


unesp  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

DAIANE CECÍLIA CAGNIN

**PERCEPÇÕES DE DOCENTES DOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE AS QUESTÕES DE
GÊNERO NA ESCOLA**



ARARAQUARA – S.P.
2024

DAIANE CECÍLIA CAGNIN

**PERCEPÇÕES DE DOCENTES DOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE AS QUESTÕES DE
GÊNERO NA ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual – Mestrado Profissional da Universidade Estadual Paulista, Campus Araraquara, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação Sexual.

Linha de pesquisa: Desenvolvimento, sexualidade e diversidade na formação de professores.

Orientadora: Profa. Dra. Raquel Baptista Spaziani

ARARAQUARA – S.P.
2024

C131p

CAGNIN, DAIANE CECÍLIA
PERCEPÇÕES DE DOCENTES DOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE AS QUESTÕES DE GÊNERO
NA ESCOLA / DAIANE CECÍLIA CAGNIN. -- Araraquara, 2024
96 p.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual
Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara
Orientadora: Raquel Baptista Spaziani

1. Gênero. 2. Questões de gênero. 3. Escola. 4. Docência. 5. Anos
Iniciais do Ensino Fundamental. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Universidade
Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo
autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

DAIANE CECÍLIA CAGNIN

**PERCEPÇÕES DE DOCENTES DOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE AS QUESTÕES DE
GÊNERO NA ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual – Mestrado Profissional da Universidade Estadual Paulista, Campus Araraquara, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação Sexual.

Linha de pesquisa: Desenvolvimento, sexualidade e diversidade na formação de professores.

Orientadora: Profa. Dra. Raquel Baptista Spaziani

Data da defesa: 01/02/2024

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Profa. Dra. Raquel Baptista Spaziani
Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho

Membro Titular: Profa. Dra. Márcia Cristina Argenti
Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho

Membro Titular: Profa. Dra. Marcela Pastana
Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Dedico este trabalho àquelas/es que acreditam na potencialidade da educação como transformação e que resistem diariamente lutando para a construção de uma sociedade que seja livre de quaisquer formas de desigualdades.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida.

À minha mãe e ao meu pai que, embora não tiveram a oportunidade de concluir os estudos, sempre me mostraram a importância de adquirir conhecimentos, bem como me apoiaram durante toda a minha trajetória escolar. Minha imensa gratidão!

Ao meu companheiro Jonas pelo apoio nesse percurso de Mestrado. Obrigada por me encorajar e me mostrar o melhor de mim. Muito obrigada pela compreensão e companheirismo.

Às minhas amigas Rayanny e Débora por todas as partilhas. A amizade de vocês foi essencial na minha jornada

À Jaqueline, minha “irmã de alma”. Não consigo encontrar as palavras exatas para exprimir toda a gratidão que sinto por você e pela nossa amizade. Muito obrigada por estar presente nos melhores e nos piores momentos.

Às minhas filhas de quatro patas: Lilly e Amy. Vocês não conseguem ler essas minhas palavras de gratidão, mas certamente percebem o quanto sou grata pelo companheirismo nas minhas madrugadas de escrita e na vida.

Ao meu processo de análise e à minha psicóloga que, semanalmente, faz com que meus grandes medos se tornem pequeninos, me ajudando a acreditar no meu potencial e me fazendo enxergar além das minhas inseguranças.

À minha querida orientadora, Prof. Dra. Raquel Baptista Spaziani, pela gentileza e amabilidade com as quais conduziu todo esse processo. Sou grata pelo acolhimento, pelas partilhas, pela parceria, por acreditar em mim e por dividir todo o seu conhecimento. Que alegria ter cruzado seu caminho!

À Prof. Dra Cristina Monteggia Varela pelas reflexões tecidas no exame de qualificação.

À Prof. Dra. Márcia Cristina Argenti, obrigada pelas valiosas contribuições feitas no exame de qualificação e por ter aceitado novamente o convite para o exame de defesa. Gratidão por todo o conhecimento compartilhado!

À Prof. Dra. Marcela Pastana por ter gentilmente aceitado o convite para a composição da banca de defesa e pelas valiosas contribuições.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual e à Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Gratidão às docentes e aos docentes pelos conhecimentos compartilhados nas disciplinas.

Aos potentes encontros do Núcleo de Estudos de Gênero e Feminismos (GEFEMS) que contribuíram substancialmente para a minha formação humana e acadêmica mediante diálogos reflexivos e afetos.

Às professoras e ao professor que aceitaram contribuir para o desenvolvimento dessa pesquisa. Obrigada por compartilharem suas percepções, práticas, reflexões e todo o conhecimento que possuem. Minha eterna gratidão!

À educação pública que me formou. Agradeço às professoras e aos professores que me inspiraram e me ajudaram no processo de construção do conhecimento. Trago vocês no coração e nas minhas práticas docentes.

Às mulheres que vieram antes de mim, lutando e abrindo caminhos para que hoje eu possa ocupar espaços antes impossíveis.

“A questão de gênero é importante em qualquer canto do mundo. É importante que comecemos a planejar e sonhar um mundo diferente. Um mundo mais justo. Um mundo mais justo. Um mundo de homens mais felizes e mulheres mais felizes, mais autênticos consigo mesmos”.

(Chimamanda Ngozi Adichie, 2015, p. 28)

RESUMO

A escola é um espaço social, no qual, para além da transmissão de conhecimentos, relações também são construídas. Em contrapartida, na instituição escolar, pode haver produção e reprodução de desigualdades engessando vivências e potencialidades de discentes. As questões de gênero estão presentes no espaço escolar quando há conceitos pré-estabelecidos em relação aos comportamentos de alunos e alunas, práticas sexistas e afins. Contudo, a escola tem um potencial transformador e configura-se como espaço privilegiado para discussões da temática. Para tanto, docentes – assim como todos/as os/as agentes escolares – necessitam refletir constantemente sobre a prática a fim de não produzir e reproduzir desigualdades. Dessa forma, este trabalho tem como objetivo investigar as percepções de docentes do Ensino Fundamental I sobre as questões de gênero em relação às suas práticas profissionais. Assim, esta pesquisa configura-se em uma abordagem qualitativa. A coleta de dados deu-se mediante entrevistas semiestruturadas com seis docentes atuantes em três escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental e ocorreram mediante a disponibilidade de cada participante. Os dados foram analisados à luz da análise de conteúdo como propõe Bardin; foram agrupados em categorias e subcategorias, sequencialmente analisados e discutidos. Constatamos que as docentes e o docente abarcam discussões em relação às questões de gênero em suas práticas por meio de diálogos e reflexões. Em contrapartida, ainda há receios do trabalho com a temática, sendo indicados alguns fatores como a reação das famílias, de outras/os agentes escolares e a necessidade de conhecimento da temática. Nesse sentido, a falta de formação inicial e continuada de forma efetiva ficou evidente nos relatos docentes, uma vez que só uma docente mencionou ter realizado uma formação específica quanto à temática de gênero e sexualidade. Nesse sentido, considerando a potencialidade transformadora das instituições escolares, é necessário que haja políticas educacionais de formação docente em relação às questões de gênero e sexualidade.

Palavras – chave: Gênero; Questões de gênero; Escola; Docência; Anos Iniciais do Ensino Fundamental

ABSTRACT

School is a social space in which, in addition to transmitting knowledge, relationships are also built. On the other hand, the school institution can produce and reproduce inequalities, stifling students' experiences and potential. Gender issues are present in the school environment when there are pre-established concepts regarding the behavior of male and female students, sexist practices and the like. However, the school has transformative potential and is a privileged space for discussions on the subject. To this end, teachers - as well as all school agents - need to constantly reflect on their practice in order not to produce and reproduce inequalities. The aim of this study is to investigate the perceptions of elementary school teachers on gender issues in relation to their professional practices. Thus, this research takes a qualitative approach. Data was collected by means of semi-structured interviews with six teachers working in three schools in the early years of elementary school. The data was analyzed using content analysis as proposed by Bardin; it was grouped into categories and subcategories and then analyzed and discussed. We found that the teachers embrace discussions on gender issues in their practices through dialog and reflection. On the other hand, there are still fears about working with the subject, with some factors being pointed out, such as the reaction of families, other school agents and the need for knowledge of the subject. In this sense, the lack of effective initial and ongoing training was evident in the teachers' reports, since only one teacher mentioned having undergone specific training on the subject of gender and sexuality. In this sense, considering the transformative potential of school institutions, it is necessary to have educational policies for teacher training in relation to gender and sexuality issues .

Key words: Gender; Gender issues; Schools; Teaching; Early Years of Primary Education

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Quadro 1– Proposições e estratégias contidas no documento referência da CONAE para a formação docente em relação às questões de gênero e sexualidade	34
Figura 2 Quadro 2 – Caracterização das docentes e do docente.....	45
Figura 3 Quadro 3 – Categorias e subcategorias de análise	47

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
1 INTRODUÇÃO.....	13
2 INFÂNCIAS, ESCOLA E SOCIALIZAÇÃO	16
2.1 Breves apontamentos sobre o(s) conceito(s) de infância(s).....	16
2.2 A socialização no ambiente escolar	21
3 GÊNERO: DOS APONTAMENTOS EM RELAÇÃO AO CONCEITO AOS DEBATES NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E ÀS QUESTÕES PRESENTES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	26
3.1 Apontamentos e reflexões sobre o conceito.....	26
3.2 Debates sobre gênero na educação brasileira	30
3.3 Questões de gênero nos anos iniciais do Ensino Fundamental	38
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	44
4.1 Natureza da pesquisa	44
4.2 Local	44
4.3 Participantes	44
4.4 Procedimento de coleta de dados	45
4.5 Análise de dados	46
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO	50
5.1 Percepções sobre o conceito gênero	50
<i>5.1.1 Entendimentos docentes em relação ao conceito gênero.....</i>	<i>50</i>
5.2 Percepções de estereótipos que são atribuídos às meninas e aos meninos, bem como os desdobramentos na educação.	53
<i>5.2.1 Percepções do que é naturalizado como comportamentos e atitudes em relação às meninas e aos meninos</i>	<i>53</i>
5.3 Entendimentos sobre o papel docente e da instituição escolar	60
<i>5.3.1 A importância do papel docente e da escola quanto à promoção de questionamentos e reflexões quanto às questões de gênero.....</i>	<i>60</i>
5.4 Relatos sobre as práticas e intervenções desenvolvidas por docentes	63
<i>5.4.1 Práticas docentes que promovem diálogos, reflexões e desconstruções.....</i>	<i>64</i>
5.5 Possíveis entraves e receios quanto à abordagem da temática em sala de aula	70
<i>5.5.1 Relatos docentes que indicam não haver receios de trabalhar com a temática</i>	<i>71</i>
<i>5.5.2 Relatos docentes que indicam não haver receios de trabalhar com a temática, mas que outras/os agentes escolares necessitam estar abertas/os às discussões.....</i>	<i>71</i>
<i>5.5.3 Relato docente que indica receio da abordagem da temática.....</i>	<i>73</i>

5.6 Formação inicial e/ou continuada em relação à temática.....	74
5.6.1 <i>Indicações docentes sobre ter havido contato com a temática em algum momento da formação.....</i>	<i>74</i>
5.6.2 <i>Indicações docentes que apontam não ter havido (ou não se lembrarem) de nenhum tipo de contato com a temática na formação</i>	<i>75</i>
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
REFERÊNCIAS.....	83
APÊNDICES	90
APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA OS/AS DOCENTES.....	91
APÊNDICE B - FOLHA DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA	93
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	94

APRESENTAÇÃO

O fascínio pelo conhecimento me acompanha desde a infância. Tenho memórias de ser uma criança curiosa, inquieta, observadora, questionadora e, por vezes, tachada como rebelde. O senso comum nunca satisfaz minhas inquietações. Articulando aos conhecimentos que tenho atualmente, consigo entender que sempre questione e subverti, de alguma forma, os estereótipos de gênero.

A docência fazia parte de todas as minhas brincadeiras – que eram permeadas por lousa, giz, lápis, cadernos e livros. Assim, estudar não foi algo penoso na minha trajetória e nunca tive dúvidas em relação a qual profissão exerceria.

Toda a minha formação foi realizada em escolas públicas, por isso acredito na potência de um ensino público de qualidade. Realizei o Ensino Médio em uma escola técnica e, ao terminá-lo, já ingressei no curso de Pedagogia na UNESP. No curso de formação inicial, me recordo de apenas uma disciplina que abarcava as temáticas de sexualidade ministrada pelo professor doutor Paulo Rennes Marçal Ribeiro, referência em estudos sobre a temática. Não tenho memórias de ter as temáticas de gênero abordadas amplamente pelo currículo, no sentido de construir um arcabouço teórico para possibilitar discussões, reflexões e desconstruções.

Após concluir a graduação, fui aprovada em um concurso público como docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental, cargo o qual exerço há mais de sete anos. Atuando na docência, ficou explícita a necessidade da continuidade dos meus estudos, uma vez que entendo a teoria e a prática como indissociáveis.

Dessa forma, o exercício na docência, bem como as minhas inquietações e a necessidade que senti de preencher lacunas na minha formação inicial em relação às temáticas de discussões de gênero e sexualidade me trouxeram até o Mestrado Profissional em Educação Sexual.

Os estereótipos que permeiam a educação dos meninos e das meninas sempre me inquietaram. Quando criança, tenho memórias das falas: “Sente-se direito, Daiane, você é uma mocinha! Feche essas pernas!”. Também, “seja boazinha, você é uma menina muito brava, menina tem que ser meiga!”. Confesso que essas falas me deixavam ainda mais inquieta.

Em minha trajetória escolar, não consigo me recordar de situações de desigualdades que aconteceram comigo. Talvez seja pelo fato de que sempre fui uma aluna exemplar, sendo assim, correspondia ao modelo “ideal” de comportamento, em contrapartida, nas reuniões, havia reclamações no sentido de que eu falava demais.

No início da docência, comecei a ter um contato mais direto com as questões de gênero presentes no cotidiano escolar – embora eu ainda não soubesse cientificamente do que se tratava. Tenho memórias das divisões por cores (rosa e azul) em se tratando da confecção de lembrancinhas tanto para as turmas quanto em datas comemorativas como “Dia das Mães” e “Dia dos Pais”. Em uma dessas datas, para as mães, foram confeccionadas “tábuas de carne” em EVA com um bloco de anotações denotando a associação da mulher com o lar, com a cozinha, com o cuidado. Considerando a importância de educar crianças e adolescentes sem quaisquer formas de desigualdades e estereotipações que limitem suas existências e vivências, assumi a temática como objeto de estudo. Até aqui, compreender os conceitos e os processos que permeiam a educação (sejam eles implícitos ou explícitos) e entrar em contato com o pensamento de grandes autoras e autores têm sido uma jornada de grandes reflexões e desconstruções. As disciplinas oferecidas pelo Programa possibilitaram subsídios para que eu revisitasse constantemente a minha prática docente, bem como o despertar de um olhar mais crítico em se tratando de situações que, infelizmente, acabam sendo presentes no cotidiano escolar.

Pretendo, com o meu trabalho, contribuir para uma prática docente reflexiva que possibilite a identificação e o desvelamento de desigualdades que foram construídas socialmente a fim de que não sejam reverberadas no ato educativo.

1 INTRODUÇÃO

A educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender. Esse processo de aprendizado é mais fácil para aqueles professores que também creem que sua vocação tem um aspecto sagrado; que creem que nosso trabalho não é o de simplesmente partilhar informações, mas sim o de participar do crescimento intelectual e espiritual dos nossos alunos. Ensinar de um jeito que respeite e proteja a alma de nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo. (Bell Hooks, 2017, p. 25).

Início este trabalho com um trecho do livro “Ensinando a transgredir”, de autoria de Bell Hooks, por acreditar que a educação não é meramente transmitir conceitos. Educar é respeitar, é fomentar a reflexão, é inquietar. Não há como propiciar um significativo aprendizado se não estabelecermos com nossas/os alunas/os relações baseadas em respeito, em compreensão. Não tem como haver sucesso no processo de ensino-aprendizagem sem que as/os alunas/os se sintam acolhidas/os, respeitadas/os, vistas/os como seres donas/os de suas histórias e em constantes construções.

A escola é um espaço social no qual são estabelecidas e desenvolvidas inúmeras relações. É uma das primeiras instituições formais as quais frequentamos. Assim, participa ativamente da construção da nossa existência.

Entretanto, na escola, pode haver relações assimétricas, bem como produções e reproduções de desigualdades oriundas dos reflexos da sociedade em que vivemos. Assim, embora a instituição escolar possa reproduzir e produzir desigualdades, tem um papel poderoso de transformação. Para tanto, é necessário que haja constantes reflexões por parte de todas/os as/os agentes escolares, a fim de questionar padrões e não reverberar situações desiguais que afetam diretamente as vivências de alunas e alunos.

Dentre as muitas desigualdades que são engendradas na instituição escolar, neste estudo, focaremos nas relações de gênero presentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tais relações acabam por criar situações nas quais há reprodução de desigualdades ao estereotipar meninas e meninos. Assim, quando há a ideia pré-estabelecida de que “os meninos são melhores em Matemática” ou “as meninas são mais caprichosas e organizadas” está havendo reprodução de estereótipos.

Neste trabalho, adotamos o conceito gênero conforme o entendimento de Joan Scott (1995, p. 86) como uma categoria útil de análise. Assim, “um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e uma forma primária de dar significado às relações de poder”. Além da conceituação de gênero feita por Scott, também partilhamos do entendimento de algumas autoras como Adriana Piscitelli (2009) Guacira Lopes Louro (2014), Chimamanda Ngozi Adichie (2015, 2017), Daniela Auad (2021), dentre outras. Dessa forma, ao reproduzir ideias de “coisas de menina” ou “coisas de menino”, associando as meninas aos ideais de passividade, meiguice e os meninos à bravura, à força, supervalorizando essas últimas, estamos produzindo e (re)produzindo desigualdades.

No espaço escolar, muitas são as investidas para essa diferenciação naturalizada, desde as explícitas, tais como brincadeiras direcionadas às meninas e aos meninos, filas diferenciadas até as implícitas, tais como linguagem, literatura infanto-juvenil, estereótipos naturalizados.

Isso posto, este trabalho tem como objetivo investigar, mediante as percepções e relatos de práticas docentes, as questões de gênero presentes no cotidiano escolar dos anos iniciais do Ensino Fundamental, entendendo a escola como um local privilegiado para discussões da temática. Ainda, levantar os possíveis receios e entraves enfrentados pelos/as docentes no desenvolvimento do trabalho em relação às questões. Nesse sentido, foi traçado o objetivo geral de investigar as percepções de docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre as questões de gênero em relação às suas práticas profissionais. Para tanto, foram traçados dois objetivos específicos: analisar quais são as percepções de docentes do Ensino Fundamental I sobre as questões de gênero e o papel da escola, bem como levantar as suas percepções sobre suas responsabilidades e práticas em sala de aula no que diz respeito a uma educação que não reverbera desigualdades de gênero.

Os estereótipos de gênero engessam vivências, limitam possibilidades de expressões de si, acarretam relações desiguais de poder. A escola tem a função social de formar cidadãos e cidadãs sem quaisquer desigualdades, portanto, ações conscientes e críticas em relação à coibição de práticas que reverberem desigualdades devem ser primadas. Dessa forma, em se tratando dos anos iniciais, atitudes e práticas vão ao encontro de promover uma educação que efetivamente seja igualitária para meninas e meninos, livre de desigualdades e estereotipações, que possa fornecer subsídios para o desenvolvimento da criticidade, do diálogo e que as diferenças não sejam transformadas em desigualdades.

Assim, no capítulo Infâncias, escola e socialização discorreremos sobre as infâncias entendendo-as e valorizando-as como parte fundamental do desenvolvimento humano, bem

como suas relações com a escola e a socialização. Nesse sentido, compreendendo a instituição escolar como plural, a qual deve reconhecer e valorizar as diferenças sem que, de forma alguma, ocasionem quaisquer processos de exclusão.

No capítulo Gênero: dos apontamentos em relação ao conceito aos debates na educação brasileira e às questões presentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, procuramos apontar e refletir acerca da construção do conceito. Evidenciamos a polissemia e buscamos discorrer sobre os debates de gênero na educação brasileira, apontando avanços, recuos e resistências. Além do mais, discorreremos brevemente sobre o Ensino Fundamental e seus embasamentos legais, bem como evidenciamos as questões de gênero presentes no ambiente escolar, tais como literatura, linguagem e estereótipos e as reverberações de desigualdades.

Sequencialmente, apresentamos os procedimentos metodológicos da pesquisa e da coleta de dados, bem como os resultados e discussões dos dados obtidos.

2 INFÂNCIAS, ESCOLA E SOCIALIZAÇÃO

Neste capítulo, apresentamos, de forma breve, considerando a vastidão da temática, os conceitos de infâncias ancorados em autoras e autores que se debruçaram sobre os estudos das infâncias. Compreendendo que a escola é um direito de todas as crianças, discorreremos sobre a socialização no ambiente escolar entendendo-o como um local privilegiado para a valorização das diferenças sem que sejam (re)produzidas quaisquer formas de desigualdades.

2.1 Breves apontamentos sobre o(s) conceito(s) de infância(s)

Ao discorrer sobre a construção social da infância em uma perspectiva histórica e sociológica, Phillipe Ariès (1986) é uma importante referência. Conforme o autor, o “sentimento de infância” surge na Modernidade. Anterior a isso, a criança era vista como um adulto em miniatura, incompleta e imperfeita.

Célia Maria Guimarães (2017, p. 83) aponta que

a forma como o mundo adulto imaginou a particularidade do universo infantil até mais ou menos o século XVI ilustra um tipo de sentimento de infância baseado na ignorância acerca do mundo da criança e sublinha o conceito de infância como resultado de uma estrutura social, política e econômica.

