e pensar a possibilidade a aproveitamento de atuação de estudantes em programas e projetos entre as opções de componentes curriculares optativos.” (PEREIRA; VITORINI, 2019, p. 26-27).

Porém, compreendemos que uma resolução especificamente atrelada a competências impossibilitará as intencionalidades potencializadoras pela busca da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e não propiciará uma formação oferecida de qualidade.

O Instituto Semesp é responsável pela divulgação de informações para pesquisadores, educadores, gestores e sociedade, por meio do desenvolvimento de pesquisas, indicadores e estudos sobre o cenário do ensino superior. Na quinta-feira, dia 29 de setembro de 2022, o Instituto publicou uma pesquisa com o seguinte título: “Risco de apagão de professores no Brasil”, para o ano de 2040, podendo chegar a um déficit de 235 mil professores, por conta de fatores como: desinteresse dos jovens pelos cursos de licenciatura; envelhecimento do corpo docente e abandono da profissão por conta das condições de trabalho. Vale salientar que a pandemia da Covid-19 tem forte relação com a pesquisa, sendo agravante de questões que tocam o exercício da docência. Mediante os dados da pesquisa e aos estudos já desenvolvidos ao longo de sua trajetória profissional, como a Professora observa a falta de procura pelos cursos de licenciatura, em especial a Matemática, e a previsão de falta de professores?

R. No meu ponto de vista, teremos falta de professores de várias áreas e, em particular de Matemática, nos próximos anos, devido a todos esses fatores já referidos na pergunta e o

fator que considero como principal, que é a falta de valorização do professor. Embora o professor é aquele que forma todas as outras profissões, ele não é valorizado, por várias condições, dentre elas: salariais e não ser considerado um profissional, afinal qualquer pessoa pode ser professor. E, neste momento pós-pandemia, todas as responsabilidades são remetidas ao professor, como se ele fosse o culpado por tudo que aconteceu, está acontecendo e ainda vai acontecer. Desse modo, vejo que a falta de professores irá levar a uma desvalorização ainda maior, pois cada vez mais eles podem ensinar qualquer disciplina, sem ter uma formação propriamente dita e menos profissionais são formados, o que é um retrocesso. Afinal, já vivenciamos esse problema em outras épocas e, mesmo não tendo conseguido solucionar totalmente, as condições atuais estão cada vez mais fazendo com que isso aconteça.

Após esses dez anos de atuação, o Grupo de Pesquisa FORMEM pretende desenvolver alguma ação de compartilhamento e reflexão das pesquisas, com temáticas da Educação Matemática e do Ensino de Ciências, desenvolvidas no âmbito dessa trajetória acadêmica?

R. Em 2021, o FORMEM comemorou 10 anos de existência e de modo a deixar registrado todo esse período, organizei um livro intitulado “FORMAÇÃO E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA (FORMEM): matizes e essências de pesquisas e práticas em movimento” (no prelo), com pesquisas desenvolvidas pelos integrantes do grupo, bem como por pesquisadores que participaram em diferentes momentos das atividades do grupo. Neste livro, compartilhamos algumas das várias reflexões que nascem de um *continuum* processo de busca por respostas que emanam da realidade de diferentes contextos formativos, trazendo novas possibilidades de pesquisa, formação e aprendizagem do ser professor de Matemática.

Em 2022, o grupo FORMEM sentiu a necessidade de socializar e discutir as pesquisas e estudos desenvolvidos ou em desenvolvimento com a comunidade interna e externa à Universidade, para além da divulgação por meio de um *ebook*. Desse modo, o grupo decidiu elaborar um projeto de extensão intitulado “(RE) ENCONTROS DO GRUPO DE PESQUISA FORMEM: compartilhando memórias, experiências e reflexões sobre investigações em movimento”. Esse projeto visou fomentar um movimento de rememoração das pesquisas já desenvolvidas pelo grupo ao longo desses 10 anos, a fim

de integrar as perspectivas formativas dos membros do grupo FORMEM com experiências dos integrantes que já as vivenciaram. O projeto justifica-se pela relevância de efetivar e aprimorar a relação da Universidade com a comunidade escolar, propondo uma parceria em torno da formação inicial e continuada de professores. Apresentamos a Figura 1 com a dinâmica do projeto de extensão.

Figura 1: Dinâmicas desenvolvidas no projeto de extensão



Fonte: Os autores.

