



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO  
DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA



# **RELAÇÕES DE GÊNERO:** discursos e práticas docentes em anos iniciais na UEB Dom Delgado

São Luís  
2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA  
EDUCAÇÃO BÁSICA



**SÔNIA GISELLY KAROLCZYK CORREIA**

**RELAÇÕES DE GÊNERO:** discursos e práticas docentes em anos iniciais na UEB  
Dom Delgado

São Luís  
2021

**SÔNIA GISELLY KAROLCZYK CORREIA**

**RELAÇÕES DE GÊNERO:** discursos e práticas docentes em anos iniciais na UEB

Dom Delgado

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) como requisito obrigatório, para obtenção do título de mestra do Mestrado Profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica.

São Luís

2021

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).  
Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

Relações de Gênero: discursos e práticas em anos iniciais na UEB Dom  
Delgado / Sonia Giselly Karolczyk Correia. - 2021.

248 f.

Orientador(a): Mariana Guelero do Valle.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino  
da Educação Básica/ccso, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2021.

1. Educação. 2. Escola. 3. Formação de Professores. 4. Ideologia de gênero.  
5. Relações de Gênero. I. Valle, Mariana Guelero do. II. Título.

**SÔNIA GISELLY KAROLCZYK CORREIA**

**RELAÇÕES DE GÊNERO:** discursos e práticas docentes em anos iniciais na UEB  
Dom Delgado

Dissertação de Mestrado apresentado ao  
Programa de Pós-Graduação em Gestão de  
Ensino da Educação Básica (PPGEEB) como  
requisito obrigatório, para obtenção do título  
de mestra do Mestrado Profissional em  
Gestão de Ensino da Educação Básica.

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Mariana Guelero do Valle** (Orientadora)  
Doutora em Educação (PPGEEB/UFMA)

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elisangela Santos de Amorim** (1<sup>a</sup> Examinadora)  
Doutora em Ciências Humanas (PPGEEB/UFMA)

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sirlene Mota Pinheiro da Silva** (2<sup>a</sup> Examinadora)  
Doutora em Educação (PPGE/UFMA)

---

**Prof. Dr. Antonio de Assis Cruz Nunes** (1<sup>o</sup> Suplente)  
Doutor em Educação (PPGEEB/UFMA)

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Raimunda Nonata da Silva Machado** (2<sup>o</sup> Suplente)  
Doutora em Educação (PPGE/UFMA)

Ao meu amado filho Caio Vinícius e à minha amada filha Jayne Gisely, fontes de inspiração e motivação constante, aos quais destino amor incondicional e dedicação, na expectativa de servi-lhes de exemplo na busca do conhecimento, uma vez que este é o único bem que não nos pode ser usurpado.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus, nosso criador e fonte de inspiração, pois sem Ele nada seria possível, uma vez que dele emana o dom da vida. Obrigada, por me manter viva para concluir este estudo.

A meus familiares pelas palavras de incentivo, apoio e afeto que tornaram minha jornada mais suave e perseverante.

À Universidade Federal do Maranhão e ao Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica, pela oportunidade ofertada.

Aos/As meus/minhas amigos/as da Turma 2019. Grata a Deus por ser dessa turma e não de outra. Vocês foram presentes de Deus nessa jornada, por serem pessoas generosas, empáticas, perseverantes que me trouxeram grandes ensinamentos e alegrias nessa trajetória.

Aos/As estimados/as professores/as do PPGEED, Antonio de Assis Cruz Nunes, Vanja Maria Dominice Coutinho Fernandes, Maria José Albuquerque Santos, Georgete Lopes Freitas e João Fortunato Soares de Quadros Junior que sabiamente contribuíram para o meu crescimento intelectual, profissional e pessoal, e que, sem dúvida alguma, fizeram diferença em minha vida pela dedicação, competência e profissionalismo singulares.

À estimada professora Sirlene Mota Pinheiro da Silva, minha primeira orientadora, grata por ter me conduzido até a pré-qualificação e dado as primeiras orientações dessa dissertação. À estimada professora Elisa Maria dos Anjos, minha segunda orientadora, grata por ter me conduzido até a qualificação e dado significativas orientações nessa dissertação e à minha orientadora Mariana Guelero do Valle por me fazer chegar à conclusão desta pesquisa de forma impecável. A todas, minha gratidão pela paciência, compreensão, ensinamentos e orientação nesta pesquisa. Neste aspecto, fui triplamente abençoada com orientadoras maravilhosas e competentes que contribuíram para que eu concluísse essa etapa acadêmica.

Em especial, à minha querida amiga Rosângela Coelho Costa, grande incentivadora e inspiração na busca pelo conhecimento.

Enfim, à todas e todos que direta ou indiretamente contribuíram para que eu alcançasse êxito nessa jornada, minha eterna gratidão!

Aquelas pessoas que se propõem a codificar os sentidos das palavras lutam por uma causa perdida, porque as palavras, como as ideias e as coisas que elas pretendem significar, têm uma história (COTT, 1995, p. 71).

## RESUMO

Esta pesquisa versa sobre discursos e práticas docentes acerca das relações de gênero em anos iniciais do Ensino Fundamental. Seu objetivo geral se propôs a colaborar na ampliação e/ou atualização do conhecimento dos/as professores/as da UEB Dom Delgado acerca da abordagem das relações de gênero com seus/as alunos/as nas interações de ensino/aprendizagem, desenvolvendo um produto que busque auxiliá-los/as neste processo. Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo participante e se fundamenta na concepção pós-estruturalista, dialogando com Peters (2000), Lopes (2013) e Silva (2015). No referencial teórico dialoga-se sobre relações de gênero com Nicholson (2000), Scott (1995;1994), Louro (1997) Auad (2005), Lauretis (1987) e Tiburi (2019). Sobre formação docente buscou-se respaldos em Tardif (2000), Imbernón (2011), Pimenta (1997) dentre outros. Como participantes da pesquisa conta-se com os/as professores/as do 5º ano do Ensino Fundamental, seus/suas respectivos alunos/as e a gestora da escola. Como instrumento de coleta de dados foram utilizados observação, questionário misto e a entrevista semiestruturada. Utiliza-se como técnica de interpretação dos dados coletados, a Análise do Discurso (AD). A pesquisa constatou que existe uma escassez de pesquisas sobre a temática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; que os discursos da maioria dos/as participantes sobre as relações de gênero com seus/respectivos alunos/as relacionam-se a situações de preconceito e discriminação quanto aos traços de sexualidade observados nos comportamentos de determinados/as alunos/as; que a maioria dos/as participantes concebem as relações de gênero como restritas à identidade sexual e/ou orientação sexual das pessoas e não reconhecem os outros aspectos sociais das relações de gênero existentes. Espera-se que o produto possa auxiliar e incentivar os/as professores/as a discutirem as questões que permeiam as relações de gênero no contexto dos anos iniciais.

Palavras-chave: Relações de gênero; Formação de professores; Educação; Escola; Anos iniciais.

## **ABSTRACT**

This research focuses on discourses and teaching practices about gender relations in the early years of elementary school. Its general objective was to collaborate in expanding and/or updating the knowledge of teachers from UEB Dom Delgado about the approach of gender relations with their students in the teaching/learning interactions, developing a product that seeks to help them in this process. This is a qualitative research of the participant type and is based on the post-structuralist conception, in dialogue with Peters (2000), Lopes (2013) and Silva (2015). The theoretical framework is based on gender relations with Nicholson (2000), Scott (1995; 1994), Louro (1997) Auad (2005), Lauretis (1987) and Tiburi (2019). About teacher training, support was sought in Tardif (2000), Imbernón (2011), Pimenta (1997) among others. As participants of the research we counted with the teachers of the 5th grade of elementary school, their respective students and the school manager. Observation, a mixed questionnaire and a semi-structured interview were used as instruments of data collection. Discourse Analysis (DA) was used as a technique to interpret the data collected. The research found that there is a scarcity of research on the subject in the Initial Years of Elementary School; that the speeches of most participants about gender relations with their students are related to situations of prejudice and discrimination regarding sexuality traits observed in the behavior of certain students; that most participants conceive gender relations as restricted to sexual identity and/or sexual orientation of people and do not recognize the other social aspects of existing gender relations. It is hoped that the product can help and encourage teachers to discuss the issues that permeate gender relations in the context of the early years.

**Keywords:** Gender relations; Teacher training; Education; School; Early years.

## LISTA DE SIGLAS

|        |                                                                      |
|--------|----------------------------------------------------------------------|
| AD     | Análise do Discurso                                                  |
| AEE    | Atendimento Educacional Especializado                                |
| BNCC   | Base Nacional Comum Curricular                                       |
| CAPES  | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior          |
| CDMB   | Centro de Desenvolvimento da Mulher Brasileira                       |
| CECF   | Conselho Estadual da Condição Feminina                               |
| CEGEDE | Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola            |
| CF     | Constituição Federal                                                 |
| CFEMEA | Centro Feminista de Estudos e Assessoria                             |
| CN     | Congresso Nacional                                                   |
| CNCM   | Conselho Nacional da Condição da Mulher                              |
| CNE    | Conselho Nacional de Educação                                        |
| ECA    | Estatuto da Criança e do Adolescente                                 |
| EJA    | Educação de Jovens e Adultos                                         |
| FBPF   | Federação Brasileira para o Progresso Feminino                       |
| GIPEAB | Grupo de Estudo e Pesquisa Investigações Pedagógicas Afrobrasileiras |
| IEMA   | Instituto de Educação do Maranhão                                    |
| IESF   | Instituto de Ensino Superior Franciscano                             |
| IESF   | Instituto de Ensino Superior Franciscano                             |
| LDB    | Lei de Diretrizes e Bases da Educação                                |
| LGBTT  | Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros    |
| MEC    | Ministério da Educação                                               |
| MESP   | Movimento Escola Sem Partido                                         |
| MS     | Ministério da Saúde                                                  |
| NEP    | Núcleo de Estágio e Pesquisa                                         |
| OMS    | Organização Mundial de Saúde                                         |
| ONGs   | Organizações Não-governamentais                                      |
| ONU    | Organização das Nações Unidas                                        |
| PAISM  | Programa de Atenção Integral à Saúde da Mulher                       |
| PCNs   | Parâmetros Curriculares Nacionais                                    |
| PMDB   | Partido do Movimento Democrático Brasileiro                          |
| PNE    | Plano Nacional de Educação                                           |

|        |                                                                  |
|--------|------------------------------------------------------------------|
| PPGEEB | Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica |
| PRF    | Partido Republicano Feminino                                     |
| PROFA  | Programa de Formação de Professores Alfabetizadores              |
| PT     | Partido dos Trabalhadores                                        |
| SAE    | Secretaria Adjunta de Ensino                                     |
| SBPC   | Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência                 |
| SEMED  | Secretaria de Municipal de Educação                              |
| SESI   | Serviço Social da Indústria                                      |
| SUS    | Sistema Único de Saúde                                           |
| UEMA   | Universidade Estadual do Maranhão                                |
| UFMA   | Universidade Federal do Maranhão                                 |
| UVA    | Universidade Vale do Acaraú                                      |

## LISTA DE QUADROS

|                                                                                |     |
|--------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Quadro 1 – Relações de Gênero em Anos Iniciais do Ensino Fundamental.....      | 50  |
| Quadro 2 – Compreensão sobre o termo gênero .....                              | 111 |
| Quadro 3 – Compreensão sobre a expressão “relações de gênero” .....            | 114 |
| Quadro 4 – Contato com a temática na formação inicial e/ou continuada .....    | 116 |
| Quadro 5 – Participação em cursos e/ou eventos sobre relações de gênero .....  | 118 |
| Quadro 6 – Leitura de livros/artigos sobre a temática .....                    | 119 |
| Quadro 7 – Atitudes preconceituosas e discriminatórias entre alunos/as .....   | 120 |
| Quadro 8 – Comtempla a temática no planejamento.....                           | 122 |
| Quadro 9 – Sente-se preparado/a para abordar a temática com alunos/as.....     | 125 |
| Quadro 10 – Importância da discussão das relações de gênero com alunos/as .... | 128 |
| Quadro 11 – Respostas de Maria da Luz .....                                    | 130 |
| Quadro 12 – Impressões dos/as participantes sobre o produto.....               | 139 |
| Quadro 13 – Quais sugestões você propõe para melhorá-lo?.....                  | 140 |

## LISTA DE IMAGENS

|                                                                 |     |
|-----------------------------------------------------------------|-----|
| Imagem 1 – Capa do Produto Educacional e página de licença..... | 141 |
| Imagem 2 – Sumário do Produto.....                              | 142 |
| Imagem 3 – Atividade proposta e outras imagens.....             | 143 |
| Imagem 4 – Atividade com Filme .....                            | 144 |
| Imagem 5 – Indicações de Leitura .....                          | 145 |
| Imagem 6 – Canais de atendimento à mulher .....                 | 145 |

## LISTA DE FOTOGRAFIAS

|                                                                       |     |
|-----------------------------------------------------------------------|-----|
| Fotografia 1 – Rua da UEB Dom Delgado.....                            | 92  |
| Fotografia 2 – Fachada da Escola.....                                 | 92  |
| Fotografia 3 – Roda de conversa com os/as participantes via Meet..... | 135 |
| Fotografia 4 – Apresentação do produto .....                          | 136 |
| Fotografia 5 – Apresentação do protótipo do produto .....             | 137 |
| Fotografia 6 – Sugestões de atividades com imagem .....               | 137 |
| Fotografia 7 – Sugestões de atividades com filme .....                | 138 |
| Fotografia 8 – Entrada da Escola .....                                | 159 |
| Fotografia 9 – Secretaria da Escola .....                             | 159 |
| Fotografia 10 – Banheiros masculino .....                             | 159 |
| Fotografia 11 – Banheiros feminino.....                               | 160 |
| Fotografia 12 – Refeitório.....                                       | 160 |
| Fotografia 13 – Diretoria .....                                       | 160 |
| Fotografia 14 – 1º Pavilhão de salas .....                            | 161 |
| Fotografia 15 – 2º Pavilhão de salas .....                            | 161 |

## SUMÁRIO

|              |                                                                                                           |            |
|--------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>1</b>     | <b>INTRODUÇÃO .....</b>                                                                                   | <b>16</b>  |
| <b>1.1</b>   | <b>Minha Trajetória Profissional: meu encontro com o feminismo e as relações de gênero .....</b>          | <b>22</b>  |
| <b>1.2</b>   | <b>Delineando o objeto e os objetivos de pesquisa .....</b>                                               | <b>24</b>  |
| <b>2</b>     | <b>FORMAÇÃO DE PROFESSORES E RELAÇÕES DE GÊNERO: uma conexão possível de reflexão .....</b>               | <b>29</b>  |
| <b>2.1</b>   | <b>A formação inicial de professores/as e os saberes que lhes conferem a profissão .....</b>              | <b>31</b>  |
| <b>2.2</b>   | <b>Formação permanente de professores/as: onde entra a categoria gênero? .....</b>                        | <b>34</b>  |
| <b>2.3</b>   | <b>Mapeamento das pesquisas sobre as relações de gênero nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental .....</b> | <b>47</b>  |
| <b>3</b>     | <b>RELAÇÕES DE GÊNERO: avanços, retrocessos e resistência .....</b>                                       | <b>55</b>  |
| <b>3.1</b>   | <b>Entendendo o feminismo e a “farsa da ideologia de gênero” .....</b>                                    | <b>55</b>  |
| <b>3.2</b>   | <b>Situando gênero na escola e os desdobramentos da cruzada antigênero no currículo escolar .....</b>     | <b>73</b>  |
| <b>4</b>     | <b>PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>                                                                         | <b>82</b>  |
| <b>4.1</b>   | <b>Abordagem teórica adotada .....</b>                                                                    | <b>84</b>  |
| <b>4.2</b>   | <b>Tipo de pesquisa e o contexto de pandemia da covid-19.....</b>                                         | <b>86</b>  |
| <b>4.3</b>   | <b>Caracterização do local da pesquisa .....</b>                                                          | <b>89</b>  |
| <b>4.4</b>   | <b>Aspectos éticos da pesquisa qualitativa .....</b>                                                      | <b>93</b>  |
| <b>4.5</b>   | <b>Participantes da pesquisa.....</b>                                                                     | <b>95</b>  |
| <b>4.6</b>   | <b>Instrumentos de coleta de dados .....</b>                                                              | <b>97</b>  |
| <b>4.6.1</b> | <b>Entrevista semiestruturada.....</b>                                                                    | <b>98</b>  |
| <b>4.6.2</b> | <b>Observação .....</b>                                                                                   | <b>99</b>  |
| <b>4.6.3</b> | <b>Questionário misto .....</b>                                                                           | <b>101</b> |
| <b>4.7</b>   | <b>Tipo de apresentação, análise e interpretação dos dados .....</b>                                      | <b>102</b> |
| <b>4.8</b>   | <b>Etapas da pesquisa empírica.....</b>                                                                   | <b>107</b> |
| <b>5</b>     | <b>AS VOZES DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA: um ensaio de análise discursiva .....</b>                      | <b>110</b> |
| <b>5.1</b>   | <b>Os discursos docentes .....</b>                                                                        | <b>110</b> |

|            |                                                                                                  |            |
|------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>5.2</b> | <b>O discurso da gestão .....</b>                                                                | <b>129</b> |
| <b>6</b>   | <b>DIALOGANDO SOBRE RELAÇÕES DE GÊNERO .....</b>                                                 | <b>133</b> |
| <b>6.1</b> | <b>Descrição da Criação do Produto .....</b>                                                     | <b>133</b> |
| <b>6.2</b> | <b>Descrição do Produto Educacional.....</b>                                                     | <b>141</b> |
| <b>7</b>   | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>                                                                | <b>147</b> |
|            | <b>REFERÊNCIAS .....</b>                                                                         | <b>152</b> |
|            | APÊNDICE A – Fotografias da UEB Dom Delgado .....                                                | 159        |
|            | APÊNDICE B – Questionário para a gestora da escola .....                                         | 162        |
|            | APÊNDICE C – Roteiro de entrevista para o professor .....                                        | 166        |
|            | APÊNDICE D – Roteiro de observação do local da pesquisa .....                                    | 167        |
|            | APÊNDICE E – Produto da pesquisa .....                                                           | 168        |
|            | ANEXO A – Termo de consentimento livre e esclarecido para o professor..                          | 241        |
|            | ANEXO B – Termo de consentimento livre e esclarecido para o diretor .....                        | 242        |
|            | ANEXO C – Carta de apresentação para concessão de pesquisa de campo<br>apresentada a SEMED ..... | 243        |
|            | ANEXO D – Carta de apresentação para pesquisa de campo apresentada a<br>escola.....              | 244        |
|            | ANEXO E – Carta de autorização para a pesquisa de campo .....                                    | 245        |
|            | ANEXO F – Autorização para divulgação das imagens da escola<br>pesquisada....                    | 246        |

## 1 INTRODUÇÃO

A escola na atualidade enfrenta um eminente desafio, que é o de educar cidadãos/ãs para atender aos interesses e demandas da sociedade contemporânea. Assim, formar cidadãos/ãs, considerando a diversidade e a igualdade nas relações de gênero, requer dos/as professores/as competências e saberes mais específicos e condizentes com o atual contexto social.

Compreendemos conforme analisa Auad (2005), que a convivência de sujeitos provindos de grupos sociais diversificados que comungam o mesmo espaço social, fatalmente, suscita desigualdades de gênero e a escola enquanto instituição social destinada a acolher e educar esses sujeitos, naturalmente, se constitui num território acentuado por essas relações e, conseqüentemente, pelos desequilíbrios entre o masculino e o feminino.

O conceito de gênero foi concebido, em linhas gerais, sob duas perspectivas bem distintas. Inicialmente foi introduzido para contestar a ideia de sexo, baseada apenas na distinção dos corpos e, demarcar claramente o que fora socialmente construído. De forma resumida, o gênero refere-se aos aspectos da conduta e da personalidade dos indivíduos, e sexo às características anatômicas dos corpos, portanto categoria opostas (NICHOLSON, 2000).

*A posteriori*, o termo gênero começou a referir-se, a todas as construções sociais empregadas para discriminar e/ou separar os corpos em masculino e feminino. Percebemos que esse entendimento de gênero, evidencia as desigualdades entre homens e mulheres à medida que na divisão de papéis sociais, o homem ocupa a posição de dominação e a mulher a condição de dominada, estabelecendo uma intensa relação de poder pautada nas diferenças sexuais (NICHOLSON, 2000).

Para Scott (1994, p. 13), gênero, enquanto organização social da diferença sexual, não reflete ou produz diferenças físicas fixas e naturais entre homens e mulheres, entretanto, “é o saber que estabelece significado para as diferenças corporais”, conforme a construção histórica de cada sociedade, e que serve para representar as diferenças de cada sexo.

Scott (1994, p. 12), busca em Foucault<sup>1</sup>, o conceito de saber para construir sua definição de gênero, partindo do entendimento enquanto “significado de compreensão produzida pelas culturas e sociedades sobre as relações humanas”, portanto, sobre homens e mulheres. Sendo assim, o saber não é irrefutável, pelo contrário é relativo e construído epistemologicamente,

Seus usos e significados nascem de uma disputa política e são os meios pelos quais as relações de poder - de dominação e de subordinação - são construídas. O saber não se refere apenas a idéias, mas a instituições e estruturas, práticas cotidianas e rituais específicos, já que todos constituem relações sociais. O saber é um modo de ordenar o mundo e, como tal, não antecede a organização social mas é inseparável dela (SCOTT, 1994, p. 13).

Considerando esses pressupostos, acreditamos que a escola precisa empreender esforços na tentativa de colaborar na construção de uma sociedade mais justa, sem preconceitos e discriminação, onde homens, mulheres e crianças tenham os seus direitos assegurados e respeitados, entre estes, o que concerne à igualdade nas relações de gênero. Acreditamos, ainda, que discutir sobre gênero no espaço escolar na perspectiva descrita por Scott (1994), significa entender as construções sociais historicamente estabelecidas para os sexos e, ressignificar o contexto de discriminação e preconceito, ainda existente nas relações sociais entre homens e mulheres, à luz da sociedade que desejamos construir.