Ainda conforme a autora,

A ausência da compreensão da especificidade do tempo de ser criança explica em boa parte o atendimento precário às crianças; o descaso com o alto índice de mortalidade infantil devido ao perigo constante de óbito pós-natal e às péssimas condições de saúde e higiene da população em geral e das crianças, em especial, em vários momentos da história. Convém ainda destacar que a infância, como uma etapa de atenção particular com a criança, destacada do mundo adulto, longe do trabalho e educada nas escolas atingiu primeiro as crianças das classes abastadas (Guimarães, 2017, p. 83).

É na Modernidade que surgirão novos conceitos e novas ideias acerca de infância e criança mediante conhecimentos a respeito de educar as crianças (Guimarães, 2017). Nesse sentido, de acordo com Anne Carolina Ramos (2013, n.p), “a consciência da particularidade

infantil e o nascimento de um ‘sentimento de infância’ vão surgir por meio de uma distinção progressiva entre o mundo das crianças e o mundo dos adultos”.

Este processo de diferenciação entre um e outro implicará em um correlativo processo de identificação daquilo que pertence aos infantis e daquilo que pertence aos adultos, de modo a criar duas características distintas, marcadas não apenas pela idade biológica, mas por uma série de investimentos culturais visíveis no vestuário, nos hábitos e nas atividades cotidianas (Ramos, 2013, n.p).

Manuel Jacinto Sarmiento (2007), evidencia que tal distinção produzida pela modernidade ocidental não se refere somente a uma ideia de infância, visto que vários autores chamam a atenção para o fato de haver muitas diversidades no desenvolvimento das crianças, devido ao pertencimento cultural. Ainda, o autor discorre que “mesmo no interior do mesmo espaço cultural, a variação das concepções de infância é fundada em variáveis como a classe social, o grupo de pertença étnica ou nacional, a religião predominante, o nível de instrução da população etc”. (Sarmiento, 2007, pp. 28-29).

Isso posto, não há uma única ideia de infância, visto que há múltiplos fatores que perpassam pelas construções.

A infância é, simultaneamente, uma categoria social, do tipo geracional, e um grupo de sujeitos ativos, que interpretam e agem no mundo. Nessa acção estruturam e estabelecem padrões culturais. As culturas infantis constituem, com efeito, o mais importante aspecto na diferenciação da infância. (Sarmiento, 2007, p. 36).

Ancorado no panorama da construção histórica das imagens da infância dos autores James, Jenks e Prout (1998, pp. 33-34), Sarmiento traz dois conceitos de criança que foram dispostos pelos autores: a “criança pré-sociológica” e a “criança sociológica”. Na representação da “criança pré-sociológica”, há a consideração do “sujeito infantil como uma entidade singular abstracta, analisada não apenas sem recurso à ideia de infância como categoria social de pertença, mas com exclusão do próprio contexto social enquanto produtor de condições de existência e formação simbólica”. (Sarmiento, 2007, p. 29). Em relação às imagens da “criança sociológica”, o autor discorre que são representações da contemporaneidade, advindas de um “juízo interpretativo das crianças a partir das propostas teóricas das ciências sociais”. (Sarmiento, 2007, p.29).

O autor evidencia as “imagens da criança pré-sociológica” postuladas por James, Jenks e Prout (1998), sendo elas: a criança má (tendo como pressuposto o “pecado original”, que precisa ser domesticada), a criança inocente (há a romantização da infância, embasada nas concepções de pureza, bondade, beleza), a criança imanente (sujeito que tem um potencial a ser desenvolvido a partir da razão e da experiência), a criança naturalmente desenvolvida (concepção mais naturalista, biológica e universal – ancorada na Psicologia do Desenvolvimento, a qual foi criticada pela Teoria Histórico-Cultural, a partir das contribuições de Vygotski) e a criança inconsciente, pautada na psicanálise (Sarmiento, 2007).

Assim, é possível identificar que há uma determinação, por parte do adulto, em relação às imagens da infância. Sarmiento (2007, p.33), evidencia que “as distintas representações da infância se caracterizam especialmente pelos traços de negatividade, mais do que pela definição de conteúdos (biológicos ou simbólicos) específicos”. Assim, é possível identificar uma visão adultocêntrica (Sarmiento, 2007).

Nesse sentido, Flávio Santiago e Ana Lúcia Goulart de Faria (2015, p. 73) evidenciam que “o ‘adultocentrismo’ é um dos preconceitos mais naturalizados pela sociedade contemporânea”. Conforme o autor e a autora,

Ele atribui capacidades e fazeres às crianças para que se tornem adultas no futuro, desconsiderando os aspectos singulares da própria infância, tornando esse momento da vida apenas uma passagem, apenas um vir a ser, em que aprendemos a nos relacionar e a nos integrar à sociedade (Santiago & Faria, 2015, p. 73).

Tal afirmação é frequentemente endossada quando há a seguinte pergunta para a criança: “O que você vai ser quando crescer?”. Essa indagação deixa explícita a ideia da criança como um indivíduo que é incompleto e só será alguém quando for um/a adulto/a demonstrando uma desvalorização das subjetividades da infância. Assim, conforme Santiago e Faria (2015, p. 74) “a sociedade ocidental olha para a infância como se procurasse outro/a adulto/a, aquele ou aquela que a criança será”.

A infância tem recebido novos olhares a partir das reflexões advindas dos estudos sociológicos. Assim, a ruptura com essa visão adultocêntrica tem sido objeto de diversas pesquisas. A concepção de criança como um ser social baliza a discussão da temática, bem como a infância e suas singularidades.

Marcia Cristina Argenti Perez e Leticia Oliveira da Silva (2020, p. 8) evidenciam a importância de dar voz e ouvir as crianças, tornando-as sujeitos sociais. Nas palavras das autoras:

Não se trata de conferir à criança, o poder de decisão absoluta sobre demandas cruciais e vultosas, trata-se de incluí-las em “escutas” nas decisões que terão impacto ao grupo de pares do qual fazem parte e de incentivar participação de diversas maneiras no cenário e contexto em que vivem. Trata-se de reconhecê-las como atores sociais plenos, reconhecer suas produções simbólicas e a constituição das suas representações e crenças na cultura. Essa iniciativa corrobora para a promoção e construção de um olhar crítico, reflexivo e participativo da criança no meio social.

Tais concepções também estão presentes no estudo de Maria Carmen Silveira Barbosa (2007, p. 1066), que evidencia que “compreender como vivem e pensam as crianças, entender suas culturas, seus modos de ver, de sentir e de agir, e escutar seus gostos ou preferências é uma das formas de poder compreendê-las como grupo humano”.

Em relação às leis que asseguram os direitos das crianças, bem como a proteção da infância, as conquistas são inegáveis. No Brasil, a lei n. 8.069 de 13 de julho de 1990 institui o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e é um marco quanto à garantia de direitos às crianças e aos adolescentes, sem quaisquer distinções. O Estatuto dispõe sobre a proteção integral à criança e ao/à adolescente, assegurando os direitos fundamentais à pessoa humana, sem distinções de qualquer espécie.

Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem (lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990).

Ainda que haja a garantia de direitos, infelizmente, muitos são violados, uma vez que muitas violências de várias espécies são produzidas contra crianças e adolescentes fazendo com que a infância e a adolescência de muitos sujeitos sejam conturbadas.

É importante ressaltar os vários fatores que transpassam as vivências das infâncias, tais como classe social, raça e gênero. Esse último será o cerne do trabalho. Torna-se essencial afixar gênero como categoria de análise (Scott, 1995) no desenvolvimento das discussões deste trabalho.

No Brasil, a história social da infância é marcada por uma hierarquia de gênero, conforme aponta Luzinete Simões Minella (2006). Em relação à educação no período colonial, a autora aponta que os meninos e as meninas recebiam tratamentos distintos: às meninas eram destinadas habilidades manuais e aos meninos as habilidades intelectuais eram mais estimuladas.

A propósito das meninas, Mauad afirma que sua instrução também variou ao longo do século XIX, pois apesar de enfatizar as habilidades manuais e os dotes sociais, já era possível encontrar no currículo das escolas, desde meados da década de 1870, disciplinas tais como português, francês, inglês, aritmética, mitologia, etc. Registros da época asseguram que a educação feminina se iniciava aos sete anos e terminava aos 14 com o casamento (Minella, 2006, p. 318).

Ainda, a autora aponta que a literatura de cunho moralista era bastante utilizada, visto que as meninas da alta sociedade acabavam tendo uma educação ambivalente – ao passo que era destinada aos cuidados domésticos, à maternidade, também fornecia subsídios para a vida social.

Em consonância com o exposto, no capítulo intitulado “‘Saiba pouco ou saiba nada’? Reflexões sobre a educação feminina do Brasil Colonial ao Império”, Dyeinne Cristina Tomé e Maria Cristina Gomes Machado (2017, p. 57) trazem uma historicidade quanto ao processo da educação de meninas e mulheres no Brasil. Em relação ao período imperial,

A ideia de ‘diferença natural’ entre os gêneros serviu, de acordo com Melo (2002) para legitimar uma educação diferenciada para ambos/as, o que, de certa forma, resultou na criação e abertura de inúmeras escolas masculinas e femininas, na intenção de proporcionar a cada um dos intelectos uma melhor instrução para suas aptidões. No caso dos homens, o pleno desenvolvimento de sua capacidade racional e lógica; já para as mulheres, o despertar de seus latentes talentos femininos para as tarefas domésticas com que a natureza as dotou.

Podemos observar a raiz de uma educação sexista que separa e impõe o que cada um deve fazer devido ao fato de ser menina ou menino, mulher ou homem.

Dessa forma, feita essa breve discussão sobre a(s) infância(s) como construções sociais, no próximo item, a escola e a socialização será objeto de estudo.

2.2 A socialização no ambiente escolar

Desde os primeiros anos de vida, as crianças frequentam a escola. De acordo com a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996) feita pela lei n. 12.796 de 4 de abril de 2013 (lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013) quanto à obrigatoriedade do ensino, aos quatro anos é obrigatório que as crianças estejam matriculadas na Educação Infantil - que é a primeira etapa da Educação Básica.

O espaço escolar é evidenciado como privilegiado para o desenvolvimento da socialização. Para tanto, como afirma Maria Carmen Silveira Barbosa (2007, p.1065) “a pluralidade das infâncias precisa ser compreendida em sua conexão com a pluralidade de socializações humanas”.

Os documentos que têm por função orientar o ensino salientam o caráter socializador da escola. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil tem como um dos princípios “a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma” (Brasil, 1998b, p. 13).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013) também apontam a socialização.

A educação destina-se a múltiplos sujeitos e tem como objetivo a troca de saberes, a socialização e o confronto do conhecimento, segundo diferentes abordagens, exercidas por pessoas de diferentes condições físicas, sensoriais, intelectuais e emocionais, classes sociais, crenças, etnias, gêneros, origens, contextos socioculturais, e da cidade, do campo e de aldeias. Por isso, é preciso fazer da escola a instituição acolhedora, inclusiva, pois essa é uma opção “transgressora”, porque rompe com a ilusão da homogeneidade e provoca, quase sempre, uma espécie de crise de identidade institucional (p. 25).

A Base Nacional Comum Curricular (2018) – documento de caráter normativo pautado em documentos anteriores¹ – estabelece um conjunto de habilidades e competências que devem ser desenvolvidas durante toda a Educação Básica. Em se tratando de crianças pequenas, na Educação Infantil, o ensino é ministrado em campos de experiência. Dentre eles, “o eu, o outro e o nós” explicita o processo de socialização.

É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. Por sua vez, na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos (Brasil, 2018, p. 40).

O texto da Base Nacional Comum Curricular, ao discorrer acerca do Ensino Fundamental também explicita a socialização ao mencionar o desenvolvimento de relações com o coletivo.

As crianças estão vivendo mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento que repercutem em suas relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo. Como destacam as DCN, a maior desenvoltura e a maior autonomia nos movimentos e deslocamentos ampliam suas interações com o espaço; a relação com múltiplas

¹ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi promulgada em 2018 em meio a um período de grande tensão política no Brasil (Brasil, 2018). Tal documento, de caráter normativo, foi elaborado considerando os documentos curriculares já vigentes, podendo ser citados, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental, a Lei 10.639 que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, os Parâmetros Curriculares Nacionais, dentre outros.

linguagens, incluindo os usos sociais da escrita e da matemática, permite a participação no mundo letrado e a construção de novas aprendizagens, na escola e para além dela; a afirmação de sua identidade em relação ao coletivo no qual se inserem resulta em formas mais ativas de se relacionarem com esse coletivo e com as normas que regem as relações entre as pessoas dentro e fora da escola, pelo reconhecimento de suas potencialidades e pelo acolhimento e pela valorização das diferenças (Brasil, 2018, p. 58).

Ainda que possamos depreender, mediante o que é postulado na BNCC, que o ambiente escolar tem o dever de contemplar a diversidade existente na sociedade, bem como propiciar o desenvolvimento de habilidades para que a criança consiga consolidar as competências essenciais para se fortalecer como um/a cidadão/ã que esteja apto/a para conviver em sociedade agindo com respeito, justiça, empatia e que não reproduza quaisquer tipos de preconceitos, é importante evidenciarmos que, no decorrer de todo o texto do documento, não há menção à palavra gênero no sentido crítico. Além do mais, cabe apontarmos que a BNCC foi homologada em meio a uma tensão política com avanço de movimentos ultraconservadores nos debates em educação. Essa discussão será recuperada no capítulo três.

Retomando a questão do potencial socializador do ambiente escolar, Barbosa (2007, p. 1078) evidencia que “a escola, atualmente, funciona muito mais como um espaço de socialização, organização, integração, análise de conhecimentos, percepção de pontos de vistas diferenciados do que como transmissora de informações”. É importante reconhecer tal função de socialização, atentando-se para que não haja produção e reprodução (consciente ou inconsciente) das desigualdades existentes na sociedade, o que, infelizmente, ocorre em demasiado nos ambientes escolares.

Ana Paula Vencato (2014) também ressalta a importância da escola no processo de socialização de crianças e adolescentes e chama a atenção para o fato de que não pode haver invisibilização das diferenças no espaço escolar, uma vez que se configura como exclusão, pois silenciá-las deixa hiatos que podem reverberar violências e discriminações.

Acerca da questão de identidade e diferença, Ana Paula Vencato (2014, p. 35) afirma:

A identidade e a diferença são produzidas durante o processo de socialização, um processo permanente de aprendizado cultural, que se estende desde o nascimento até a morte de um indivíduo. Assim, é a partir do processo de socialização que aprendemos e assimilamos os valores e experiências de uma cultura (no caso, a nossa). À medida

que nascemos, crescemos e nos desenvolvemos, vamos incorporando as normas sociais e agimos cada vez mais de acordo com a forma que fomos ensinados. Este processo não se dá de forma consciente, e em geral, essas regras nos são ensinadas a partir de experiências sociais ao longo de nossas vidas. Em resumo, a socialização consiste em um processo de aprendizado cultural que (in)forma os comportamentos de todos os indivíduos e permite que pertençam a uma dada sociedade.

A socialização não ocorre somente no ambiente escolar, mas esse espaço representa uma grande parte das interações sociais vividas pelas crianças. Guacira Lopes Louro (2014, p. 61) reflete que a escola – inicialmente não pensada para todos/as – constrói diferenças. A autora afirma que “desde seus inícios a instituição escolar exerceu uma ação distintiva”.

Ela se incumbiu de separar os sujeitos – tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos e protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas (Louro, 2014, p. 61).

A autora ainda evidencia que a escola exerce uma função de delimitação de 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” (Louro, 2014, p. 62).

Não é difícil observarmos, nos ambientes escolares, as questões supracitadas. Ainda hoje, é frequente haver as “filas de menino e de menina”, concepções sobre comportamentos atribuídos a meninas e aos meninos, bem como tantas outras construções que parecem ser naturalizadas e arraigadas na prática docente.

Louro (2014) faz algumas provocações a essa “ordem natural” que fundamenta as atitudes em relação à educação de meninos e meninas, como a questão das filas diferenciadas, escolha de brinquedos e brincadeiras, aptidões e interesses específicos, comportamentos naturalizados e afins.

Em relação a esses comportamentos os quais são baseados nas expectativas de gênero, Beatriz Accioly Lins, Bernardo Fonseca Machado e Michele Escoura (2016), evidenciam que

“quando pensamos que “matemática é coisa de menino”, que “menina é mais caprichosa, enfim que certas coisas são próprias de meninas e outras de meninos, estamos limitando as aprendizagens e as experiências de vida das crianças ou adolescentes” (Lins et al. 2016, p. 19). É evidente que a educação promovida nesses moldes reafirma desigualdades e fomenta exclusões. Dessa forma, a escola não está cumprindo o seu papel.

Quando falamos em escola, é importante termos ciência de que o corpo docente também é plural, cada um/a tem suas vivências, crenças e comportamentos. O que, de forma alguma pode acontecer, é haver a imposição de modos de pensar, agir e ser.

Nesse sentido, Ana Paula Vencato (2014, p. 20) ressalta que “o sistema de ensino e todas as pessoas que fazem parte dele têm historicamente dificuldades em lidar com a questão das diferenças. Essa dificuldade é reflexo da sociedade a que pertencemos e de sua lógica social excludente”. A autora ainda afirma que “a exclusão da pauta das diferenças ou da vivência dentro das escolas se constitui igualmente a partir da falta de formação de professores(as) e funcionários(as) da instituição para lidar com essas questões”.

Isso posto, é importante evidenciar que não se pode somente culpabilizar esses/as agentes da educação, visto que a falta de formação tem um relevante papel decorrente da falta das temáticas de gênero e sexualidade nas grades curriculares dos cursos de graduação. Ademais, a partir de 2014, movimentos conservadores têm avançado visando tolher as discussões de gênero no ambiente escolar, sob a alegação da falaciosa “ideologia de gênero”. Mas o que é gênero? Como esse conceito permeia as vivências das crianças na trajetória escolar? A despeito desse assunto, nos debruçaremos no próximo capítulo.

3 GÊNERO: DOS APONTAMENTOS EM RELAÇÃO AO CONCEITO AOS DEBATES NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E ÀS QUESTÕES PRESENTES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Neste capítulo, inicialmente, refletiremos sobre o conceito gênero evidenciando a sua utilização como categoria de análise (Scott, 1995). Sequencialmente, discorreremos acerca dos debates de gênero na educação brasileira destacando as tensões e as investidas contra o conceito. Por fim, dissertaremos, com base em estudos de autoras acerca das questões de gênero que perpassam a educação, especificamente, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

3.1 Apontamentos e reflexões sobre o conceito

A adoção do conceito gênero é atrelada aos Estudos Feministas que começaram a questionar o determinismo biológico e o estabelecimento de papéis socialmente atribuídos às mulheres e aos homens.

Guacira Lopes Louro (2014) explicita que as manifestações contra a discriminação das mulheres se tornaram visíveis na virada do século mediante o movimento sufragista (luta das mulheres pelo direito ao voto). Esse primeiro momento ficou conhecido como “primeira onda” do feminismo. Segundo Adriana Piscitelli (2009, p. 126)

Esse primeiro momento se caracterizou por uma importante mobilização no continente europeu, na América do Norte e em outros países, impulsionada pela ideia de “direitos iguais de cidadania”, que pressupunha a igualdade entre os sexos. Entre as décadas de 1920 e 1930, as mulheres conseguiram, em vários países, romper com algumas das expressões mais agudas de sua desigualdade em termos formais ou legais. As leis eram diferentes para homens e mulheres. As feministas reivindicavam, entre outras coisas, poder votar (numa época em que só os homens votavam nas eleições), ter acesso à educação (ter o mesmo tempo de escolaridade dos meninos) e poder ter posses e bens (quando só homens podiam ser proprietários de uma casa, por exemplo).

É importante ressaltar que as reivindicações atendiam aos interesses das mulheres brancas e de classe média, ou seja, é necessário tecer críticas, uma vez que excluía as mulheres negras e pobres, não interseccionando as questões de raça e classe social. Bell Hooks (2019, p. 27) afirma que “o feminismo nunca foi protagonizado pelas mulheres que mais

sofrem com a opressão sexista; que são diariamente subjugadas, mental, física e espiritualmente – mulheres sem o poder de mudar suas condições de vida”. A autora indica que a publicação do livro *The Feminine Mystique* (A Mística Feminina), de Betty Friedan, posto como um marco do feminismo contemporâneo, invisibiliza essas mulheres, pois as reivindicações feitas correspondiam a um grupo de esposas brancas, com nível superior e de classe média ou alta.

Ela não discute quem seria chamado a tomar conta das crianças e manter a casa, no caso de mais mulheres como ela serem liberadas de seu trabalho doméstico e conseguirem ingressar no mundo profissional em condições equivalentes às dos homens brancos. Ela não fala das necessidades das mulheres sem homens, sem filhos, sem um lar. Ela simplesmente ignora a existência de todas as mulheres que não são brancas ou que são brancas, porém pobres (Hooks, 2019, p. 28).

Eis a crítica tecida: não havia reivindicação dos direitos de todas as mulheres. A partir da década de 1960, a “segunda onda do feminismo” voltou-se também para as questões teóricas. Segundo Louro (2014, p. 20),

Já se tornou lugar comum referir-se ao ano de 1968 como um marco da rebeldia e da contestação. A referência é útil para assinalar, de uma forma muito concreta, a manifestação coletiva da insatisfação e dos protestos que já haviam sido gestados há algum tempo. França, Estados Unidos, Inglaterra, Alemanha são locais especialmente notáveis para observarmos intelectuais, estudantes, negros, mulheres, jovens, enfim, diferentes grupos que, de muitos modos, expressam sua inconformidade e desencanto aos tradicionais arranjos sociais e políticos, às grandes teorias universais, ao vazio formalismo acadêmico, à segregação e ao silenciamento.