Na *Roda de Artigos*, serão discutidos trabalhos recentemente publicados em periódicos nacionais e/ou internacionais. No encontro intitulado *Memórias*, buscamos revisitar as pesquisas de doutorado e mestrado realizadas por participantes do Grupo de Pesquisa FORMEM. Com o objetivo de ampliar a rede de parceria entre diferentes grupos de pesquisa, *Convidados Externos* participarão do projeto, apresentando resultados de investigações realizadas em diferentes centros de pesquisas do Brasil. As *Pesquisas em Andamento* também se constituirão como um espaço para discussão sobre os estudos atuais desenvolvidos no Grupo de Pesquisa FORMEM.

Por fim, agradeço pela concessão da entrevista e pela oportunidade de colaborar com o Grupo de Pesquisa FORMEM. A partir de suas experiências, gostaríamos que deixasse um conselho para (futuros) professores de Matemática e

para as pessoas que estão pensando em seguir caminho pela linha de pesquisa da formação de professores.

R. Agradeço a oportunidade de divulgar o trabalho desenvolvido pelo grupo de pesquisa FORMEM. A minha fala aos futuros professores de Matemática é de esperança. Nunca desistam de seus sonhos, principalmente, se é o seu desejo. Sejam excelentes professores, resistam às adversidades da profissão, sempre buscando a melhoria do ensino e aprendizagem da Matemática.

Referências

BANDEIRA, H. M. M. Pesquisa Colaborativa: unidade pesquisa-formação. In: IBIAPINA, I. M. L. M., BANDEIRA, H. M. M., ARAÚJO, F. A. M. (orgs.) **Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. Teresina: EDUFPI, 2016, p. 33 – 61.

BARBOSA, J. C. Formação inicial de professores que ensinam matemática: entre reformas e contrarreformas. **Conferência de Abertura do Fórum de Formação de Professores que ensinam matemática do estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Sbem, 2021. 1 vídeo (1h40min25s). Disponível em: <https://m.facebook.com/sbemriodejaneiro/videos/1635228493500645/>. Acesso em: 15 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação. Lei nº 10172/01**. Brasília, DF: INEP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação. Lei nº 13.005/14**. Brasília, DF: INEP, 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Resolução CNE/CP n. 02/2019, de 20 de dezembro de 2019. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 87 a 90, 10 fev. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Resolução CNE/CP Nº 1, DE 27 DE OUTUBRO DE 2020. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 103, 29 out. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação

continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015. **Diário Oficial União**, Brasília, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n. 02, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 87-90, 10 fev. de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 103, 29 out. 2020.

CEDRO, W. L.; LOPES, A. R. L. V.; PAIVA, M. A. V.; PEREIRA, P. S. O que dizem as pesquisas brasileiras sobre Estágio Curricular Supervisionado nas Licenciaturas em Matemática. In: VIII CONGRESO IBERAMERICANO DE EDUCACIÓN MATEMÁTICA, Madri - Espanha. **Libro de Actas**, 2017. v. único. p. 458-467.

DIAS, F. *et al.* A Resolução CNE/CP 02/2019 e a formação inicial de professores que ensinam matemática. Rio de Janeiro: Sbem, 2020. **GT 7 Formação de professores que ensinam matemática**. 1 Vídeo (1h42min40s). Disponível em <https://youtu.be/W6EBx3oj05Q>. Acesso em: 24 set. 2022.

DOURADO, L. F. Formação de profissionais do magistério da educação básica: novas diretrizes e perspectivas. **Comunicação & educação**, São Paulo, ano XXI, n. 1, p. 27-39, jan./jun. 2016.

GATTI, B. A. *et al.* **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. 1. ed. Brasília, DF: Unesco, 2019.

LOPES, A. R. L. V.; PAIVA, M. A. V.; PEREIRA, P. S.; POZEBON, S.; CEDRO, W. L. Estágio Curricular Supervisionado nas licenciaturas em Matemática: reflexões sobre as pesquisas brasileiras. **Zetetiké (On line)**, v. 25, p. 75-93, 2017.

PAULA, R. B. **Retratos do formador de professores de matemática a partir das pesquisas acadêmicas produzidas na região Centro-Oeste (2005 - 2012)**. 161p. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande – MS, 2014.