Entretanto, o que presenciamos na atualidade, configura-se num retrocesso das conquistas e luta dos movimentos sociais feministas, de educadores/as e intelectuais comprometidos/das com a educação e a construção de uma sociedade mais humanizada e com menos preconceito e discriminação seja étnica racial, de classe, direcionada ao público LGBTQIA+ ou mesmo as relações de gênero, a qual nos dedicaremos nesta pesquisa, por se constituir o nosso objeto de estudo. Diante dessas considerações, concebemos que as discussões de gênero se fazem imprescindíveis para a construção de uma sociedade que respeite à diversidade de forma irrestrita, entretanto, as instituições escolares vêm vivenciando uma intensa hostilidade articuladas por movimentos políticos conservadores em todo o país (MONTEIRO, 2017).

Tal hostilização vem sendo apoiada por lideranças religiosas e se materializa num discurso estruturado, contrapondo-se à igualdade nas relações de

---

<sup>1</sup> Conceito desenvolvido em sua obra “As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo, Martins Fontes, 1981”.

gênero, pretendida pelos movimentos feministas. Esse esforço conjunto vem unindo forças para suprimir o debate sobre as relações de gênero no âmbito escolar valendo-se, principalmente, da coerção do trabalho docente argumentando, equivocadamente, que as discussões sobre as questões de gênero realizadas na escola pelos/as professores/as, teriam a intenção de desvirtuar e manipular os/as discentes, os/as quais se encontram em situação de fragilidade, em função de sua posição de subordinação frente à natureza do ofício de professor/a e, que tais discussões impulsionam para a desconstrução do modelo tradicional familiar consagrado, desequilibrando a compreensão do que significa ser homem e mulher, para nossa sociedade, culturalmente construída (MONTEIRO, 2017).

Tal discurso defendido, tem se consolidado, especialmente, no âmbito educacional, por meio das determinações do documento curricular oficial, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que sofreu alterações, para suprimir definitivamente a reflexão sobre gênero no espaço escolar. Essas determinações objetivam impedir que a escola atue na ressignificação da realidade, na formação de indivíduos mais críticos e capazes de questionar as forças de poder que tentam impor uma representação única, atribuindo-lhes papéis e comportamentos previamente determinados, que só colaboram para sustentar as desigualdades nessas relações em nossa sociedade (MONTEIRO, 2017).

É nitidamente observável, pelos acontecimentos recentes no campo educacional, o caráter inerente de controle e poder emanado do currículo, pois este tem sido utilizado como uma ferramenta reguladora de condutas, ações e concepções dos/as docentes e discentes do espaço escolar (LOPES; MACEDO, 2002).

Diante disso, inferimos que a classe política conservadora dominante, tem utilizado essa “ferramenta” para controlar, manipular e silenciar as vozes que reclamam o direito à igualdade nas relações de gênero, que em outros momentos, foram mais respeitadas em nosso país por meio de políticas públicas construídas. Tais como criação dos PCN, pelo Ministério da Educação que incluía o direito à discussão das relações de gênero na escola, o Plano Nacional de Educação (PNE) com vigência de 2004 a 2024, que em sua diretriz no texto do Artigo 2º que visava a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual, de igual modo o

texto da Meta 3: 3.1 que visava implementar políticas públicas de prevenção à evasão, motivada pelo preconceito e discriminação racial, por orientação sexual ou identidade de gênero, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão e que posteriormente foram retirados do texto definitivo. Também a construção da segunda versão da BNCC que promovia a discussão das relações de gêneros em vários componentes curriculares, e que mais tarde, em sua versão definitiva, foram excluídas definitivamente do currículo oficial (MONTEIRO, 2017).

Todavia, compreendemos que esse estudo torna-se relevante para a escola e a sociedade, à medida que pretende realizar um delineamento, à luz das relações de gênero, da formação dos/as professores/as do espaço escolar, bem como de suas práticas docentes, expressas em seus discursos, manifestam preocupação com o fim das desigualdades nas relações de gênero construídas historicamente, e ainda pertinentes no âmbito social, em favor da construção de uma sociedade tecida na justiça entre homens e mulheres e aberta aos princípios de igualdade. E, de forma especial, por colaborar com a produção do conhecimento acadêmico, no campo das relações de gênero, para os profissionais dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Mesmo diante dos inúmeros ataques sofridos na atualidade, ainda acreditamos na escola como um espaço privilegiado, onde o/a professor/a tem a oportunidade de trabalhar essa temática levantando discussões com seus/as alunos/as, com a finalidade de minimizar as posturas preconceituosas, discriminatórias e de intolerância, ainda existentes na sociedade. Para tanto, a formação do/a professor/a, é um fator importante e, de certa forma determinante, para que a educação escolar seja inclusiva. Essa formação deve proporcionar aos/as docentes a apropriação de saberes, de forma que os tornem capazes de saber-fazer e saber-ser no exercício de sua atividade profissional (ALMEIDA apud BARBOSA, 2006).

Diante dessas considerações, a pesquisa que desenvolvemos no Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica (PPGEEB), realizou-se numa escola pública da zona rural do município de São Luís, a Unidade de Educação Básica Dom José de Medeiros Delgado (UEB Dom Delgado), no turno matutino com as turmas de 5º ano do Ensino Fundamental.

Justificamos tal escolha, em função de já termos desenvolvido, nessa escola, um trabalho de pesquisa anterior, a nível de especialização, sobre a mesma temática com os/as professores/as dos Anos Finais do Ensino Fundamental, entretanto, com enfoque especificamente quantitativo.

Nesta pesquisa, detectamos por meios dos instrumentos de coleta de dados utilizados, que os/as professores/as dos anos finais, em sua maioria, até consideram relevante a discussão das relações de gênero no espaço escolar, mas não dispõem de formação específica, tampouco a escola e a rede de ensino oferecem formação que contemplem essas discussões, adequadamente fundamentada. Detectamos, ainda, a disponibilidade e interesse desses/as professores/as em participar de formação sobre o tema, desde que oferecido pela escola ou pela rede de ensino, por meio dos programas de formação continuada em serviço.

Considerando o entendimento que temos a respeito da relevância de se trabalhar as questões de gênero desde cedo com os/as alunos/as, optamos por pesquisar os/as professores/as dos anos iniciais, porém, numa abordagem qualitativa, com o intuito não apenas de conhecer a realidade destes/as acerca da temática, mas, sobretudo, colaborar neste processo oportunizando a reflexão sobre a importância da temática no espaço escolar com vistas à superação de estereótipos, discursos equivocados e ultrapassados, construídos ao longo do tempo.

Acreditamos, ainda, que se as discussões sobre a temática forem proporcionadas nos anos iniciais se tornarão consequência nos anos finais, haja vista que esses/as alunos/as terão mais experiências e um conhecimento mais crítico a respeito das construções culturais e sociais em torno do feminino e do masculino, exigindo, naturalmente, uma atenção maior de seus/as professores/as, em acompanharem e os orientarem nessas discussões.

Nesta perspectiva, o estudo que ora apresentamos, está estruturado em seções e subseções, apresentadas de forma sucinta nas linhas a seguir.

Na primeira seção em curso, a Introdução, inicialmente apresentamos o nosso tema de pesquisa e a justificativa da escolha bem como sua relevância social. A introdução ainda é composta de duas subseções: na primeira fazemos um percurso histórico e profissional dos caminhos que nos trouxeram ao encontro

do tema e na segunda fazemos um delineamento da construção do objeto e dos objetivos da pesquisa.

Na segunda seção, apresentamos o referencial teórico adotado nesta pesquisa. Inicialmente fizemos uma breve introdução sobre a formação inicial e continuada de professores/as e da importância destas para o exercício profissional docente, relacionando-as com o tema da pesquisa. Em seguida, nas subseções, discorremos com mais profundidade sobre a formação de professores/as inicial e continuada e apresentamos um levantamento do estado da arte sobre as relações de gênero nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Na terceira seção, ainda teórica, discorremos sobre as relações de gênero, apresentamos um breve histórico do feminismo no Brasil. Evidenciamos a criação da “farsa da ideologia de gênero”, analisamos os instrumentos legais do currículo e, discutimos sobre como as relações de gênero foram tratadas pela escola ao longo do tempo.

O percurso metodológico está na quarta seção, quando delineamos o caminho que seguimos na efetivação da nossa pesquisa. Evidenciamos a abordagem teórica, o *locus*, os/as participantes, o tipo de pesquisa, os instrumentos de coleta de dados utilizados, a forma de apresentação e análise dos dados adotadas, os aspectos éticos assumidos e ainda apresentamos o perfil dos/as participantes

Os discursos dos/as participantes acerca das relações de gênero fazem parte da quinta seção, momento em que empreendemos uma tentativa de análise desses discursos, com auxílio da teoria da Análise do discurso. Respalda-mo-nos nos estudos de Fernandes (2008) e de Foucault (2012) para realizarmos essa tentativa e, ainda, o referencial teórico apresentado neste estudo.

Na sexta sessão, apresentamos a roda de conversa realizada com os/as participantes e o processo de construção do produto da pesquisa.

Por fim, na sétima seção, apresentamos as considerações finais da pesquisa. Nesta seção apresentamos as nossas descobertas e nossas contribuições para a escola pesquisada e a sociedade, de modo geral.

Após essa breve apresentação de nossa dissertação, prosseguimos com a introdução fazendo na subseção seguinte, uma retrospectiva da nossa trajetória profissional e de como esta nos conduziu ao encontro da temática das relações de gênero.

### **1.1 Minha Trajetória Profissional:** meu encontro com o feminismo e as relações de gênero

Minha trajetória profissional iniciou-se logo após a conclusão do curso do Magistério em Nível Médio pelo Instituto de Educação do Maranhão (IEMA) em 1995, hoje, Centro de Ensino Médio Margarida Pires Leal. Em meados de 1996, ingressei na carreira no programa de Alfabetização de Adultos do Serviço Social da Indústria (SESI), onde lecionei nas empresas de Construção Civil (FRANERE, SOMÓVEIS e COESA ENGENHARIA LTDA), atuando como professora alfabetizadora de jovens e adultos até o ano 2000.

Em 2002, investi no concurso público da Rede Municipal de Educação da cidade de São Luís do Maranhão, para o Cargo de Professora de Nível Médio, sendo aprovada, assumi o cargo e me tornei funcionária pública efetiva da rede Municipal de Educação desta cidade. Nessa etapa profissional, fiz vários cursos oferecidos pela rede, que me permitiram ampliar meus conhecimentos e aprimorar minha prática pedagógica, dentre esses, destaco o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), o qual me oportunizou um aprofundamento sobre o processo de construção da leitura e escrita da criança no processo de alfabetização, área na qual me identificava e me dedicava à época.

Contudo, buscando aprimorar-me na profissão e, atender à exigência da legislação sobre a obrigatoriedade da formação superior para professores em todos os níveis de ensino, iniciei a graduação em Pedagogia Licenciatura pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), por meio de um processo seletivo.

Essa etapa profissional me oportunizou a apropriação de conhecimentos e contato com inúmeros teóricos importantes como: Piaget, Vygotsky, Paulo Freire, Selma Garrido, Libâneo, Demerval Saviani, Celso Vasconcelos, Cipriano Luckesi entre outros, que fizeram diferença na minha trajetória profissional.

Finalizei essa etapa acadêmica, com um trabalho de conclusão de curso sob o tema Política de Inclusão: o paradoxo entre a teoria e a prática no espaço escolar. Tema que, na época, trazia muitas reflexões acerca da formação de professores/as e as condições de acessibilidade no espaço escolar, questão que me inquietava bastante, dada a resolução da inclusão de alunos/as com necessidades especiais no ensino regular, sem, contudo, ofertar formação

adequada aos/as professores/as, tampouco adequar a estrutura escolar para atender essa demanda de forma satisfatória e de fato, inclusiva.

Ainda na busca por ampliar meus conhecimentos e titulação na carreira, em 2013 decidi investir na pós-graduação. Por ocasião, tive conhecimento do processo seletivo de Pós-Graduação da UFMA, com o Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola (CEGEDE). Este curso chamou minha atenção, pois até o momento não havia ouvido falar, tampouco tido contato teórico sobre as questões de gênero. A graduação em Pedagogia não me proporcionara essa discussão e, percebi que havia uma lacuna na minha formação e que seria o momento oportuno de preenchê-la.

Iniciado o curso, fui aos poucos, me encantando com a descoberta da temática e com autores/as importantes como: Simone de Beauvoir, Judith Butler, Joan Scott, Daniela Auad, Guacira Louro dentre outros/as autores/as que teorizam sobre as relações de gênero e, que o curso me proporcionara conhecer. Nesse contexto, fui me descobrindo e me identificando um pouco feminista a cada dia, a especialização me revelara o conhecimento, e a reflexão sobre o contexto de discriminação, preconceito e a posição de subalternidade vivenciada por nós mulheres ao longo da história e, que me passara despercebido ao longo da vida.

Essa circunstância de dominação/submissão que fora historicamente construída em torno das figuras homem/mulher, para mim era ainda desconhecida, inexplorada, ignorada, algo que nunca havia refletido. Para mim, as desigualdades entre homens e mulheres eram naturalizadas.

O meu interesse pelas relações de gênero foi crescendo cada vez mais e, se configurando numa importante linha de pesquisa. Concluí o CEGEDE, com o trabalho de pesquisa monográfico intitulado “As relações de gênero nas práticas pedagógicas da escola municipal UEB Dom José de Medeiros Delgado”, o qual me oportunizou um esquadramento sobre a temática e sobre a realidade vivenciada pelos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental nesse contexto. Embora, a pesquisa tenha me oportunizado o conhecimento da realidade, esta não me oportunizara satisfação pessoal, tampouco profissional, haja vista o caráter quantitativo da pesquisa. Ainda permanecera uma lacuna em minha formação, enquanto pesquisadora e, enquanto mulher.

Na busca contínua, em aprimorar-me intelectual e profissionalmente, em 2017 investi no Mestrado Profissional promovido pelo PPGEED/UFMA,

especificamente, na linha de pesquisa das relações de gênero. Nesta primeira tentativa, passei em todas as etapas do processo seletivo, o que para mim foi uma imensa surpresa, pois, não havia estudado os textos do seletivo, pois, estava em luto, sofrendo a perda do meu pai. Já havia desistido do seletivo, entretanto, o coordenador do Grupo de Estudo e Pesquisa Investigações Pedagógicas Afrobrasileiras (GIPEAB), ao qual já participava na ocasião, o Prof Dr Antonio de Assis Cruz Nunes, insistiu para que eu fizesse, a nível de experiência, então assim o fiz. Embora, não conseguindo a classificação, essa experiência me fez acreditar que era possível e que eu tinha chances, uma vez que havia a oferta de apenas uma vaga na linha de pesquisa das relações de gênero e eu, mesmo diante da adversidade, havia ficado em segundo lugar.

Posteriormente, em 2018 já na segunda tentativa de ingresso no mestrado por meio do seletivo, e numa circunstância diferenciada, de muito estudo e persistência, conquistei a classificação, tornando-me assim, mestranda do PPGEEB/UFMA, na turma 2019, seguindo a mesma linha de pesquisa sobre as relações de gênero.

Nessa etapa acadêmica e profissional, espero contribuir com a sociedade e, especialmente, com a formação de professores/as dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, acerca da abordagem das relações de gênero no espaço escolar e, finalmente, possa preencher a lacuna que ainda reside em minha formação, enquanto pesquisadora e mulher, após a conclusão do CEGEDE. Partindo dessas considerações, definimos o nosso objeto de estudo e os objetivos da nossa pesquisa do mestrado profissional/PPGEEB que apresentaremos a seguir.

## **1.2 Delineando o objeto e os objetivos de pesquisa**

A luta por mais igualdade nas relações de gênero fundamenta-se na mesma proposição da educação inclusiva e democrática, a construção de uma sociedade mais justa e igualitária para todos, homens e mulheres. Entretanto, esta tem sido uma das grandes provocações da escola, enquanto instituição educativa, pois, ainda não há uma política educacional operante que impulse ao compartilhamento das diferenças, ao respeito à diversidade, à igualdade nas

relações de gênero, a aceitação das identidades de gênero e sexualidade, ou seja, não há uma política educacional que garanta o direito à diversidade cultural, étnica ou religiosa de forma plena no espaço escolar e, por extensão, à nossa sociedade contemporânea (SILVA; OLIVEIRA; FONSECA, 2011).

Analisar as relações de gênero, partindo do entendimento de gênero como o saber que permite estabelecer significados às diferenças anatômicas entre homens e mulheres, pertencentes a uma cultura que determina papéis sociais considerando essas diferenças físicas, nos revela uma conjuntura de desigualdades acentuadas e injustas (SCOTT, 1994). Contudo, essa realidade pode ser transformada, uma vez que a cultura é fluida e acompanha as mudanças da sociedade, pois,

Esse paradigma social, historicamente construído e, ainda fortemente arraigado em nossa cultura, só tem contribuído para a disseminação e reforço de ideologias e práticas preconceituosas e discriminadoras. As desigualdades sociais, oriundas das relações de gênero, enquanto cultura, podem e devem ser desconstruídas, reconstruídas e ressignificadas, uma vez que a cultura é uma produção social que se adequa e evolui de acordo com as transformações sociais (CORREIA; MOTTA 2016, p. 61).

Diante dessa compreensão, coadunamos com Scott (1994, p. 13), quando afirma que “a diferença sexual não é, portanto, a causa original da qual a organização social possa ser derivada” uma vez, que essa diferença provoca desigualdade entre homens e mulheres. Contudo, existe a possibilidade de ressignificar essa realidade, nesta perspectiva, entendemos que o/a professor/a precisa desse conhecimento para oportunizar momentos de reflexão aos/as discentes, com vistas a superação da discriminação e preconceito de gênero existentes na escola e, sobretudo, na ressignificação desse contexto de desigualdade com a pretensão da construção de uma sociedade, de fato, inclusiva e harmônica.

Partindo dessas considerações, compreendemos a formação como o processo que permite aos/as professores/as o aperfeiçoamento de habilidades, competências e saberes necessários à prática profissional. Essa composição de conhecimentos proporcionará que esses/as docentes atuem de forma mais consciente nas transformações socioculturais. Ademais, entendemos que esta formação deve estar diretamente conectada a evolução tanto pessoal, quanto profissional desses/as profissionais, uma vez que são responsáveis pelo próprio

processo de formação, seja ela inicial, continuada em serviço ou mesmo num processo solitário de autoformação (CORREIA; MOTA, 2016).

Outro aspecto importante a ser considerado, refere-se à prática pedagógica dos/as professores/as. Esta deve considerar saberes indispensáveis para além do saber docente, para que a aprendizagem dos alunos/as aconteça de fato e de direito. Tal prática deve manifestar o entendimento de que “ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção ou construção” (FREIRE, 1996, p. 22), com essa compreensão, os/as docentes não serão protagonistas do ensino bancário<sup>2</sup> descrito e censurado por Freire.

Com este entendimento, acreditamos que o/a professor/a precisa desenvolver a capacidade de ser, saber e aceitar. O/A educador/a precisa *ser*: competente, metódico/a, generoso/a, crítico/a, pesquisador/a, exemplo, alegre, esperançoso/a, defensor/a de direitos, comprometido/a, humilde e tolerante; eles/as precisam *saber*: escutar, respeitar os/as discentes e sua autonomia, ter bom senso, tomar decisões, intervir, dialogar, perceber a realidade e, *aceitar*: a diversidade de identidades, aceitar-se como ser inacabado, a mudança, a educação como ideológica e política e fazer reflexão crítica de sua prática (FREIRE, 1996).

Saberes esses, que não são assimilados exclusivamente na academia, mas que vão sendo estruturados e consolidados no pleno exercício da profissão, mediante constante reflexão crítica da própria prática e, de um processo de formação continuada permanente, à luz do contexto social, considerando aqui as relações de gênero, por se constituírem o foco da nossa pesquisa.

Assim, a pesquisa pretende refletir na seguinte inquietação: de que forma a pesquisa pode contribuir com as práticas pedagógicas dos/as professores/as da UEB Dom Delgado, em relação a abordagem das relações de gênero com os/as seus/as alunos/as em sala de aula? Para refletir nesse problema ora levantado, nos orientamos nos seguintes questionamentos:

- ✚ Como os/as professores/as da UEB Dom Delgado tratam as questões de gênero com seus alunos e alunas nas interações de ensino/aprendizagem?

---

<sup>2</sup> Paulo Freire usa essa expressão para se referir ao tipo de ensino que considera o professor como detentor do conhecimento e o aluno apenas um receptor desse conhecimento. Ela faz analogia a um sistema bancário, onde o professor realiza o “depósito” do conhecimento nos alunos e, esses alunos depois “sacam” esse conhecimento depositado pelo professor, quando solicitado.

- ✚ Como contribuir para a ampliação e/ou atualização do conhecimento dos/as professores/as da UEB Dom Delgado em relação à temática das relações de gênero?
- ✚ Como auxiliar os/as professores/as da UEB Dom Delgado na abordagem das relações de gênero com os alunos e alunas nas situações de ensino/aprendizagem?

Isto posto, acreditamos ser relevante que se pesquise e questione como as relações de gênero são concebidas e trabalhadas na escola, uma vez que em nossa atuação como professora de escola pública, percebemos que a discriminação e o preconceito sobre a temática ainda existem. E, sobretudo, que se busque alternativas de trabalho com a temática no cotidiano escolar.

Partindo desse entendimento e, para conduzir nossa reflexão sobre os questionamentos supracitados, o objetivo geral da nossa pesquisa se propôs a “colaborar na ampliação e/ou atualização do conhecimento dos/as professores/as da UEB Dom Delgado acerca da abordagem das relações de gênero com seus/as alunos/as nas interações de ensino/aprendizagem, desenvolvendo um produto que busque auxiliá-los/as neste processo”.

Ademais, acreditamos que a escola pode assumir a responsabilidade de promover reflexões que evidenciem e valorizem as relações de gênero com a comunidade escolar. Nessa perspectiva, e buscando atender ao objetivo geral constituído, elencamos os seguintes objetivos específicos:

- ✚ Perceber nos discursos e nas práticas dos/as docentes da UEB Dom Delgado, como são tratadas as relações de gênero com os/as alunos/as nas interações de ensino/aprendizagem;
- ✚ Oportunizar um momento de discussão com os/as docentes da UEB Dom Delgado, com o intuito de socializar conhecimentos sobre as relações de gênero;
- ✚ Mapear as produções acadêmicas sobre as relações de gênero nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental realizadas pelos mestrados profissionais no período de 2015 a 2019, por meio da pesquisa Estado da Arte realizada no banco de dados da Capes;
- ✚ Construir um caderno de atividades com alternativas didáticas sobre as relações de gênero, com a finalidade de auxiliar os/as

professores/as da UEB Dom Delgado, na abordagem das relações de gênero com os alunos e alunas nas situações de ensino/aprendizagem.