Assim, nesse contexto, “que o movimento feminista contemporâneo ressurgiu, expressando-se não apenas através de grupos de conscientização, marchas e protestos públicos, mas também através de livros, jornais e revistas” (Louro, 2014, p. 20).

Adriana Piscitelli (2009) aponta que a publicação do livro *O segundo sexo*, de Simone de Beauvoir, é considerado como pioneiro do feminismo de “segunda onda”, tendo como protagonistas mulheres organizadas em diversas partes do mundo. Conforme a autora, embora havendo diferentes vertentes, havia o compartilhamento de questões nucleares. A premissa

centrava-se na constatação de que as mulheres ocupavam uma posição social subalterna em relação aos homens.

(. . .) pensamento feminista da segunda onda colocou reivindicações voltadas para a igualdade no exercício dos direitos, questionando, ao mesmo tempo, as raízes culturais dessas desigualdades. As feministas trabalharam em várias frentes: criaram um sujeito político coletivo, as mulheres, e tentaram viabilizar estratégias para acabar com essa subordinação. Ao mesmo tempo, procuraram ferramentas teóricas para explicar as causas originais dessa subordinação e trabalharam, recorrentemente com uma série de categorias e conceitos fundamentais, sobretudo os de mulher, opressão e patriarcado (Piscitelli, 2009, p. 133)

Louro (2014, p. 20) aponta que “militantes feministas participantes do mundo acadêmico vão trazer para o interior das universidades e escolas questões que a mobilizavam, impregnando-se e ‘contaminando’ o seu fazer intelectual – como estudiosas docentes, pesquisadoras – com paixão política”. Surgindo assim, *os estudos da mulher*.

Ainda conforme a autora, tais estudos versavam sobre a vida das mulheres, bem como questões relacionadas às condições de trabalho e apontavam desigualdades fazendo denúncias à subalternização feminina. Louro (2014) evidencia a importância desses primeiros trabalhos.

Torna-se necessário evidenciar que havia (e há) diferentes vertentes nas quais as estudiosas se ancoravam. Dessa forma, é imperativo ressaltar que não há um conceito universal de feminismo.

Contrapondo-se ao argumento de que a diferenciação biológica justificava as desigualdades sociais, o conceito gênero emerge

É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são apresentadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou pensa sobre elas que vai construir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos. (Louro, 2014, p. 25).

A despeito dessas relações desiguais, Adriana Piscitelli (2009, p. 119) também aponta:

Quando as distribuições desiguais de poder entre homens e mulheres são vistas como resultado das diferenças, tidas como naturais, que se atribuem a uns e outras, essas desigualdades também são “naturalizadas”. O termo gênero, em suas versões mais difundidas remete a um conceito elaborado por pensadoras feministas precisamente para desmontar esse duplo procedimento de naturalização mediante o qual as diferenças que se atribuem a homens e mulheres são consideradas inatas, derivadas de distinções naturais, e as desigualdades entre uns e outras são percebidas como resultado dessas diferenças. Na linguagem do dia a dia e também das ciências a palavra sexo remete a essas distinções inatas, biológicas. Por esse motivo, as autoras feministas utilizaram o termo gênero para referir-se ao caráter cultural das distinções entre homens e mulheres, entre ideias sobre feminilidade e masculinidade.

Assim, o conceito gênero passa a ser adotado a fim de questionar papéis naturalizados destinados a mulheres e aos homens. É importante evidenciar a questão social e cultural de tais determinações.

Joan Scott (1995, p. 86) define gênero como “um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos” e “uma forma primária de dar significado às relações de poder”. A autora utiliza o conceito gênero como categoria de análise histórica.

O gênero, então, fornece um meio de decodificar o significado e de compreender as complexas conexões entre várias formas de interação humana. Quando os/as historiadores/as buscam encontrar as maneiras pelas quais o conceito de gênero legitima e constrói as relações sociais, eles/elas começam a compreender a natureza recíproca do gênero e da sociedade e as formas particulares e contextualmente específicas pelas quais a política constrói o gênero e o gênero constrói a política (Scott, 1995, p.89).

Faz-se necessário evidenciar que o conceito não é consenso até mesmo entre estudiosos e estudiosas. Assim, optamos por citar concepções de autoras que vêm ao encontro da nossa compreensão. Entendemos gênero como uma construção social que atribui determinados papéis conforme as diferenças percebidas entre os sexos, fabricando ideais de feminilidade e

masculinidade e engendrando relações desiguais de poder. Sendo assim, Daniela Auad (2021, pp. 21-22) também discorre a respeito do conceito:

Gênero não é sinônimo de sexo (masculino ou feminino). As relações de gênero correspondem ao conjunto de representações construído em cada sociedade, ao longo de sua história, para atribuir significados, símbolos e diferenças para cada um dos sexos. As características biológicas entre homens e mulheres são interpretadas segundo as construções de gênero de cada sociedade. Ou, em outras palavras, as características e diferenças anatômicas são enxergadas, percebidas e valorizadas do modo como são, e não de outro modo, graças à existência das relações de gênero construídas.

A autora também indica que as formas nas quais essas relações são construídas na nossa sociedade produzem desigualdades (Auad, 2021). Considerando que a escola é um espaço social que também é generificado e que as relações entre gêneros constroem e perpetuam desigualdades, torna-se fundamental um olhar atento e consciente no desenvolvimento do processo educativo.

3.2 Debates sobre gênero na educação brasileira

A educação não é um processo neutro. As políticas as quais orientam o processo de educação formal refletem concepções, ideias e intenções.

Conforme Cláudia Vianna (2017, p. 59) “as políticas e práticas educativas reproduzem e refletem, em muitos momentos, as concepções dominantes sobre as relações de gênero”. Para a autora,

As políticas educacionais, o cotidiano e as práticas escolares não podem ser analisados sem o exame preciso das interações conflituosas que elas mantêm, a cada período de sua história, com o conjunto das relações de poder que lhe são contemporâneas (Vianna, 2017, p.59).

Assim, há uma estreita ligação entre as relações de poder que estão sendo produzidas em um determinado momento que reverberam nas políticas educacionais. Acerca da inclusão de gênero, sexualidade e diversidade sexual nas políticas públicas educacionais brasileiras, a autora evidencia:

A inclusão da ótica de gênero, da sexualidade e da diversidade sexual nas políticas públicas de educação aparece inserida em um longo processo de mudanças desde o final da década de 1990, respaldado por um conjunto de convenções, documentos e resoluções internacionais que defendem a inserção das mais variadas dimensões da diversidade na agenda das políticas educacionais brasileiras, em especial com relação às questões de classe, raça e gênero (Vianna, 2017, pp. 59-60).

Nesse contexto, é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997). Dentre os Parâmetros, há conteúdos para serem trabalhados transversalmente, como a Pluralidade Cultural e a Orientação Sexual² (abarcando três blocos: corpo, matriz da sexualidade; relações de gênero e prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis/Aids)³ (Vianna, 2017).

A despeito do conceito de gênero no tema transversal Orientação Sexual:

O conceito de gênero diz respeito ao conjunto das representações sociais e culturais construídas a partir da diferença biológica dos sexos. Enquanto o sexo diz respeito ao atributo anatômico, no conceito de gênero toma-se o desenvolvimento das noções de “masculino” e “feminino” como construção social. O uso desse conceito permite abandonar a explicação da natureza como a responsável pela grande diferença existente entre os comportamentos e lugares ocupados por homens e mulheres na sociedade. Essa diferença historicamente tem privilegiado os homens, na medida em que a sociedade não tem oferecido as mesmas oportunidades de inserção social e exercício de cidadania a homens e mulheres. Mesmo com a grande transformação dos costumes e valores que vêm ocorrendo nas últimas décadas, ainda persistem muitas discriminações, por vezes encobertas, relacionadas ao gênero (Brasil, 1997, pp. 321-322).

Especificamente quanto ao trabalho com as relações de gênero, o tema transversal Orientação Sexual explicita o combate de relações autoritárias e o questionamento de padrões rígidos atribuídos aos homens e às mulheres, bem como a re formação.

² Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o termo orientação sexual está sendo utilizado como sinônimo de educação sexual.

³ Atualmente, o termo utilizado é Infecções Sexualmente Transmissíveis/ ISTs.

O trabalho sobre relações de gênero tem como propósito combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação. Desde muito cedo são transmitidos padrões de comportamento diferenciados para homens e mulheres. A flexibilização dos padrões visa a permitir a expressão de potencialidades existentes em cada ser humano e que são dificultadas pelos estereótipos de gênero. Como exemplo comum, pode-se lembrar a repressão das expressões de sensibilidade, intuição e meiguice nos meninos ou de objetividade e agressividade nas meninas. As diferenças não precisam ficar aprisionadas em padrões pré-estabelecidos, mas podem e devem ser vividas a partir da singularidade de cada um (Brasil, 1997, p. 322).

Podemos dizer que a inclusão da temática Orientação Sexual como tema transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) foi um grande avanço. Entretanto, Cláudia Vianna e Sandra Unbehaum (2004, p. 79) apontam que “as reflexões sobre o atual desenvolvimento de políticas educacionais e suas consequências para um sistema de ensino que reproduz de alguma maneira a desigualdade de gênero não foram ainda suficientemente desenvolvidas”. Ainda que essa citação date quase vinte anos, é cabível nessa discussão.

Nas escolas, as relações de gênero também ganham pouca relevância entre educadores e educadoras, assim como no conteúdo dos cursos de formação docente. Ainda temos os olhos pouco treinados para ver as dimensões de gênero no dia-a-dia escolar, talvez pela dificuldade de trazer para o centro das reflexões não apenas as desigualdades entre os sexos, mas também os significados de gênero subjacentes a essas desigualdades e pouco contemplados pelas políticas públicas que ordenam o sistema educacional (Vianna & Unbehaum, 2004, p. 79).

A falta de formação inicial e continuada dificulta discussões acerca da temática. Somada a isso, a ofensiva dos movimentos conservadores visando impedir as discussões sobre gênero na escola tomou força a partir de 2014. Conforme Miguel (2016), o Movimento Escola sem Partido ganha destaque com o objetivo de combater a falaciosa “ideologia de gênero”. Assim, em 2014, o Plano Nacional de Educação passou a ser objeto de ataques, bem como a elaboração dos Planos Estaduais e Municipais de Educação.

Segundo Cláudia Vianna (2017, p. 62), “o debate em torno da votação dos Planos Estaduais e Municipais de Educação sofre um tratamento distorcido e politicamente nefasto em relação às questões de gênero e de diversidade sexual”. Assim, “com base no discurso de setores religiosos conservadores, advoga-se a supressão das palavras gênero, diversidade e orientação sexual nos Planos Estaduais e Municipais de Educação” (Vianna, 2017, p. 62).

A supressão do conceito gênero é encontrada ao analisar o texto final da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018). A palavra é mencionada somente no sentido de “gêneros literários”, “gênero textuais”. É importante deixar explícito que, nesse contexto, estavam havendo as eleições presidenciais nas quais havia um candidato abertamente conservador que acabou sendo eleito. O documento, de caráter normativo, traça um conjunto de habilidades e competências que devem ser desenvolvidas pelos/as educandos/as ao longo do processo de escolarização na Educação Básica.

A primeira versão da BNCC, ainda denominada BNC, aberta para a consulta pública, apontava para a formação da criança em uma perspectiva plural indicando que o

(. . .) foco do trabalho do trabalho pedagógico deve incluir a formação de uma visão plural de mundo e de um olhar que respeite as diversidades culturais, étnico-raciais, de gênero, de classe social das pessoas, apoiando as peculiaridades das crianças com deficiência, com altas habilidades/superdotação e com transtornos do desenvolvimento (Brasil, 2015, p. 19).

Ademais, há várias menções explicitando o trabalho com a temática. Na segunda versão, gênero aparece conforme já havia sido enumerado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Assim, o trabalho pedagógico “deve se pautar pela constante reflexão e intervenção por parte do/a professor/a no combate ao preconceito e às discriminações culturais, de gênero, étnico-raciais, de classe social” (Brasil, 2016, p.56).

A última versão do documento, aprovada em 2017, silencia as discussões em torno de gênero, não havendo menção ao termo, exceto em Língua Portuguesa.

Para Cláudia Vianna (2017, p. 63) “setores ultraconservadores, maioria religiosa, interferem drasticamente na produção das políticas educacionais com o objetivo de enfraquecer as conquistas dos movimentos feministas e LGBT no âmbito da educação”. Ainda conforme a autora, há dois argumentos que são comumente utilizados: “por um lado, as escolas, influenciadas pelo gênero, ensinariam as crianças a não ter pertencimento identitário; por outro,

esses ensinamentos teriam a intenção de acabar com o modelo tradicional de família, criando um verdadeiro pânico social”. (Vianna, 2017, p. 63).

Mesmo em meio a esses retrocessos, muitos/as docentes acabam enfrentando os obstáculos e propondo discussões sobre as questões de gênero no ambiente escolar. Em contrapartida, muitos/as acabam sofrendo perseguições por parte da gestão, das famílias e até mesmo das/os próprias/os colegas de trabalho.

É importante apontarmos que um novo Plano Nacional de Educação (PNE) será estabelecido em 2024, tendo vigência até 2034. O documento norteador divulgado pela Conferência Nacional de Educação (CONAE) traz a intitulação: Plano Nacional de Educação 2024-2034: política de Estado para a garantia da educação como direito humano., com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável⁴. O texto do documento explicita que a Conae 2024 será “o mais importante espaço democrático de reconstrução de consensos entre atores sociais diversos e diferentes em nosso país”. (CONAE, 2024, p. 10). Além do mais, “apontará novas perspectivas para organizar a educação nacional na forma de um Sistema Nacional de Educação (SNE) e para assegurar as bases constitutivas do Plano Nacional de Educação (PNE) para a próxima década”.

Considerando o exposto, nos interessou o que está sendo proposto em relação às questões de gênero na educação. O texto do documento compreende as desigualdades de gênero e outras relações assimétricas e estabelece proposições e estratégias para superá-los. Especificamente, pesquisamos, no documento referência, o que está sendo proposto em termos de formação inicial e/ou continuada considerando gênero. Para fins de melhor visualização, elaboramos o quadro abaixo.

Figura 1

Quadro 1– Proposições e estratégias contidas no documento referência da CONAE para a formação docente em relação às questões de gênero e sexualidade

EIXO 1- O PNE COMO ARTICULADOR DO SNE, SUA VINCULAÇÃO AOS PLANOS DECENAIS ESTADUAIS, DISTRITAL E MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO, EM PROL DAS AÇÕES INTEGRADAS E INTERSETORIAIS, EM REGIME DE COLABORAÇÃO INTERFEDERATIVA

⁴ No momento da escrita deste trabalho, o Plano Nacional de Educação 2024-2034 está em debate nas conferências municipais e estaduais.

<p>Quanto ao que o SNE (Sistema Nacional de Educação) deve prover</p>	<p>94. y) condições institucionais que permitam o debate e a promoção da diversidade étnico-racial, de gênero e orientação sexual, por meio de políticas de formação e de infraestrutura específicas para este fim (p.37).</p>
<p>Proposição 3: Instituir e materializar, no SNE, diretrizes e políticas nacionais, visando à garantia do direito à educação com promoção de políticas de equidade guiadas pelos princípios de respeito aos direitos humanos e à diversidade com vistas à garantia do direito à educação de todas as pessoas.</p>	<p>205.3.1. Garantir, na instituição do SNE, condições institucionais que assegurem uma educação que contemple o respeito aos direitos humanos como premissa de formação cidadã, tendo como perspectiva o direito à diversidade e à acessibilidade, e formação para a educação em direitos humanos, sob orientações curriculares articuladas de combate ao racismo, ao sexismo, ao capacitismo, à LGBTQIAPN+fobia, à discriminação social, cultural, religiosa, à prática de bullying e a outras formas de discriminação e de violências no cotidiano educacional, para o debate, o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, de gênero e de orientação sexual, por meio de políticas pedagógicas e de gestão específicas para este fim. (p.50)</p>
<p>EIXO III - EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS, INCLUSÃO E DIVERSIDADE: EQUIDADE E JUSTIÇA SOCIAL NA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO PARA TODOS E COMBATE ÀS DIFERENTES E NOVAS FORMAS DE DESIGUALDADE, DISCRIMINAÇÃO E VIOLÊNCIA</p>	
<p>PROPOSIÇÃO 1: Garantia do direito à educação para todas as pessoas em todos os níveis, etapas e modalidades promovendo o acesso, a permanência e a conclusão, com o processo ensino-aprendizagem adequado, com vistas à superação das desigualdades e à valorização da diversidade, para a melhoria da qualidade social da educação básica e superior.</p>	<p>Estratégia:</p> <p>661. 1.2. Prover a oferta de formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica voltada para a educação das relações étnico-raciais, educação escolar indígena, educação ambiental, educação do campo, educação de jovens e adultos, educação especial na perspectiva inclusiva, gênero e orientação sexual, com recursos públicos e por meio de programas e políticas pensados pelo Estado (p.110)</p>
<p>PROPOSIÇÃO 2: Instituir e materializar, progressivamente, políticas estaduais, distrital e municipais, visando à garantia do direito à educação, com promoção de políticas de equidade guiada pelos</p>	<p>701. 2.6. Inserir e implementar na política de valorização e formação dos(as) profissionais da educação, a discussão de raça, etnia, gênero e diversidade sexual, na perspectiva dos direitos humanos,</p>

<p>princípios de respeito aos direitos humanos e à diversidade com vistas à garantia do direito à educação de todas as pessoas.</p>	<p>adotando práticas de superação do racismo, machismo, sexismo, LGBTQIAPN+fobia, capacitismo, e contribuindo para a efetivação de uma educação antirracista, e não LGBTQIAPN+fóbica (p.113)</p> <p>706. 2.11. Incentivar e apoiar financeiramente pesquisas sobre gênero, orientação sexual e identidade de gênero, relações étnico-raciais, educação ambiental, educação quilombola, indígena, dos povos do campo, dos povos da floresta, dos povos das águas, ciganos, educação das pessoas com deficiência, TGD, altas habilidades e superdotação, pessoas jovens, adultas e idosas, inclusive aquelas em situação de privação de liberdade e diversidade religiosa (p.114)</p> <p>709. 2.14. Garantir condições institucionais para o debate e a promoção da diversidade étnico-racial e de gênero, por meio de políticas pedagógicas e de gestão específicas para este fim (p.114)</p> <p>726. 2.31. Estimular a criação de linhas de pesquisa nos cursos de pós-graduação do Brasil que visem ao estudo da diversidade étnico-racial, ambiental, do campo, de gênero e orientação sexual (p.115)</p>
<p>EIXO VII - EDUCAÇÃO COMPROMETIDA COM A JUSTIÇA SOCIAL, A PROTEÇÃO DA BIODIVERSIDADE, O DESENVOLVIMENTO SOCIOAMBIENTAL SUSTENTÁVEL PARA A GARANTIA DA VIDA COM QUALIDADE NO PLANETA E O ENFRENTAMENTO DAS DESIGUALDADES E DA POBREZA</p>	
<p>PROPOSIÇÃO 2: Promover, gradativamente, a implementação da política e das diretrizes nacionais em direitos humanos (EDH), em todos os níveis, etapas e modalidades da educação.</p>	<p>1126. 2.5. Instituir, impulsionar e apoiar, em todas as instituições educativas do país, programas e ações de formação em direitos humanos de diferentes grupos, coletivos e movimentos, visando a constituir valores e ambientes educativos e sociais baseados no antirracismo, na igualdade de gênero, na proteção e atenção às mulheres, no respeito e valorização da diversidade, na convivência com outras nacionalidades,</p>

	<p>etnias e religiões, na cultura da paz e do diálogo, na redução da violência e todos os tipos de preconceito e discriminação (p. 177)</p> <p>1130. 2.8. Incentivar processos educativos que promovam a EDS, em especial sobre a relação injusta pobreza e os princípios da igualdade, da equidade, do respeito à diversidade e do combate a todas as formas de violência, em consonância aos seguintes ODS: 1 – Erradicação da pobreza; 2 – Fome zero e agricultura sustentável; 3 – Saúde e bem-estar; 4 – Educação de qualidade; 5 – Igualdade de gênero; 6 – Água potável e saneamento; 8 – Trabalho decente e crescimento econômico; 11 – Cidades e comunidades sustentáveis; e 16 – Paz, justiça e instituições eficazes. (p. 177)</p> <p>1131. 2.9. Promover e garantir a oferta de formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica para a EDH, especialmente nas áreas da educação para as relações étnico-raciais, indígena, ambiental, do campo, pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, de identidade de gênero e orientação sexual, com recursos públicos específicos e estáveis. (p. 177)</p>
--	--

Nota. Fonte: Elaboração da autora com base no Documento Referência da CONAE (2024).

Conforme podemos notar, há a consideração da elaboração de políticas públicas pedagógicas para o trabalho com a temática em cursos de formação inicial e continuada. Além do mais, são propostas estratégias de fomento à pesquisa sobre gênero, orientação sexual e identidade de gênero, bem como a proposta da garantia de debate da temática nas instituições. Salientamos que esse documento orientador está em discussão e não há a garantia de que tudo o que está contemplado nele faça parte oficialmente do Plano Nacional de Educação que será aprovado em 2024. No entanto, podemos observar a intencionalidade do governo vigente em contemplar as temáticas de gênero e sexualidade nas políticas públicas educacionais compreendendo a importância da formação docente para a promoção de uma educação crítica, humana e livre de quaisquer formas de desigualdades.

3.3 Questões de gênero nos anos iniciais do Ensino Fundamental

A obrigatoriedade do Ensino Fundamental no Brasil é uma conquista advinda da luta pelo direito à educação encadeada por diferentes grupos sociais nos países do ocidente durante os dois últimos séculos (resolução n. 7, de 14 de dezembro de 2010).