PEREIRA, N. F. F.; VITORINI, R. A. S. Curricularização da Extensão: desafios da educação superior. **Interfaces** - Revista de Extensão da UFMG, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, p. 19-29, jan./jun. 2019.

PEREIRA, P. S; FARIAS, G. S. A formação de professores de Matemática na região Centro-Oeste do Brasil frente as reformas curriculares: Perspectivas e desafios. **Educação Matemática em Revista (EMR– RS)**, v. 2, n. 2, p. 125-134, 2021.

PEREIRA, P. S; PAMPLONA, A. S; CEDRO, W. L. Mapeamento das pesquisas sobre o professor que ensina matemática na região Centro-Oeste: principais tendências temáticas. In: Dario Fiorentini; Cármen Lúcia Brancaglioni Passos; Rosana Catarina Rodrigues de Lima. (Org.). **Mapeamento da pesquisa acadêmica brasileira sobre o professor que ensina matemática: período 2001 - 2012**. 1ed. Campinas - SP: FE - UNICAMP, 2016, v. único, p. 77-106.

PEREIRA, P. S; PAULA, R. B; SAKAI, E. C. T; OLIVEIRA, E. S. Panorama das Licenciaturas em Matemática em Universidades Federais e Estaduais na Região Centro-Oeste: adequação à Resolução DCN-CNE-MEC/2015. In: ZAIDAN, S. *et al.* **A Licenciatura em Matemática no Brasil em 2019 [livro eletrônico]: análises dos projetos dos cursos que se adequaram à Resolução CNE/CP 02/2015**. Brasília, DF: SBEM Nacional, 2021, p. 35 – 87.

PEREIRA, P. S; SAKAI, E. C. T; OLIVEIRA, E. S; PAULA, R. B. A Prática como Componente Curricular e seus desdobramentos na Formação Inicial de Professores de Matemática a partir da Resolução CNE/CP 02/2015. **Revista Sergipana de Matemática e Educação Matemática (ReviSeM)**, n. 3, 2021, p. 41 – 60.

SAKAI, E. C. T. **Um panorama das pesquisas sobre as práticas de estágio curricular supervisionado em matemática nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil**. 182p. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande – MS, 2014.

ZAIDAN, S. *et al.* **A Licenciatura em Matemática no Brasil em 2019 [livro eletrônico]: análises dos projetos dos cursos que se adequaram à Resolução CNE/CP 02/2015**. Brasília, DF: SBEM Nacional, 2021 (Biblioteca do educador: coleção SBEM; 20).


NOTAS

IDENTIFICAÇÃO DE AUTORIA

Patrícia Sandalo Pereira. Doutora em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) - Rio Claro. Professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Instituto de Matemática (INMA), Cidade Universitária, Campo Grande, MS, Brasil.
E-mail: patricia.pereira@ufms.br

 <https://orcid.org/0000-0002-7554-0058>

Gerson dos Santos Farias. Mestre em Educação Matemática pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Instituto de Matemática (INMA), Cidade Universitária, Campo Grande. Professor da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Departamento de Ciências Exatas e Tecnológicas (DCET), Vitória da Conquista, BA, Brasil.
E-mail: gerson.farias@uesb.edu.br

 <https://orcid.org/0000-0002-5941-8095>

AGRADECIMENTOS

Não se aplica.



FINANCIAMENTO

Não se aplica.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Não se aplica.

LICENÇA DE USO

Autores mantêm os direitos autorais e concedem à revista ENSIN@ UFMS – ISSN 2525-7056 o direito de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY-NC-SA 4.0), que permite compartilhar e adaptar o trabalho, para fins não comerciais, reconhecendo a autoria do texto e publicação inicial neste periódico, desde que adotem a mesma licença, compartilhar igual.

EDITORES

Patricia Helena Mirandola Garcia, Eugenia Brunilda Opazo Uribe, Gerson dos Santos Farias.

HISTÓRICO

Recebido em: 19/12/2022 - Aprovado em: 19/12/2022 – Publicado em: 20/12/2022.

COMO CITAR

PEREIRA, P. S.; FARIAS, G. S. Dez Anos de Pesquisa em Formação de Professores em Mato Grosso do Sul: Uma Entrevista com a Professora Doutora Patrícia Sandalo Pereira. **Revista ENSIN@ UFMS**, Três Lagoas, v. 3, n. 7, p. 267-281. 2022.