Acreditamos ter garantido a coerência e a harmonia entre os questionamentos e objetivos específicos da pesquisa. Os meios pelos quais essa harmonia se materializou na pesquisa será explicitado, detalhadamente, no percurso metodológico da pesquisa, apresentada na quarta seção desta dissertação. Na subseção seguinte nos dedicaremos à discussão sobre a formação inicial e continuada de professores/as à luz do nosso tema de pesquisa.

## **2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E RELAÇÕES DE GÊNERO:** uma conexão possível de reflexão

A formação de professores/as tem sido há tempos objeto de preocupação e estudo de muitos/as teóricos/as da educação, dos quais se destacam Imbernón (2011), Tardif (2000), Pimenta (1997), Freire (1996), Falssarela (2004), entre outros, dada a complexidade cada vez mais singular da atuação desses/as profissionais. Haja vista, as mudanças sociais, científicas e educativas que exigem cada vez mais uma educação que contemple sua multiplicidade, demandando desses/as, saberes mais peculiares e plurais para atender as especificidades e multiplicidades dessa sociedade contemporânea.

Contudo, a formação docente, segundo Imbernón (2011) não tem acompanhado na mesma velocidade todas essas mudanças sociais. Entendemos que a formação docente deve instrumentalizar intelectualmente os/as professores/as, de forma que lhes permita a mobilização dos conhecimentos e, de interpretação das situações complexas da atualidade com as quais se depara no exercício de sua profissão, de forma que promova uma ação educativa que vincule o saber intelectual com o social, ou seja, teoria e prática conforme defende o autor.

Coadunamos com Imbernón (2011), pois temos observado uma demanda crescente por saberes, que não foram contemplados pela graduação. O contexto atual, nos exige uma diversidade de conhecimentos das mais diversas áreas, dos quais precisamos nos apropriar, para acompanhar o desenvolvimento escolar dos nossos/as alunos/as, tais como: as relações de gênero, as relações étnico raciais, as tecnologias, dentre outros saberes, que decorrem desse processo de transição pela qual passa a nossa sociedade.

Similarmente, a formação continuada em serviço<sup>3</sup> não tem priorizado essa demanda de forma satisfatória, cabendo assim, aos/às professores/as um esforço solitário na tentativa de suprirem essa necessidade. Segundo Freire (1996), esses saberes intelectuais docentes, vão se constituindo num longo processo de formação que extrapola o espaço acadêmico, pois os/as professores/as os desenvolvem na prática, ou são por eles transformados, independentemente, de

---

<sup>3</sup> O entendimento de formação continuada em serviço, adotada em nossa pesquisa é a oferecida pela rede de ensino ou pela escola, por meio de cursos e /ou discussões com a equipe escolar.

qualquer opção política-ideológica docente, e isso se desenvolve num processo constante de autorreflexão da prática.

Inferimos que esses saberes, desenvolvidos ao longo da profissão devem sim, partir de um processo de reflexão contínuo da atividade docente como fala Freire (1996), concebemos que tal tarefa intelectual seja intrínseca da profissão, contudo, acreditamos que deva ser uma demanda das instituições de ensino, a promoção desse processo de reflexão por meio da formação continuada em serviço, haja vista, seu compromisso e dever em promover uma educação de qualidade que atenda a demanda da sociedade.

A escola, enquanto *locus* desses saberes intelectuais, segundo Auad (2004), se configura num espaço, especialmente, marcado pelas relações de gênero. Apesar de existirem muitas referências sinalizando para esta assertiva, não se percebe nos espaços escolares estudos sobre essa temática, não são discutidas e trabalhadas com os/as docentes, tampouco, com os/as alunos/as. Não se percebe interesse de pesquisa sobre as relações de gênero no espaço escolar, especialmente, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Percebemos que essa constatação da autora, ainda, é uma realidade pois, não observamos nas escolas iniciativas em promover uma discussão acerca das relações de gênero com os/as professores/as e, estes/as, em razão da falta de direcionamento e de formação específica sobre essa questão, silenciam essa discussão como seus/as alunos/as em sala de aula.

Considerando esta realidade e, refletindo com mais intensidade sobre a formação de professores/as, consideramos algumas indagações para entender esse atual cenário, das quais se destacam: Quais saberes fazem parte da formação e profissão docente? Temáticas voltadas às relações de gênero fazem parte da formação e dos saberes docentes? Quais implicações trará à educação dos/as alunos/as?

No esforço em encontrar respostas para estas indagações, faremos nas subseções a seguir uma breve reflexão fundamentada em autores de referência nesses temas, pois, consideramos ser possível a existência de uma conexão entre a formação inicial e continuada de professores/as e as relações de gênero, tão marcantes historicamente em nossa sociedade, objeto de reflexão nesta pesquisa e, em especial, no espaço escolar, enquanto instituição social destinada a formação de crianças, jovens e adultos de nossa sociedade.

## **2.1 A formação inicial de professores/as e os saberes que lhes conferem a profissão**

Compreendemos, que a formação inicial de professores/as deve proporcionar o desenvolvimento de diferentes saberes pertinentes e, indispensáveis ao cumprimento da profissão docente. Assim, tomamos como referência, Imbernón (2011, p. 60), quando defende que a “a formação inicial deve fornecer as bases para poder construir esse conhecimento especializado”, pois, o professor/a no exercício de sua profissão se defronta com uma diversidade de atividades e problemas com os quais precisa saber conviver e administrar.

Contudo, o/a futuro/a professor/a, quando chega ao curso de formação inicial, já traz consigo concepções acerca da docência e de educação, por vezes, repleto de estereótipos acerca do que se constitui ser uma boa educação e, conseqüentemente, bons/as professores/as. Nesse movimento, são tomados como referência os saberes apropriados das próprias experiências vivenciadas ao longo da vida acadêmica frutos da convivência com professores/as durante a vida escolar e, que ao longo do processo, vão influenciando de forma positiva, ou não e, configurando-se em saberes e práticas destes/as futuros docentes (IMBERNÓN, 2011).

Diante disso, torna-se imprescindível que os cursos de formação inicial devam partir desse pressuposto, na tentativa de formar um currículo que desmistifique os estereótipos e estigmas construídos no decorrer da história desses/as profissionais e que interrompa o ciclo de práticas ultrapassadas, lhes permitindo assim, a possibilidade de construção de novas práticas, que atendam ao contexto da sociedade contemporânea ao qual pertencemos, pois,

Os futuros professores e professoras também devem ser preparados para as transformações que vão surgindo nos diferentes campos e para ser receptivos e abertos as concepções pluralistas, capazes de adequar suas atuações às necessidades dos alunos e alunas em cada época e contexto (IMBERNÓN, 2011, p. 64).

Segundo Imbernón (2011), a formação inicial, como introdução na socialização profissional e da apropriação de princípios e regras práticas, não deve se reduzir a um modelo referencial técnico-continuístas e de profissionais acríticos, que se tornam reféns do sistema econômico, social e político. Deve oferecer além de conhecimentos científicos, os culturais, contextuais, pedagógicos, pessoais, capacitando-os/as a,

[...] assumir a tarefa educativa em toda a sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários, isto é, apoiando as suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar a não ensinar, ou em uma falta de responsabilidade social e política que implica todo ato educativo (IMBERNÓN, 2011, p. 63).

Coadunamos com o autor, que essa formação inicial de professores/as precisa se adequar ao contexto educativo que exige um/a profissional mais consciente do seu fazer. Entendemos que esse/a professor/a, precisa assumir o compromisso propositivo, frente as questões sociais e políticas, proporcionando uma educação mais integral a seus/as alunos/as, que não priorize a transmissão dos conteúdos culturalmente acumulados, mas aliado a estes, uma reflexão mais crítica desses acontecimentos. Contudo, para Tardif (2000), essa formação complexa ainda não se faz realidade nos cursos de graduação.

Sobre os cursos universitários de formação de professores, trazemos as concepções de Tardif (2000, p. 18) quando reitera, que ainda seguem um modelo “conteudista e aplicacionista”, um currículo preocupado com a transmissão de conteúdo para uma possível simulação prática, posteriormente em estágios supervisionados, quando, em muitos casos, os/as estudantes encontram-se sozinhos/as no exercício da profissão. Dessa forma, a formação inicial não consegue abarcar a complexidade do contexto cotidiano real.

Sobre essa questão concordamos com Pimenta (1997, p. 16), quando ressalta ser indispensável que a formação inicial do/a professor/a deva ser objeto de reflexão constante, uma vez que este/a, profissional formará os futuros cidadãos/ãs da nossa sociedade. Para tanto, se faz necessário repensar a formação inicial para além de um “currículo formal de conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar”.

Pimenta (1997), admite que as pesquisas realizadas nesse âmbito, assinalam para a premência dos cursos de formação docente pensarem num processo formativo que ajude na construção da identidade profissional dos/as professores/as, por meio do aperfeiçoamento dos saberes que lhes configuram a prática docente, tendo o ensino como prática social num processo constante de reflexão e construção,

Espera-se da licenciatura que desenvolva, nos alunos, conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem, permanentemente,

irem construindo seus saberes fazeres docentes, a partir da necessidade e desafios que o ensino, como prática social, lhes coloca no cotidiano. Espera-se que mobilizem os conhecimentos da teoria da educação e da didática, necessários a compreensão do ensino como realidade social e, que desenvolva neles, a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores (PIMENTA, 1997, p. 18).

A autora salienta que essa identidade profissional não é algo definitivo, tampouco superficial que se adquire de uma hora para outra ou apenas em curso de formação inicial, mas, que essa identidade deva se edificar a partir das experiências profissionais considerando os aspectos sociais que lhe são inerentes, de forma que envolva uma atitude mais reflexiva dessas experiências, ainda que se mantenha as práticas culturalmente conceituadas e que sejam expressivas, por se configurarem em saberes válidos no meio social (PIMENTA, 1997).

À serviço da construção da identidade profissional de professores/as, conforme defende Pimenta (1997), estão os saberes da docência que devem ser desenvolvidos no processo de formação e que de certa forma, não é exclusividade do curso de formação inicial destes, a saber: *a experiência*, saberes referentes as experiências escolares e de vida construídas enquanto aluno/a ao longo de sua formação, em função da convivência com diversos/as professores/as, anteriores ao curso de formação inicial docente; o *conhecimento*, referente aos conhecimentos específicos da área de atuação profissional, ou seja, aos conhecimentos que irão mobilizar para garantir aprendizagens de seus/as alunos/as; *os pedagógicos*, saberes relacionados à didática, ao conjunto de saberes técnicos e metodológicos que auxiliam os professores na condução do processo de ensino/aprendizagem de seus/as alunos/as.

Consideramos, os saberes docentes explicitados por Pimenta (1997), pertinentes e inerentes a identidade profissional docente, pois concebemos essa construção de identidade profissional como processo, por esta razão, esses saberes podem e devem ser assimilados a qualquer momento da carreira, seja em formação continuada em serviço, ou num processo de autoformação do professor. Em conformidade com Pimenta, os estudos de Tardif (2000), aponta os saberes docentes seguido a mesma ideia, apresentando terminologias mais atualizadas.

Sobre os saberes docentes, Tardif (2000) assinala a presença de algumas características intrínsecas desses saberes profissionais, dos quais se destacam: *características temporais*, porque são construídos através do tempo, evidenciadas

por serem construídos pela história de vida, principalmente escolar, por conseguinte, pelos anos iniciais de prática serem determinantes na constituição da profissão e, finalmente, por serem desenvolvidos e utilizados no decorrer de uma carreira profissional duradoura; *características plurais e heterogêneas*, pois esses saberes vêm das mais diferenciadas fontes de conhecimento como, pedagógicos, culturais, disciplinares, universitários, didáticos, da formação profissional entre outros e as *características personalizadas e situadas*, uma vez que cada professor tem uma história de vida, é um/a ator/atriz social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura e tudo isso é marcado pelas subjetividades dos sujeitos, e certamente constituirão a sua identidade docente.

Entendemos, que a identidade docente e seus saberes, são construídos num extenso processo de formação que não dependem exclusivamente da formação inicial, trata-se de uma rede complexa de saberes que vão sendo edificadas e consolidadas a partir das experiências de vida, de uma forma bem ampla, de conhecimentos formais e informais que vão se incorporando ao saberes profissionais dos/as docentes ao longo de sua trajetória acadêmica e profissional, com destaque à formação continuada, conforme veremos a seguir.

## **2.2 Formação permanente de professores/as:** onde entra a categoria gênero?

Conforme citado anteriormente, a formação docente não se resume apenas à formação inicial, haja vista, compreender apenas a primeira etapa do processo de formação de professores/as que deve ser contínuo, pois, vivemos em uma sociedade que está em constante transformação e evolução e os/as professores/as enquanto profissionais da educação responsáveis pela formação de cidadãos/ãs devem acompanhar essas mudanças sociais. Para tanto, a formação continuada ou permanente, deve ser uma realidade profissional constante em seus percursos profissionais.

Segundo Falsarella (2004), a concepção de formação continuada assume diversas nuances entre os teóricos que versam sobre o tema. Entre as pesquisas realizadas neste campo, a autora assinala para concepções que variam quanto a definição, destacando-se as que definem a formação continuada como: aquisição de conhecimentos e/ou competências; as que definem a formação continuada

como prática reflexiva no âmbito da escola e as que defendem que a formação continuada deve acontecer para além da prática reflexiva, isto é, como uma prática reflexiva articulada com dimensões sociopolíticas mais amplas.

Ainda nessa reflexão sobre a formação continuada, coadunamos com as concepções que entendem a formação continuada como prática reflexiva no âmbito da escola e na perspectiva para além da prática reflexiva, em razão de se contraporem a ideia de uma formação verticalizada que é imputada aos/as professores/as por meio de políticas institucionais de macro instâncias, que não leva em consideração as necessidades de professores/as em seus reais contextos de trabalho, da qual não compartilhamos.

Sobre as relações de gênero, objeto de estudo de nossa pesquisa, entendemos que essa temática deva fazer parte do processo formativo docente, seja este inicial, continuada em serviço ou autoformação do/a professor/a, pois, de acordo com Louro (1997) e Auad (2019), a instituição escolar por meios de suas atividades habituais, se configura num *locus* de produção de desigualdades de gênero, bem como, as demais instituições sociais. Ainda, segundo Lauretis (1987) as instituições sociais, de modo geral, operam como tecnologias de gênero<sup>4</sup>, são intencionalmente construídas numa perspectiva generificada, ou seja, elas operam como ferramentas na construção do gênero. Nesse contexto, percebemos que a escola, enquanto tecnologia de gênero, ainda separa, molda e dita os comportamentos adequados para meninos e meninas e, enquanto instituição educativa formal, garante a permanência das convenções culturais sobre os significados do ser homem e ser mulher, convencionados ao longo do tempo.

Por esta razão, entendemos que tanto os cursos de formação de professores/as, quanto os programas de formação continuada, devem oportunizar, as discussões sobre as relações de gênero, pois, conforme Louro (1997), as instituições escolares são atravessadas pelos gêneros, são tão constituintes como constituídas pelos gêneros.

Ainda sobre a formação continuada de professores/as, coadunamos com a definição defendida por Carvalho e Simões apud Falsarella (2004, p. 50) quando dizem se tratar de um “processo crítico-reflexivo sobre o fazer docente em suas

---

<sup>4</sup> O termo tecnologia de gênero foi cunhado por Teresa de Lauretis em seu artigo “Tecnologia de Gênero” pela Technologies of gender, pela University Press, Indiana publicado em 1987. A autora argumenta que as instituições sociais funcionam como tecnologias para a criação do gênero.

múltiplas determinações”. Isso nos conduz a acreditar numa formação continuada permanente, por meio de um processo de reflexão crítica da própria prática do/a professor/a e, portanto, em seu espaço de trabalho, com a finalidade de prover mudanças significativas que façam diferença no processo de ensino/aprendizagem de seus/as alunos/as, bem como, aprimorar a sua prática docente na busca da construção e fortalecimento de sua identidade e autonomia profissional, como afirma Falsarella (2004, p. 55), nesse contexto

Estou entendendo a formação continuada, em sentido amplo, como processo ininterrupto que acompanha o professor durante toda a sua trajetória profissional e, em sentido estrito, como forma deliberada e organizada de aperfeiçoamento proposta ao docente, que o incentive, pela ação, pela reflexão e pela interação com seus pares, ao aperfeiçoamento de sua prática e à apropriação de saberes rumo a autonomia profissional.

A autora, deixa bem claro o seu entendimento de formação continuada, a qual concebe numa perspectiva muito abrangente, uma vez que vislumbra uma formação não apenas centralizada na figura do/a professor/a e seus saberes no espaço escolar e de sala de aula, mas, em toda uma conjuntura favorável a uma transformação coletiva no espaço escolar, onde são considerados todos os sujeitos envolvidos nesse espaço educacional privilegiado.

Ainda sobre a formação continuada, Perrenoud (2002) apud Silva (2005, p. 144), sinaliza para a necessidade de se refletir na prática docente, na perspectiva da formação de *habitus*<sup>5</sup>, pois ele se constitui uma “mediação essencial entre os saberes e as situações que provocam uma ação”. Entendemos esse alerta, como algo muito pertinente, uma vez que já adentramos na profissão repletos de conceitos e concepções pessoais e, que influenciam os nossos posicionamentos enquanto docentes (IMBERNÓN, 2011). Essa reflexão, deve ser entendida como um exercício permanente, na qual o/a professor/a possa examinar suas ações, ou seja, verificar como realiza a mediação entre o conhecimento, e as situações que enfrenta cotidianamente, no espaço escolar, considerando o contexto social, pois,

Uma prática reflexiva permite que o docente tome consciência de seus atos, muitos deles inadequados, como por exemplo, ignorar de forma

---

<sup>5</sup> De acordo com Bourdier, *habitus* é um sistema de disposições, modos de perceber, de sentir, de fazer, de pensar, que nos levam a agir de determinada forma em uma circunstância dada. O *habitus* é adquirido nas e pelas experiências práticas. Inclui tanto as representações sobre si e sobre a realidade, como também o sistema de práticas em que a pessoa se inclui, os valores e crenças que veicula, suas aspirações, identificações etc. (SILVA, 2015).

involuntária alunos e alunas, não perceber ou mesmo cometer ações discriminatórias, como racismo, o sexismo o a homofobia em sala de aula (Silva, 2015, p. 144).

Nessa perspectiva, entendemos que é imprescindível refletir sobre as relações de gênero no espaço escolar. As práticas docentes não podem, portanto, reiterar ou silenciar diante de atitudes preconceituosas e discriminadoras na escola. Para tanto, faz-se necessário, que o/a professor/a amplie seus conhecimentos acerca da temática, uma vez que ele é o próprio construtor e sujeito de seu processo de formação.

Considerando gênero, como “um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e [...] como uma forma primária de dar significado às relações de poder” conforme Scott (1995, p. 86) e a escola como um *locus* de desigualdades em torno dessas relações, como afirmam Louro (1997) e Auad (2019). Acreditamos que um processo de formação continuada no espaço escolar de forma coletiva, como defende Falsarella (2004), os estereótipos construídos historicamente, acerca das relações de gênero possam ser ressignificados pois, coadunamos com Auad quando afirma,

Quero dizer que, por um lado, essas relações são bem “antigas” e que parecem que estiveram sempre aí. Ou melhor, de diferentes maneiras, essas relações de poder entre o masculino e o feminino sempre estiveram em toda parte! Por outro lado, também estou afirmando que as desigualdades não são inatas e imutáveis, uma vez construídas, elas podem ser transformadas! (Auad, 2019. p. 20).

Certamente, admitimos que ser professor/a na atual conjuntura social não é uma tarefa fácil, pois nos exige uma formação continuada constante, para que possamos acompanhar essas transformações sociais e proporcionar um ensino mais efetivo e de qualidade e conforme Freire (1996, p. 23) “formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas”, já que nessa empreitada o/a professor/a deve estar em constante autorreflexão. Assim, torna-se necessário desenvolver habilidades e a sua autonomia docente nessa sociedade heterogênea, que muda numa velocidade assustadora, exigindo cada vez mais dos/as professores a habilidade de ser, saber e aceitar, descritas por Freire (1996) e mencionadas anteriormente.

Enfim, as habilidades descritas por Freire (1996), vão se erigindo na formação permanente, da reflexão crítica da própria prática docente e, aos poucos, vão se constituindo numa práxis docente, onde a teoria vincula-se à

prática. Isso posto, acreditamos que trabalhar as relações de gênero no espaço escolar é de suma importância, uma vez que faz parte das competências do/a professor/a, na atualidade, desenvolver as habilidades descritas por Freire (1996), especialmente a aceitação da diversidade e das identidades, da mudança, das ideologias, do ato político e das críticas, com a finalidade de construir uma sociedade mais justa e inclusiva, onde não haja espaço para o preconceito e a intolerância, que somente colaboram para a permanência das mais diversas formas de violência, dentre elas a violência de gênero.

Como explanado anteriormente, o espaço social é marcado pelas desigualdades de gênero, desigualdades essas que, fatalmente, produzem violência. Segundo o livro de Formação de Professores/as do Curso de Gênero e Diversidade na Escola (GDE), “a violência de gênero é aquela oriunda do preconceito e da desigualdade entre homens e mulheres”. Essa violência é justificada e argumentada em função da essência da superioridade masculina e a submissão feminina, estereótipo construído ao longo da história (BRASIL, 2009. p. 74).

Nossa sociedade estruturou-se num modelo de hierarquização social da dominação do homem, e a ele foi destinado o exercício do poder enquanto que à mulher a posição de subalternidade. Embora essa realidade tenha mudado bastante, em relação aos séculos passados, ainda vivenciamos esse mesmo modelo de sociedade, claro, com algumas mudanças conquistadas pelos movimentos feministas. Mesmo diante de muitas mudanças, no que se refere aos direitos conquistados pelas mulheres como, direito à instrução escolar, ao voto, entre outros, mesmo assim a violência contra as mulheres ainda é muito forte, em nossa sociedade, na atualidade (BRASIL, 2009). Essa violência investida contra a mulher é percebida tanto nos espaços privados quanto públicos, mas acontecem com mais intensidade no privado, e é praticada pelos parceiros e outros familiares. A violência alcança as mulheres e, de modo geral, crianças, adolescentes, mulheres adultas, que na maioria das vezes são manifestadas “por meio de ameaças, agressões físicas, constrangimentos e abusos sexuais, estupros, assédio moral ou sexual” (BRASIL, 2009. p. 74).