Em se tratando do percurso do Ensino Fundamental obrigatório no Brasil, conforme o Parecer CNE/CEB nº 11/2010 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, “a Constituição de 1934 foi a primeira a determinar a obrigatoriedade do ensino primário ou fundamental, com a duração de 4 (quatro) anos” (resolução CNE/CEP n. 1, de 27 de outubro de 2020, p. 7). Posteriormente, mediante a promulgação da Carta Constitucional em 1967, há a ampliação para oito anos, bem como a Lei n. 5.692 de 1971 (lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971) traz a unificação do curso primário e o ginásio formando o 1º grau, tendo a duração de oito anos.

A Constituição Federal de 1988 (Constituição da República Federativa do Brasil de 1988) reconheceu que o “acesso ao ensino obrigatório é direito público subjetivo”. Dessa forma, a Carta Magna, evidenciou o dever do Estado com a educação, no artigo 208, mediante a oferta do “ensino fundamental, obrigatório e gratuito inclusive os que a ele não tiveram acesso na idade própria”.

Em 1996 foi publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (lei. 9394, de 20 de dezembro de 1996)⁵ na qual constava o dever do estado com a educação pública mediante a garantia da oferta do ensino fundamental obrigatório e gratuito, conforme já anunciado pela Constituição Federal de 1988. O Ensino Fundamental, inicialmente, abarcava estudantes de 7 a 14 anos.

Em 2010, com as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de nove anos (resolução n. 7, de 14 de dezembro de 2010), a matrícula de estudantes passou a ser obrigatória a partir dos seis anos. Considerando resultados de movimentos sociais, as Diretrizes apontam para o direito à educação como ponto principal, bem como o direito à diferença e a defesa de uma educação multicultural, dentre outros aspectos, conforme podemos observar no trecho abaixo:

⁵ A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi alterada pela lei n. 12.796 de 4 de abril de 2013. Dentre as alterações feitas, a educação básica, obrigatória e gratuita passa a ser dos 4 aos 17 anos de idade, organizada em: pré-escola, ensino fundamental e ensino médio.

Os direitos civis, políticos e sociais focalizam, pois direta ou indiretamente, o tratamento igualitário, e estão em consonância com a temática da igualdade social. Já o direito à diferença busca garantir que, em nome da igualdade, não se desconsiderem as diferenças culturais, de cor/raça/etnia, gênero, idade, orientação sexual, entre outras. Em decorrência, espera-se que a escola esteja atenta a essas diferenças, a fim de que em torno delas não se construam mecanismos de exclusão que impossibilitem a concretização do direito à educação, que é um direito de todos. (resolução n. 7, de 14 de dezembro de 2010, p. 4).

Desse modo, podemos identificar o papel imprescindível que a escola possui a fim de possibilitar um ambiente que seja acolhedor quanto às diferenças, mas também crítico e reflexivo para que não haja desigualdades e quaisquer formas de exclusão.

Os anos iniciais do Ensino Fundamental correspondem do 1º ao 5º ano. Os/as alunos/as dessa etapa têm entre 6 e 11 anos. É importante considerarmos as diversas infâncias as quais as crianças vivenciam, oriundas de múltiplos atravessamentos, tais como classe, raça e gênero. Sendo assim, inseridos/as na escola (espaço social) trazem consigo vivências, expressões de si e da realidade, ou seja, suas histórias.

Entretanto, diversos estudos apontam que na escola há a produção, reprodução e perpetuação de desigualdades de classe, raça e gênero. Dentre eles, Guacira Lopes Louro (2014) evidencia que ao delimitar espaços, diferenciar escolhas de brinquedos e brincadeiras, separar meninos e meninas para atividades em grupo, esperar e naturalizar características atribuídas a meninos e a meninas, o espaço escolar torna-se um ambiente produtor e reprodutor de atitudes desiguais.

Um outro aspecto levantado pela autora é a questão da linguagem. Para ela,

A linguagem institui e demarca os lugares dos gêneros não apenas pelo ocultamento do feminino, e sim, também, pelas diferenciadas adjetivações que são atribuídas aos sujeitos, pelo uso (ou não) do diminutivo, pela escolha dos verbos, pelas associações e pelas analogias feitas entre determinadas qualidades, atributos ou comportamento e os gêneros (do mesmo modo como utiliza esses mecanismos em relação às raças, etnias, classes, sexualidades etc) (Louro, 2014, p. 71).

Nesse sentido, concordando com Louro (2014), Jimena Furlani (2013, p. 71) também discute a questão da linguagem no ambiente escolar exemplificando o uso do diminutivo para

referência a meninas, “menininha, bonequinha, princesinha” e o aumentativo para referência aos meninos, “garotão, menino, filhão”, bem como o uso de verbos, como “o menino é educado para trabalhar, a menina para maternar”.

A autora ainda ressalta que o processo de escolha das palavras pelos/as docentes/as não é um processo no qual permeia a neutralidade, sem que haja implicações.

Referir-se a meninos e meninas ou a homens e mulheres, sempre na forma masculina, independe da proporção numérica, longe de parecer um ato inofensivo- aprisionado na comodidade da norma instituída- favorece a manutenção de uma tácita “superioridade” de um gênero sobre o outro e invisibiliza a menina, a garota, a mulher, a idosa (Furlani, 2013, p. 71)

Dessa forma, a linguagem empregada no ambiente escolar pode contribuir para a reverberação de desigualdades de gênero ao tornar o uso do masculino como referência ao todo, atribuir características de ação a um gênero e passividade a outro. Considerando que os primeiros anos do Ensino Fundamental correspondem ao processo de alfabetização e de letramento, é importante que educadores/as estejam atentos/as a essas questões da linguagem, evitando tais reproduções.

Um outro aspecto a ser observado é a literatura infanto-juvenil e os livros didáticos que estão presentes no processo de escolarização. Além da linguagem comumente produzir e reforçar desigualdades, estereótipos são reverberados na literatura e nos livros os quais são utilizados. Tomemos como exemplo as versões clássicas dos contos de fadas por apresentarem, na maioria das vezes, enredos e desfechos comuns: docilidade, passividade e meiguice das princesas as quais sempre necessitam ser salvas por uma figura masculina à qual são atribuídas atitudes de coragem, aventura e heroísmo. Ademais, nessas histórias sempre há o endossamento do “amor romântico” o qual é dotado de sofrimento, mas que termina com um “feliz para sempre”.

Vale ressaltar que o trabalho com contos de fadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental é muito presente considerando uma perspectiva de alfabetizar e letrar. Por serem histórias que envolvem aventura, magia, presença de figuras míticas, bem como o fato de as crianças já conhecerem as narrativas, muitas atividades são propostas a partir dos contos tradicionais. Dessa forma, não só no espaço escolar, as características construídas dos príncipes e princesas habitam o imaginário das crianças desde a pequena infância.

Constantina Xavier Filha (2011) realizou uma pesquisa-ação com crianças e pré-adolescentes em uma escola pública buscando representações sobre princesas e príncipes. Os resultados evidenciaram que as princesas foram idealizadas (por meninas e meninos) com características afins à beleza, à meiguice, à vaidade, à docilidade. Em relação às características físicas, pelas meninas, foram representadas loiras, com cabelos longos, usando de vestidos longos nas cores rosa ou amarelo; algumas meninas também desenharam as princesas com cabelos pretos na altura do pescoço. Os meninos representaram as princesas com cabelos curtos, ruivos, usando calça comprida. A autora chama a atenção para o fato de as meninas terem caracterizado as princesas demonstrando internalizações de atributos que são socialmente aceitos e difundidos pelas imagens contidas nos contos de fadas clássicos. Conforme a autora,

As características físicas e comportamentais desejáveis da subjetividade das princesas são condizentes com o que se espera das condutas femininas ensinadas social e culturalmente. É interessante observar como essas adjetivações compõem as representações de gênero que demarcam a feminilidade hegemônica (Xavier Filha, 2011, p. 594).

Em relação às características atribuídas aos príncipes foram destacadas a inteligência, a virilidade, a força, a coragem, dentre outras características que remetem ao conceito amplamente difundido de masculinidade. A autora deixa evidente que, dentre as meninas, o ideal de romantismo foi amplamente citado pelas meninas. Podemos pensar que resulta do desfecho comum dos principais contos de fadas “se casaram e foram felizes para sempre”.

Xavier Filha (2014, p. 155) entende os livros destinados às infâncias como “artefatos culturais”. Nas palavras da autora, “os artefatos culturais produzem significados, ensinam determinadas condutas às meninas e aos meninos e estabelecem a forma “adequada” e “normal” de viver a sexualidade, a feminilidade ou a masculinidade”. Isso posto, a “simples” atividade de ler uma história às crianças não foge de questões que atravessam a construção de feminilidades e masculinidades, pois estereótipos podem ser reproduzidos e reforçados, bem como serem internalizados por meninos e meninas podendo ser instrumentos de desigualdades. Assim, é importante que os/as docentes sejam críticos e reflexivos ao selecionarem livros para leituras, assim como proporem discussões sobre estereótipos que estão construídos nas histórias. Em relação aos contos de fadas clássicos, não é uma questão de aboli-los, mas

trabalhá-los de maneira crítica, propondo discussões sobre aspectos e indicando novas versões, novas possibilidades.

Os livros didáticos também reverberam estereótipos de gênero. Conforme, Daniela Auad (2021, p. 41) “representam verdadeiros modelos para meninas e meninos e garantem, no interior do sistema educativo, lugar de destaque para as desigualdades”. Ainda, “acabam sendo mais um modo de reforçar imagens e práticas hierarquicamente diferenciadas entre o masculino e o feminino”.

Além da linguagem – que frequentemente é utilizada no masculino para referenciar masculino e feminino – papéis de gênero socialmente construídos também são difundidos nos materiais. Comumente, nas imagens contidas nos livros, as meninas são apresentadas brincando de bonecas, dançando, fazendo balé. Em contrapartida, os meninos são apresentados jogando futebol, os homens exercendo profissões construídas como “masculinas”, tais como construtores, engenheiros e afins. Em relação à Matemática, as atividades propostas pelos livros didáticos, muitas vezes, endossam papéis de gênero.

Andressa Aparecida Medeiros de Almeida (2017), em sua monografia, analisou situações-problemas de matemática nos livros didáticos considerando as relações de gênero. Dentre os resultados encontrados, quando propostas situações para resoluções nas quais as protagonistas eram meninas, houve a associação à vaidade, uma vez que os objetos postos para a realização da operação matemática eram pulseiras. Além do mais, nas situações propostas nas quais o protagonismo era de meninos, a autora concluiu que exigiam mais raciocínio lógico. Uma outra situação analisada pela autora consistiu em uma tirinha da Mafalda, personagem do cartunista argentino Quino, contida em um livro didático para o 3º ano do Ensino Fundamental. Nela, Mafalda conta à mãe que havia tirado 10 em Matemática e foi parabenizada

Seu irmão mais novo fica visivelmente chateado alegando que a irmã era uma “destruidora de lares”. A autora pontua que é uma das únicas vezes, nos materiais analisados, nas quais uma menina obtém sucesso em Matemática. Segundo ela,

As representações gênero acabam interferindo no modo como a própria história da matemática acaba sendo representada nos livros didáticos e na sociedade, onde se tem uma prevalência e destaque do universo masculino, e a exclusão das mulheres sem qualquer pista para se pensar nos processos históricos que tornaram proibitivas as relações entre mulheres e conhecimento científico. Foi assim que a ciência se constituiu basicamente masculina (Almeida, 2017, p. 34).

Nesse sentido, Beatriz Accioly Lins et al. (2016, p. 19) refletem: “(. . .) quantas grandes matemáticas e físicas o mundo pode ter perdido cada vez que acreditou que as alunas, por serem meninas, são naturalmente mais fracas nas disciplinas da área de exatas?”. Essas construções acerca da expectativa do que é “ser menino” e “ser menina” estão muito presentes no cotidiano escolar. Há comportamentos que são naturalizados, tais como a ideia de que o menino tende a se destacar nas disciplinas que envolvam mais raciocínio lógico e cálculos, a menina tende a se destacar nas disciplinas que envolvam as artes, a leitura e afins; a concepção de que o menino é mais agitado, indisciplinado, não realiza as atividades com dedicação e capricho, não demonstra muito afeto, não chora com facilidade, mas a menina é mais caprichosa, organizada, atenciosa, cuidadosa, afetuosa, chorona. Segundo Chimamanda Ngozi Adichie (2017, p. 26) “se não empregarmos a camisa de força do gênero nas crianças pequenas, daremos a elas espaço para alcançar todo o seu potencial”.

Sendo assim, é urgente o debate em relação às questões de gênero no ambiente escolar para que haja o questionamento de comportamentos naturalizados, bem como a promoção de uma educação que, efetivamente, tenha como cerne o fomento às reflexões, ao diálogo e as desconstruções de estereótipos que engessam vivências, contribuindo, assim, para o combate às desigualdades.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, tratamos do delineamento da pesquisa: a abordagem, informações sobre o local em que foi realizada, breve caracterização das/os participantes, o procedimento de coleta de dados, bem como o procedimento de análise dos dados.

4.1 Natureza da pesquisa

Esta pesquisa configura-se em uma pesquisa com abordagem qualitativa, visto que permite a obtenção de dados descritivos-analíticos alcançados no contato direto da/o pesquisadora/o com a situação estudada, possibilitando retratar a perspectiva das/os participantes (Ludke & André, 1986).

A coleta de dados deu-se mediante entrevistas semiestruturadas, visando apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam (Severino, 2013) sobre a temática.

4.2 Local

A pesquisa foi feita com docentes atuantes em três escolas públicas que contemplam os anos iniciais do Ensino Fundamental em dois municípios localizados no interior paulista. As escolas estão situadas em áreas periféricas e atendem alunos e alunas com idades entre 6 a 11 anos (1º ao 5º ano).

4.3 Participantes

Participaram da pesquisa cinco professoras e um professor com idades entre 32 e 54 anos⁶. O quadro a seguir mostra as informações das participantes e do participante quanto à idade e formação acadêmica. Os nomes adotados são fictícios de modo a preservar as identidades docentes.

⁶ Devido a questões éticas visando à proteção da identidade do e das participantes, a caracterização de cada um e de cada uma foi realizada de uma forma breve, com destaque somente às informações essenciais. Considerando que muitos/as docentes ainda são perseguidos por movimentos conservadores “anti-gênero”, optamos por descrevermos de forma sucinta.

Figura 2*Quadro 2 – Caracterização das docentes e do docente*

Identificação	Idade	Formação acadêmica
Amélia	32	Graduação Pedagogia e Pós-graduação em andamento.
Lélia	41	Graduação em Pedagogia. Pós-Graduação em Educação Especial e Pós-Graduação em Alfabetização e Letramento
Maria Isabel	47	Magistério
Manoel	45	Graduação em Educação Física. Pós-graduação e Mestrando.
Nísia	54	Graduação em Pedagogia. Pós-Graduação em Alfabetização e Letramento
Rosa	49	Graduação em Pedagogia, pós-graduação em andamento.

Nota. Fonte: Elaboração da autora.

4.4 Procedimento de coleta de dados

Inicialmente, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos cumprindo com as exigências da resolução 510/2006, específicas para Ciências Humanas. Os/as docentes que aceitaram participar da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) tendo ciência de que os nomes serão mantidos em sigilo, bem como quaisquer informações que pudessem identificá-los/as.

As entrevistas foram agendadas e realizadas conforme a disponibilidade de cada participante, bem como foram gravadas para serem transcritas. O tempo de duração das entrevistas foi em torno de 20 a 50 minutos.

4.5 Análise de dados

Os dados resultantes da pesquisa foram analisados segundo a análise de conteúdo. Conforme Laurence Bardin (2016), define-se como conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo, mensagens, indicadores – quantitativos ou não – que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens.

Dessa forma, a análise dos dados resultantes das percepções e os relatos de práticas docentes em relação às questões de gênero, foi feita com subsídios na análise de conteúdo.

Os critérios de organização de análise, segundo Bardin (2016), compreendem a pré-análise, exploração do material e o tratamento dos resultados. Na primeira etapa, a pré-análise, há a escolha dos documentos, formulação de hipóteses e objetivos. Assim, objetiva a organização. Abrange a leitura flutuante - que é o contato com os documentos os quais pretende se analisar; a escolha dos documentos - constituição do *corpus* que se configura no conjunto de documentos obtidos para a análise seguindo as regras da exaustividade, da representatividade, da homogeneidade e de pertinência e a formulação de hipóteses e objetivos. A segunda etapa compreende a exploração do material consistindo nas categorias de análise que serão feitas e contextualização dos relatos. A terceira etapa – o tratamento dos resultados – a partir dos dados obtidos, haverá a inferência e a interpretação.

Isso posto, a fim de explicitar as categorias e subcategorias de análise, elaboramos um quadro abarcando cada uma delas, bem como as descrições, ou seja, o que pretendemos analisar.

Figura 3

Quadro 3 – Categorias e subcategorias de análise

CATEGORIAS DE ANÁLISE	SUBCATEGORIAS	DESCRIÇÃO	EXEMPLOS
1. Percepções sobre o conceito gênero.	1.1. Entendimentos docentes em relação ao conceito gênero.	Relatos docentes acerca de como entendem o conceito gênero.	<i>“Eu entendo que é como a gente se define, enquanto homem e mulher (...) eu me autodeclaro como sou” (Professora Lélia).</i>
2. Percepções de estereótipos que são atribuídos às meninas e aos meninos, bem como os desdobramentos na educação.	2.1. Percepções do que é naturalizado como comportamentos e atitudes em relação às meninas e aos meninos.	Relatos docentes acerca das percepções das questões de gênero no ambiente escolar.	<i>“Nós, enquanto sociedade... deixamos o lado pesado para a mulher, então esse negócio de cuidar – até aqui na sala de aula mesmo – dá para perceber isso em na sala de aula, o de cuidar da casa, cuidar de tudo e... e até na criança pequena a gente percebe isso que ‘ser menino’ está mais leve do que ‘ser menina” (Professora Amélia)</i>
3. Entendimentos sobre o papel docente e da instituição escolar.	3.1. A importância do papel docente e da escola quanto à promoção de questionamentos e reflexões quanto às questões de gênero.	Relatos acerca do entendimento da atuação docente e da escola no que tange ao trabalho e a promoção de reflexões sobre a temática.	<i>“É muito importante o professor, ele questionar (...), não impor para as crianças, mas questionar (...) Questionar eles para eles começarem a pensar, porque eles não fazem? Por que o outro tem que fazer e eles não? Então, todos têm que fazer, todos estão dentro da sociedade (...). Então é nessa questão que a gente conversa bastante para eles pensarem que eles também podem e devem ajudar. Não fica só sobre um peso sobre um gênero (Professora Amélia).</i>

<p>4. Relatos sobre as práticas e intervenções docentes desenvolvidas.</p>	<p>4.1. Práticas docentes que promovem diálogos, reflexões e desconstruções.</p>	<p>Relatos sobre práticas e ações docentes desenvolvidas, bem como receios e percalços quanto ao trabalho da temática.</p>	<p>“O futebol é só para menino’. Por que é só para menina? Quem disse que menina não sabe jogar futebol? Assim como pular corda. Por que que é só para menina? (...) (Professora Rosa)</p>
<p>5. Possíveis entraves e receios quanto à abordagem da temática em sala de aula.</p>	<p>5.1. Relatos docentes que indicam de não haver receio do trabalho com a temática.</p> <p>5.2. Relatos docentes que indicam não haver receio do trabalho com a temática, mas apontamentos da necessidade de que todas/os as/os agentes escolares precisam estar abertas/os às discussões.</p> <p>5.3. Relato docente que indica haver receios do trabalho com a temática.</p>	<p>Relatos acerca dos possíveis desafios e receios para as discussões das questões de gênero em sala de aula.</p>	<p>“Não, não tenho mesmo, porque eu vejo assim, é a minha opinião, não estou influenciando ninguém, mas deixo a minha opinião, assim como eles também deixam a opinião deles (...)” (Professora Rosa)</p> <p>“Não, receio, não tenho receio. Eu acho que assim, como professor, eu entendo necessário eu ter a coragem de falar. Agora, eu não sei se a escola, que eu falo, gestores, professores, se todos estão prontos, porque quando você trabalha com esses assuntos, eu acho que muitas vezes, traz alguns problemas e acho que, às vezes, as escolas, elas não estão muito dispostas a encarar isso. (...) Professor Manoel</p> <p>“Sim, tenho receio por saber que tenho alunos de pais de extrema direita. Temo que esses pais façam confusão. Então o assunto é sempre abordado com muita cautela” (Professora Nísia).</p>

6. Formação inicial e/ou continuada em relação à temática	<p>6.1. Indicações docentes sobre ter havido contato com a temática em algum momento da formação.</p> <p>6.2 Indicações docentes que apontam não ter havido (ou não se lembrarem) nenhum tipo de contato com a temática na formação.</p>	Relatos sobre o processo de formação inicial e continuada considerando disciplinas/cursos quanto às questões de gênero.	<i>“A gente viu algumas temáticas de bullying, diferenças, deficiências. Mas com essa temática... pode ser que eu tenha tido, mas, no momento, eu não me lembro”. (Professora Maria Isabel).</i>

Nota. Fonte: Elaboração da autora.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados serão explicitados conforme as seguintes categorias de análise: a) percepções sobre o conceito gênero; b) percepções de estereótipos que são atribuídos às meninas e aos meninos, bem como os desdobramentos na educação; c) compreensões sobre o papel docente e da instituição escolar; d) possíveis entraves e receios quanto à abordagem da temática em sala de aula; e) relatos sobre as práticas e intervenções docentes desenvolvidas; f) formação inicial e/ou continuada em relação à temática

5.1 Percepções sobre o conceito gênero

Nessa categoria, abarcamos as percepções docentes em relação ao conceito gênero. Ressaltamos que a nossa intenção não é a de estabelecer um conceito correto, mas procurarmos compreender as percepções que as participantes e o participante da pesquisa têm em relação ao conceito. Assim, as percepções foram ao encontro de uma compreensão de gênero como identidade/visão e expressão de si e quanto à diferenciação entre o feminino e o masculino.