Contudo, essa violência vivida pela mulher, por muitas vezes, acaba não sendo considerada como violência de gênero, em função de esta, estar diretamente conectada a casos como alcoolismos, uso de drogas, rixas familiares

e de vizinhança, entre outras. Assim, toda violência de gênero culmina sendo camuflada e “identificada apenas como um sinal da pobreza ou da desestruturação social que acomete certos grupos sociais”, essa interpretação, termina por naturalizar a violência sofrida pela mulher e não reconhece a violência de gênero, presentes na maioria desse casos (BRASIL, 2009. p. 75).

Em relação à violência que vitimiza a mulher, Bourdieu (2019), explica sua origem como fruto da construção histórica de naturalização da dominação masculina. A violência se manifesta não apenas de forma física, mas de forma simbólica, esta se revela por meio de palavras, ações, expressões, e pelas atividades desenvolvidas pelas instituições sociais formais, como o Estado, a família e a escola. Esse tipo de violência se dá de maneira sutil e acaba, na maioria das vezes, não sendo percebida nem mesmo pelas próprias vítimas, as mulheres.

Essa violência, fruto da dominação masculina, descrita por Bourdieu (2019), existe no mundo desde a antiguidade e se construiu pautado na categorização de gêneros relacionais (masculino e feminino), onde claramente o homem é o dominador e a mulher a dominada. Essa construção androcêntrica, estruturou-se, tendo como referência as diferenças sexuais entre homens e mulheres, sendo o falo, além da virilidade, o diferencial que beneficiou o homem nessa relação de poder e, se tornou naturalizada.

Diante desse contexto, acreditamos que a escola, enquanto instituição social de ensino, precisa assumir a responsabilidade de desmistificar essa construção social. A cultura da violência não pode e não deve se naturalizar e se perpetuar na sociedade. Cabe à escola contribuir com a redução dos casos de violência contra a mulher, por meio de denúncia ou notificação, quando essas vítimas forem crianças e adolescentes do Ensino Infantil e Fundamental (BRASIL, 2009), pois o ECA, Lei nº 8.069/1990, em seu CAPÍTULO II, Das Infrações Administrativas em seu Art. 245, institui a responsabilidade de comunicar à justiça possíveis situações de violência,

Deixar o médico, professor ou responsável por estabelecimento de atenção à saúde e de ensino fundamental, pré-escola ou creche, de comunicar à autoridade competente os casos de que tenha conhecimento, envolvendo suspeita ou confirmação de maus-tratos contra criança ou adolescente: Pena – multa de três a vinte salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência (BRASIL, 2017).

Como explicitado, a escola tem um papel importantíssimo no combate à violência, o ECA, embora não seja uma lei específica contra à violência de gênero, convoca a escola à responsabilidade, no cuidado com as crianças de modo geral, e inclui, mesmo que por generalização, a violência de gênero.

Diante dessas considerações, entendemos ser necessário e urgente que a escola inclua no programa de formação continuada de professores/as o tema das relações de gênero, pois percebemos que ainda é evidente na sociedade muitas dúvidas, equívocos e distorções conceituais em torno do termo gênero, devido à falta de conhecimento teórico adequadamente fundamentado.

A concepção de gênero, ainda, para uma grande maioria assemelha-se, tal qual a definição apresentada pela gramática, como um mecanismo formal criado para classificar fenômenos, um sistema de distinções socialmente acordado e que induz a uma categorização que muitas vezes permite caracterizações e separações. Contudo, essa definição, segundo Scott (1995), é excludente, pois considera apenas o sexo biológico masculino e feminino. Essa interpretação, pautada no biológico, desconsidera os traços peculiares dos sujeitos e nos faz considerar apenas os papéis convencionados para o masculino e feminino, e tudo o que socialmente convencionou-se como sendo específico, para cada sexo.

Conforme analisa Scott (1995), o termo gênero deve ser visto de forma mais abrangente, deve ser compreendido como uma categoria útil de análise, pois, a partir dele, enquanto categoria de análise, podemos compreender quais as implicações do gênero nas relações sociais, sua relevância na organização social, bem como sua apreensão na história. Como percebemos, o termo gênero é permeado de significados que transcendem a simples categorização binária masculino/feminino e/ou macho/fêmea, uma vez que a essência desse termo está envolvida num encadeamento de significações sociais, históricas, culturais e sobretudo de poder construídas e naturalizadas ao longo do tempo.

As teorizações sobre gênero, inicialmente, se dividiram entre duas categorias peculiares: a categoria descritiva, que examina a existência dos fenômenos e da realidade, contudo, não se propõe a fazer uma interpretação mais profunda, tampouco, tentar explicar as suas causas e, a categoria de ordem causal, que manifesta preocupação não somente em conhecer a realidade, mas, sobretudo, compreender, como e porque esses fenômenos ocorrem de uma forma, e não de outra (SCOTT, 1995).

Enquanto categoria descritiva, o termo gênero teve várias interpretações, pois inicialmente foi empregado como sinônimo de mulheres, uso este que conferiu mais objetividade e neutralidade ao termo gênero, que o afastou das discussões políticas, característica do movimento feminista e, se concentrou nos estudos sociais em busca de uma legitimidade científica e acadêmica para os estudos feministas, sobretudo nos anos 1980. Nesse movimento, “o termo “gênero” não implica necessariamente uma tomada de posição sobre a desigualdade ou o poder, nem tampouco designa a parte “lesada”, para as mulheres, este uso descaracteriza a ideia de ameaça ao sistema, impregnada no termo história das mulheres (SCOTT, 1995, p, 75).

Também foi utilizado para afirmar que o estudo sobre a mulher implica no estudo, também, sobre o homem. Esse uso serviu para incluir o homem na história das mulheres, sob o argumento de que “o mundo das mulheres faz parte do mundo dos homens, que ele é criado nesse e por esse mundo masculino” rejeitando o estudo de categorias separadas, pois, o estudo de um implica, fatalmente, no estudo do outro sexo (SCOTT, 1995, p, 75).

A *posteriori*, o uso do termo gênero passou a ser empregado para determinar as relações sociais entre homens e mulheres construídas socialmente, rejeitando em definitivo com a ideia do determinismo biológico, baseada apenas na anatomia dos corpos (sexo), nessa perspectiva,

O termo gênero torna-se uma forma de indicar as “construções culturais” – a criação inteiramente social de idéias sobre os papéis adequados aos homens e as mulheres. Trata-se de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e de mulheres. “Gênero” é, segundo essa definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado (SCOTT, 1995. p. 75).

Entendemos, que essas interpretações descritivas do termo, serviram para definir um novo campo de estudo, nessa compreensão “no seu uso descritivo, o termo “gênero” é, então, um conceito associado ao estudo de coisas relativas às mulheres”. Contudo, mesmo diante do avanço na teorização sobre gênero, considerando-o enquanto construções socioculturais, a interpretação descritiva deixa uma lacuna, pois não tem competência de realizar uma análise capaz de ressignificar o contexto, historicamente construído, sobre gênero (SCOTT, 1995. p. 75)

Segundo Scott (1995), na tentativa de preencher a lacuna da abordagem descritiva, os/as estudiosos/as feministas se esforçaram em elaborar uma

definição sobre gênero de ordem causal, capaz de propor não apenas uma reflexão social e histórica do termo, mas a possibilidade de provocar mudanças desses contextos social e culturalmente construídos.

Nesse movimento, surgem três abordagens teóricas diferenciadas, a abordagem teórica feminista que tenta explicar a origem do patriarcado, concentrando seus esforços para explicar a gênese da submissão das mulheres, que desdobram na construção de um contexto de desigualdades entre os sexos. Esses estudos concluem que essa submissão se justifica pelo intenso desejo que o homem tem de dominar e afirma que a origem da desigualdade de gênero está relacionada à compreensão sobre a forma de reprodução da espécie e a sexualidade, enquanto objetivação sexual da mulher, que o patriarcado sustenta para justificar essa dominação. Esta afirmação, no entanto, retoma as questões biológicas, pois se baseia na diferença anatômica de homens e mulheres e ainda apresenta outro problema, analisa o gênero fora de um contexto sociocultural, o que descaracteriza totalmente o sentido que o termo vinha sendo construído na abordagem descritiva (SCOTT, 1995).

De acordo com Scott (1995), na abordagem de viés marxista, as/os teórico/as feministas se esforçaram em encontrar uma explicação para a materialidade do gênero (origem e transformações), nesse movimento, analisam-no sob duas óticas bem particulares: a explicação por meio dos sistemas duais e pelos modos de produção. Considerando tanto os modos de produção, quanto o sistema dual das categorias patriarcado/capitalismo, que afirma a existência de categorias distintas que mantêm interação recíproca, chega-se a mesma conclusão “a explicação da origem e das transformações dos sistemas de gênero encontra-se fora da divisão sexual do trabalho”, essa conclusão deixa claro que, para o marxismo, o gênero sempre esteve situado às sombras do sistema capitalista e nunca foi analisado enquanto categoria independente e específica (SCOTT, 1995, p. 78).

Segundo Scott (1995), As discussões marxistas discutiam questões polêmicas como: a negação da reprodução biológica enquanto fator determinante da divisão sexual do trabalho sob o capitalismo, a inconsistência de associação do discursos modos de reprodução X modos de produção, o reconhecimento que o sistema econômico não determina as relações de gênero diretamente e que a submissão da mulher é anterior ao capitalismo e continua em outros sistemas e,

no empenho para encontrar uma explicação materialista fora da construção biológica.

Refletindo nesses problemas sobre o sistema econômico e o de gênero, Joan Kelly avança nessa compreensão, em sua obra “The Doubled Vision of Feminist Theory” (p. 61 apud Scott 1995), afirmando que ambos os sistemas “operam simultaneamente para reproduzir as estruturas sócio-econômicas e as estruturas de dominação masculina de uma ordem social particular”, essa afirmação constata que ambas as estruturas têm especificidades que as tornam sistemas independentes e com *modus operandi* peculiares, embora estejam sempre em interação não se configuram sistemas causais (SCOTT, 1995).

Contudo, para manter a discussão numa perspectiva marxista, a autora finaliza seu ensaio, afirmando que “a relação entre os sexos opera de acordo com (e através das) estruturas sócio-econômicas e também de acordo com as estruturas sexo-gênero”, essa conclusão de Kelly, construiu a ideia de uma realidade social sexualmente baseada e defendeu a ideia de que os fatores econômicos interferem na determinação dos sistemas de gênero, garantido assim o papel causal dos fatores econômicos sob o sistema de gênero (SCOTT, 1995, p. 79).

A terceira abordagem se guiou tanto pela escola francesa que defende as ideias estruturalistas e pós-estruturalistas, quanto na teoria da escola anglo-americana que trabalha com as teorias de relação do objeto, para explicar a produção/reprodução das identidades dos sujeitos. As duas escolas se preocupam com os procedimentos de construção dessas identidades e tomam como referência as primeiras etapas do desenvolvimento da criança para entender essa construção. Contudo se concentram em aspectos distintos, as/os teóricas/os da teoria das relações do objeto focalizam nas experiências concretas e as/os pós-estruturalistas se focam na função da linguagem na comunicação, na interpretação e representação do gênero (SCOTT, 1995).

Contudo, a concepção de gênero, enquanto categoria de análise, só despontou nas discussões feminista nos anos finais do século XX. As discussões feministas deram um novo sentido ao termo, este passou a considerar os sistemas de relações sociais ou sexuais entre homens e mulheres, nesta premissa,

O termo “gênero” faz parte de uma tentativa empreendida pelas feministas contemporâneas para buscar um certo termo de definição,

para sublinhar a incapacidade das teorias existentes para explicar a persistentes desigualdades entre as mulheres e os homens (SCOTT, 1995, p. 85)

Para construir sua definição de gênero, Scott (1995, p. 86), se baseia na concepção de Michelle Rosaldo que prioriza o significado em vez da causalidade universal, considerando o sujeito subjetivo e a organização social articulando-os com a natureza de suas interrelações para compreender o funcionamento de gênero e as mudanças. E, ainda na teoria de Foucault como constelações dispersas de relações desiguais, discursivamente produzidas em campos de forças sociais. Scott constrói seu conceito sob dois argumentos, “gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (...) é uma forma primária de dar significado as relações de poder”.

Scott (1994, p. 13), também se baseia no conceito de saber defendido por Foucault, como “significado de compreensão produzida pelas culturas e sociedades sobre as relações humanas”, nessa compreensão, gênero, é o saber que permite entender as diferenças sexuais estabelecidas e as relações de poder entre homens e mulheres.

A autora ainda, acrescenta outros aspectos imbricados e indispensáveis na sua definição: os símbolos culturais disponíveis que produzem representações simbólicas, os conceitos normativos que interpretam o significado dos símbolos que limitam/contem possibilidades metafóricas e a desconstrução da fixidez construída sobre a representação binária masculino/feminino, identificando a natureza dos debates que impulsionem para a permanência intemporal dessa construção e, por fim, a construção da identidade subjetiva dos sujeitos (SCOTT, 1995).

Para Auad (2005), o conceito de gênero é muito complexo, à medida que coloca em xeque o significado do que é natural e instintivo a homens e mulheres, pois ao,

“Se falar de gênero”, faz-se referência ao conjunto de representações construído por cada sociedade, através de sua História, para atribuir significados, símbolos e diferenças para cada um dos sexos. Logo, as características biológicas entre homens e mulheres são valorizadas e interpretadas segundo as construções de gênero de cada sociedade (AUAD, 2005, p. 40).

Ainda convém lembrar, que o termo gênero evidencia uma rede complexa de relações, em que o sexo pode fazer parte, contudo não é determinante do

gênero nem da sexualidade. Assim, o conceito de gênero pautado nas relações sociais e históricas e culturais interpretados pelos papéis sociais de homens e mulheres, permite essencialmente, que se discuta as questões explícitas não apenas das mulheres como também dos homens,

Na medida em que o conceito afirma o caráter social do feminino e do masculino, obriga aquelas/es que o empregam a levar em consideração as distintas sociedades e os distintos momentos históricos de que estão tratando. Afasta-se (ou se tem a intenção de afastar) proposições essencialistas sobre os gêneros; a ótica está dirigida para um processo, para uma construção, e não para algo que exista *a priori*. O conceito passa a exigir que se pense de modo plural, acentuando que os projetos e as representações sobre mulheres e homens são diversos (LOURO. 1997, p. 22).

Ampliando o conceito de Scott (1994, p. 13), “enquanto o saber que estabelece significado para as diferenças corporais”, conforme a construção histórica de cada sociedade e que nos permite analisar os indivíduos e as suas relações interpessoais, Louro (1997, p. 22) acrescenta,

A pretensão é, então, entender o gênero como constituinte da identidade dos sujeitos. E aqui nos vemos frente a outro conceito complexo, que pode ser formulado a partir de diferentes perspectivas: o conceito de identidade. Numa aproximação às formulações mais críticas dos Estudos Feministas e dos Estudos Culturais, compreendemos os sujeitos como tendo identidades plurais, múltiplas; identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias. Assim, o sentido de pertencimento a diferentes grupos — étnicos, sexuais, de classe, de gênero etc.

Dessa forma, nos deparamos com uma concepção um tanto mais, complexa, pois Louro (1997), afirma que a identidade dos sujeitos é constituída pelo gênero, logo, as instituições e as práticas sociais são constituídas por gênero e, conseqüentemente, constituintes de gênero, uma vez que, elas colaboram significativamente com a formação dos sujeitos.

As instituições e práticas sociais, de modo geral, são pensadas e articuladas em torno das relações de gênero, por esta razão a autora as define como estruturas sociais “generificadas”, pois apreendem o gênero como base de organização, assim, não só constroem, mas, são construídas de, e a partir do gênero e suas relações. Com esse mesmo entendimento, porém com uma nomenclatura diferente, Lauretis (1987) afirmava que as instituições sociais, de modo geral, são tecnologias de gênero, pois funcionam como ferramenta no processo dessa construção.

Diante dessa complexidade conceitual de gênero, as discussões em torno dessa concepção, nos permite e, muito frequentemente, nos remete a questões de

sexualidade, uma vez que o próprio entendimento propõe uma contradição na identidade de gênero. Entretanto, devemos ter clareza sobre o que significa identidade de gênero e identidade sexual, pois, embora tenham relação entre si, não significam a mesma coisa (LOURO, 1997).

Compreendemos, conforme Louro (1997), que os sujeitos têm a prerrogativa de vivenciar sua sexualidade com autonomia e liberdade, assumindo suas preferências sexuais da forma e com o parceiro (do mesmo sexo ou sexo oposto) que desejar. Essa circunstância, não o desloca de sua condição de sujeito pertencente a um dos sexos masculino/feminino, convencionado culturalmente.

De certo, entendemos ser este o cerne das divergências acirradas e equivocadas acerca da polêmica da “farsa da ideologia de gênero”<sup>6</sup> construída e disseminada em nosso contexto histórico atual. É necessário ter em mente que ambas as identidades, gênero e sexualidade, são construídas socialmente nas relações com o outro, com as instituições, por meio das práticas, das representações e dos discursos simbólicos e, definitivamente, não existe um período determinado para que essa construção ocorra ou se torne permanente, as identidades são fluidas, estão sempre em construção e passíveis de transfiguração.

Como percebemos, a formação do/a professor/a, tanto inicial quanto continuada é um processo ininterrupto, que deve considerar o contexto social e, proporcionar a reflexão da prática, com a finalidade de desenvolver os saberes necessários para o exercício da docência.

Nessa perspectiva, consideramos as pesquisas qualitativas oportunizadas pelos programas de pós-graduação, que chegam às escolas uma oportunidade relevante de formação para os/as docentes, pois constitui um momento de interação entre os/as professores/as e pesquisadores/as, proporcionando não somente a troca de conhecimentos, mas também, a sua produção.

Com esse entendimento. Fizemos um mapeamento de pesquisas que tratam as relações de gênero nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, para conhecer como tem acontecido esse processo de formação nesse seguimento. Os resultados desse levantamento bibliográfico apresentamos na seção seguinte.

---

<sup>6</sup> O significado da expressão “farsa da ideologia de gênero” comentado aqui nessa página será aprofundado na subseção 3.2 dessa dissertação.

### **2.3 Mapeamento das pesquisas sobre as relações de gênero nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**

Considerando o contexto atual de intenso crescimento das pesquisas acadêmicas, quer sejam qualitativas ou quantitativas na área da educação e, a rapidez e facilidade na qual são amplamente divulgadas por meio das plataformas digitais das instituições universitárias e associações educacionais, em geral, por meio de seus bancos de dados. Considerando, ainda, a nossa falta de conhecimento mais profundo acerca das produções acadêmicas, a nível de pós-graduação, sobre o nosso tema de pesquisa, decidimos realizar um estudo de levantamento bibliográfico das pesquisas que versam sobre as relações de gênero nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, para ter claro a quantidade dessas pesquisas e, discernimento sobre o que vem sendo produzido sobre esse tema, neste segmento específico.

O levantamento bibliográfico ao qual nos dedicamos nas linhas a seguir é denominado “Estado da Arte”. Procedemos o nosso Estado da Arte junto ao banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), instituição criada pelo Ministério da Educação (MEC), que desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em nosso país. A CAPES atua em diferentes áreas e programas como: avaliação da pós-graduação *stricto sensu*, acesso e divulgação da produção científica, formação inicial e continuada de professores para a educação básica nos formatos presencial e a distância, entre outras linhas de atuação.

Com essas credenciais, concebemos a CAPES como uma fonte de pesquisa confiável para o nosso Estado da Arte. Assim, nossa pesquisa respaldou-se nas produções de dissertações dos mestrados profissionais, divulgados pela instituição, bem como na credibilidade da instituição e seu compromisso com a qualidade das produções acadêmicas dos cursos de pós-graduação por todo o país.

O Estado da Arte é um tipo de estudo que direciona o/a pesquisador/a, à realização de um levantamento das pesquisas de uma determinada área, com a finalidade de tomar conhecimento sobre o que tem se discutido e produzido, os avanços e retrocessos e possíveis silenciamentos nessa área. Esse

esquadrinhamento característico do Estado da Arte pretende colaborar com a “organização e análise na definição de um campo, uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para com as rupturas sociais” (ROMANOWSKI; ENS, 2006. p. 39).

Trata-se, portanto, de um mapa que nos proporciona uma visão geral do tratamento dado ao tema por diversos/as pesquisadores/as do país, fazendo-nos prosseguir e avançar nas pesquisas, bem como perceber e refletir sobre as incoerências presentes nos diversos discursos, contribuindo para os conhecimentos teóricos e práticos e, para proposições de novas possibilidades e descobertas a partir do que já se tem construído (MESSINA, 1998 Apud ROMANOWSKI; ENS, 2006).

Ainda, segundo Ferreira (2002, p. 258), as pesquisas denominadas Estado da Arte têm o objetivo “de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento”, nesta perspectiva, a nossa pesquisa mapeou os estudos produzidos pelas dissertações dos mestrados profissionais sobre as relações de gênero nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Mensuramos as produções realizadas nessa área, bem como buscamos entender o processo de produção realizado pelos/as pesquisadores/as em diferentes períodos e instituições. Para tanto, analisamos essas produções, identificando: o objeto de estudo, os objetivos, os sujeitos e os resultados alcançados pela pesquisa.

Para a realização deste levantamento, nos respaldamos nos procedimentos necessários descritos por Romanowski e Ens, (2006). Como dito anteriormente, nossa fonte de referência foi o banco de dados da CAPES, especificamente, seu “Catálogo de Teses e Dissertações”. Para iniciar a pesquisa, definimos um período temporal, este compreendendo as produções realizadas nos últimos cinco anos, entre os anos 2015 a 2019. Utilizamos como objeto de análise os resumos apresentados no catálogo de teses e dissertações da CAPES sobre as referidas pesquisas. Utilizamos como descritores de pesquisa nesse levantamento, “relações de gênero em anos iniciais do ensino fundamental”, “relações de gênero na escola” entre outros, que ampliaram as possibilidades de êxito na pesquisa, sem perder de vista a delimitação do tema. Utilizamos, ainda, outro filtro para refinar a busca, que foi a área de conhecimento da “educação”.

Definido estes procedimentos, iniciamos com a pesquisa no catálogo de teses e dissertações da CAPES, para identificar as produções pretendidas. Ao iniciarmos a pesquisa usando o descritor “relações de gênero no ensino fundamental”, utilizando o filtro “mestrado profissional, foram apresentados 64 078 resultados, contudo, esse resultado apresentou pesquisas em diversas áreas. Então, refinamos nossa pesquisa utilizando a busca por ano e o filtro “educação”. Na efetivação desse levantamento, obtivemos os resultados apresentados na tabela abaixo:

Tabela 1 – Resultado de Busca no banco de dados da CAPES

| ANO                      | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 |
|--------------------------|------|------|------|------|------|
| Resultados de busca      | 423  | 605  | 745  | 860  | 536  |
| Dissertações Encontradas | 02   | 01   | -    | 01   | 02   |

Fonte: Produzida pela pesquisadora

Os dados apresentados na tabela 1, nos apontam muitas produções sobre o tema pesquisado, entretanto, nesses resultados informados apareceram produções de diversos seguimentos e áreas. Então, fizemos uma triagem das dissertações, selecionando as produções que versavam sobre a nossa temática, as relações de gênero nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Ao realizarmos a leitura dos resumos das dissertações encontradas, percebemos que havia muitas produções nos segmentos: da Educação Infantil, nos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, contudo, identificamos uma escassez de produções no âmbito das relações de gênero nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Dentre as produções encontradas, havia as que abordavam a questão da sexualidade, sincronicamente. Essa realidade nos remete ao que fala Patrício,

As relações de gênero ganham pouca relevância entre educadores e educadoras, assim como no conteúdo dos cursos de formação docente. Mesmo num âmbito acadêmico, são pouco examinadas as dimensões de gênero no dia-a-dia escolar, talvez pela dificuldade em refletir não apenas sobre as desigualdades entre os sexos, mas também os significados de gênero inerentes a essas desigualdades e pouco contemplados pelas políticas públicas educacionais (2006, p. 1).

Constatamos que esse provável desinteresse em discutir as relações de gênero na escola, bem como produzir pesquisas acadêmicas, em âmbito de mestrado profissional, concentra-se com mais evidência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Fato que constatamos com as produções encontradas que não abordam com exclusividade a questão das relações de gênero no espaço escolar, as quais estão sempre vinculadas às questões de sexualidade. Apresentamos essas produções no quadro a seguir:

Quadro 1 – Relações de Gênero em Anos Iniciais do Ensino Fundamental

| ANO  | AUTOR/A                                 | TÍTULO                                                                                                                                                                          | INSTITUIÇÃO                                                                  |
|------|-----------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|
| 2015 | Kelly Cristina Brantes                  | Gênero e sexualidade concepções e práticas pedagógicas de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental                                                                   | Universidade Nove De Julho São Paulo                                         |
|      | Érica Rodrigues do Nascimento Augustini | CONTOS DE FADAS NO ENSINO FUNDAMENTAL I: Analisando os recursos empregados e as estratégias que podem ser adotadas pelas/os docentes na desconstrução de estereótipos sexistas. | Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho/UNESP Araraquara - SP |
| 2016 | Silvana Neves do Nascimento             | A Diversidade da Composição Familiar: uma Análise da Prática Escolar Através da Literatura Infanto-Juvenil                                                                      | Universidade Estadual da Paraíba                                             |
| 2017 | -                                       | <b>NÃO ENCONTRADAS</b>                                                                                                                                                          | -                                                                            |
| 2018 | Jurandir Ferreira de Paiva Junior       | DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO: uma proposta criativa e lúdica para professoras/es do Ensino Fundamental I de uma cidade do interior do Paraná                                  | Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho/UNESP Araraquara - SP |
| 2019 | Claudia Jorge de Freitas                | TIA, NÃO AGUENTO MAIS SOFRER TANTA HUMILHAÇÃO: narrativas tensionadoras de gênero nos anos iniciais                                                                             | Universidade do Estado do Rio de Janeiro                                     |
|      | Cristiane Pereira Lima                  | AS RELAÇÕES DE GÊNERO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: práticas pedagógicas e vivências no cotidiano escolar                                                            | Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul                                  |

Fonte – Produzida pela pesquisadora

O quadro 1, exhibe as pesquisas encontradas no levantamento Estado da Arte sobre as relações de gênero nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no período temporal determinado na pesquisa, as quais apresentamos com mais detalhes a seguir.

A pesquisa “Gênero e sexualidade concepções e práticas pedagógicas de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental” de Brantes (2015), teve como objeto de estudo as concepções e práticas de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental a respeito de gênero e sexualidade. Ela se fundamentou

em três objetivos: identificar quais concepções e práticas têm as professoras dos anos iniciais sobre gênero e sexualidade; analisar se há mudanças nas concepções e práticas das professoras das séries iniciais ao vivenciarem um processo de formação continuada em serviço sobre a temática gênero e sexualidade e compreender quais aprendizados podem ser construídos pela pesquisadora, por uma professora e pelas crianças ao desenvolverem projeto sobre o tema gênero e sexualidade.

Participaram da pesquisa quatro professoras dos anos iniciais do ensino fundamental. A pesquisa desenvolveu-se em alguns momentos distintos: aplicação de questionário semiaberto, encontros mensais de formação entre os participantes e, ainda a aplicação de um projeto na turma do 4º ano. A pesquisa constatou, ao final, que as relações de gênero no espaço escolar são silenciadas, que as professoras não se sentem preparadas para a abordagem do tema e, que ao socializarem conhecimentos sentem-se mais valorizadas e ressignificam suas práticas. A pesquisa também constatou que quando os/as alunos/as têm oportunidade de serem ouvidos, surpreendem e, proporcionam o redirecionamento das práticas docentes.

A pesquisa realizada por Augustini (2015), intitulada “Contos de Fadas no Ensino Fundamental I: analisando os recursos empregados e as estratégias que podem ser adotadas pelas/os docentes na desconstrução de estereótipos sexistas”, teve como objetivo refletir sobre as relações de gênero presentes nessas histórias e sobre sua incidência em nosso comportamento e investigar as percepções das docentes, tanto sobre o significado que essas narrativas representam para elas, como também sobre a metodologia adotada em sala de aula, se contribuem ou não para a reprodução desse desequilíbrio “naturalizado” entre homens e mulheres.

Participaram desta pesquisa seis professoras dos anos Iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa utilizou como instrumentos de coleta de dados a técnica de entrevista e para análise desses dados respaldou-se na análise de conteúdo. A pesquisa concluiu que a escola e seus mecanismos de poder, utilizam-se do/a professor/a para efetivar o seu intento ideológico por meio de práticas sexistas, acríticas e descontextualizadas, conduzindo-os a representarem a descontinuidade do processo de ensino e aprendizagem que valoriza, acima de tudo, a reprodução das relações de poder e de desigualdade social, em detrimento

à diversidade sexual e de gênero, no entanto, a pesquisa despertou um interesse ao olhar mais crítico e reflexivo sobre os contos de fadas, considerando os aspectos alusivos às configurações binárias dos extremos masculino e feminino.

A pesquisa intitulada *A DIVERSIDADE DA COMPOSIÇÃO FAMILIAR: uma Análise da Prática Escolar Através da Literatura Infanto-Juvenil de Nascimento* (2016), inscreve-se numa perspectiva qualitativa e quantitativa, tendo como objetivo analisar a recepção dos discursos constituintes de sentido que envolve a concepção moderna de família, procurando reconhecer no imaginário literário de duas narrativas da literatura infantil (os livros *Meus dois pais*, de Walcyr Carrasco e *Olívia tem dois papais*, de Márcia Leite), como as relações parentais homoafetivas são representadas e como são percebidas pelo público escolar, mais exatamente os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I de uma escola da rede municipal de Campina Grande. A pesquisa ainda contou com a participação do corpo docente e técnico da escola, os pais/responsáveis dos/as alunos/as que participaram do estudo. Foram utilizados como instrumento de geração de dados questionários e sequência de atividades. Ao final, a pesquisa constatou que existe um silenciamento de discussões que contemplam a diversidade de gênero.

A pesquisa realizada por Júnior (2018) denominada *DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO: uma proposta criativa e lúdica para professoras/es do Ensino Fundamental I de uma cidade do interior do Paraná*”, insere-se numa perspectiva qualitativa e teve como objetivo analisar a compreensão de diversidade sexual e de gênero na ótica das/os professoras/es no Ensino Fundamental I de duas escolas do interior do Paraná. No entanto, não percebemos na leitura do resumo os instrumentos utilizados para coleta e geração de dados, tampouco, as descobertas da pesquisa.

A pesquisa feita por Lima (2019), intitulada *AS RELAÇÕES DE GÊNERO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: práticas pedagógicas e vivências no cotidiano escolar*, e se insere numa perspectiva, pós-estruturalista, utiliza os teóricos dessa corrente, para a realização da análise dos dados coletados.

Teve como objetivo geral descrever e analisar as relações de gênero a partir de práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula com crianças na faixa etária entre sete e oito anos de idade, de uma turma dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa fez um levantamento bibliográfico das produções

acadêmicas de 2005 a 2016 e constatou que existem poucas produções que abordem as relações de gênero com o público pesquisado.

Não observamos na leitura do resumo da pesquisa os instrumentos de coleta de dados utilizados e os achados da pesquisa empírica.

Freitas (2019), realizou a pesquisa TIA, NÃO AGUENTO MAIS SOFRER TANTA HUMILHAÇÃO: narrativas tensionadoras de gênero nos anos iniciais. A pesquisa dedicou-se a investigar cenas e narrativas de uma criança de 9 anos que desestabiliza concepções sobre identidades de gênero em uma escola do ensino fundamental, especialmente por não se enquadrar no padrão binário da heteronorma. Sua metodologia foi centrada em narrativas de experiências à luz dos teóricos Walter Benjamin e Jorge Larossa.

A pesquisa concluiu que a escola é lugar de contradições, já que nela são vividas práticas que silenciam, mas, que também dialogam com as diferenças, e conseqüentemente, vão abrindo espaços para as disputas, as lutas, as resistências e aos pontos de fuga.

Analisamos que os resultados alcançados pelas pesquisas apresentadas se aproximam-se da assertiva de Patrício (2006), quando reconhece a pouca relevância dada às relações de gênero no espaço escolar pelos educadores e, especificamente, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, foco do nosso Estado da Arte. Esse contexto confirma a dificuldade dos/as professores/as em discutir as relações de gênero com seus alunos e alunas em atividades pedagógicas.

Constatamos, com o Estado da Arte, que as pesquisas sobre as relações de gênero, em âmbito de mestrados profissionais, têm sido ínfimas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, causando uma ruptura ou descontinuidade no processo de reflexão de professores/as e, conseqüentemente, na educação dos estudantes e, ainda, retardando o combate à discriminação e o preconceito que ainda existe em torno das relações de gênero, que privilegia o homem, em detrimento da mulher.

Contudo, considerando a educação enquanto processo e, portanto, contínuo, não se pode priorizar apenas alguns segmentos da instituição escolar. A reflexão sobre as relações de gênero deve permear todo o processo de educação de alunos e alunas da Educação Básica.

Nesse contexto, entendemos que os programas de pós-graduação têm a responsabilidade de minimizar essa ruptura, por meio de especificações mais

pontuais, equilibrando a oferta de vagas nas linhas de pesquisa. Proporcionando assim, a todos os segmentos da Educação Básica, a parceria entre professores/as e pesquisadores/as, com o intuito de promover discussões e, por extensão, a ressignificação de concepções e práticas ultrapassadas. Colaborando, ainda, com a construção de uma sociedade mais equânime nessas relações. Acreditamos que uma demanda das pesquisas em educação e, os programas de pós-graduação podem colaborar consideravelmente, nessa empreitada. A seguir, discutiremos com mais detalhes sobre as relações de gênero destacando os avanços e retrocessos sobre as teorizações acerca da temática, sobretudo, na educação.

### **3 RELAÇÕES DE GÊNERO: avanços, retrocessos e resistência**

Nos últimos anos, as discussões sobre as relações de gênero ganharam mais evidência na sociedade, de forma generalizada. Os discursos acalorados nas redes sociais, os debates políticos acerca da inclusão/exclusão do tema nas atividades escolares, os noticiários das mídias, tornaram-se cada vez mais intensos e dividiram a sociedade em dois grandes grupos, de um lado os que defendem a igualdade de gênero e do outro os fundamentalistas que não aceitam esse princípio. Os discursos tomaram corpo nessa disputa de poder.

Esse contexto de disputa de forças é verificável, sobretudo, na esfera política e educacional com mais evidência. Tornaram-se dois campos de tensão, quando o assunto em pauta são as relações de gênero. Os resultados dessas disputas têm sido observados, de forma mais pontual, nas mudanças educacionais instauradas, por força das demandas políticas conservadoras, no currículo escolar.

Como desdobramento dessa disputa, vivenciamos nos últimos anos, os maiores retrocessos no campo da educação, sobretudo, o de livre expressão da atividade laboral docente. Falar sobre as relações de gênero na escola tornou-se algo proibido e/ou malvisto. Nas subseções a seguir, discorreremos sobre esse cenário de avanços, retrocessos e resistência acerca das discussões de gênero e as consequências no campo educacional, decorrentes dessas disputas de poder.

#### **3.1 Entendendo o feminismo e a “farsa da ideologia de gênero”**

Para compreendermos melhor a polêmica instaurada na sociedade sobre a “farsa da Ideologia de gênero” faz-se necessário refletir um pouco mais sobre o feminismo, como foi se constituindo esse movimento, o que é esse movimento, quais as suas reivindicações, enfim, compreender melhor suas bases conceituais e históricas, com mais profundidade.

Segundo Pinto (2003), o movimento feminista foi difundido na Europa e nos Estados Unidos, em meados do século XIX e primeiras décadas do século XX, cujas reivindicações giravam em torno do direito ao voto feminino. Esse movimento ficou conhecido como movimento sufragista e, foi espalhando-se

mundo à fora. Aqui no Brasil, iniciou-se por volta do início do século XX, com a reivindicação das mulheres por inclusão no mundo da política, pois, não concordavam com a exclusão política da qual eram vítimas.

Nas primeiras décadas do século XX, o feminismo passou por três tendências distintas: a primeira foi a do feminismo comportado, que teve como principal representante, Bertha Lutz, feminista incansável na luta pelos direitos políticos para as mulheres; a segunda tendência foi o feminismo difuso caracterizado pela intensa atuação da imprensa feminista alternativa, em sua maioria conduzida por mulheres intelectuais como professoras, jornalistas e escritoras e, a terceira tendência foi o feminismo anarquista, liderada por Maria Lacerda de Moura, que se inspirou no movimento anarquista e, em seguida, no Partido Comunista, movimento esse que era formado por mulheres trabalhadoras, intelectuais militantes de esquerda, que lutavam pela liberação da mulher e tinham como principal reflexão a exploração do trabalho da mulher (PINTO, 2003).

Embora o século XX seja considerado o início do movimento feminista, aqui no Brasil, já se verificavam desde o século XIX, reivindicações isoladas de mulheres pelo direito ao voto. A exemplo, a dentista Isabel de Sousa Matos, gaúcha, que em 1881 requisitou o direito político como eleitora, respaldando-se numa lei que instituía esse direito facultativo às pessoas que tinham certificação científica, a qual foi atendida à época (PINTO, 2003).

Na primeira década do século XX, o movimento de mulheres organizado começou a utilizar os meios de comunicação da época para formar opinião pública sobre o tema, de forma que as favorecessem. Em 1910, lideradas pela professora Leolinda Daltro e a poetisa Gilka Machado fundaram o Partido Republicano Feminino (PRF), apesar da incoerência do fato, uma vez que o partido político era formado por pessoas que não dispunham desse direito, configurou-se numa estratégia relevante, por expressar, claramente, por meio de suas manifestações ilegítimas, que as mulheres não eram consideradas cidadãs de direitos e isso deixou claro que a pretensão do movimento era representar as mulheres, na área política (PINTO, 2003).

De acordo com Pinto (2003), o PRF tinha reivindicações para além do direito ao voto, apoiava a emancipação e independência da mulher, argumentando que a mulher era capaz de exercer a cidadania não só no mundo do trabalho, mas

também na esfera política e, ainda propagavam o fim da exploração sexual. Contudo, o PRF extinguiu-se nos últimos anos da década de 1910.

Em 1922, é realizado, no Rio de Janeiro, o I Congresso Internacional Feminista, organizado por Bertha Lutz<sup>7</sup>, que nessa ocasião fundou a Federação Brasileira para o Progresso Feminino (FBPF). Bertha Lutz era feminista militante influente e, inspirada pelas sufragistas<sup>8</sup> francesas. Fazia parte da elite intelectual e econômica, filha de uma enfermeira inglesa e do renomado cientista brasileiro Adolf Lutz. A luta da FBPF disseminou-se pelo país e teve como principal bandeira de luta o voto feminino. Em 1927, Bertha Lutz, uniu forças com o então senador e candidato a governador do Rio Grande do Norte, Juvenal Lamartine e, levou ao senado um abaixo-assinado, com duas mil assinaturas, solicitando a aprovação de um projeto de lei de autoria do então senador que concedia o direito ao voto às mulheres, direito que só foi concedido em 1932, com a atualização do Código Eleitoral (PINTO, 2003).

Diante dessa vitória, a FBPF que já havia se tornado a maior expressão do feminismo na época, como uma estrutura institucionalizada a nível nacional e com secretarias em vários estados, continuou na luta por direitos para as mulheres, empenhou-se eleger Bertha Lutz para a Constituinte de 1934, mas, no máximo conseguiu que ela ficasse como suplente e, dois anos depois, ela assumiu o cargo de um deputado que falecera. Percebemos que nessa fase do feminismo bem-comportado, a luta feminista era liderada por mulheres cultas e da classe dominante. Traziam suas reivindicações quanto à inclusão dos direitos políticos para a mulher, contudo, sem suscitar polêmicas em relação ao sistema patriarcal vigente, e isso lhes garantia não somente o trânsito livre, mas também o respeito entre a classe hegemônica à qual pertenciam, entretanto, o golpe de 1937 silenciou a FBPF que não conseguiu mais espaço, mesmo após a redemocratização (PINTO, 2003).

O movimento feminista difuso surge com o avanço da imprensa jornalística e, buscava utilizá-la para formar opinião sobre a questão feminina, pois, na época, era o único meio de comunicação em massa. Diferentemente do

---

<sup>7</sup> Feminista que estudou em Paris e formou-se em Biologia na Sorbonne e, exerceu o cargo de bióloga, por meio de concurso público, no Museu Nacional aqui no Brasil. Em 1934 formou-se em direito.

<sup>8</sup> Nome dado as feministas que lutavam pelos direitos políticos para a mulheres, especificamente, o direito de ser votada e de votar. O movimento sufragista, iniciou-se no do século IX na Inglaterra e espalhou-se pelo mundo, aqui no Brasil, surgiu no século XX.

feminismo bem-comportado de Bertha Lutz, o feminismo difuso, questionava a condição da mulher frente à dominação masculina, por esta razão foi considerado um movimento menos comportado. Nessa época, surgem nomes importantes que passam a defender a causa das mulheres, para além do direito ao voto. Nomes como o de Francisca Senhorinha Motta Diniz, que em 1873 fundou o jornal *O Sexo Feminino*, em Minas Gerais, tornando-se a primeira mulher a realizar esse feito, (PINTO, 2003).

O sexo feminino resistiu em Minas Gerais por dois anos, mudando-se para o Rio de Janeiro sob o nome de 15 de Novembro do Sexo Feminino, em alusão à Proclamação da República, e perdurou até o ano de 1890. Em suas publicações, versava sobre os direitos ao voto feminino, muito discutido na época e direitos civis das mulheres relacionados ao matrimônio, e uma educação emancipadora para as mulheres (PINTO, 2003).

Outro nome importante nesta época, foi o de Josephina Álvares de Azevedo, que editou o *Jornal, A Família*, na cidade de São Paulo, entre os anos de 1888 e 1897. Além do voto, o jornal se preocupava com a educação da mulher como forma de libertação. Josephina, mesmo ocupada com as publicações do jornal, ainda escreveu uma peça de teatro chamada *O voto Feminino*, que depois a retratou em um folhetim, no rodapé de seu jornal (PINTO, 2003).

Andradina de Oliveira foi outro nome de destaque nessa época, na luta pelos direitos das mulheres. Ela fundou o jornal *Pela Mulher*, em 1898 na cidade de Bagé, no interior do Rio Grande do Sul, que resistiu por nove anos, em seguida foi transformado em revista ilustrada. Andradina tornou-se escritora, acumulando sete obras, entre elas, o polêmico livro, *O divórcio*, no qual justificava o divórcio como a solução para os casamentos infelizes (PINTO, 2003).

Percebemos que, nessa tendência, as lutas feministas eram mais individualizadas. As mulheres que fundavam e escreviam nesses jornais eram mulheres cultas e de família abastada que, em sua maioria, tinham sido educadas no exterior. Uma condição privilegiada, dada a realidade da época, em que o nível de analfabetismo entre as mulheres era bastante expressivo (PINTO, 2003).

A tendência menos comportada dos feminismos, foi o feminismo anarquista, como o próprio nome sugere, fortemente influenciada pelo

anarquismo<sup>9</sup>, partilhava da luta contra a exploração do trabalho e, realizaram vários manifestos. Essa tendência feminista surgiu nas primeiras décadas do século XX, quando os imigrantes, em sua maioria italianos, espanhóis e portugueses foram introduzidos na indústria paulista e carioca, como operários. As feministas anarquistas tinham a consciência plena de que, “já naquele momento, a questão de gênero era percebida como um aspecto organizador de um dos elementos estruturantes das desigualdades presentes na relação de trabalho”. E com essa compreensão, diferentemente das sufragistas, dispensavam as formalidades e diziam claramente, que essa situação era a representação da opressão masculina contra a mulher (PINTO, 2003, p. 34).