5.1.1 Entendimentos docentes em relação ao conceito gênero

É importante ressaltarmos que gênero é um conceito polissêmico e, até entre os/as estudiosos/as não há um consenso, conforme aponta Daniela Auad (2021, p. 21) evidenciando que “embora gênero seja uma potente categoria, está longe de ser entendida da mesma maneira até mesmo pelas estudiosas e pelos estudiosos das relações entre o feminino e o masculino”.

Nos relatos docentes, podemos constatar vários entendimentos em relação ao conceito que perpassam por identidade/visão e expressão de si, diferenciação entre o masculino e o feminino e até como imposição.

A percepção de gênero como identidade/visão e expressão de si está presente nos relatos do professor Manoel, da professora Rosa, da professora Nísia e da professora Lélia, conforme podemos observar:

É como a gente se vê, não é? Ou como homem ou como mulher, não é? Uma questão psicológica, homem ou mulher. (Professor Manoel).

Gênero, para mim, é o que eu sou. Independente do que meu vizinho acha, mas o que me traz paz, esse é o gênero para mim. (Professora Rosa).

Eu acho que gênero é a sexualidade da pessoa que se reconhece com aquele gênero. Se ela é mulher, se ela se entende por mulher, por homem, por bissexual, então eu acho que é isso. Eu acho que é como se fosse uma classificação, que nem eu me classifico como feminino, como mulher, a outra pessoa se classifica, né..., mais livre. (Professora Nísia).

Eu entendo que é como a gente se define, enquanto homem e mulher (. . .) eu me autodeclaro como sou. (Professora Lélia).

Conforme apontam Fabiana Castor Santos e Marizete Lucini (2016, p. 145) “identidade de gênero é como a pessoa se constrói, se reconhece e se apresenta para a sociedade, se masculina ou feminina (. . .)”. Nesse sentido, podemos aproximar as percepções do docente Manoel e das docentes Rosa, Nísia e Lélia, uma vez que demonstram um entendimento de gênero como reconhecimento e visão de si.

As docentes Amélia e Maria Isabel percebem o conceito gênero como diferenciação entre o feminino e o masculino. No entanto, a percepção da professora Maria Isabel também vai ao encontro de imposição.

Para mim, é o que difere o feminino e o masculino. (Professora Amélia).

Bom, assim, é lógico que a gente entende que é o que é ser homem ou ser mulher. A gente já sabe, né? O sexo masculino e o feminino. Mas eu hoje não tenho para mim tabu disso, eu acho que é uma opção da pessoa, sabe? Quando a gente nasce, os pais meio que colocam isso para você, você é uma menina, você é um menino, mas com o sentimento de cada um que floresce dentro de si, ele pode se modificar e aí vai da escolha da pessoa, se ela quer ser aquilo ou se ela quer, simplesmente, ser feliz de outra forma, entendeu? (Professora Maria Isabel).

A afirmação da docente Maria Isabel “(. . .) quando a gente nasce, os pais meio que colocam isso para você, você é uma menina, você é um menino (. . .)” possibilita uma relação com o “chá revelação”. Essa prática é frequentemente adotada por mães e pais que revelam se

a criança gestada é menina ou menino em meio a decorações binárias (rosa/azul; roxo/verde). Dessa forma, podemos expandir a reflexão da docente: antes mesmo de nascer já há imposição e expectativas de comportamentos à/ao bebê.

Nesse sentido, Marília Gomes de Carvalho e Cíntia de Souza Batista Tortato (2009) discorrem acerca das naturalizações de características femininas e masculinas, bem como em relação às expectativas que são criadas mesmo antes de uma criança nascer. Nas palavras das autoras:

A naturalização das características femininas e masculinas desconsidera que tanto homens como mulheres as adquirem e aprendem na vida social, (em nossa sociedade, hoje ainda antes do nascimento) através das expectativas criadas pelos pais e por todo o meio social, tão logo sabem o sexo do bebê que está para nascer. Essas expectativas, para a maioria das pessoas, traduzidas nas cores e brinquedos dos enxovais, na decoração dos quartos, na escolha dos acessórios e até na forma como a mãe se comunica com o bebê em seu ventre, já carregam as formas de entender o que é ser homem e o que é ser mulher e conseqüentemente o que será ensinado ao novo ser (Carvalho & Tortato, 2009, p.23).

Daniela Auad (2021, p. 21) afirma que “gênero não é sinônimo de sexo (masculino ou feminino)” e indica que “as relações de gênero correspondem ao conjunto de representações construído em casa, sociedade, ao longo de sua história, para atribuir significados, símbolos e diferenças para cada um dos sexos”. Dagmar Estermann Meyer (2003) aponta para a necessidade de ampliar as discussões para além do que homens e mulheres, meninos e meninas podem fazer, estabelecendo análises mais profundas nas quais o conceito gênero opera em instituições sociais, nos símbolos, nas normas, nas práticas sociais, dentre outras. Nas palavras da autora

É importante registrar que enfatizar o caráter fundamentalmente histórico, social, cultural e linguístico do gênero não significa negar que ele se constrói com – e através de – corpos que passam a ser reconhecidos e nomeados como corpos sexuados. Não se está, portanto, negando a materialidade do corpo ou dizendo que ela não importa, mas mudando o foco dessas análises: do “corpo em si” para os processos e relações que possibilitam que sua biologia passe a funcionar como causa e explicação de diferenciações e posicionamentos sociais (Meyer, 2003, pp. 20-21).

Conforme já mencionado, o objetivo deste trabalho não é ajuizar as percepções docentes, mas compreender como docentes percebem o conceito e suas relações no cotidiano escolar. O que nos chama a atenção é o fato de que as percepções do conceito demonstradas pelas docentes e pelo docente não se aprofundam em uma perspectiva analítica, sendo restritas às diferenciações entre masculino e feminino e identidade. Podemos relacionar tal ausência com diversos fatores, mas em se tratando de uma dimensão pedagógica e curricular, destaca-se, sobretudo, o fato da ausência de formação inicial e continuada que possibilitem reflexões sobre o conceito e suas implicações.

5.2 Percepções de estereótipos que são atribuídos às meninas e aos meninos, bem como os desdobramentos na educação.

Iniciamos essa categoria com alguns questionamentos realizados pela autora Marcela Pastana (2017, p. 81) acerca das naturalizações:

É natural que meninas sejam delicadas, meigas, vaidosas e inseguras. *É natural* que meninos sejam agitados, espaçosos, desleixados e teimosos. *É natural* que meninas sejam mais dedicadas e cuidadosas em seus estudos. *É natural* que meninos sejam mais espertos e desorganizados. *É natural* que, enquanto as meninas ficam quietinhas e comportadas em um canto, os meninos gritem, corram e briguem entre si.

Nesse sentido, buscamos evidenciar as percepções docentes em relação a comportamentos e atitudes que são naturalizados entre meninas e meninos. Foram apontados alguns estereótipos nos relatos, no entanto, permitem inferir que não há distinções no tratamento entre meninas e meninos. Alguns dados relevantes foram obtidos, como a percepção de uma docente em relação às questões de divisão do trabalho doméstico.

5.2.1 Percepções do que é naturalizado como comportamentos e atitudes em relação às meninas e aos meninos

Em relação às compreensões sobre o que é naturalizado em “ser menino” e “ser menina”, foram levantadas questões de percepções de comportamentos e atitudes, sendo evidenciado que os meninos costumam ser mais agitados e as meninas mais calmas, mais

tranquilas, mas também mais falantes, conforme podemos constatar no relato da docente Maria Isabel:

Como professora, o que a gente observa, eu observo é que os meninos são mais agitados. (. . .) As meninas são mais calmas, mais tranquilas, elas são mais falantes, né? Então, nesse aspecto, eu observo essa diferença e comportamento desse jeito, sabe? Na forma, na postura deles mesmo, entre eles, sabe?

Em contrapartida, a docente afirma que, para ela, não há essa distinção:

Mas, para mim, eles são crianças, não vejo diferença entre ser menino e ser menina, sabe? Não vejo mesmo, então, para mim, não tem diferença a postura deles, se está bagunçando ou se é uma criança quieta, para mim, é uma criança, sabe? (...) Porque se tiver uma criança, por exemplo, um menino fazendo bagunça, fazendo coisa errada, eu chamo a atenção da mesma forma que eu vou chamar a atenção de uma menina. (Professora Maria Isabel).

Essa percepção de não haver diferenças de tratamento na questão de meninos e meninas fica evidente também no relato de Manoel, professor de Educação Física, visto que, em suas aulas, inclui meninos e meninas nas práticas corporais trabalhadas, conforme podemos concluir a partir do que verbaliza.

Independente da prática corporal que eu estiver trabalhando, eu vejo que todos devem estar incluídos, né? Então se eu estiver trabalhando uma prática corporal culturalmente vista como masculina, eu acho que é o momento de quebrarmos esse preconceito, né, desconstruir isso, né? Então, possibilitar que as meninas também realizem, o mesmo deve acontecer com prática corporal vista culturalmente como feminina, então dar espaço para que os meninos participem, porque não vejo... as práticas culturais não têm gênero, né? Todo mundo pode estar vivenciando, experimentando... (Professor Manoel).

A docente Nísia aponta que não consegue agir distinguindo “coisas” que só meninos e meninas possam fazer, conforme podemos observar em seu relato:

Eu não consigo fazer assim, isso é... só menina pode fazer, isso só menino pode fazer, até porque eu não criei minhas filhas assim, uma delas quando criança pediu uma boneca e a outra pediu um trator, eu dei um trator para ela, você entendeu? E não teve nenhuma influência eu ter dado um trator para ela... porque tem gente que acha que vai mexer com a cabeça da criança que ela pode vir a mudar, né, de se achar em outro gênero, né? E ela é uma menina, ela é uma mulher, então, não teve influência, ela poderia ter, não teria problema nenhum, mas ela não teve essa influência, ela quis o trator, ela brincou com o trator e não teve nenhuma influência. (Professora Nísia).

A docente Lélia tem uma percepção aproximada à da docente Nísia, uma vez que evidencia que, para ela, não tem essa “coisa de menino ou coisa de menina”.

Eu acho que não tenho isso de meninos e meninas, eu acho que é tudo a mesma coisa, é ser humano. Mas no final, eu acho que sou meio fora do ambiente em que estou inserida, sabe? Eu vejo que eu vejo assim (. . .) que é todo mundo criança, mas eu fico deslocada porque a gestão não entende assim, as colegas não entendem assim (. . .).

O relato da docente Lélia chama a atenção para o fato que, para ela, não há essa distinção, mas nos permite inferir que a máxima “coisa de menino e coisa de menina” permeia o contexto escolar no qual se insere. No entanto, embora não tenha sido a intenção da docente quando verbaliza que “é tudo a mesma coisa, é ser humano”, o discurso vigente associado ao “somos todos humanos” invisibiliza diferenças e o fato de que, comumente, as diferenças são transformadas em desigualdades.

Em sentido oposto, a docente Amélia deixa evidente a sua percepção de que “ser menino” está mais leve do que “ser menina”, ao citar conversas estabelecidas em sala de aula nas quais os meninos anunciam que em casa não são atribuídas a eles funções de cuidado, limpeza e afins. Entretanto, as meninas geralmente lavam louça, ajudam na limpeza, varrem o chão.

Nós, enquanto sociedade... deixamos o lado pesado para a mulher, então esse negócio de cuidar – até aqui na sala de aula mesmo – dá para perceber isso em na sala de aula, o de cuidar da casa, cuidar de tudo e... e até na criança pequena a gente percebe isso que ‘ser menino’ está mais leve do que ‘ser menina. (Professora Amélia).

A docente Rosa explicita questões de amadurecimento entre meninos e meninas, entendendo que a menina amadurece mais rápido. Ainda, em relação aos conteúdos, elenca que o menino tem mais facilidade em Matemática, enquanto as meninas são melhores em Língua Portuguesa: “A menina, ela tem um amadurecimento muito mais rápido, né? O menino, na questão da Matemática, ele pega melhor, mas o Português elas viram”.

Em relação a esses modos de agir que são esperados de meninos e meninas, Beatriz Accioly Lins *et al* (2016, p. 10) tecem algumas reflexões:

Os arranjos de gênero colocados em prática na sociedade exercem uma força sobre toda nossa vida cotidiana. Eles criam expectativas a respeito de como devemos agir, do que pensar e do que gostar. E se a menina não se sentir bem de batom? Ou o menino odiar futebol? Qual é a consequência de dizer que força é uma característica exclusiva de meninos? Significa que mulheres não podem ser fortes? Ou ainda que meninos podem usar a força para obter aquilo que desejam?

É possível aprofundarmos essas reflexões considerando o pensamento de Heleith Saffioti (2015, p. 37) em seu livro *Gênero, Patriarcado e Violência*. Acerca do sexismo, autora conclui

E o sexismo não é somente uma ideologia, reflete, também uma estrutura de poder, cuja distribuição é muito desigual, em detrimento das mulheres. Então, poder-se-ia perguntar: o machismo favorece sempre os homens? Para fazer justiça, o sexismo prejudica homens, mulheres e suas relações. O saldo negativo maior é das mulheres, o que não deve obnubilar a inteligência daqueles que se interessam pelo assunto da democracia. As mulheres são “amputadas”, sobretudo no desenvolvimento e uso da razão e no exercício do poder. Elas são socializadas para desenvolver comportamentos dóceis, cordatos, apaziguadores. Os homens, ao contrário, são estimulados a desenvolver condutas agressivas, perigosas, que revelem força e coragem.

Cabe evidenciarmos, em consonância com o que apontam Marília Gomes de Carvalho e Cíntia de Souza Batista Tortato (2009), que os estudos de gênero discutem que características masculinas e femininas resultam da aprendizagem. À vista disso, mulheres e homens aprendem comportamentos segundo as suas experiências e locais em que estão inseridas/os, portanto, as visões dicotômicas de gênero não se sustentam, uma vez que tanto mulheres e homens podem

assumir comportamentos emotivos e racionais sem que isso faça com que deixem de ser mulheres e homens.

Nesse sentido, há muitas construções sobre “ser menino” e “ser menina” presentes na sociedade e que, conseqüentemente, refletem na escola por ser uma extensão da sociedade. A discussão em relação aos impactos e aos desdobramentos que essas construções desempenham nas infâncias é muito pertinente, uma vez que, além de limitar e engessar as vivências, podem reverberar na constituição como sujeito.

As ideias de “ser menino” e “ser menina” nas compreensões de Maria Isabel (ainda que haja o apontamento de que não vê diferença) e Rosa perpassam pelas construções sociais em relação às questões de gênero. Embora pareça não haver reproduções e produções de desigualdades advindas das construções de estereótipos, as percepções de comportamentos acerca de “ser menina” e “ser menino” ficaram evidentes quando houve menção aos meninos serem mais agitados e as meninas mais tranquilas. Conforme expõem Beatriz L. Ferreira e Nanci Stancki da Luz (2009, pp. 39-40):

Estereótipos e preconceitos marcam a educação. A escola reproduz muito do que a sociedade tem esperado de comportamentos masculinos e femininos. A delicadeza, a fragilidade, a discrição, a passividade, o pudor e a emoção são ensinados para as meninas. Em contrapartida, dos meninos, espera-se competitividade, agressividade, força física e racionalidade, sob a alegação de que são características masculinas.

Tais estereótipos também são identificados no relato da docente Rosa quando menciona que os meninos têm mais facilidade em Matemática enquanto as meninas têm mais sucesso em Língua Portuguesa, bem como indica que as meninas amadurecem mais cedo.

O discurso de que os meninos têm mais facilidade na aprendizagem de conceitos matemáticos ainda permeia a educação. É importante questionarmos o porquê dessa prerrogativa. Basta olharmos para o passado para percebermos que a presença – reconhecida – das mulheres nas Ciências foi menor em relação aos homens. Ressaltamos a palavra reconhecida, uma vez que muitas mulheres eram pesquisadoras e cientistas, fazendo importantes descobertas e contribuições, no entanto, os créditos acabavam sendo atribuídos aos homens. Vários fatores podem ser elencados, dentre eles a questão da socialização das mulheres e sua associação ao cuidar do “marido”, da casa e dos/as filhos/as, ocasionando falta de oportunidades e incentivo aos estudos, uma vez que tal função cabia à esfera masculina.

Em se tratando das Ciências, o Prêmio Nobel é um dos maiores reconhecimentos que uma pessoa pode receber. Criado em 1901, é dividido em seis categorias: Física, Química, Medicina, Literatura, Paz e Ciências Econômicas. Embora tenha havido significativas mudanças na participação das mulheres nas Ciências, um dado recente aponta que apenas 63 mulheres receberam o Prêmio Nobel contra 901 homens⁷. No entanto, quando se considera o número de mulheres que ganharam sozinhas, o número despenca para 31. Outro dado importante a ser considerado é o ganho por categoria: a categoria Paz foi a mais vencida por mulheres (19), seguida pelas categorias Literatura (17), Medicina (13), Química (8), Física (5) e Ciências Econômicas (2).

É possível depreender que as categorias as quais mais foram vencidas por mulheres são associadas ao que, comumente, é difundido sobre elas socialmente (ao que é esperado delas). Em contrapartida, em relação às Ciências Exatas, o número de vencedoras é baixo, podendo nos fazer pensar que as concepções de que “meninos têm mais facilidade em Matemática e áreas correlatas” ainda podem persistir.

Refletindo sobre concepções de que mulheres têm menos habilidades em Matemática, Lucas Alves Lima Barrosa (2016, p. 37) aponta:

Se as concepções que secundarizam as mulheres na Matemática persistem, certamente existem alguns esforços sociais que buscam mantê-las. Esses esforços giram em torno dos discursos que nos formam enquanto mulheres e homens dentro da própria ciência. Ressoando e repercutindo ao longo dos séculos, chegam até nós produções discursivas que reafirmam, dia após dia, que os meninos são naturalmente melhores em Matemática do que as meninas. E é possível pensar que são esses mesmos discursos que utilizamos, ainda que de forma inconsciente ou sem “más intenções”, em nossas salas de aula. Discursos que delimitam espaços a serem ocupados por mulheres e homens na atmosfera do desenvolvimento matemático, sendo próprio do homem desenvolver-se com muito mais facilidade e destreza do que a mulher.

A questão de meninas terem um amadurecimento mais cedo foi citada pela docente Rosa. No entanto, podemos refletir se tal amadurecimento ocorre de fato ou as meninas são forçadas a tê-lo devido a cobranças precoces e estímulos sociais e midiáticos.

⁷ Fonte: <https://www.terra.com.br/nos/ apenas-63-mulheres-ganharam-o-premio-nobel-contra-901-homens,e8abbe53ded0f1df82bdc636f60f3a0bwj0ah531.html>

Um dado muito importante foi observado no relato da docente Amélia: a questão da divisão dos afazeres domésticos. As atividades domésticas parecem ser cobradas para as meninas desde muito cedo ao passo que, para os meninos, não há essa incumbência. Podemos refletir sobre essa questão conforme as considerações de Chimamanda Ngozi Adichie (2015, p. 37)

Ainda hoje as mulheres tendem a fazer mais tarefas de casa do que os homens – elas cozinham e limpam a casa. Mas por que é assim? Será que elas nascem com um gene a mais para cozinhar ou será que, ao longo do tempo, elas foram condicionadas a entender que seu papel é cozinhar? Cheguei a pensar que talvez as mulheres de fato houvessem nascido com o tal gene, mas aí lembrei que os cozinheiros mais famosos do mundo – que recebem o título pomposo de chefe – são, em sua maioria, homens.

Desde os primeiros brinquedos e brincadeiras, as meninas são condicionadas às tarefas do cuidar. Panelinhas, réplicas de eletrodomésticos como batedeira, liquidificador, fogãozinho, bonecas, vassouras... tudo isso relacionado à esfera dos cuidados domésticos. Assim, conforme Sandra Duarte de Souza (2008, p. 180), “a divisão sexual do trabalho se dá desde a mais tenra idade e os brinquedos que a menina recebe já a socializam para atividade doméstica”. A observação trazida por Chimamanda Ngozi Adichie (2015) em relação ao fato de haver chefes de cozinha, em sua maioria homens, nos proporciona a reflexão de que, em se tratando de cargos de chefia e liderança, mesmo em profissões associadas ao que podemos chamar de “cuidado”, há a predominância de homens ocupando esse espaço. Sendo assim, podemos inferir que, o cerne da questão são as relações de poder.

Isso posto, podemos observar que, desde a infância, à mulher são atribuídas questões relativas ao cuidado do lar. Isso constrói relações desiguais, ocasionando a internalização do “dever” da mulher, gerando sobrecargas.

Ainda estamos inseridas/os em uma sociedade machista e patriarcal na qual muitas construções acerca do que é relacionado ao homem e o que é relacionado à mulher são muito sólidas. Uma prática docente acrítica, de certa forma, faz com que essa prerrogativa seja mantida. É importante deixar evidente que, em momento algum, o objetivo é culpabilizar docentes. As observações realizadas vão ao encontro dos cursos de formação inicial, que, em sua maioria, não abarcam em suas grades curriculares discussões em relação às questões de gênero, dessa forma, não subsidiando reflexões teóricas e críticas em relação ao processo de ensino-aprendizagem considerando a temática.

Embora seja possível identificar alguns estereótipos contidos nas compreensões evidenciadas acerca dos entrelaçamentos entre gênero e infância nos relatos de algumas docentes, é possível identificar que parece não haver – mediante os relatos – distinções, em suas práticas, no que tange ao tratamento de meninas e meninos.