Esse feminismo trouxe uma contribuição relevante para o movimento, como o reconhecimento das relações de poder entre homens e mulheres, onde a exploração da mulher alicerçava o poder do homem, fato que nas relações de trabalho ficavam evidentes. Nesse período, algumas feministas ganharam destaque, dentre elas Maria Lacerda de Moura, figura importante nessa luta, professora, de família modesta, nascida em 1887, no estado de Minas Gerais e, que escreveu vários livros, nos quais defendia as ideias feministas em relação a direitos políticos, educação sexual e o amor livre. Contudo, sua manifestação era contra o capitalismo pois entendia que, “o homem aparecia como opressor identificado no capitalista, no patrão que explorava as mulheres”, contudo, com o passar do tempo passou a contestar a luta das sufragistas por direitos políticos, pois entendia que essa luta não ajudava a maioria das mulheres (PINTO, 2003, p. 37).

Observamos que nesses primeiros momentos do feminismo no Brasil, tanto na expressão do movimento feminista organizado, quanto nas ações feministas individualizadas, ainda que com ideologias divergentes, a luta se articulava em torno da reivindicação por direitos políticos, especificamente, o direito de votar e ser eleita, ou seja, a luta centrava-se pelo reconhecimento de cidadania para as mulheres por meio da inclusão política, esta luta foi o estopim para a conquista de outros direitos futuros. Apesar de a única vitória concreta, neste período, ter sido a conquista do voto, a grande vitória, de fato, foi que os

---

<sup>9</sup> O anarquismo é um sistema político, filosófico e ideológico que defende a ausência de governo, o fim do capitalismo e de qualquer autoridade. Sua origem está nas ideias iluministas de Rousseau e no socialismo de Marx e Engels.

movimentos feministas evidenciaram para a sociedade a situação de exclusão e desigualdades vivenciadas pela mulher que, até então, eram naturalizadas (PINTO, 2003).

Na década de 1960 e 1970, nos Estados Unidos e na Europa, surge um novo feminismo, forjado num contexto de intensas manifestações políticas, onde as lutas de diversos movimentos sociais passaram a colocar em “xeque os valores conservadores da organização social: eram as relações de poder e hierarquia nos âmbitos público e privado que estavam sendo desafiadas”. Nesse contexto, surge nomes importantes como Simone de Beauvoir, com sua obra “O segundo sexo”, que havia sido publicado anos antes e, tornou-se importante contribuição para o feminismo (PINTO, 2003, p. 42).

No Brasil, o nascimento de um novo feminismo é marcado por um cenário de intensa repressão política, provocado pela ditadura militar, instaurada pelo golpe militar em 1937 e, pelo Ato Institucional nº 5 (AI-5) decretado pelo governo Médici em 1968, tornando as manifestações políticas ilegais e passíveis de punição. A repressão sentenciou as pessoas que discordavam de seus ideais e leis à “clandestinidade, o exílio, a luta armada ou simplesmente o silenciamento” e, as feministas que se opuseram ao regime militar foram duramente perseguidas, presas e até mesmo exiladas. (PINTO, 2003, p. 43).

Nesse período, o movimento se depara com duas questões centrais, *a priori* o entendimento de que ser mulher no espaço público e privado traz inúmeras implicações, tornando, assim, evidente que a questão da mudança nas relações de gênero seria uma luta bem específica para o movimento e, a pauta das desigualdades sociais, associada ao movimento. Esse contexto se desdobra em duas possibilidades, a mais comum para os partidos esquerdistas era o fato de colocar as questões de desigualdades como prioridade, incluindo a questão de gênero como apenas mais uma delas e, o reconhecimento das desigualdades dentro do próprio movimento, considerando as especificidades de mulheres negras, pobres, sem-terra e, mulheres ricas e intelectuais. Assim,

É, portanto, tendo esse quadro como referência que o movimento feminista brasileiro deve ser entendido: é um movimento de luta por autonomia em um espaço profundamente marcado pelo político; defende a especificidade da condição da dominação da mulher, numa sociedade em que a condição de dominação é comum a grandes parcelas da população; no que há diferentes mulheres enfrentando uma gama de problemas diferenciados (PINTO, 2003, p. 46)

De acordo com Pinto (2003), os primeiros grupos feministas influenciados nos movimentos do hemisfério norte, começaram a surgir a partir de 1972, *a priori*, em cidades do Rio de Janeiro e São Paulo. Esses grupos eram de caráter totalmente informais e privados e, sua adesão se dava por meio de convite, reuniam mulheres que se articulavam em torno de suas similitudes políticas, intelectuais e até mesmo, laços afetivos. O primeiro grupo com essas características teve início em São Paulo e era formado por intelectuais esquerdistas, profissionais de meia idade, que residiram por algum tempo nos Estados Unidos e na Europa e seguiram esse modelo europeu e norte-americano. Nesse grupo havia discussões de temas variados, contudo, não existia militância política de forma pública, e, em função da repressão do governo Médici, esse grupo resistiu até 1975.

No mesmo ano, no Rio de Janeiro, surgem diversos grupos nesse mesmo modelo, e o primeiro deles foi fundado por Branca Moreira Alves, cuja finalidade era discutir literatura direcionada às mulheres, e esse grupo se reuniu até o ano de 1973, com a sua formação original. Posteriormente, mulheres mais jovens passaram a se reunir nesse grupo e discutir assuntos mais polêmicos como a sexualidade. Ainda, em 1972, foi criado outro grupo no Rio de Janeiro, formado por mulheres mais jovens e estudantes da Pontifícia Universidade Católica (PUC), que discutiam assuntos, mas direcionados à luta feminista, a luta dos sexos (PINTO, 2003).

Como observado, as discussões desses grupos não se centravam na posição da mulher na sociedade, seu corpo e o prazer, como o movimento feminista militante norte-americano e francês faziam. Restringia-se a assuntos relacionados à saúde, sexualidade, literatura entre outros, sem, contudo, entrar no campo da militância política, características dos movimentos feministas ocidentais, por causa da repressão militar da era Médici. Entretanto, esses grupos foram relevantes, pois trouxeram à tona a discussão sobre a condição feminina, num período de ditadura, e, mesmo que de forma restrita, serviram de base para discussões e ações futuras.

Em 1975, com o fim da repressão da era Médici, o cenário começou a mudar, o feminismo deixou esse perfil de grupos informais e particularizados. Ao assumir o governo, Geisel, assume o compromisso com o retorno gradativo da

democracia política. Com isso, esse ano torna-se o momento inaugural para o feminismo brasileiro. Outro fato importante que fortaleceu o movimento feminista nesse ano foi o anúncio pela ONU do Ano Internacional da Mulher e, a realização de uma conferência no México, para discutir assuntos relacionados à condição da mulher, que “ganhava a partir daí um novo status, tanto diante de governos autoritários e sociedades conservadoras como em relação a projetos ditos progressistas”, mas, que em nada partilhavam dos ideais feministas (PINTO, 2003, p. 56).

Nesse cenário de distensão política e, por extensão, da inserção da mulher em âmbito público, foi realizado no Rio de Janeiro um evento patrocinado pelo Centro de informação da ONU em comemoração ao Ano Internacional da Mulher, sob tema “O papel e o comportamento da mulher na realidade brasileira” e, nessa ocasião, foi fundado o Centro de Desenvolvimento da Mulher Brasileira (CDMB). É importante ressaltar que esse evento tornou-se possível por conta da atitude de dois grupos informais de caráter privado do Rio de Janeiro, que buscaram apoio da ONU, e, conforme dito anteriormente, esses grupos foram muito importantes na história do feminismo no Brasil durante e após o regime militar (PINTO, 2003).

O CDMB tornou-se um marco histórico para o feminismo no Brasil, e durante os cinco anos de sua existência, acolheu várias concepções feministas: a radical, que considerava a questão da mulher a luta central do movimento feminista, sua agenda de luta então se concentrava em temas como aborto, sexualidade, corpo, contracepção; a liberal, que lutava por direitos individuais, discutia temas como a questão jurídica da mulher, ou seja, um feminismo político militante e, a concepção marxista, que tinha como agenda de luta a questão da luta de classes em defesa das operárias (PINTO, 2003).

Outro fato importante para o movimento feminista nessa época foi a atuação do grupo de mulheres acadêmicas de meia idade, que abriram espaço na reunião anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). Essas reuniões foram importantes na luta contra a repressão militar e a censura em favor do retorno do Estado democrático de direito que, a partir de 1975, acolheu os encontros feministas em suas reuniões por dez anos. Sendo a principal delas, a primeira realizada em Belo Horizonte, tendo como organizadoras as mulheres criadoras do grupo informal de caráter privado em 1972, mulheres intelectuais que

trabalhavam com o ensino superior inseridas no mundo da pesquisa em ciências e educação. Esses grupos feministas, que participavam nas reuniões anuais da SBPC, constituíam um movimento feminista acadêmico que vinha se desenvolvendo no país (PINTO, 2003).

Com a redemocratização e, o retorno dos/as militantes feministas exilados ao Brasil, por meio da anistia política, o movimento feminista passou por significativas mudanças na década de 1980. As militantes, com a liberação política, dividiram-se entre o Partido dos trabalhadores (PT) e o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), tornando o movimento regido pela questão política. Uma parte das feministas buscavam a institucionalização do movimento e a aproximação com o Estado, enquanto uma grande parte das feministas defendiam a autonomia do movimento, pois acreditavam que a aproximação com o Estado abriria as portas para a condescendência, com as ideias contrárias ao movimento. Nessa época foram fundados vários grupos temáticos, que se preocupavam com assuntos mais específicos sobre a mulher, como a saúde e a violência contra a mulher. Ainda nessa década surgiu um movimento feminista acadêmico bastante forte, que se firmou no Departamento de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, em São Paulo, em pesquisas e em educação que se multiplicaram pelas universidades país afora, criando núcleos de estudos sobre Estudos da Mulher, configurando-se num grande avanço para o movimento feminista (PINTO, 2003).

Segundo Pinto (2003), mesmo com a divergência no movimento, a institucionalização tornou-se um fato, com diversas articulações políticas, assim, “a história da institucionalização do movimento feminista junto ao Estado por meio da organização de conselhos estaduais e o Conselho Nacional passa pela vitória do PMDB em alguns estados brasileiros em 1982”. A aprovação do Conselho Estadual da Condição Feminina (CECF) em 1983, em São Paulo, se deu com a aprovação do projeto apresentado por feministas do PMDB ao governador Franco Montoro, que aprovou por meio de decreto.

O CECF foi o primeiro órgão dessa natureza a ser criado, sua função era prestar consultoria e apresentar proposições, sendo formado por mulheres que pertencessem ao partido do governo. Apesar de ter sido um grande avanço para a luta feminista, a institucionalização apontou para uma realidade, “os grupos são suficientemente fortes para romper a impermeabilidade estatal, mas não o

bastante para ocupar um espaço nas instâncias decisórias”, fato esse que as feministas que se opunham à institucionalização já questionavam, pois não acreditavam que o governo lhes permitiria tomar decisões e, seria apenas um meio de confundir o movimento, pois as feministas dos conselhos estariam comprometidas com o governo, (PINTO, 2003).

Em 1985, foi criado o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM), resultado do Movimento de Mulheres pelas Diretas, liderado por um grupo de 40 mulheres que ao procuraram o apoio de Tancredo Neves e este se comprometeu em criar o CNDM que, mais tarde seria cumprida pelo presidente José Sarney. O CNDM, foi criado junto ao ministério da justiça, sua formação compunha, uma presidente, dezessete conselheiras, um Conselho Técnico e uma Secretaria Executiva. Sua função era servir como órgão articulador das demandas das mulheres e do movimento feminista junto ao Governo, e, nesse sentido, tratou de todos os temas reivindicados pelo movimento feminista, dentre esses o direito por creches, o direito reprodutivo e a sexualidade. Contudo, a atuação do CNDM se sustentou somente até ano de 1989 (PINTO, 2003).

Na Assembleia Nacional Constituinte, o CNDM teve a sua maior atuação, enquanto órgão articulador entre o movimento feminista e o Governo. O órgão redigiu, em parceria com um grupo considerado de mulheres, um documento chamado “Carta das Mulheres”, onde colocaram todas as reivindicações do movimento feminista. Essas reivindicações tratavam desde assuntos mais gerais, como a justiça social, a criação do Sistema Único de Saúde (SUS), Ensino Público e gratuito, autonomia sindical, reforma agrária entre outras, quanto específicos para as mulheres, como direitos à saúde, trabalho, sociedade conjugal, propriedade entre outros (PINTO, 2003).

Como observado, a articulação realizada pelo CNDM foi relevante para assegurar direitos constitucionais, não somente específico da luta feminista. Contudo, não se sustentou por muito tempo enquanto órgão sem autonomia e recursos próprios, ligado ao sistema estatal, foi extinto tão logo o sistema político achou conveniente. Situação sempre denunciada por feministas contrárias à institucionalização do movimento ligada ao aparato estatal. Contudo, o CNDM, enquanto atuou, representou bem as vozes das mulheres, num espaço onde a maioria das vozes ouvidas pertenciam ao sexo oposto (PINTO, 2003).

Na década de 1980, novos temas tornaram-se demanda do movimento feminista, tais como violência contra a mulher, que em sua maioria era praticada pelo marido, em espaço privado e, portanto, legitimada, e a saúde da mulher. Para ajudar a mudar o quadro de violência, surge em 1980 várias organizações de apoio à mulher, dentre elas a SOS Mulher, criada no Rio de Janeiro em 1981. Neste período surge um novo feminismo organizado que oferecia serviço de saúde e jurídico às mulheres vítimas de violência, dando vida ao feminismo profissionalizado das Organizações Não-governamentais (ONGs), que perdurou com força na década de 1990. Também surge em 1985, em atendimento às demandas feministas para combater a violência contra a mulher, a primeira delegacia especializada da mulher que se disseminou pelo resto do país (PINTO, 2003).

Segundo Pinto (2003), quanto à saúde da mulher, foram tratados pelo movimento feminista temas importantes como a prevenção do câncer, cuidados com a maternidade, planejamento familiar, aborto e sexualidade. A década de 1980 foi considerada decisiva na luta pela saúde da mulher, visto que nessa década foram criados grupos de atendimento à mulher e, a criação do Programa de Atenção Integral à Saúde da Mulher (PAISM), criado em 1983 pelo Ministério da Saúde (MS), o SOS Corpo de Recife, o Coletivo Feminista Sexualidade e Saúde, fundado em São Paulo. Esses grupos foram muito importantes, pois não somente manifestavam preocupação com a saúde da mulher, mas, se propunham também a discutir e elaborar documentos e demandas políticas públicas, bem como faziam assistência social às mulheres da classe popular. Todo esse envolvimento do movimento feminista com o cuidado da saúde da mulher foi decisivo na colaboração da criação do PAISM junto ao MS, sendo considerada,

Uma das mais bem-sucedidas intervenções de um movimento social organizado na esfera das políticas públicas. O programa abrangia todas as fases da vida da mulher, da adolescência à velhice, tomando em consideração não apenas biológicos, mas também sociais, das condições que a maioria das mulheres viviam (PINTO, 2003).

Como observado, as décadas de 1970 e 1980, foi de grande manifestação e de conquistas do movimento feminista no Brasil, assim como na Europa e nos Estados Unidos, sendo essas décadas consideradas como o auge do movimento feminista. Contudo, na década de 1990, houve uma certa atenuação no movimento. Mas, ainda assim, pôde-se perceber os frutos dos anos de

efervescência do movimento feminista em âmbito político, quando o discurso dos direitos da mulher é utilizado de forma eleitoreira, em busca de votos, é um reconhecimento que de fato se constitui em um tema relevante para a sociedade, considerando, que sua maior parte é formada por mulheres e, eleitoras (PINTO, 2003).

Segundo Pinto (2003), na década de 1990, o movimento feminino resistiu com o trabalho das ONGs. Neste período muitas ONGs feministas foram fundadas no país, com demandas, temas e grupos específicos como: mulheres prostitutas, mulheres negras, mulheres portadoras de HIV, mulheres rurais, mulheres parlamentares entre outros segmentos, dentro do próprio movimento. Tomamos como exemplo, a ONG Centro Feminista de Estudos e Assessoria (CFEMEA), criada em 1989, que se caracteriza como uma instituição autônoma, comprometida com a causa das mulheres, servindo de mediadora dos movimentos feministas com o Congresso Nacional (CN). A CFEMA, atuou na defesa de projetos, em propostas de emendas a comissões, na assessoria à bancada de mulheres e na divulgação das questões das mulheres.

Como podemos perceber, a história do feminismo no Brasil é muito extensa, não temos a pretensão de esgotá-la neste trabalho, isso exigiria um esforço muito mais aprofundado e, num trabalho específico, nossa intenção é apresentar uma breve síntese desse movimento aqui no Brasil, bem como proporcionar uma reflexão sobre a contribuição do movimento feminista para a sociedade, principalmente, para as mulheres, quais as conquistas do movimento e, sobretudo, porque esse movimento tem sofrido ataques na tentativa de silenciá-lo.

Ainda sobre feminismo, trazemos as concepções de Tiburi (2019, p. 12), quando diz de forma bem clara e precisa que o feminismo é o “desejo por democracia radical voltada à luta por direitos daqueles que padecem sob injustiças que foram armadas sistematicamente pelo patriarcado”.

Esse movimento reivindica os direitos de todos os indivíduos que foram excluídos por este sistema opressor, *a priori*, “todas” as mulheres, que desde sempre estiveram sob o jugo da discriminação e dominação masculina e lideram com bravura e muita resistência esse grande movimento de luta, *a posteriori*, “*todes*” as pessoas identificadas como Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis,

Transexuais e Transgêneros (LGBT<sup>10</sup>), embora sabendo que esse público tenha especificidades e interesses diferentes das feministas, em um primeiro momento, o feminismo contribuiu abrindo, a estes, as portas da diversidade de identidade de gênero e da sexualidade como um direito humano, e, até mesmo “todos”, os homens, estes compreendidos numa concepção de compartilhamento, onde não haja processos de submissão/dominação, pois o feminismo se respalda numa concepção onde há um processo verdadeiro de democracia e de direitos para todas, todes e todos (TIBURI. 2019).

O feminismo, enquanto movimento de luta, reivindica o reconhecimento de direitos de forma igualitária, confere-nos o direito de termos uma identidade própria e por nós construída, em oposição ao patriarcado que nos impõe uma identidade heteronormativa culturalmente construída e determinante para homens e mulheres, de forma mais clara, o feminismo nos oportuniza ser, quem somos e não o que deseja o sistema patriarcal (TIBURI, 2019; AUAD, 2003).

O movimento feminista, costumeiramente, é definido pejorativamente, como um movimento de baderneiras, mulheres feias e mal amadas, que detestam homens, movimento de lésbicas, entre outras definições equivocadas, que só visam depreciar e estigmatizar o movimento. Contudo, e como foi apresentado, constitui-se num “movimento liderado por mulheres críticas e questionadoras”, intelectuais que se opõem a toda e quaisquer formas de submissão, dominação, preconceito e discriminação fomentados pelos sistemas econômicos e políticos da sociedade patriarcal. A luta do movimento não é contra o homem, e sim contra as suas concepções machistas, sexistas, misóginas e de desprezo pelas mulheres, impondo-lhes uma posição pautada na subserviência e silenciamento (AUAD, 2003, p. 14).

Não se trata de um movimento inverso ao patriarcado, como muitos o acusam, pois não se expressa como um movimento que pretende a submissão do homem em favorecimento da mulher. É, sim, um movimento antagônico ao patriarcado, pois seu objetivo é a igualdade de direitos entre homens e mulheres, pois o feminismo comunga com uma concepção de compartilhamento de poder entre homens e mulheres na sociedade, o contrário disso se configura a ideologia

---

<sup>10</sup> Atualmente esse movimento social abrange um grupo bem maior de pessoas e a sigla atual é LGBTQIA+, seu significado abrange as pessoas lésbica, gays, bissexuais, transgêneros, queer, intersexo, assexual e o símbolo + representa as outras pessoas que não se encaixam no padrão cis-heteronormativo.

do patriarcado que impera nas sociedades desde sempre e nunca foi rotulada e hostilizada por sua ideologia (AUAD, 2003).

A nossa sociedade está impregnada pelos ideais do patriarcado, as nossas instituições sociais são fortemente influenciadas por esse sistema preconceituoso e discriminador, a exemplo bem claro, a família e a escola, bem como a nossa construção cultural, pois,

Ele tem uma estrutura de crenças firmada em uma verdade absoluta, uma verdade que não tem nada de “verdade”, que é, antes, produzida na forma de discurso, eventos e rituais. Em sua base está a ideia sempre repetida de haver uma identidade natural, dois sexos considerados normais, a diferença entre os gêneros, a superioridade masculina, a inferioridade das mulheres e outros pensamentos que soam bem limitados, mas que ainda são seguidos por muita gente (TIBURI, 2019. p. 27).

É justamente esse contexto de discriminação que o feminismo pretende desconstruir e ressignificar. E isso claro, não foi bem aceito pelos fundamentalistas defensores da permanência do modelo patriarcal opressor, essa não aceitação da ruptura desse paradigma desencadeou uma organização de movimentos contra o feminismo, com a finalidade de desprestigiar e enfraquecer o movimento feminista, atribuindo-lhes uma suposta e falsa “ideologia de gênero”. O termo gênero foi criado para denunciar a situação de preconceito e discriminação na qual a mulher sempre foi submetida, mas a intenção seria desmascarar a ideologia de gênero patriarcal existente, que coloca o homem em situação privilegiada de dominação sobre o outro sexo, o feminino (TIBURI, 2019).

Os fundamentalistas em ataque a essa subversão feminina, implantaram uma ideologia inversa para o movimento feminista, com a “implantação da farsa da ideologia de gênero” com o objetivo de desmoralizar e demonizar a causa feminista, e, infelizmente essa armação tem conseguido influenciar uma considerada quantidade de pessoas em todos os segmentos da sociedade, entre estes, no campo da educação. Um dos motivos decisivos para a disseminação e aceitação dessa farsa é a falta de fundamentação acerca do movimento feminista e do significado do gênero defendido pelo movimento. Considerando o contexto de ataque à luta feminista, o movimento nos últimos anos tem empenhado esforços em reverter e esclarecer essa farsa implantada por fundamentalistas religiosos e políticos (TIBURI. 2019, p. 74). ONU

Segundo Junqueira (2017), a origem do termo “ideologia de gênero” ou “teoria de gênero”, ao qual se refere como um sintagma<sup>11</sup>, corresponde a um slogan criado pelos fundamentalistas da igreja católica para atacar os estudos feministas e sua agenda de reivindicações. Esse ataque utiliza como argumento que tal ideologia representa um eminente perigo para a sociedade, promovendo a destruição da família tradicional, então, em defesa do social instaurou uma cruzada antigênero<sup>12</sup>, numa espécie de convocação à luta antigênero com a finalidade de influenciar as pessoas importantes e poderosas da sociedade, portanto, capazes de empreender forças nessa cruzada, como gestores públicos, políticos, juristas, jornalistas, eleitores e diretores escolares.