5.3 Entendimentos sobre o papel docente e da instituição escolar

Nessa categoria, procuramos identificar se/e como as docentes e o docente compreendem a relevância de seus papéis e da instituição escolar em relação ao trabalho das questões de gênero com vistas a uma educação justa, sem a (re)produção de estereótipos de gênero. De forma unânime, as professoras e o professor apontaram o entendimento da importância de suas atuações e do ambiente escolar, sendo assim, todos os relatos foram agrupados em uma única subcategoria.

5.3.1 A importância do papel docente e da escola quanto à promoção de questionamentos e reflexões quanto às questões de gênero

Os dados levantados foram ao encontro da compreensão da importância de haver questionamentos acerca dos estereótipos que são estabelecidos, bem como o dever de o espaço escolar incluir todas/os, desenvolvendo ações para que não haja discriminações.

Discorrendo acerca das questões dos cuidados domésticos, a professora Amélia aponta a importância de a/o docente questionar as desigualdades, mas não impor, evidenciando um trabalho dialógico.

É muito importante o professor, ele questionar (. . .), não impor para as crianças, mas questionar (. . .) Questionar eles para eles começarem a pensar, porque eles não fazem? Por que o outro tem que fazer e eles não? Então, todos têm que fazer, todos estão dentro da sociedade (. . .). Então é nessa questão que a gente conversa bastante para eles pensarem que eles também podem e devem ajudar. Não fica só sobre um peso sobre um gênero. (Professora Amélia).

O relato da docente Rosa se aproxima com o da professora Amélia no que tange ao diálogo e ao questionamento de estereótipo, conforme podemos observar:

De instruir, né? Mostrar que você pode ser o forte sim, mas tem que ter a delicadeza no gesto, na palavra, isso não te diminui em nada, tanto a menina quanto o menino, de forma nenhuma. (Professora Rosa).

As docentes Nísia e Lélia entendem que a temática tem que ser abordada na escola, com naturalidade. É importante evidenciarmos que mesmo quando os assuntos não são discutidos, já está havendo um trabalho com a temática, deixando evidente um posicionamento tanto da docência quanto da instituição escolar.

O papel da escola é fazer com que esse assunto seja abordado para que não tenha nenhum tipo de discriminação, né? Para que todos entendam como livres, né? Que cada um tem a sua, como eu posso te falar...que não seja apontado, que não sofra bullying, então tem que ser trabalhado para que todos entendam que todos são diferentes, não tem ninguém igual ao outro e essas diferenças que faz ser a escola um lugar legal. (Professora Nísia).

Eu acho que a gente deveria tratar com naturalidade, fazer roda de conversa para isso. Na primeira reunião eu já deixo claro que os assuntos que são trazidos em sala são debatidos sim, que eu não trago a informação, mas quando chega essa informação até dentro da sala, essa informação é discutida. Então eu já deixo isso bem claro na primeira reunião. (Professora Lélia).

O relato da professora Lélia elucida um aspecto relevante: o estabelecimento de vínculos e diálogo com as famílias. A parceria entre a escola e a família é indispensável para o sucesso do processo pedagógico. Esse elo de confiança entre docentes e famílias possibilita que temas “sensíveis” sejam abordados.

O docente Manoel é enfático em seu entendimento de que a escola para além de incluir todos os grupos sociais, tem o dever de valorizar seus saberes.

Eu acho que a escola tem por obrigação incluir a todos, né? A gente... eu acho que historicamente a gente viu sempre grupos minoritários à margem e acho que a escola tem esse dever de fazer com que todos os grupos eles tenham suas práticas corporais, suas manifestações culturais, seus saberes e seus conhecimentos representados na escola, então eu vejo dessa forma, né? Valorizar os saberes, os conhecimentos de

crianças, de mulheres, de povos nativos, de grupos LGBTQIA+, enfim, é necessário na escola de hoje, na sociedade em que vivemos. (Professor Manoel).

A docente Maria Isabel relata a necessidade de um alinhamento da gestão e da docência, indicando a urgência de se trabalhar com temas presentes na sociedade.

(. . .) Porque eu penso de um jeito e, às vezes, eu sou contra o pensamento de toda uma gestão. Às vezes, eu quero falar um assunto com toda a turma, independente do assunto, se é de homem, se é de mulher, quero que todos tenham essa ciência, porque não dá mais para a gente separar nada no dia de hoje. Eu não posso isolar um assunto que é da sociedade, que faz parte de toda família (. . .). (Maria Isabel).

Entendemos que a escola é um ambiente no qual há reprodução e produção de desigualdades, uma vez que reflete a sociedade na qual estamos inseridas/os. Em contrapartida, entendemos que é o local propício para o debate das questões de gênero e, conseqüentemente, para a promoção da construção de relações baseadas na igualdade de direitos, consonante aos estudos de Ferreira e Luz (2009), Louro (2014), Lins, Machado e Escoura (2016) e Auad (2021).

Pedro Paulo Souza Rios (2018, p. 28) também evidencia tal contrariedade do espaço escolar afirmando que a escola “pode reproduzir papéis de gênero e modelos de sexualidade que pautada em atitudes discriminatórias, mas que também podem construir relações equitativas nas quais a dignidade humana e a igualdade de direitos poderão ser princípios norteadores”.

A autora Guacira Lopes Louro (2014, pp. 89-90) nos traz um chamado para a reflexão e para a ação quanto às desigualdades, conforme podemos observar:

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 identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdade; se admitimos que a escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação ou omissão; se acreditamos que a prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política, isto é, que se transforma e pode ser subvertida; e, por fim, se não nos sentimos conformes com essas divisões sociais, então,

certamente, encontramos justificativas não apenas para observar, mas, especialmente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades.

Tentar interferir nessas desigualdades não significa estabelecer imposições – conforme apontado pela docente Amélia, mas sim provocar, mediante o diálogo, inquietações e questionamentos sobre o que está posto. Nesse sentido, é evidente a importância de as instituições escolares promoverem discussões que possibilitem reflexões acerca das questões de gênero e todas as outras formas de desigualdades. Jimena Furlani (2011, p. 120) justifica a relevância da escola em relação à temática indicando três dimensões.

Primeiro, porque é no processo de escolarização que o conhecimento sobre as relações humanas de desigualdade em relação ao gênero, raça, etnia, orientação sexual se produzem e se reforçam; segundo, porque é na escola que, a partir desses conhecimentos, as diferentes identidades serão formadas e reforçadas nas crianças, nos jovens e nos adultos; terceiro, porque todos esses significados e as representações construídas na sociedade estão latentes nessa instituição que lida, ao mesmo tempo, com o espaço privado (doméstico) e o espaço público. Lida, portanto, com a dinâmica do micro e macropoder nas relações de gênero e nos seus significados.

Dessa forma, a escola necessita promover práticas que fomentem conhecimentos e despertares em relação aos estereótipos e desigualdades de gênero mediante diálogos e reflexões. Alguns recursos podem ser utilizados para iniciar discussões, tais como a literatura infantil, séries, filmes, rodas de conversa, dentre outros. Em contrapartida, salientamos que a falta de formação – tanto inicial quanto continuada – impacta negativamente todos/as os/as agentes escolares em relação ao desenvolvimento da discussão das questões de gênero. Não podemos, de forma alguma, culpabilizá-las(os), pois além da falta de conhecimento para o trabalho com a temática, há questões extrínsecas, como a reação das famílias, movimentos que visam barrar as discussões e afins.

5.4 Relatos sobre as práticas e intervenções desenvolvidas por docentes

Essa categoria abrange práticas relatadas pelo/as docentes no que concerne às questões de gênero. Podemos concluir mediante os relatos das docentes e do docente que, mesmo não

sendo planejadas de maneira formal, intervenções são desenvolvidas no sentido de propiciar reflexões, questionamentos e inquietações.

5.4.1 Práticas docentes que promovem diálogos, reflexões e desconstruções

Iniciemos pelo relato do professor Manoel, docente de Educação Física.

Olha, eu sempre procuro... Eu acho que a gente precisa ressignificar um pouco o currículo, né? O currículo, infelizmente, ele é mais voltado as práticas corporais masculinas, brancas, então a gente sempre... Isso não significa que a gente vá suprimir essas práticas corporais, tirá-las, né? Mas assim, tornar o currículo mais equânime (...) possibilitando que todos os grupos sejam representados, né? (...) Porque se nós estamos falando sobre isso é necessário que os professores desconstruam, a discriminação ainda se faz presente, nós precisamos estar atentos a essas questões. Os conflitos, quando eles surgem em sala de aula referentes a essas temáticas, a gente não deve ver como algo negativo, mas como algo positivo, de a gente sentar, discutir, por que os alunos têm essa determinada representação, tentar desconstruir. (Professor Manoel).

Ainda que o objetivo deste trabalho não seja analisar as práticas docentes à luz dos documentos curriculares, a prática docente de Manoel está inteiramente alinhada ao que propõe o Currículo Paulista (documento curricular norteador do estado de São Paulo) para o ensino de Educação Física, conforme podemos observar no trecho abaixo:

Além do conhecimento sobre as capacidades físicas, as regras, técnicas e táticas, a cultura corporal de movimento deve também promover a reflexão sobre o consumo, o individualismo, os estereótipos, os preconceitos relativos ao gênero, às raças, ao desempenho e à própria forma corporal, presentes nas práticas corporais (São Paulo, p. 250).

O relato de Maria Isabel também aponta para uma prática questionadora em relação à desconstrução de estereótipos. Ao trabalhar com os contos de fadas clássicos contidos no Ler e Escrever – livro de textos do aluno, a docente deixa evidente que, a partir da leitura dos contos, realiza atividades de reflexões.

(. . .) eu leio algumas coisas, tem muitos contos que trazem bastante, mesmo no livro deles, né? Tem aquele livro Ler e Escrever laranja que aparece e, às vezes, no meio, quando eu estou lendo, eu paro, dou uma perguntada, o que eles acham, eles se ouvem, eles se escutam. (Professora Maria Isabel).

As práticas evidenciadas pela docente Amélia, pelo docente Manoel e pela docente Nísia em relação à questão de falas como “isso é coisa de menino ou isso é coisa de menina” vão ao encontro de propiciar reflexões, seja em relação a brincadeiras, seja em relação a atividades realizadas em sala de aula. Os relatos apontam que a incidência de falas como essas e as atitudes tomadas pelo e pelas docentes demonstram o diálogo, em vez de repreensões.

Até nessa questão da limpeza da sala. No início do ano, por isso que eu parei e conversei com eles porque uma criança da sala, um menino da sala falou: ‘Ah, professora, eu não vou limpar porque isso é coisa de menina’. Então ele não quis varrer a sala porque isso era coisa de menina, então, por isso que eu parei e comecei a questionar eles sobre isso e o porquê era coisa de menina (...) questionei e ele deu a opinião dele e aí eu comecei a conversar com eles para tentar, né, eles entenderem que não, isso não é coisa de menina, né, isso é para todo mundo, todo mundo vive em sociedade, então todo mundo precisa. (Professora Amélia).

Muitas vezes. Eu tento mostrar, falar para eles que não, né? Tento desconstruir isso, né? Todos têm que participar, né? Eu tento trazer exemplos, por exemplo, do futebol: que a Marta joga, que outras meninas jogam (. . .). (Professor Manoel).

Eu tenho lá os brinquedos, o menino pegou a boneca para brincar, aí fulano fala assim: ‘ah, ele pegou a boneca, brinquedo de menina’, aí a gente sempre entra naquele tema, ‘mas ele pode ser pai também, pai não cuida do filho?’. Ele pode brincar também com a boneca, né? Então eu procuro assim, não ter essa separação, então eu procuro mostrar para ele que não tem nenhum problema, né, tanto é que a escola comprou várias coisas com ferramentas, as crianças podem brincar, menina pode brincar com joguinho de ferramenta, por que não? Do mesmo jeito que os meninos podem brincar com as bonecas, sem problema... (Professora Nísia).

A docente Lélia menciona uma situação que foi trazida pela turma à sala de aula e dialogada.

Tem um aluno que estava de mãos dadas com um dos meninos da outra sala, e esse assunto veio para a minha sala e veio em voz alta: ‘tia, você não sabe, o (. . .) está namorando o menino da sala do lado’. Aí eu falei, ‘tá, mas e daí?’. Aí o (. . .) falava, ‘mas eu não estou’. Aí eu falei: ‘(. . .), calma, vamos conversar. Você não fica com a menininha ali sentadinho? Por que ele não pode ficar com o menininho ali? O aluno (que estava de mãos dadas com o outro) falava assim: ‘mas qual é o problema de eu estar de mão dada? Ele é meu amigo! Eu falei: ‘então, as meninas podem ficar de mãos dadas e os meninos não, por que não?’ Uma coisa que eu vejo depois disso é que os meninos se abraçam (. . .). Eu percebi que teve essa mudança na sala.

Nesse relato, podemos refletir em conformidade com o que Guacira Lopes Louro (2021, p. 33) aponta:

Em nossa cultura, a manifestação de afetividade entre meninos e homens é alvo de uma vigilância muito mais intensa do que entre as meninas e mulheres. De modo especial, as expressões físicas de amizade e de afeto são controladas, quase impedidas, em muitas situações sociais.

Sendo assim, a situação narrada pela docente Lélia explicita essa vigilância em relação aos meninos (até pelas próprias crianças). Embora o objetivo dessa pesquisa não seja analisar se as práticas docentes estão corretas ou incorretas, é preciso evidenciar que a mediação da docente parece ter sido oportuna. Segundo o relato da professora, não houve conflitos, julgamento do que é “certo ou errado”, mas sim a potência de provocar o questionamento, a inquietação, a desestabilização de um conceito prévio trazido pela turma.

Ainda, quando convidada a relatar as suas práticas docentes em relação à temática, a docente Lélia apontou:

Essa sala é uma sala que eu acho que entrou meio na minha linha, sabe? Na minha sala você vê que as meninas choram e os meninos abraçam, eles vão lá dão todo o incentivo, na minha sala são extremamente unidos não tem essa de a turma das meninas e a turma dos meninos, eles jogam juntos, eles brincam juntos, eles jogam

futebol juntos, mas esses dias aconteceu um fato 'legal': (nome da aluna) gosta de jogar futebol com os meninos e as melhores amigas dela brigaram com ela porque ela estava deixando de ser amiga para jogar futebol com os meninos. Então a gente fez uma roda de conversa para entender que não, que ninguém deixa de ser amigo, tem gente que gosta de fazer uma coisa e tem gente que gosta de fazer outra. (Professora Lélia).

Eu tenho um aluno que tem duas mães, ele fala: 'a minha mãe a minha madrasta, eu moro com a minha mãe e com a minha madrasta' (. . .) E minha sala, eu não sei se eles não percebem quando ele fala ou se realmente para eles é uma coisa normal (. . .) Porque ninguém faz nenhum tipo de comentário nem cara feia, então na minha sala a gente discute (. . .) porque ele traz essas informações. Eu acho que a escola deveria tratar isso como um assunto normal, assim como tem tratado sobre drogas, mas acredito que todo mundo tenha um pouco de medo por conta da sociedade, o que vão falar, o que podem entender sobre isso.

A percepção da docente Lélia, ao comparar que a escola deveria tratar as questões de gênero como algo normal (como faz com as drogas), nos faz refletir que, embora a docente esteja defendendo a inserção das discussões de gênero na escola ao fazer a analogia, tal inserção não pode ser feita sob uma lógica proibicionista e culpabilizante, como as discussões acerca das drogas vêm sendo realizadas.

Em se tratando da temática família, Beatriz Accioly Lins et al. (2016) apontam para a necessidade de a escola estar atenta para o diálogo com a diversidade das famílias. As autoras e o autor indicam que

É muito comum que nos deparemos com uma variedade enorme de arranjos familiares na comunidade escolar. Essa multiplicidade não deve ser encarada como um problema. Muito pelo contrário, é possível estabelecer diálogos e evitar preconceitos e opressões a partir da percepção das diferenças (Lins et al., p.84).

Podemos depreender, mediante os três relatos da docente Lélia, que, na sala de aula, há a construção de um espaço seguro para diálogos e reflexões. É importante nos atentarmos para a percepção de que a sala “entrou na linha dela”. Esse dado permite a reflexão acerca da

importância do papel docente em relação à condução de discussões das temáticas que emergem no ambiente escolar com vistas ao desenvolvimento da criticidade, do respeito, da humanidade.

A docente Rosa também aponta para uma atitude dialógica quando estereótipos são reverberados pela turma em sala de aula, exemplificando também a questão do futebol.

‘O futebol é só para menino’. Por que é só para menino? Quem disse que menina não sabe jogar futebol? Assim como pular corda. Por que que é só para menina? (...) Aí eu já ouvi assim, ‘ah, mas aquele ali é ‘de bicha, tia’, mas por isso ele não é um ser humano? (Professora Rosa).

Em suma, podemos constatar que as práticas docentes vão ao encontro de questionar, inquietar e desconstruir estereótipos de gênero quanto a brincadeiras, a ideais de masculinidade e feminilidade expressos em livros clássicos, a divisão de tarefas de cuidados em casa e até em relação a comportamentos esperados no que tange às amizades.

O relato do docente Manoel, em relação as suas práticas, deixa evidente ações pedagógicas que são planejadas e desenvolvidas objetivando a igualdade e a representação de todos os grupos. Há também a menção ao fato de o currículo ser mais voltado para as práticas corporais consideradas masculinas, no entanto, aponta para a necessidade de tornar o currículo mais equânime, mediante a desconstrução e atenção às questões. O diálogo com alunos/as é mencionando, evidenciando o lado positivo das situações de conflito, que, se corretamente mediadas, tornam-se potentes.

A docente Maria Isabel também deixa evidente uma prática comprometida com a promoção da desconstrução de estereótipos. Ao apontar que realiza a leitura dos contos de fadas clássicos, ressalta que procura promover alguns questionamentos. Tais contos costumam ser produtores e reprodutores de ideais de feminilidade e masculinidade socialmente construídos e aceitos. Temos a compreensão de que correspondem a um determinado contexto e a uma determinada época, mas urge indagar que, considerando estarmos em um outro contexto e em uma outra época, muitas discussões podem e devem ser feitas a partir deles.

À vista disso, tem havido uma crescente publicação de livros destinados ao público infantil “reformulando” os contos de fadas clássicos. Podemos citar o livro: *Lute como uma Princesa: contos de fadas para crianças feministas* (2019) de autoria de Vita Murrow, com ilustrações de Julia Bereciartu, que traz uma nova ótica para os contos de fadas tradicionais, subvertendo os papéis de princesas e príncipes comumente retratados.

Ao indagar as/o docentes acerca de já terem ouvido dos/as alunos/as as orações “isso é coisa de menino”, “isso é coisa de menina”; a resposta afirmativa foi unânime. Podemos refletir que as crianças não nascem com um dispositivo que as condicionam a saber se algo “é de menino” ou se algo “é de menina”. Dessa forma, os dados corroboram com o que vem sendo discutido por estudiosos e por estudiosas: a socialização nos ensina, nos condiciona, nos diz como devemos ser, pensar e agir.

Nesse sentido, os relatos foram ao encontro de concepções, entre as crianças, de que limpeza é “coisa de menina”, de que futebol é “coisa de menino”, de que boneca “é coisa de menina”, de que “ferramenta é coisa de menino”. Diante do exposto, as docentes e o docente foram levadas/o à reflexão sobre as suas atitudes quando essas situações acontecem. Sem exceção, todos os relatos apontaram para práticas que objetivam o diálogo, a desconstrução e a proposição de reflexões, sobretudo no relato da docente Amélia que, em relação à situação dita pelas crianças que a limpeza da sala era “coisa de menina”, questiona fazendo com que percebam que a obrigação com a limpeza é de todas as pessoas, uma vez que estão vivendo em sociedade. É possível aqui, novamente, afirmarmos que a escola é uma extensão da sociedade, pois um estereótipo foi reverberado, mas questionado, dialogado e possivelmente transformado mediante uma prática docente atenta e crítica.

Quanto à questão dos brinquedos, na presença de falas como boneca é “coisa de menina”, a docente Nísia demonstra propor uma reflexão bem pertinente, ao questionar as crianças que os meninos também poderão ser pais, portanto poderão também assumir funções de cuidado.

Nesse sentido, Furlani (2011, p. 69) aponta que meninas e meninos, quando vivenciam situações nas quais interagem, manipulam e recriam os mais variados brinquedos, elas

- a) adquirem aptidões específicas, por exemplo, coordenação motora, reflexos, visão lateral...;
- b) exercitam capacidades como desenvoltura no trânsito, controle das emoções, iniciativa, segurança, assertividade, responsabilidade, confiança...;
- c) experimentam atividades sociais de “ser”: pai, mãe, professora, professor, irmão mais velho, irmã mais velha, tutor, responsável, etc.

Sendo assim, para além de oportunizar brinquedos e brincadeiras de forma igual aos meninos e às meninas, o diálogo de uma forma leve e adequada é indispensável a fim de questionar a reprodução de estereótipos que já se fazem presentes nas falas e atitudes das crianças.

As práticas evidenciadas pelas docentes e pelo docente podem ser consideradas reflexivas. Ainda que não haja a prevalência de proposições curriculares formais específicas, as ações, intervenções e discussões desenvolvidas procuram promover inquietações acerca de estereótipos, bem como combater as desigualdades, que, infelizmente, já aparecem no discurso das crianças.

A despeito do processo reflexivo na educação, Evandro Ghedin (2012) afirma que “a escola, deve ser, necessária e essencialmente, o lugar geográfico da construção e do diálogo crítico”. Conforme o autor:

Se é possível que a educação do presente seja aquela que propicie, no ensino, espaços de reflexão crítica e criativa, como condição necessária à socialização e à humanização, ela implica, também, um novo horizonte de compreensão do sentido da existência humana e de todas as suas relações sociopolíticas. Significa que precisamos recolocar o lugar das coisas diante de novas perspectivas. Se a essencialidade do processo educativo situa-se na reflexão, como horizonte de autocompreensão, a possibilidade da cidadania ocorre na mesma proporção em que tal processo possa ser instaurado, através do ensino (Ghedin, 2012, p. 168).

Em contrapartida, muitas são as investidas para que as discussões críticas sobre as questões de gênero não aconteçam na escola. Podemos citar o avanço de movimentos conservadores que, fomentados por um setor político ultraconservador, ocasionaram várias atitudes visando tolher as discussões da temática na escola, sob a falaciosa alegação de “ideologia de gênero”, desde a retirada da palavra gênero da última versão da Base Nacional Comum Curricular (2018) até perseguições e retaliações destinadas a docentes que abordavam as questões em sala de aula. Conforme Pedro Paulo Souza Rios (2018, p. 24), “o termo ideologia de gênero foi utilizado por quem defende posições conservadoras, e fundamentalistas sobre os papéis de gênero atribuídos a homens e a mulheres”. Dessa forma, reiteramos a nossa intenção de não culpabilizar os/as agentes escolares considerando todo esse contexto, bem como a alta de formação inicial e/ou continuada de forma sistemática.

5.5 Possíveis entraves e receios quanto à abordagem da temática em sala de aula

Nesta subcategoria, abarcamos os possíveis receios e entraves para a abordagem da temática em sala de aula. Os relatos seguiram três vertentes: a) não há receios de trabalhar com

a temática; b) não há receios, mas indicam que outras/os agentes escolares também precisam estar abertas/os às discussões; c) relato docente que indica receio da abordagem da temática. Em relação aos percalços, foram apontados: outros/as agentes escolares não estarem preparados/as para os possíveis “conflitos” que advêm das reflexões; recepção de familiares; gestão.

5.5.1 Relatos docentes que indicam não haver receios de trabalhar com a temática

As docentes Amélia e Rosa são enfáticas quanto a não possuírem receios do trabalho com a temática.

Sinceramente, não. Eu sei que teve abordagem de pais, já de conhecidas minhas, mas eu não tenho. Porque, sinceramente, eu acho que isso tem que ser falado, tem que, eles têm que entender isso e se o pai vier abordar eu vou explicar da mesma forma que eu expliquei para a criança, então... medo não tenho. (Professora Amélia).

Não, não tenho mesmo, porque eu vejo assim, é a minha opinião, não estou influenciando ninguém, mas deixo a minha opinião, assim como eles também deixam a opinião deles (. . .). (Professora Rosa).

Apesar de indicar que não possui receio, a professora Amélia demonstra ter consciência de que o trabalho com a temática pode suscitar algumas problemáticas, como a abordagem das famílias. No entanto, a docente indica entender a importância do estabelecimento desse diálogo.

A docente Rosa afirma não ter receio de trabalhar com a temática, pois acredita ser a opinião dela. Evidenciamos as questões de gênero não são resumidas a “opinião”, uma vez que os estudos de gênero constituem um campo de estudo científico. Em contrapartida, ressaltamos que enquanto as discussões de gênero não estiverem presentes nos cursos de formação inicial e/ou continuada, bem como garantidas no projeto político-pedagógico das escolas, práticas docentes serão baseadas em “opiniões” e “bom-senso”.

5.5.2 Relatos docentes que indicam não haver receios de trabalhar com a temática, mas que outras/os agentes escolares necessitam estar abertas/os às discussões

As docentes Maria Isabel, Lélia e o docente Manoel apontam que não possuem receio de trabalhar com a temática, pois entendem a importância das práticas docentes. Em contrapartida, sinalizam que é preciso que a escola, como um todo, tenha interesse em dialogar com essas questões.

Nenhum. Eu gostaria de falar muito mais do que eu posso. Eu tenho receio de não falar, sabe? Eu tenho receio de não falar. (. . .). Eu gostaria que começasse da gestão a mudança, sabe? (Professora Maria Isabel).

Não, receio, não tenho receio. Eu acho que assim, como professor, eu entendo necessário eu ter a coragem de falar. Agora, eu não sei se a escola, que eu falo, gestores, professores, se todos estão prontos, porque quando você trabalha com esses assuntos, eu acho que muitas vezes, traz alguns problemas e acho que, às vezes, as escolas, elas não estão muito dispostas a encarar isso. Acho que tem que ter conhecimento para falar isso para os pais. (. . .) A gente precisa entender que a escola é um lugar de todos, e é importante a gente estar atento, querer falar, dar espaço para essas temáticas, para essas discussões. (Professor Manoel).

Com essa sala não, com essa sala eu tenho uma abertura inclusive com as famílias. Então eles me conhecem, desde a primeira reunião eu já deixei claro que assuntos como esses iriam acontecer porque eles querem saber, eles trazem muitas histórias (. . .) e eu não vou calar as histórias e eles gostam. De sexo que eu tomo um pouco mais de cuidado para falar. Nessa sala eu não tenho tanto medo, mas em outra escola eu tinha mais medo de falar sobre o assunto. (Professora Lélia).

Os três relatos convergem para um ponto: a gestão escolar. A gestão escolar tem um papel basilar no trabalho docente. É imprescindível que haja uma articulação entre todas e todos as/os atuantes no processo educativo. José Carlos Libâneo (2018, p. 117) discorre sobre a direção da escola, vejamos:

A direção da escola, além de ser uma das funções do processo organizacional, é um imperativo social e pedagógico. O significado do termo *direção*, tratando-se da escola, difere de outros processos de direção, especialmente os empresariais. Ele vai além daquele sentido de mobilização das pessoas para a realização eficaz das atividades, pois

implica intencionalidade, definição de um rumo, uma tomada de posição frente a objetivos sociais e políticos da escola, em uma sociedade concreta. A escola, ao cumprir sua função social de mediação, influi significativamente na formação da personalidade humana e, por essa razão, não é possível estruturá-la sem levar em consideração objetivos políticos e pedagógicos.

O autor evidencia que o papel da gestão da escola é mais do que uma questão meramente administrativa, uma vez que deve assumir uma posição frente ao objetivo de formação integral de alunos e alunas em uma sociedade. Em contrapartida, é importante ressaltarmos que, para tanto, são necessárias formações específicas e, em se tratando da temática das questões de gênero, ainda mais, considerando a ausência das temáticas nos cursos de formação inicial.

O docente Manoel e a docente Lélia explicitam a importância da relação com as famílias. Manoel aponta para a questão de ser necessário um conhecimento para conduzir possíveis conflitos advindos dos diálogos estabelecidos (podemos entender que tal conhecimento é oriundo de formação) e Lélia evidencia que não tem tantos receios em trabalhar com as temáticas especificamente na sala em que atua, uma vez que já foi explicitado, em reunião com responsáveis, que essas temáticas seriam discutidas. No entanto, percebemos que a docente enuncia que tem um cuidado maior quanto à abordagem da temática sexo.

5.5.3 Relato docente que indica receio da abordagem da temática

A docente Nísia indica ter receio de abordar as temáticas, pois sabe que tem alunas/os cujas famílias são de extrema direita. Assim, indica receio de que os pais façam confusão e aborda o assunto de forma cautelosa.

*Sim, tenho receio por saber que tenho alunos de pais de extrema direita. Temo que esses pais façam confusão. Então o assunto é sempre abordado com muita cautela.
(Professora Nísia).*

Podemos articular o receio da docente com o avanço dos movimentos ultraconservadores nas discussões políticas sobre educação. A docente aponta para o receio de que as famílias façam confusão. Como já discutido nesse trabalho, movimentos de extrema direita objetivam que, na escola, não sejam feitas discussões das temáticas de gênero, sob a

alegação de que as professoras e os professores estariam praticando doutrinação ideológica, mediante a “ideologia de gênero”. (Pastana, 2017).

As alegações – falaciosas – em relação ao que denominam “ideologia de gênero” versam, dentre outras, sobre destruição da “ordem natural” das famílias. Assim, tais movimentos alegam que a escola não deve interferir na educação moral das crianças, cabendo somente às famílias (Junqueira, 2017).

Dessa forma, sobretudo após 2014, as ofensivas contra as discussões de gênero na escola tomaram força, refletindo na elaboração e promulgação da Base Nacional Comum Curricular (2018). Esse principal documento curricular – de caráter normativo – não contempla sequer a palavra gênero (exceto em gêneros textuais). Sendo assim, considerando que não há menção explícita quanto às discussões de gênero em documentos curriculares, bem como há muitas investidas para que tais discussões realmente não ocorram no ambiente escolar (podemos citar desde silenciamentos até perseguições a docentes) o receio do trabalho com a temática por professoras/es é uma realidade.

5.6 Formação inicial e/ou continuada em relação à temática

Esta categoria abarca a questão da formação inicial e/ou continuada em relação às questões de gênero e de sexualidade. Os relatos foram ao encontro de: a) ter havido – em algum momento da formação – o contato com as temáticas; b) não ter havido (ou não se lembrarem) do contato com as temáticas.

5.6.1 Indicações docentes sobre ter havido contato com a temática em algum momento da formação

O docente Manoel aponta que na formação inicial houve pouca abordagem dessas questões e que isso deixou uma lacuna em sua formação. Ademais, indica que, na pós-graduação que realiza, essas temáticas são abordadas.

Agora na pós sim, mas na graduação isso ficou um vazio, né? (. . .) Na graduação muito pouco, mas agora na pós-graduação eu percebi que os professores estão mais atentos a essas questões e buscando, né, melhorar a formação dos futuros profissionais trazendo essas temáticas. (Professor Manoel).

A docente Rosa indica que, em sua formação, essas temáticas foram “muito pouco” abordadas. A docente Lélia explicita que até teve uma disciplina em sua formação inicial, mas que era mais centrada na história da Educação Sexual, bem como aponta que já realizou especificamente um curso sobre gênero, a educação especial e a sexualidade.

Não tive essas temáticas. Tive uma disciplina com o Prof. Dr. Paulo Rennes, mas era mais a história da Educação Sexual. Eu já fiz um curso sobre gênero e a educação especial e a sexualidade. Acho que esse foi o único que eu fiz. (Professora Lélia).

Dentre os relatos que apontaram ter havido algum tipo de formação, há apenas uma docente que realizou um curso sobre gênero e sexualidade de forma específica. Podemos refletir no sentido do espaço que as temáticas de gênero e sexualidade ocupam nas formações continuadas e no “interesse” de docentes quando buscam cursos específicos para a melhoria da prática profissional.

Ressaltamos que a nossa intenção não é julgar, tampouco culpabilizar, mas procurarmos analisar aspectos que permeiam esse cenário. Algumas reflexões podem ser feitas: a) a ausência das temáticas em grande parte da grade curricular dos cursos de formação inicial, além de não construir um arcabouço teórico que possibilite práticas conscientes, pode dar a impressão de que não são tão pertinentes para a formação; b) a escassez de políticas de formação continuada específicas em relação à temática; c) a falta da contemplação explícita das temáticas de gênero nos documentos curriculares tanto no macro (nacionais, estaduais e municipais) quanto no micro (documentos em âmbito escolar, o projeto político-pedagógico, a exemplo); d) as interpretações do conceito gênero de forma falaciosa que são utilizadas por movimentos ultraconservadores e que atravessam o cenário educacional pode fazer com que docentes sintam receios, pois muitas/os são até perseguidas/os.

5.6.2 Indicações docentes que apontam não ter havido (ou não se lembrarem) de nenhum tipo de contato com a temática na formação

A docente Maria Isabel aponta ter havido temáticas que versavam sobre as desigualdades, mas não se recorda especificamente de ter contato especificamente com as questões de gênero.

A gente viu algumas temáticas de bullying, diferenças, deficiências. Mas com essa temática... pode ser que eu tenha tido, mas, no momento, eu não me recordo. (Maria Isabel).

A docente Nísia também aponta não ter memórias em relação à abordagem das temáticas em sua formação inicial, em contrapartida, afirma de forma enfática que o conteúdo era pouco divulgado e trabalhado.

A gente viu algumas temáticas de bullying, diferenças, deficiências. Mas com essa temática... pode ser que eu tenha tido, mas, no momento, eu não me recordo. (Maria Isabel).

Já a docente Amélia afirma categoricamente que não teve essas temáticas nem na formação inicial nem em cursos específicos, mas que, em alguns cursos, já houve discussões em relação às questões de gênero advindas das/os participantes, não das/os ministrantes.

Olha, sendo bem sincera, não. Nem na faculdade, não me lembro de cursos. Eu me lembro de cursos de cursantes questionando as questões de gênero, o papel da mulher, né, o quanto sobrecarrega a mulher na sociedade, mas, do cursista, em si, falar sobre isso, não. Nem na faculdade também. (Amélia).

Como já apontado em alguns momentos deste trabalho, podemos constatar que a formação inicial e/ou continuada em relação às questões de gênero e sexualidade ainda são poucas. Em contrapartida, assume uma dimensão essencial na capacitação docente de forma a propiciar o conhecimento científico, bem como subsidiar posteriores práticas docentes permeadas de reflexões, questionamentos, inquietações e desconstruções.

Beatriz L. Ferreira e Nanci Stancki da Luz (2009) argumentam que à/ao docente é atribuído o papel central da educação, uma vez que desenvolve planejamentos, avaliações, condução das aulas. Assim, as autoras evidenciam que não há como ensinar algo sem conhecer, sem ter subsídios, portanto, as formações de educadores/as em relação às temáticas são fundamentais.

Destaca-se a importância dessa formação, pois, mudanças nas concepções e práticas escolares dependem, sobretudo, de preparação, de sensibilização docente. A inclusão

de temas como gênero e sexualidade nos cursos regulares e de educação continuada oferecerá base teórica e metodológica para que o docente tenha segurança para apresentar e debater questões que, por sua relevância, não podem ser tratadas de qualquer maneira. (Ferreira & Luz, 2009, p. 42).

Além do mais, Ana Cláudia Bortolozzi, Carolina Navarro e Ari Fernando Maia (2011, p. 28) apontam que “os valores e concepções dos professores acerca das questões de gênero são refletidos em sua práxis educativa, já que norteiam os métodos de ensino escolhidos, as relações interpessoais e os critérios de avaliação do alunado”. Dessa forma, o conhecimento científico acerca das questões de gênero, possibilitaria um aprofundamento nas compreensões, bem como refletiria na prática educativa.

A formação inicial desempenha um papel importante na constituição docente, uma vez que possibilita a aquisição de conhecimentos teóricos que são indispensáveis para a prática. Ainda que se tenha a ideia difundida de que “se aprende a ser professor na prática”, a indissociabilidade entre a teoria e a prática é imprescindível no processo educativo.

As docentes e o docente evidenciaram que não tiveram (ou tiveram muito pouco) as temáticas de gênero abordadas em suas formações iniciais. Sandra Unbehaum, Sylvia Cavinin e Thaís Gava (2010) evidenciam que nos cursos de formação superior de professores e professoras há oferta de poucos conteúdos relacionados à sexualidade. Dessa forma, há poucos subsídios para uma educação em sexualidade.

As autoras fizeram um mapeamento dos currículos dos cursos de Pedagogia disponibilizados no site do Ministério da Educação. Embora os dados correspondam a uma realidade de há mais de treze anos, é relevante para essa discussão.

Dentre todos os dados disponibilizados no site do Ministério da Educação, obtemos 41 universidades (de um total de 989 universidades que oferecem 68 cursos de pedagogia nos quais a temática da sexualidade é apresentada em alguma disciplina). Porém, na maior parte delas a disciplina é oferecida na modalidade “optativa”, não sendo obrigatória. Isso significa que somente os/as estudantes interessados/as diretamente no assunto irão cursá-la. É importante destacar que esse conjunto de disciplinas compreende conteúdos de gênero, corpo/corporeidade, diversidade sexual, biologia/educação, saúde/educação e não somente “educação sexual” ou “sexualidade”. (Unbehaum et al., 2010, p. 8).

Nessa direção de pesquisa, Juliana Lapa Rizza, Paula Regina Costa Ribeiro e Maria Renata Alonso Mota (2018) também investigaram algumas políticas de formação inicial de professoras/es mediante um mapeamento de disciplinas relacionadas à sexualidade ofertadas em universidades federais nas cinco regiões brasileiras. Distintamente do estudo realizado pelas autoras Sandra Unbehaum et al. (2010), a centralidade da pesquisa não foi direcionada aos cursos de Pedagogia. Em contrapartida, os dados apontaram que a maior incidência de disciplinas ocorre nos cursos de licenciaturas, sobretudo no curso de Pedagogia. Ademais, uma outra aproximação com o estudo das autoras realizado em 2010, é o fato que as ofertas também são realizadas em disciplinas optativas.

Nas palavras das autoras: “Outro dado relevante: do total de 137 disciplinas ofertadas, 117 são optativas e somente 20 são obrigatórias” (Rizza et al., 2018, p. 12). As estudiosas tecem uma reflexão em relação a essa constatação demonstrando o entendimento de que os conteúdos que são considerados indispensáveis são ofertados em disciplinas obrigatórias, ao passo que os conteúdos complementares são ofertados de forma optativa.

Reiteramos nossa compreensão de que a inclusão de disciplinas relacionadas às temáticas de gênero e sexualidade nos cursos de formação docente possibilitaria um maior preparo para o desenvolvimento das questões de gênero e sexualidade, uma vez que haveria a aquisição de conhecimentos para trabalhar com a temática de forma adequada em todas as faixas etárias, bem como o entendimento das legislações e documentos legais que garantem que essas temáticas sejam trabalhadas como direito das/os discentes. No entanto, concordamos com o que Sandra Unbehaum (2014, p. 146) reflete em sua tese de doutorado:

A discussão sobre formação inicial não é simples, corriqueira, ainda mais quando envolve elaborar um currículo com o objetivo de profissionalizar com autonomia e capacidade crítica. Uma coisa é discutir tais temas do ponto de vista teórico, agregando desejos e compreensões do que se entende ser a melhor educação possível a ser oferecida para as crianças e os jovens. Outra coisa é, de fato, pensar tais questões do ponto de vista concreto, de mudanças reais e possíveis.

Nesse sentido, não basta somente que os cursos de formação inicial abarquem a teoricamente as questões relacionadas ao gênero e à sexualidade, mas que possibilite a construção de um arcabouço que subsidie reflexões e possíveis mudanças. Podemos constatar a importância da articulação entre a teoria e a prática.

Além da formação inicial, a formação continuada é indispensável à docência. As políticas públicas educacionais têm grandes impactos nos cursos de formação inicial e continuada de docentes. Apesar das políticas públicas quanto às questões de gênero e sexualidade, Cláudia Vianna e Sandra Unbehaum (2004, p. 416) evidenciam a importância da Constituição Federal (1988) como base para políticas de igualdade. Segundo as autoras, a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental “representam o mais importante avanço em relação à adoção de uma perspectiva de gênero nas políticas educacionais”, especificamente no campo Orientação Sexual.

Isabela Maria Oliveira Catrinck, Sandra Aparecida Barbosa Magalhães e Zilmar Santos Cardoso (2020, p. 189) também refletem sobre a implantação de algumas políticas públicas como “o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o Conselho Nacional de Combate à Discriminação (CNDC), o Programa Brasil sem Homofobia e a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)”. Em relação a cursos de formação continuada, apontam

A SECAD implantou e implementou importantes políticas públicas educacionais voltadas para temáticas da diversidade, com a oferta de cursos de formação continuada para professores da Educação Básica, em parceria com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e a Secretaria de Educação a Distância (SEED), e com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a SECAD implementou a Rede de Educação para a Diversidade no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB), com o objetivo de ofertar cursos a distância de formação continuada para professores, abrangendo temas da diversidade. A Rede foi instituída em nível nacional com a participação de diversas Instituições de Ensino Superior (IES) que ofertaram os cursos propostos pela Secretaria, com o objetivo de promover a formação continuada de professores da Educação Básica em temas da diversidade, que foram: Educação na Diversidade e Cidadania, Educação Integral Integrada, Educação de Jovens e Adultos, Educação para as Relações Étnico Raciais e Gênero e Diversidade na Escola (Catrinck, 2020, p.194).

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade foi criada em 2004. Em contrapartida, foi extinta em 2019, configurando um recuo. Sobretudo a partir de 2014, conforme já mencionado neste trabalho, muitas foram as investidas ultraconservadoras que objetivaram tolher as discussões de gênero e sexualidade no ambiente escolar.

Marcela Pastana (2017) discorre que em 2014 e 2015 a elaboração do Plano Nacional de Educação foi atravessada por investidas alarmantes de setores ultraconservadores sob alegações falaciosas de que o diálogo com as questões de gênero no ambiente escolar traria graves consequências para a educação de crianças e de adolescentes.

Dessa forma, precisamos entender que essas ofensivas trouxeram algumas implicações no âmbito educacional. Muitas(os) docentes apresentaram receios de abordar as temáticas, muitas/os sofreram com silenciamentos, com vigilâncias e até com perseguições, mas houve resistência.

Cabe refletirmos que, diante desse contexto, sobretudo com o recuo da abordagem das temáticas de gênero e sexualidade nos documentos curriculares oficiais normativos, bem como com o avanço de movimentos com vistas a barrar as discussões no espaço escolar, as propostas de formação continuada também foram impactadas.

Nas falas do docente e das docentes quando indagadas/o acerca de fazerem cursos de formação continuada, a temática das questões de gênero e sexualidade apareceu somente em uma docente. As docentes evidenciaram a realização de cursos com outras temáticas, mas essa, especificamente, não.