De acordo com Junqueira (2017), a “farsa da ideologia de gênero”, criada pelos conservadores religiosos, surgiu entre os anos 1990 e 2000 por meio do Pontifício Conselho para a Família e das Conferências Episcopais, disseminou-se pelo resto do mundo, e eclodiu em muitos escritos de religiosos da igreja católica, provocando um grande pânico moral nas instituições sociais. Esse pânico generalizado, provocado deliberadamente, resultou numa intensa rejeição ao movimento feminista e suas agendas, inviabilizando o avanço nas questões políticas e jurídicas favoráveis à igualdade e liberdade sexual e de gênero. Essa cruzada antigênero, tinha como intencionalidade a retomada do poder da igreja católica, a recuperação e perpetuação dos valores morais e religiosos, sob os quais a sociedade patriarcal fora alicerçada, em detrimento da luta, conquistas e dos avanços do movimento feminista em relação aos direitos de gênero e sexualidade.

Segundo Junqueira (2018a), esse movimento reacionário antigênero liderado pelo vaticano, teve como adeptos importantes as jornalistas Dayle O'Leary e Marguerite Peeters, os religiosos cardeais Robert Sarah, Joseph Ratzinger e Alfonso Lopez Trujillo, e teóricos influentes como Gabriele Kuby, entre outras pessoas adeptas e militantes da “farsa da ideologia de gênero”.

Oficialmente o termo “ideologia de gênero” foi apresentado, em um documento religioso em abril de 1998, na Conferência Episcopal do Peru, numa

---

<sup>11</sup> Segurando o Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa Michaelis, sintagma é uma unidade sintática da estrutura linguística, formada por uma ou várias palavras, em que existe um elemento determinado e outro determinante, subordinados entre si, que, de acordo com seu núcleo, desempenha uma função diferente na frase.

<sup>12</sup> Segundo Junqueira (2017), esse termo foi utilizado por Christina Hoff Sommers em 1994,

nota do então Bispo Auxiliar de Lima, Oscar Alzamora Revoredo, sob o título “La ideologia de género: sus peligros y alcances”, esse documento, tornou-se uma referência na construção do discurso antigênero produzido pelo vaticano. E, dois anos mais tarde, em outro documento religioso em Roma, foi publicado um dicionário enciclopédico sobre temas de gênero, sexualidade e bioética, o *Lexicon*: termos ambíguos e discutidos sobre família, vida e questões éticas, documento redigido por mais de 70 autores do Vaticano, seu conteúdo, exclusivamente, está pautado num discurso antigênero. Apesar de o movimento antigênero ter sido uma criação católica vaticana, ele ganhou reforço e adesão de outras denominações religiosas como as evangélicas, políticos e ONGs (JUNQUEIRA, 2018a).

Contudo, de acordo com Miskolci e Campana (2017), foi nos escritos do cardeal Josef Aloisius Ratzinger, posteriormente, intitulado, papa emérito Bento XVI, que o termo *gender*, em crítica ao movimento feminista, foi introduzido na literatura religiosa católica, argumentando,

Atualmente se considera a mulher como um ser oprimido; assim que a liberação da mulher serve de centro nuclear para qualquer atividade de liberação política quanto antropológica com o objetivo de liberar o ser humano de sua biologia. Se distingue então o fenômeno biológico da sexualidade de suas formas históricas, às que dominam “gender”, mas a pretendida revolução contra as formas históricas da sexualidade culmina em uma revolução contra os pressupostos biológicos. Já não se admite que a “natureza” tenha algo a dizer, é melhor que o homem possa moldar-se ao seu gosto, tem que se liberar de qualquer pressuposto de seu ser: o ser humano tem que fazer a si mesmo segundo o que queira apenas desse modo será “livre” e liberado. Tudo isso, no fundo, dissimula uma insurreição do homem contra os limites que leva consigo como ser biológico. Se opõe, em seu extremo último, a ser criatura. O ser humano tem que ser seu próprio criador, versão moderna de aquele “serei como deuses”: tem que ser como Deus (Ratzinger, 1997, p.142 apud MISKOLCI; CAMPANA 2017, p. 726).

Essa declaração do então cardeal foi o estopim para o desencadeamento de uma contraofensiva político-discursiva, que culminou, posteriormente, numa cruzada antigênero fundamentalista, contra o movimento feminista e sua agenda de luta, principalmente, em relação aos direitos sexuais e reprodutivos da mulher e, se configurou também, num forte ataque à Conferência Mundial de Beijing sobre a Mulher, organizada pela ONU em 1995, que adotou o conceito de gênero, reconhecendo, formalmente, a desigualdade da mulher como um problema das estruturas sociais e conclamou os governos a combatê-la com criação de medidas políticas numa perspectiva integralmente de gênero (MISKOLCI; CAMPANA 2017).

Nessa cruzada antigênero, a escola e o professor tornaram-se alvos, estrategicamente privilegiados nessa empreitada, pois os fundamentalistas da luta antigênero afirmavam que a escola e professores defensores da suposta, “ideologia de gênero” estariam tirando dos pais o direito da educação moral e sexual dos filhos para inculcar-lhes a propaganda do gênero e, “doutriná-los conforme as crenças e os valores de um sistema de “pensamento único”, hermético, ambíguo sedutor, enganoso e manipulador da natureza humana” disseminado pelo discurso feminista (JUNQUEIRA, 2018a. p. 45).

O autor ainda denuncia que essa cruzada antigênero, supostamente, em defesa dos valores familiares e do direito à educação moral dos filhos, teve como desdobramento um forte ataque à liberdade de expressão e à atividade laboral docente, instituída por meio do currículo escolar, demandando uma,

Intensa mobilização política e discursiva em favor da reafirmação das hierarquias sexuais, de uma assim dita “primazia dos pais na formação moral e sexual dos filhos”, da retirada da educação para a sexualidade nas escolas, da restrição ao acesso de adolescentes a informações sobre saúde sexual, do rechaço a arranjos familiares não heteronormativos, da repatologização das homossexualidades e transgeneridades, entre outros posicionamentos que representam cerceamentos a direitos e garantias fundamentais. [...] obstruir a adoção da perspectiva de equidade de gênero, e de fortalecer ou relegitimar visões de mundo, valores, instituições e sistemas de crenças pautados em marcos morais, religiosos, intransigentes e autoritários (JUNQUEIRA, 2018b. p. 451).

Partindo desses pressupostos, acreditamos que a instituição escolar, enquanto espaço de relações sociais e, conseqüentemente, constituinte e constituída por gênero, deva assumir o compromisso em trabalhar as relações de gênero, com vistas a desmistificar os equívocos culturalmente construídos na sociedade acerca dos papéis sociais de homens e mulheres, e a disseminação dos discursos preconceituosos e de discriminação em função da falta de informação e fundamentação teórica, bem como desmascarar a “farsa da ideologia de gênero”, slogan de luta dos discursos antigênero.

Segundo Miskolci e Campana (2017), essa cruzada foi se tornando um movimento antigênero intenso, além da igreja católica, precursora do movimento, ganhou adeptos importante e influente para a causa como: as ONGs de caráter religioso, designadas pró-vida, utilizando estratégias políticas, jurídicas e midiáticas na disseminação de formações discursivas contra os perigos da “ideologia de gênero”, supostamente promovidas pelos movimentos feministas, causam à sociedade.

Também ganharam reforços no Brasil de denominações evangélicas e políticos conservadores, culminando, no apoio decisivo do Movimento Escola sem Partido (MESP) criado em 2004, que *a priori* tinha como bandeira de luta o combate à doutrinação política ideológica de esquerda, e apoiado pela bancada política conservadora, aderiu à luta contra a “farsa da ideologia de gênero” objetivando a proibição de discursos sobre gênero na escola, inclusive por meio do cerceamento das atividades laborais docentes, tão claramente desenhados por Junqueira, mencionado anteriormente (JUNQUEIRA, 2017; AUAD, SILVA, ROSENO, 2019).

O contexto político de alguns países latino-americanos, governados por políticos de esquerda, iniciaram diálogos com os movimentos sociais e criaram leis atendendo às reivindicações de suas agendas, incluindo os movimentos sociais feministas e o movimento LGBTT<sup>13</sup>, indo de encontro com a igreja católica e seus dogmas, no que se refere a liberdade de identidade de gênero e sexualidade.

No Brasil, especificamente, no período do governo de Luís Inácio Lula da Silva, durante os anos de 2003 a 2010, os avanços na área educacional em relação ao combate às desigualdades se intensificaram consideravelmente, a inclusão no currículo escolar da Educação Básica e Superior, de História da África e das relações étnico-raciais, foi uma vitória dos movimentos negros organizados. A criação da Secretaria de Educação continuada, Alfabetização e diversidade/SECAD em 2004, representou um marco histórico para a educação no campo dos direitos humanos, das relações de gênero e do movimento LGBTT, culminando na criação e implementação de políticas educacionais com vistas ao fim das desigualdades de gênero e da homofobia (MISKOLCI; CAMPANA 2017).

Os autores, assinalam como marco, o reconhecimento legal do casamento entre pessoas do mesmo sexo, feito pelo Supremo Tribunal Federal em 2011, como o estopim para a farsa da ideologia de gênero se instaurar no país, sendo liderado pela Frente Parlamentar evangélica.

Esse avanço do movimento LGBTT motivou ainda mais as alianças políticas com a igreja católica em prol de um discurso totalmente antigênero, antidemocrático e conservador, com o objetivo de tirar definitivamente as questões

---

<sup>13</sup> Ao mencionarmos o movimento LGBTT em nosso trabalho, não pretendemos nos aprofundar em sua gênese e concepções. Contudo, entendemos, que esse movimento possui singularidades e que diverge em alguns pontos do movimento feminista. Nossa intenção é evidenciar, que as conquistas de ambos os movimentos foram, de certa forma, determinantes, para a reação da cruzada antigênero em nosso país.

de gênero dos espaços educativo, tornando claro a existência de um ponto em comum entre conservadores e feministas, a compreensão unânime de que a educação é um espaço de formação política e, portanto, um espaço onde as mudanças podem ocorrer. É nesse contexto que se inicia um grande retrocesso de direitos humanos das mulheres e do público LGBTT. Um ataque intensivo na esfera educacional e, incansável tendo como arma principal o “discurso antigênero” fundamentado na farsa da “ideologia de gênero.” (MISKOLCI; CAMPANA 2017).

Esse ataque à educação é intensamente evidenciado nas mudanças realizadas no documento oficial do currículo e no documento que trata do planejamento da educação do país, os quais veremos com detalhes a seguir.

### **3.2 Situando gênero na escola e os desdobramentos da cruzada antigênero no currículo escolar**

Historicamente, a escola modelo do patriarcado, sempre fomentou práticas pautadas em princípios de discriminação e segregação. *A priori*, discriminou a classe pobre e as mulheres, pois não fora pensada para estes/as, e, por conseguinte, separou ricos e pobres, crianças e adultos e meninos e meninas. Enfim, desde sua criação promoveu, intencionalmente, as desigualdades, as diferenciações e consequentemente, o preconceito e a discriminação entre os sujeitos, homens e mulheres. (LOURO,1997).

Essas diferenças foram sendo construídas no processo de escolarização, quando a escola ditava, moldava e controlava os comportamentos dos corpos e das mentes de meninos e meninas, e ambos eram adestrados para saber o que lhes era permitido ou não (sentir, ouvir, falar, pensar, portar-se...), sempre mantendo essa dicotomia anatômica e binária, que manteve, e de certa forma ainda mantém, a distinção entre os sujeitos, menino/menina, homem/mulher na atualidade, situação essa que parece estar naturalizada e enraizada no espaço escolar (LOURO,1997).

É evidente ainda na escola, práticas similares e sutis de adestramento dos corpos e mentes de nossas crianças, por meio da distinção de atividades escolares, praticada por professores/as, baseadas, ainda, na anatomia biológica

dos corpos de alunos e alunas, situações do tipo “essa atividade é para as meninas e essa outra para os meninos”. Não concebemos a naturalização dessas práticas ainda arraigada no espaço escolar, e concepções conservadoras de professores/as que consideram um *desvio de conduta*, quando essas atividades não seguem esse padrão, que outrora dominou o processo de escolarização de alunos e alunas, por meio de,

Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe — são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores. Todas essas dimensões precisam, pois, ser colocadas em questão. (LOURO, 1997. p.64).

Segundo Patrício (2006) e Auad (2004), a escola é um espaço caracterizado pelas relações de gêneros, entretanto, percebemos que os/as professores/as ainda não estão adequadamente preparados para trabalhar essa temática, muito menos para romper com os estereótipos preconceituosos dessas relações. Observamos que nas escolas elas não são relevantes entre educadores/as, bem como nos currículos dos cursos de formação docente, mesmo num âmbito acadêmico são pouco examinadas as dimensões de gênero. Persiste, ainda, uma dificuldade em refletir sobre as desigualdades sociais entre os sexos, e sobre construção cultural histórica e preconceituosa, que ainda estão presentes na educação escolar, pois são percebidas como dogma religioso, portanto, imutável.

Ao analisarmos os documentos que orientam e definem o currículo escolar em nosso país, observamos uma certa alternância sobre a relevância da discussão sobre gênero no espaço escolar. A orientação sugerida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), acerca da necessidade de se discutir gênero na escola não se confirmou na Base Nacional Curricular Comum (BNCC), documento normativo e oficial do currículo. O que constatamos foi um grande silenciamento da discussão da questão de gênero do espaço escolar, promovendo, assim, um grande retrocesso no campo educacional, o qual detalhamos nas linhas a seguir.

Os PCN, documento de caráter orientador, pensado para subsidiar a construção dos currículos estaduais e municipais, subsumiu as discussões sobre gênero nos Temas Transversais, no eixo da Orientação Sexual, tratando essa relações no bloco de conteúdos *Relações de gênero e prevenção das doenças*

*sexualmente transmissíveis*, com a finalidade da preservação da saúde e de proporcionar discussões contrárias aos estereótipos de gênero, numa perspectiva antagônica à discriminação, respaldando, assim, o trabalho do professor sobre a temática, de forma transversal, na escola, pois conforme os PCN,

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 (BRASIL, 1997, p. 322).

O conceito de gênero apresentado nos PCN, como “conjunto das representações sociais e culturais construídas a partir da diferença biológica do sexo” (BRASIL, 1997, p. 321) é um conceito que deixa bem claro a diferenciação entre o *sexo*, como as características biológicas e, o *gênero* como as construções culturais socialmente construídas. Como vimos, neste documento norteador, as relações de gênero tinham espaço assegurado e legitimado no currículo escolar.

Em 20 de dezembro de 2017, a BNCC correspondente ao Ensino Fundamental e a Educação Infantil, foi homologada pelo ministro da Educação, Mendonça Filho, posteriormente, em 14 de dezembro de 2018, o ministro da Educação, Rossieli Soares, homologou o BNCC para a etapa do Ensino Médio. A BNCC foi apresentada como documento de caráter normativo e oficial do currículo, determinando o acervo de aprendizagens fundamentais que os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2017).

Enquanto documento oficial elaborado pelo MEC, este documento visa determinar o conjunto de aprendizagens, descritas em habilidades e competências, concebidas como indispensáveis para a Educação Básica nacional, da Educação Infantil ao Ensino Fundamental (SILVA; BRANCALEON; OLIVEIRA, 2019).

Trata-se de um documento oficial de referência nacional para a elaboração dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, bem como nortear as propostas pedagógicas das instituições educacionais e as políticas de formação de professores/as,

avaliação e produções de conteúdos educacionais em todas as esferas do país (BRASIL, 2017).

Segundo Bittencourt (2017), esse documento oficial do currículo foi sendo construído e reformulado sucessivas vezes, totalizando três versões. A primeira versão publicada em 2015, a segunda em 2016 e a terceira em 2017, sendo esta, a versão final oficialmente publicada e homologada em 2018.

A primeira versão da BNCC, publicada em 2015, em caráter preliminar, foi inicialmente submetida a ampla consulta pública e, posteriormente, submetida ao Conselho Nacional de Educação (CNE) para aprovação. A construção desse documento normativo respaldou-se na LDB nº 9 394/96 e no Plano Nacional de Educação (PNE) vigente entre 2014/2024, que já sinalizava para a necessidade de construção de uma “base curricular norteadora da educação básica brasileira em nível nacional, respeitando-se a manutenção de uma parte diversificada do currículo” e os seus pressupostos educativos referendados nas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica e o Ensino Fundamental de nove anos (Bittencourt, 2017, p. 557).

Nessa primeira versão, as questões de gênero são tratadas numa perspectiva pedagógica com foco na formação do estudantes, na promoção do respeito com vistas ao fim da discriminação, referentes à etnia, origem, idade, gênero, condição física ou social, convicções ou credo, em algumas habilidades nos diversos componentes curriculares da Educação Básica, contudo, a expressão relações de gênero só aparece nos objetivos de aprendizagem no 3º ano do Ensino Médio, ainda de forma tímida e relacionada à divisão do trabalho no sistema capitalista (BRASIL, 2015).

Na segunda versão da BNCC, após um longo período de debates, discussões e negociações as questões de gênero ganharam mais notoriedade neste documento, pois foram consideradas as “conquistas que já constavam em outras regulamentações curriculares no país” em relação à questão de gênero. Essas questões, passam a ser tratadas em grande parte dos objetivos de aprendizagem de todas as disciplinas e áreas, oportunizando ampla discussão da temática nos diversos componentes curriculares. Essa conquista configurou-se numa grande vitória para a promoção de uma educação mais equânime entre os gêneros e, por extensão, para o movimento feminista, haja vista que assegurou a

legalidade das discussões sobre a temática e o trabalho do professor no espaço escolar (Bittencourt, 2017, p. 558).

Entretanto, na terceira e definitiva versão da BNCC, o campo educacional enfrenta um considerável retrocesso em relação à discussão das relações de gênero na escola, pois esta versão apresenta uma redução expressiva sobre as questões de gênero, restringindo-se apenas as “competências dos componentes da área das ciências humanas, assim como nas habilidades da área de arte no ensino fundamental”, nesta versão o/a professor/a perde o seu amparo legal para essas discussões na escola, por determinação do currículo oficial de forma ampla (Bittencourt, 2017, p. 565).

Segundo Macedo (2017), em seus estudos sobre a BNCC, as discussões em torno de sua construção são frutos de demandas de grupos sociais, as quais denominou demandas neoliberais por *accountability* e demandas críticas por justiça social, tal denominação se justifica com o uso peculiar dos vocábulos neoliberal e crítica para tornar claro qual grupo de poder está por trás de cada uma.

A demanda neoliberal por *accountability* vem apresentando, como suas bases, as concepções de avaliação, prestação de contas e a responsabilização, características do modelo econômico e, a crítica por justiça social às concepções de equidade, oportunidade e justificando que permite a articulação com as demandas de raça, classe, deficiência ou sexualidade, pretendidas pelos movimentos sociais das minorias. Como percebido, as discussões e articulações em torno da construção e reconstrução das versões da BNCC, respaldaram-se em disputas das demandas de grupos sociais que “apesar de manterem certo antagonismo em diferentes embates, têm, na discussão da BNCC, se articulado em oposição à imprevisibilidade da ação docente e em defesa do controle do currículo”, cada um defendendo os seus interesses, o que de fato presenciamos nesse processo foi a alternância de conquistas de ambos, no processo de construção da BNCC (MACEDO, 2017, p. 509).

Na reformulação da BNCC, entrou ainda em cena, as demandas conservadoras do MESP, grupo fundamentalista, que já vinha empreendendo intervenções no cenário político-educacional do país, a princípio contra uma provável doutrinação político-ideológica realizada no espaço escolar, e *a posteriori*, unindo forças à cruzada antigênero, ampliando sua agenda com apoio

total à luta contra a “farsa da ideologia de gênero” e, participação intensamente das discussões no processo de reelaboração e construção da segunda versão da BNCC (MACEDO, 2017).

O MESP, foi um dos principais dialogadores com o MEC, tendo influenciado, de certa forma, nas mudanças ocorridas em relação as questões de gênero neste documento, pois, enquanto movimento conservador que “busca mobilizar princípios religiosos, a defesa da família em moldes tradicionais e a oposição de partidos políticos de esquerda e de origem popular”, entendemos que as mudanças consolidadas na BNCC em sua versão final, atendem, de forma satisfatória, a estes objetivos conservadores (MACEDO, 2017, p. 509).

Nesse processo, o MESP atuou questionando tanto o conteúdo da BNCC, baseada especificamente em direitos, expressos nos objetivos de aprendizagem e ensino, quanto à instância responsável para aprovar sua construção, sob o argumento de que o MEC não tem a competência para decidir o que os/as cidadãos/ãs do país serão obrigados a aprender no decorrer de suas vidas escolares, descolando, assim, como mais uma de suas demandas, a responsabilidade dessa decisão para o CN. Essa investida do MESP fortaleceu as demandas também conservadoras, neoliberais por *accountability* que, de certa forma, vem sendo agraciadas com um modelo de educação voltada mais para a formação do mercado de trabalho e, menos preocupadas com as questões das desigualdades, seja, elas de gênero, sexualidade, de raça ou mesmo religiosa (MACEDO, 2017).

A principal demanda do MESP, em relação à (des)construção da segunda versão da BNCC, fundamenta-se por suposições/concepções do próprio movimento baseadas no fato de que educação é dever da família, portanto, da esfera privada e, não dever da escola, enquanto esfera pública. Nesta perspectiva, o movimento tensiona fortemente contra a suposta doutrinação de viés político, agenda original do movimento, e contra a “a ideologia de gênero”, farsa criada pelos conservadores religiosos católicos em oposição às conquistas da agenda feminista e, da diversidade cultural dos currículos, referentes às demandas dos grupos minoritários que defendem as questões de raça, gênero e sexualidade, presentes na segunda versão da BNCC e, que foram reformuladas e excluídas em sua versão definitiva (MACEDO, 2017).