Nesse sentido, a nossa intenção não é, de forma alguma, culpabilizar professores/as, uma vez que a temática de gênero e sexualidade na escola não ocupa uma agenda tanto nos cursos de formação inicial quanto na oferta de cursos de formação continuada. Ainda, não pretendemos colocar a formação inicial e continuada como única solução, uma vez que há muitos fatores que atravessam a discussão da temática. No entanto, o conhecimento da temática é indispensável.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a escola como uma instituição que as crianças frequentam desde a pequena infância e constroem relações de socialização, bem como a compreensão de que esse espaço também reflete a sociedade e, portanto, pode (re)produzir desigualdades, mas também transformá-las, essa pesquisa teve como objetivo investigar as percepções de docentes atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental quanto às questões de gênero em relação às suas práticas profissionais.

As análises apontaram que as docentes e o docente participantes da pesquisa abarcam em suas práticas discussões sobre as questões de gênero ainda que de uma forma assistemática. Constatamos que as práticas vão ao encontro da promoção de diálogos reflexivos questionando estereótipos, apontando desigualdades, desestabilizando conceitos pré-estabelecidos, no entanto, não de forma impositiva. Destacamos que a maioria dessas práticas não são efetivamente planejadas. Os relatos docentes possibilitaram nossa inferência de que mediante as situações cotidianas (com questões trazidas pelas/os próprias/os discentes) é que os diálogos são promovidos.

Percebemos que os estereótipos ainda se fazem presentes no espaço escolar. As análises apontaram para as questões como brinquedos e brincadeiras, divisão de tarefas domésticas, relações de amizade, literatura infanto-juvenil, livros didáticos. Nesse sentido, reiteramos a urgência de políticas educacionais que visem propiciar nos cursos de formação inicial e continuada as temáticas de gênero e sexualidade. Dentre as participantes e o participante dessa pesquisa, somente uma docente realizou um curso de formação especificamente com a temática de gênero e sexualidade e grande parte apontou contato mínimo com temática durante a formação inicial e/ou continuada.

Entendemos a importância da formação docente para a promoção de práticas que possibilitem uma educação equânime entre meninas e meninos, uma educação que não reverbera estereótipos nem silencie as discussões críticas, bem como não produza e reproduza quaisquer formas de desigualdades. Contudo, destacamos que não pretendemos apontar a formação inicial e/ou continuada como um único caminho, uma vez que entendemos que há múltiplos aspectos que permeiam o trabalho com a temática de forma efetiva.

Salientamos que não é somente incumbência de docentes o trabalho com as questões de gênero no ambiente escolar. Todas/os as/os agentes escolares necessitam estar atentas/os às suas práticas de forma a não (re) produzir estereótipos para não reverberar desigualdades. Um outro aspecto é a articulação com as famílias, visto que o estabelecimento de relações

confiáveis, pautadas no conhecimento, pode promover segurança tanto para familiares (ao terem ciência de que discussões serão realizadas com vistas ao questionamento de desigualdades, estereótipos e afins) quanto para docentes, pois os receios podem ser atenuados.

Compreendemos que as discussões de gênero no espaço escolar enfrentam investidas contrárias, com destaque para aquelas ocorridas a partir de 2014, período no qual houve um crescente avanço dos movimentos ultraconservadores na educação. Apesar disso, docentes passaram a sofrer retaliações, perseguições e denúncias quando abarcavam as temáticas em suas práticas. Assim, esses movimentos atravessaram e ainda atravessam as escolas deixando docentes receosos. Nesse estudo, pudemos entender que, mesmo com receios de famílias ou de outras/os agentes escolares, as docentes e o docente não silenciam as discussões, ainda que as desenvolvam de forma tímida e cautelosa.

Ressaltamos que, em 2024, haverá um novo Plano Nacional de Educação com vigência de 10 anos. A CONAE publicou um documento referência no qual constam proposições e estratégias para o âmbito educacional nacional que deverá ser debatido nos municípios, estados e federação. Em breve consulta ao documento, pudemos perceber que há intencionalidade de formação docente tanto inicial quanto continuada em relação às questões de gênero e sexualidade. Nesse sentido, futuras pesquisas podem ser pertinentes para investigar como essa formação será abarcada no documento oficial do PNE, bem como quais os desdobramentos em proposições de políticas educacionais.

REFERÊNCIAS

- Adichie, C. N. (2015). *Sejamos todos feministas*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Adichie, C. N. (2017). *Para educar crianças feministas: um manifesto*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Almeida, A. A. M. (2017). *O que situações-problema em livros didáticos de alfabetização matemática podem ensinar sobre relações de gênero?* [Trabalho de Conclusão de Curso]. Curso de Pedagogia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Ariès, P. (1986). *História social da criança e da família* (2a ed) (D. Flaksman, Trad.). Rio de Janeiro: Guanabara.
- Auad, D. (2021). *Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola* (2a ed). São Paulo: Contexto.
- Barbosa, M. C. S. (2007). Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: no estretecer destas culturas. *Educ. Soc.*, Campinas, 28(100), 1059-1083. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/es/a/KsN57fkpqH35MtdpqcHfmZL/>
- Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Barrosa, L. A. L. (2016). Os homens são naturalmente melhores em Matemática do que as mulheres: um discurso que persiste. *Diversidade e Educação*, 4(8), 33–41. Recuperado de <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/6738>
- Brasil. (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF.
- Brasil. (1998). *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF.
- Brasil. (2015). Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC) Educação é a Base*. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME.
- Brasil. (2016). Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC) Educação é a Base*. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME.

- Brasil. (2018). Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME.
- Carvalho, M.G., & Tortato, C.S. (2009). Gênero: considerações sobre o conceito. In: N. S. Luz, M. G. Carvalho, & L. S. Casagrande (Org.), *Construindo a igualdade na diversidade: gênero e sexualidade na escola* (pp. 21–32). Curitiba: Uftpr..
- Catrinck, I. M. O. C., Magalhães, S. A. B., & Cardoso, Z. S. (2020). Políticas Públicas Educacionais de gênero e diversidade sexual: avanços e retrocessos. *Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp*, 29(58), 187–200. Recuperado de http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104-70432020000200187&script=sci_abstract
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (1988). Brasília, DF: Senado Federal.
- Documento Referência. (2024). Plano Nacional de Educação 2024-2034: política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável. *Conferência Nacional de Educação 2024 (CONAE)*. Recuperado de https://undime.org.br/uploads/documentos/php7z1q9s_652f0d6b37e5b.pdf
- Ferreira, B. L. & Luz, N. S. (2009). Sexualidade e gênero na escola. In N. S. Luz, M. G. Carvalho, & L. S. Casagrande (Org.), *Construindo a igualdade na diversidade: gênero e sexualidade na escola* (pp. 73-90). Curitiba: Uftpr.
- Furlani, J. (2011). *Educação sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Furlani, J. (2013). Educação sexual: possibilidades didáticas. In G. L. Louro, J. Felipe, & S. V. Goellner (Orgs.), *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação* (ed. 9, pp. 67-82). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Ghedin, E. (2012). Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In Pimenta, S. G., & Ghedin, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito* (pp. 148-173). São Paulo: Cortez.

- Gomes, M. C., & Tortato, C. S. (2009). Gênero: considerações sobre o conceito. In N. S. Luz, M. G. Carvalho, & L. S. Casagrande, L. S. (Org.), *Construindo a igualdade na diversidade: gênero e sexualidade na escola* (pp. 21-32). Curitiba: Uftpr.
- Guimarães, C. M. (2017). A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. *Revista Linhas*, Florianópolis, 18(38), 80-142. Recuperado de: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723818382017081>.
- Hooks, B. (2017). *Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes.
- Hooks, B. (2019). *Teoria Feminista: da margem ao centro*. São Paulo: Perspectiva.
- James, A., Jenks, C., & Prout, A. (1998). *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Junqueira, R. D. (2017). “Ideologia de gênero”: a gênese de uma categoria política reacionária – ou: a promoção dos direitos humanos se tornou uma “ameaça à família natural”? In P. R. C. Ribeiro, & J. C. Magalhães (Orgs.), *Debates contemporâneos sobre educação para a sexualidade* (pp. 25–54). Editora da FURG.
- Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013* (2013, abril 4). Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União, Brasília.
- Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971* (1971, 11 de agosto). Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Carta Constitucional em 1967, há a ampliação para oito anos, bem como a Lei nº. 5.692/71. Diário Oficial da União. Recuperado de <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>
- Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990* (1990, julho 13). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília.
- Libâneo, J. C. (2018). *Organização e Gestão da Escola Teoria e Prática* (6a ed.). Heccus.
- Lins, B. A., Machado, B. F., & Escoura, M. (2016). *Diferentes, não desiguais: a questão de gênero na escola*. São Paulo: Reviravolta.

- Louro, G. L. (2014). *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista* (16a ed). Petrópolis: Vozes.
- Louro, G. L. (2021). Pedagogias da Sexualidade. In G. L. Louro, *O corpo educado: pedagogias da sexualidade* (ed. 4, pp. 7–42). Autêntica.
- Ludke, M., & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Maia, A. C. B., Navarro, C & Maia, A. F. (2011). Relações entre gênero e escola no discurso de professoras do ensino fundamental. *Psic. da Ed*, São Paulo, 1(32), 25-46. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1414-69752011000100003&script=sci_abstract
- Maia, A. C. B., Navarro, C., & Maia, A. F. (2011). Relações entre gênero e escola no discurso de professoras do ensino fundamental. *Psicologia da Educação*, (32), 25-46. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752011000100003&lng=pt&tlng=pt.
- Meyer, D. (2003). Gênero e Educação: teoria e política. In G. L. Louro, J. Felipe, S. V. Goellner (Org.), *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na Educação* (pp. 9-27). Petrópolis: Vozes.
- Meyer, D. E. (2019). Gênero e educação: teoria e política. In G. L. Louro, J. Felipe, & S. V. Goellner (Orgs.), *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação* (ed. 7, pp. 11–29). Vozes.
- Miguel, L. F. (2016). Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero”: Escola sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. *Direito & Práxis*, 7(15), 590-621. Recuperado de <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/25163>
- Minella, L. S. (2006) Papéis sexuais e hierarquias de gênero na História Social sobre infância no Brasil. *Cadernos Pagu*, 289-327. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/cpa/a/79tWfh8h566V6S655FBM95K/>

- Murrow, V. (2019). *Lute Como uma Princesa: Contos de Fadas Para Crianças Feministas*. Boitató.
- Pastana, M. (2017). Por que precisamos do debate sobre gênero nas escolas? In L. Pelucio, & C. Meneguello Cardoso (Orgs.), *Diversidade, acessibilidade e direitos: diálogos com a comunicação* (pp. 77–92). Cultura Acadêmica.
- Perez, M. C. A., & Silva, L. O. (2020). A (In)visibilidade da construção sócio-histórica das infâncias. *Revista Pedagógica*, Chapecó, 22, 1-16. Recuperado de <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/5633/3220>
- Piscitelli, A. (2009). Gênero: a história de um conceito. In H. B. Almeida, & J. Szwako (Org.), *Diferenças, Igualdade* (pp. 116-149). São Paulo: Berlendis & Vertecchia.
- Ramos, A. C. (2013). A construção social da infância: idade, gênero e identidades infantis. *Revista Feminismos*, Bahia, 1(3). Recuperado de <https://periodicos.ufba.br/index.php/feminismos/article/view/29993>
- Resolução CNE/CEP n. 1, de 27 de outubro de 2020*. (2020, outubro 27). 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). Recuperado de https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN12020.pdf?query=Educacao%20Ambiental
- Resolução n. 7, de 14 de dezembro de 2010*. (2010, dezembro 14). Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf
- Rios, P. P. S. (2018). Discursos de equidade de gênero em educação: fabricação das diferenças no espaço escolar. In P. P. S. Rios, & A. M. Mendes (Orgs.), *Educação, gênero e diversidade sexual: fabricação das diferenças no espaço escolar* (pp. 19–34). Editora CRV.
- Rizza, J. L., Ribeiro, P. R. C., & Mota, M. R. A. (2018). A sexualidade nos cursos de licenciatura e a interface com políticas de formação de professores/as. *Educ. Pesqui*, 44,

- 1-18. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/ep/a/9WGXvy5RfrCNCNssstbGYzr/?format=pdf&lang=pt>
- Safiotti, H. (2015). *Gênero Patriarcado Violência* (2a ed.). Expressão Popular.
- Santiago, F., & Faria, A. L. G. (2015). Para além do adultocentrismo: uma outra formação docente descolonizadora é preciso. *Educação e Fronteiras On-Line*, Dourados, 5(13), 72-85. Recuperado de <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/5184>
- Santos, F. C., & Lucini, M. (2000). Representações sociais, identidade de gênero e diversidade sexual na formação docente. *Revista Faz Ciência*, 18(28), 140. Recuperado de <https://doi.org/10.48075/rfc.v18i28.15882>
- São Paulo. (2019). *Currículo Paulista*. São Paulo: SEDUC/Undime SP.
- Sarmiento, M. J. (2007). Visibilidade social e Estudo da Infância. In: V. M. R. Vasconcellos, & M. J. Sarmiento, *Infância (In)visível*. Araraquara: Junqueira e Marin.
- Scott, J. (1995). Gênero: uma categoria útil de análise histórico. *Educação e Realidade*, Rio Grande do Sul, 2(20), 71-99. Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>
- Severino, A. J. (2013). *Metodologia do trabalho científico* (1a ed.). São Paulo: Cortez.
- Souza, S. D. de. (2008). Educação, trabalho e socialização de gênero: quando ser mulher pesa mais na balança da desigualdade social. *Educação & Linguagem*, 11(18). Recuperado de <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/113/123>
- Tomé, D., & Gomes Machado, M. C. (2017). "Saiba pouco ou saiba nada"? Reflexões sobre a educação feminina do Brasil Colonial ao Império. In E. Rosa Maio (Org.), *Educação, gênero e feminismos: resistências bordadas com fio de luta* (pp. 43–64). Editora CRV.
- Unbehaum, S., Cavasin, S., & Gava, T. (2010). *Gênero e Sexualidade nos currículos de Pedagogia* [Apresentação de trabalho]. Anais do Fazendo Gênero: Diásporas, Diversidades, Deslocamentos (pp. 1-10).
- Unbehaum, S. G. (2014). *As questões de gênero na formação inicial de docentes: tensões no campo da educação* [Doutorado, Pontífica Universidade Católica de São

Paulo]. Repositório Institucional. Recuperado de <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/9805/1/Sandra%20G%20Umbehaum.pdf>

Vencato, A. P. (2014). Diferenças na Escola. In R. Miskolci, & J. Leite Júnior, (Orgs.), *Diferenças na educação: outros aprendizados* (pp. 19-56). São Carlos: EdUFSCar.

Vianna, C. (2017). Debates e embates de gênero: dos estudos às políticas e práticas educativas. In D. Finco, A. S. Souza, & N. R. C. Oliveira (Org.), *Educação e Resistência Escolar: gênero e diversidade na formação docente* (pp. 49-70). São Paulo: Alameda.

Vianna, C. P., & Umbehaum, S. (2004). O gênero nas políticas públicas do Brasil: 1988-2002. *Cadernos de Pesquisa*, 34(121), 77-104. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/cp/a/KT99NbZ5MFVHHmSm4kwRVGN/abstract/?lang=pt>

Xavier Filha, C. (2011). Era uma vez uma princesa e um príncipe...: representações de gênero na narrativa de crianças. *Estudos Feministas*, Florianópolis, 19(336), 591-603. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/381/38119942019.pdf>

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA OS/AS DOCENTES

1 IDENTIFICAÇÃO

Idade:
Gênero
() M. () F. () Não binário () Prefiro não responder () Outros
Você tem alguma religião? Se sim, qual a importância para si?
Formação acadêmica:
Ano de conclusão do curso de graduação:
Instituição de formação:
Pós-Graduação:
() Sim () Não () Em curso
() Especialização () Mestrado () Doutorado () Pós-Doutorado () outros
Em que área? _____
Você participa ou já participou de algum movimento social?() Sim. (Qual? Comente um pouco sobre ele.)
() Não.

2. ATUAÇÃO PROFISSIONAL

2.1- Conte-me um pouco sobre a sua trajetória profissional na docência.

2.2 – Qual é o seu vínculo empregatício?

() Titular de cargo efetivo () Categoria O () Categoria F () Outro

2.3- Com qual ano você trabalha atualmente?

2.4 – Você costuma fazer cursos de formação continuada? Se sim, qual foi o último curso que fez?

3. QUESTÕES CONCEITUAIS

3.1- O que você entende por gênero?

3.2 - Como você entende a questão de “ser menino” e “ser menina”?

3.3- Como você compreende o papel da escola e o seu papel quanto a essa temática?

3.4- Você teve essas temáticas abordadas em sua graduação ou em alguma outra formação?

4 PRÁTICA DOCENTE

4.1- Conte-me um pouco sobre como você costuma organizar os/as alunos/as em sala de aula.

4.2- Como você organiza as atividades considerando as questões de gênero? Costuma adotar alguma estratégia ao propor atividades em grupos, duplas ou trios?



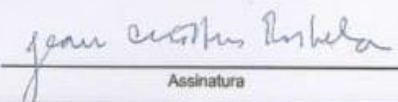
4.3 – O que você costuma fazer quando as crianças apresentam uma certa recusa em fazer grupos, duplas ou trios mistos?

4.4- O que você costuma fazer quando meninos e meninas demonstram preferências por brincadeiras específicas?

4.5- Em relação às práticas de leitura, como você seleciona os livros que são lidos para a turma? Você costuma pensar nos/as personagens?

4.6- Já surgiu nas rodas de conversa, por exemplo, falas provenientes dos alunos, tais como “isso é coisa de menino ou vice-versa”? Se sim, qual foi a sua atitude?

APÊNDICE B - FOLHA DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA

 MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS			
1. Projeto de Pesquisa: AVANÇO DOS MOVIMENTOS ANTIGÊNERO E ATRAVESSAMENTOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: concepções e práticas docentes			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 10			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: DAIANE CECILIA CAGNIN			
6. CPF: 424.433.018-69	7. Endereço (Rua, n.º): ENNIO RODRIGUES CARACA JARDIM JACARANDA ARARAQUARA SAO PAULO 14811672		
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: 16997703861	10. Outro Telefone:	11. Email: daiacgn@gmail.com
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: <u>14</u> / <u>03</u> / <u>2022</u>		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Faculdade de Ciências e Letras - UNESP - Campus Araraquara	13. CNPJ: 48.031.918/0026-82	14. Unidade/Orgão:	
15. Telefone: (16) 3301-6224	16. Outro Telefone:		
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>			
Responsável: <u>Prof. Dr. Jean Cristtus Portela</u>	CPF: <u>253.955.638-81</u>		
Cargo/Função: <u>Diretor de Unidade</u>			
Data: <u>17</u> / <u>03</u> / <u>2022</u>	 Assinatura		
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS

CAMPUS DE ARARAQUARA - SP

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa: Avanço dos movimentos antigênero e atravessamentos nos anos iniciais do Ensino Fundamental: concepções e práticas docentes, desenvolvida por mim Daiane Cecília Cagnin, sob a orientação da Profª Dra Raquel Baptista Spaziani. O objetivo do estudo consiste em investigar as concepções de docentes do Ensino Fundamental I sobre as questões de gênero e seus fazeres, considerando o contexto social dos movimentos antigênero.

Sua instituição foi selecionada para participar da pesquisa por conter o público-alvo da pesquisa. Porém, sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você poderá desistir e retirar seu consentimento, sem quaisquer prejuízos em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição na qual a mesma estuda.

Caso aceite colaborar com essa pesquisa, sua participação consistirá em uma única etapa: responder a um roteiro de entrevista que será previamente agendada conforme sua disponibilidade de datas e horários. A entrevista será gravada para posterior transcrição, havendo a eliminação de quaisquer dados que possam identificá-lo/a.

A aplicação da entrevista pode gerar riscos, tais como sensação de invasão de privacidade; responder a questões sensíveis; revitimizar e perder o autocontrole ao revelar pensamentos e sentimentos nunca revelados; tomar o seu tempo de descanso. Para minimizar esses riscos serão realizados os seguintes procedimentos: garantir o acesso aos resultados individuais e coletivos; minimizar desconfortos, garantindo local reservado e liberdade para não responder questões constrangedoras; assegurar a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades; a assistência integral às complicações e danos decorrentes dos riscos previstos.

Em contrapartida, sua participação poderá gerar benefícios, como oportunidade de participar de tarefas diferentes, interagir com interlocutores e também fornecer dados que poderão contribuir para estudos visando a uma educação sem discriminação e desigualdades.

Os dados coletados são confidenciais e serão utilizados unicamente para fins de pesquisa. A identificação das/os docentes sempre ocorrerá de forma numérica, por exemplo, P1,P2,P3..., de forma que, em momento algum, informações pessoais aparecerão. Para participar não terá nenhuma despesa, bem como, não terá qualquer tipo de remuneração.

Sendo assim, a participação é voluntária e sua recusa em participar não lhe provocará nenhum dano ou punição. Você poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Serão garantidos o sigilo e a privacidade de sua participação.

Os resultados da pesquisa serão enviados para você e permanecerão confidenciais. Os dados coletados durante o estudo serão analisados e apresentados sob forma de relatórios e serão divulgados por meio de reuniões científicas, congressos e/ou publicações, com garantia de seu anonimato. Esclareço ainda que essa pesquisa não lhe trará nenhum ônus financeiro, visto que será realizada em seu local de trabalho, entretanto, fica garantida a indenização caso ocorram eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Se você se sentir esclarecida/o sobre a pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-a/o a assinar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com você e a outra com a pesquisadora contendo, na cópia deste termo, o telefone e o endereço da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o estudo e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Daiane Cecília Cagnin

Pesquisadora responsável pela pesquisa. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual.

Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara – UNESP Rodovia Araraquara Jaú, KM 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 Araraquara/SP

A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara- UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br. O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara – Unesp objetiva assegurar os direitos dos participantes de pesquisas envolvendo seres humanos contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Eu, _____ declaro que entendi os objetivos, procedimentos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e concordo em participar.

_____, _____ de _____ de _____.