Entendemos, que esse retrocesso nas questões de gênero no campo educacional, consolidou-se devido ao intenso ataque dos fundamentalistas, inicialmente difundido pela ordem religiosa católica por meio dos discursos antigênero tendo como slogan a “farsa da ideologia de gênero”, com a finalidade de resgatar e perpetuar princípios morais e religiosos ultrapassados e, que se distanciam da concepção democrática sobre o significado do ser homem e mulher, em nossa sociedade contemporânea (AUAD; SILVA; ROSENO, 2019)

Como podemos notar pelas discussões apresentadas, a BNCC apresenta-se com a visão original do currículo de controle e poder. Ao analisarmos o documento, evidenciamos que as questões de gênero foram quase que totalmente suprimidas do currículo oficial do país, em contraposição aos PCN dos Temas Travessais, que consideram o tema como questões importantes, urgentes e presentes sob várias formas, na vida cotidiana e, que devem ser discutidas na escola de forma transversalizada nas diferentes áreas de ensino (BRASIL, 1997).

Percebemos que essa alteração, além de se configurar em um grande retrocesso para a educação, torna-se gravíssima à medida que o silenciamento das discussões sobre gênero e sexualidade, em seu texto, abre precedente para que estados e municípios sigam as mesmas diretrizes. Ademais, essa supressão tornando-se generalizada nos documentos curriculares oficiais, só contribuirá para aumentar os índices de violência já vividos pela sociedade, em virtude do preconceito e intolerância em relação às relações e identidades de gênero e à sexualidade, não serem mais objeto de reflexão e demanda da educação escolar brasileira e sim algo a ser combatido em nome dos valores morais religiosos, e em defesa do modelo familiar tradicional.

Contudo, segundo Paraíso (2016), o currículo se configura num território incontrolável, onde se pode perfeitamente transitar da rigidez do planejado ao encontro com o inesperado. Apesar de parecer conflitante, enquanto ferramenta de controle, o currículo é,

Escolhido por grupos reacionários para fazer a coibição, o impedimento, a proibição e o controle dos temas gênero e sexualidade. Pelo caráter incontornável do currículo, os grupos que defendem o slogan “ideologia de gênero” tentam ganhar adeptos entre as famílias dos/as alunos/as para auxiliar nesse “impossível” controle. Pela dimensão de incontrolável do currículo, tenta-se controlar os materiais didáticos e as avaliações, e tenta-se também criminalizar os/as docentes que persistem e falam sobre o tema na escola (PARAÍSO, 2016, p. 390)

Observamos, claramente, essa tentativa de controle nas demandas do MESP, articuladas no processo de reformulação da BNCC. Presenciamos por meio das mídias, de modo geral, os discursos de ódio às diferenças utilizados para reforçar a “farsa da ideologia de gênero” e manipular a sociedade, em especial às famílias dos estudantes, utilizando estratégias de poder da multiplicação, distorção e amedrontamento, para juntar forças contra a discussão de gênero e sexualidade na escola e enfraquecer o movimento feminista. Este cenário lamentável visa tentar “governar, reparar e integrar os/as diferentes entre si mesmos que não aceitam mais ser borrados, excluídos, calados, comparados, subordinados e nem integrados ao velho princípios de identidade universal”, entretanto, este mesmo cenário deve nos impulsionar a resistência em prol da afirmação da vida (PARAÍSO, 2016, p. 390).

Entretanto, essa mesma característica de incontrolável do currículo, permite-nos operar com a resistência, para superar o retrocesso e os desmontes das conquistas feministas, que a ciranda do currículo, gênero e poder, tem sentenciado à educação brasileira, suprimindo, ameaçando e intimidando os professores e as discussões de gênero e sexualidade no espaço escolar (PARAÍSO, 2016).

Entendemos resistência como uma forma de relutância ao poder conforme descreve Paraíso (2016, p. 389), é “força que move, atravessa, que torce e se alimenta de outras forças com o intuito de aumentar a potência dos corpos. É efeito de encontros capazes de mobilizar forças; é força inventiva que move e cria possíveis”. Com esta compreensão, podemos criar outras possibilidades de existir e resistir, enquanto indivíduos generificados, nos espaços escolares, resguardando o nosso direito à diferença e, nossa indignação com as formas de controle e poder emanadas no currículo oficial, que não consideram a diversidade presente em nossa sociedade contemporânea.

Assim como a BNCC, o PNE também cedeu às demandas conservadoras, aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que definiu os objetivos e o nível que deve ser alcançado pela educação brasileira até o ano de 2024, suprimindo as discussões de gênero em seu texto base. O PNE em sua apresentação traz a seguinte missão, traduzida nas metas estabelecidas,

Suas 20 metas conferiram ao País um horizonte para o qual os esforços dos entes federativos e da sociedade civil devem convergir com a

finalidade de consolidar um sistema educacional capaz de concretizar o direito à educação em sua integralidade, dissolvendo as barreiras para o acesso e a permanência, reduzindo as desigualdades, promovendo os direitos humanos e garantindo a formação para o trabalho e para o exercício autônomo da cidadania (BRASIL, 2015, p. 9).

Diante desse contexto de supressão das discussões de gênero, promovidos nos documentos norteadores do currículo, entendemos que não é possível eliminar ou minimizar disparidades e assegurar os direitos a todos sem distinção, especificamente os direitos relacionados às questões de gênero, especialmente, as situações de violências das quais as mulheres são submetidas, sobretudo, no atual contexto da pandemia da covid-19, sem um projeto educacional nesse sentido. Acreditamos ser possível a desconstrução dos estereótipos acerca das relações de gênero e a construção de uma sociedade com mais equidade e, sem o preconceito produzido ao longo da história, por meio da reflexão crítica no espaço escolar, com vistas a uma educação mais humanizada.

Como pudemos observar, as discussões de gênero têm sofrido ataques e desmontes legitimados pelos documentos curriculares oficiais. Trata-se de um cenário preocupante e que exige dos movimentos sociais, educadores/as e intelectuais uma postura reflexiva e de resistência, a fim de realmente garantir direitos humanos, não somente de ir e vir, mas sobretudo de ser e existir.

#### 4 PERCURSO METODOLÓGICO

Pesquisar é uma tarefa que envolve um conjunto de procedimentos definidos previamente, que devem ser seguidos. Trata-se, segundo Gil (2002, p. 17) de um “procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”. Segundo o autor, existem dois motivos básicos para se realizar uma pesquisa científica, motivo pessoal intelectual, que corresponde ao prazer em ampliar os conhecimentos sobre um assunto e, o de ordem prática, que vai além do prazer do conhecer, envolve um desejo de mudar uma realidade, de fazer algo mais relevante. É nessa perspectiva, de realizar algo capaz de mudar a realidade e contribuir com a sociedade, que nos empenhamos nesta pesquisa, haja vista o caráter normativo de intervenção do Mestrado Profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica.

Coadunamos com Gil (2002, p. 17) quando argumenta que a pesquisa científica se “desenvolve ao longo de um processo que envolve inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados”. Para realizarmos nossa pesquisa seguimos um rigor metodológico, cumprindo todas as etapas características da pesquisa científica, tanto para a construção do conhecimento quanto para a intervenção da realidade, primando sempre pela articulação da teoria e prática (DEMO, 2005). Assim, esclarecemos nesta seção a compreensão de pesquisa, metodologia e conhecimento científico que nortearam todo o nosso trabalho de pesquisa.

Compreendemos que a pesquisa não só envolve um estudo de caráter teórico científico, mas, envolve também um método de pensamento reflexivo, que tem por finalidade vincular teoria e prática na tentativa de encontrar respostas ao problema e questionamentos delineados na pesquisa (GIL, 2002; LAKATOS; MARCONI, 2003).

Sendo entendida de forma mais ampla, a pesquisa se constitui tanto como um mecanismo de produção de conhecimento quanto de aprendizagem, incorporando princípios de cientificidade e educativos, portanto, inseparável do processo de construção do conhecimento. Assim, nos dedicamos a assegurar, nesta pesquisa, um método no qual pudéssemos refletir, à luz de um referencial

teórico, aqui tomado pelo objeto de estudo as relações de gênero, sobre os discursos dos participantes da pesquisa, bem como as práticas docentes manifestadas e percebidas em seus discursos (DEMO, 2005). Diante desse entendimento e, considerando a pesquisa enquanto processo, seguimos uma metodologia científica para torná-la exequível.

A palavra metodologia etimologicamente emerge do grego, formada pelos termos: *meta* que significa ao largo; *odos* que significa caminhos e *logos* que significa discurso/estudo. Assim, concluímos que metodologia significa “longo estudo dos caminhos”, em outras palavras metodologia seria o estudo dos caminhos, e dos instrumentos técnicos utilizados para se chegar ao conhecimento científico que se pretende (DEMO, 2005).

Na academia, metodologia é concebida como a disciplina que se destina ao estudo, compreensão e a avaliação dos métodos de uma pesquisa. Na atualidade, cientificamente, metodologia é a execução de métodos e técnicas a serem observados na construção do conhecimento, de forma que garantam validade científica ao conhecimento produzido (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Este conhecimento científico, produzido por uma pesquisa, possui características que o diferem dos outros tipos e conhecimento, por constituir-se de fundamentação e metodologia específica que o constitui e o direciona (PRODANOV; FREITAS, 2013). Este considera os fatos, por isso é real; sua autenticidade ou ficção são determinadas por meios de experimentos, assim é contingente; é formado por um construto de ideias organizadas de forma coerente, é sistemático; pode ser comprovado, apresenta verificabilidade; não é absoluto, mas sim, falível e por isso aproximadamente exato. (LAKATOS; MARCONI, 2003).

Ademais, o conhecimento científico analisa e explica os fatos e, investiga suas relações com outros fatos para conhecê-lo com mais profundidade, assim ele é considerado como um saber: acumulativo, soma-se ou substitui um saber já consolidado; é útil à sociedade; comunicável, pois favorece o progresso; analítico pois compreende o fenômeno pelo estudo dos seus componentes e preditivo, porque proporciona o entendimento do passado e previsão do futuro (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Em síntese, o conhecimento científico é: real, contingente, sistemático, verificável, falível e aproximadamente exato, acumulativo, útil, comunicável, analítico e preditivo, concebemos e nos respaldamos em tais características,

garantindo assim, o caráter de cientificidade de todo conhecimento produzido pela pesquisa, conforme discorrem Lakatos e Marconi (2003) e Prodanov e Freitas (2013).

Partindo desses pressupostos, nesta sessão delineamos, precisamente, a metodologia científica aplicada na presente pesquisa. Evidenciamos todo o processo materializado ao longo da pesquisa, nas subseções que se seguem.

#### **4.1 Abordagem teórica adotada**

Para respaldar a pesquisa em questão, definimos como abordagem teórica os pressupostos do pós-estruturalismo, por entender que dentre as concepções existentes, é a que mais se adequa ao estudo do objeto de nossa pesquisa. A teoria pós-estruturalista “surge como forma de repensar e reanalisar as teorias estruturalistas instaurando uma desconstrução de alguns conceitos considerados como verdades absolutas e centrais”, essa concepção se adapta, precisamente, ao nosso objeto de estudo, pois constitui a base teórica de pensamento dos discursos e estudos feministas sobre as relações de gênero (AGUILAR; GONÇALVES, 2017, p. 37.).

O pós-estruturalismo<sup>14</sup> é um movimento intelectual que tem sua origem nas bases ideológicas do movimento que o precedeu, o estruturalismo, que, por sua vez, se originou no estruturalismo linguístico<sup>15</sup> de Ferdinand Saussure, entre os anos de 1950 e 1960, que afirmava que os “signos linguísticos operam de forma reflexiva e não de forma referencial: eles dependem da operação autorreflexiva da diferença” (PETERS, 2000, p. 36).

O movimento estruturalista sustenta a importância das estruturas<sup>16</sup>. Ambos os movimentos, apesar de coadunarem afinidades conceituais, manifestam

---

<sup>14</sup> O termo “pós-estruturalismo” tem sua origem nos Estados Unidos e teria surgido para nomear uma prática essencialmente estadunidense, baseada na assimilação do trabalho de uma gama diversificada de teóricos.

<sup>15</sup> Segundo Saussure, existem regras na formação estrutural da linguagem, onde a língua é o sistema abstrato de um número bastante limitado de regras sintáticas e gramaticais que determinam quais combinações e permutações são válidas em qualquer língua particular. A língua é a estrutura e a fala é a utilização concreta pelos falantes de uma língua particular de um conjunto limitado de regras.

<sup>16</sup> A estrutura é entendida como uma característica não dos elementos individuais de um fenômeno ou objeto, mas das relações entre aqueles elementos. A estruturante, tal como na

algumas discordâncias, exatamente essas discordâncias, deram origem ao movimento pós-estruturalista, em rejeição às verdades absolutas que o estruturalismo abraçou dos movimentos iluminista e humanista (SILVA, 2015; PETERS, 2000)

O pensamento pós-estruturalista traz em seu cerne algumas características bem distintas da concepção estruturalista, como o descentramento do sujeito, uma vez que rompe com a concepção de um ser humano essencialista, autônomo e universal idealizado pelos estruturalistas e, passa a ver esse sujeito em sua subjetividade, considerando as inúmeras formas de experiências em contextos diferenciados, afastando o foco da estrutura, não na formação do sujeito, mas em seus posicionamentos e decisões, priorizando, assim, a teorização focada na linguagem e o processo de significação, manifestado nos discursos dos sujeitos (AGUILAR; GONÇALVES, 2017, PETERS, 2000).

Esse sujeito<sup>17</sup> pós-estruturalista, muito bem desenhado por Foucault, é concebido como uma criação histórica e forjado num processo de produção sociocultural, pois não existe sujeito fora desse construto. Em outras palavras, o pós-estruturalismo defende o pensamento de que as estruturas são descentradas e desestruturadas, substituindo, sobremaneira, a ideia de estrutura como base de pensamento, para a ideia de discurso (LOPES, 2013; SILVA, 2015; PETERS, 2000).

Outro contraponto do pós-estruturalismo, refere-se à crítica a acentuada relevância do conhecimento científico, defendido pelos estruturalistas como um modelo de verdade absoluta, e instituído como megaparadigma para as ciências sociais. Nesta perspectiva o pós-estruturalismo tece duras críticas a esse pensamento e questiona a ideia de verdade absoluta, e se propôs a descentralizar as estruturas, a sistematicidade e a pretensão científica como verdade única e absoluta do estruturalismo (PETERS 2000; PEREIRA; DINIS, 2015).

A concepção pós-estruturalista rechaça, veementemente, as construções políticas pautadas nas posições hierarquizantes de oposições binárias<sup>18</sup> como:

---

arte da construção, é precisamente aquilo que mantém de forma subjacente, os elementos individuais no lugar, é o que sustenta todo o conjunto.

<sup>17</sup> Para Foucault, não existe sujeito a não ser como o simples e puro resultado de um processo de produção cultural e social.

<sup>18</sup> Construção teórica baseada na sustentação da hierarquização/economia que opera sob a lógica de subordinação de um termo da oposição binária ao outro, rechaçadas pelos teóricos Lyotard, Nietzsche, Heidegger e Saussure.

homem/mulher masculino/feminino, sexo/gênero, homossexual/heterossexual, negro/branco entre outras, pois essa estruturação corrobora para a continuidade de práticas preconceituosas e discriminatórias na sociedade.

Esse pensamento é percebido de forma mais consistente e recorrente nos discursos dos movimentos feministas, os quais se apropriam deste pensamento para levantar essas discussões em prol da desconstrução de verdades históricas e culturalmente construídas, à luz das relações de gênero, baseadas nas relações de poder<sup>19</sup> descrita por Foucault na ordem do discurso, e ainda existentes entre homens e mulheres (AGUILAR; GONÇALVES, 2017; PETERS, 2000).

Partindo dessas considerações teóricas, entendemos que a concepção escolhida para direcionar a nossa pesquisa, atende de forma satisfatória a nossa reflexão sobre as relações de gênero, enquanto objeto de estudo. Acreditamos, pois, que é necessário proporcionar reflexões que nos permita questionar e ressignificar essa construção histórica estereotipada dessas relações, que foram e ainda são consideradas, no imaginário de muitos, como uma verdade absoluta, tendo sido construída numa hierarquização cultural, social e política binarista homem/mulher, masculino/feminino, favorecendo os homens e destinando à mulher uma posição de subalternidade.

## **4.2 Tipo de pesquisa e o contexto de pandemia da covid-19**

Compreendemos que a proposta metodológica da pesquisa participante, pode proporcionar oportunidades produtivas e colaborativas de aprendizagens, ainda que por meio das ferramentas tecnológicas das plataformas digitais, tanto para pesquisadores quanto aos participantes da pesquisa, propiciando, assim, que os/as professores/as da pesquisa sejam beneficiados pela construção de seu próprio conhecimento sobre as relações de gênero (THIOLLENT, 2011; TRIVIÑOS, 1987).

De acordo com Brandão e Borges (2008), os primeiros ensaios de pesquisas participantes, remonta as décadas de 60 e 80, em países latino-

---

<sup>19</sup> Michel Foucault (1996), durante uma aula inaugural no Colégio da França, destaca que, intrínseco ao discurso, estão em jogo o desejo e o poder. “O discurso verdadeiro, que a necessidade de sua forma liberta do desejo e libera do poder

americanos e, posteriormente, espalhou-se para o resto do mundo. Esse tipo de pesquisa se constitui, *a priori*, nas comunidades populares, promovida por movimentos sociais.

A utilização da pesquisa participante, na maioria das vezes, se dá pelo desencantamento ao modelo de pesquisa científica tradicional, pois o rigor do método, não proporciona a essas comunidades populares a transformação social desejada e nem se aproxima da relevância social para estas comunidades (Demo, 1995). Ainda, é a pesquisa participante,

Que responde especialmente às necessidades de populações que compreendem operários, camponeses, agricultores e índios - as classes mais carentes nas estruturas sociais contemporâneas - levando em conta suas aspirações e potencialidades de conhecer e agir. E a metodologia que procura incentivar o desenvolvimento autônomo (autoconfiante) a partir das bases e uma relativa independência do exterior (BORDA, 1983, p. 43 APUD GIL, 2008).

Esse tipo de pesquisa, promove a interação progressiva entre os participantes da pesquisa, proporciona não somente um contato significativo e próximo entre o/a pesquisador/a e os/as participantes, mas uma ação colaborativa entre ambos. Permite maior flexibilidade em sua execução, em função de não haver um modelo consensual entre os teóricos, situação bem peculiar de sua natureza e, que se faz necessária diante da proposta teórica do pós-estruturalismo que embasa o estudo das relações de gênero (PRODANOV; FREITAS, 2013; GIL, 2002).

Sendo assim, e considerando sua flexibilidade, seu percurso metodológico necessita uma pesquisa bibliográfica de referência, destinado ao aprofundamento do conhecimento científico. Essa pesquisa, aqui designada de revisão bibliográfica, se faz necessário, para identificar quais as produções sobre o tema e o objeto da pesquisa, já foram realizados até o momento e, para embasar as discussões e o direcionamento da pesquisa, bem como auxiliar a análise dos dados obtidos (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Considerando nosso objeto de pesquisa, as relações de gênero e, a abordagem teórica pós-estruturalista adotada neste estudo, escolhemos a pesquisa participante como método de pesquisa, por acreditar que esse tipo de pesquisa se ajusta de forma pertinente a ambos, em função de sua flexibilidade metodológica e de seu caráter colaborativo e de intervenção.

Entretanto, levando em conta o contexto de pandemia da Covid-19, que se alastrou por várias partes do mundo, e também se manifestou no município de São Luís, no Maranhão, fomos compelidos a estabelecer mudanças no caráter metodológico da pesquisa. Tal contexto, provocou mudanças acentuadas e atípicas nas escolas de modo geral, por se tratar de um vírus altamente contagioso, de fácil contaminação e rápida disseminação, em função de sua transmissão se dar a partir do simples contato direto com gotículas produzidas pelo espirro ou tosse de pessoas contaminadas ou, indiretamente, em contato com locais e objetos infectados.

E considerando, sobretudo, as normas sanitárias de saúde, epidemiológicas e de segurança, a nível mundial em conformidade com a Organização Mundial de Saúde (OMS), seguidas a nível nacional e local, que assinalam como medidas preventivas de contenção e disseminação do vírus da Covid-19, o uso de máscaras de proteção individual, uso de álcool em gel 70% na higienização das mãos e, como medida principal e mais efetiva, o distanciamento social.

Determinamos adequações na pesquisa participante, substituindo o modelo convencional presencial, em caráter excepcional, para o ambiente virtual, com o objetivo de atender à necessidade imposta pelo contexto da pandemia, em consonância também com as determinações da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de São Luís. Tal medida fora tomada no sentido de observar o que determina os órgãos responsáveis pela gestão da educação em nosso estado, mas sem nos distanciarmos da natureza de pesquisa aplicada e colaborativa.

Obedecendo as diretrizes estabelecidas pela SEMED, a UEB Dom Delgado iniciou as atividades pedagógicas não presenciais, levando em consideração as peculiaridades das famílias e as fases do Ensino Fundamental, compreendidas como: anos iniciais, ofertado no turno matutino e anos finais no turno vespertino.

De acordo com as informações da consulta realizada junto às famílias dos/as alunos/as e os/as professores/as, ficou acordado entre as famílias e a escola, que nos anos finais o ensino remoto se daria com o uso de plataformas e ferramentas tecnológicas digitais, como: Google Meet, WhatsApp, Gmail, videoaulas, entre outros, pois as famílias manifestaram-se favorável e declararam dispor dos meios e acesso às tecnologias digitais para o processo dessa forma

remota de ensino, e, ainda, disponibilidade em fazer o acompanhamento necessários com seus/suas filhos/as em casa.

Entretanto, não se verificou essa viabilização de ensino remoto utilizando as ferramentas digitais junto às famílias dos alunos/as dos anos iniciais. Ficando, assim, em função da flexibilidade apresentada nas diretrizes, e acordado entre a equipe escolar e as famílias, que os professores trabalhariam de forma remota, sem uso de ferramentas tecnológicas. O ensino remoto, então, foi configurado nos anos iniciais com a elaboração de atividades pedagógicas impressas elaboradas pelos/as professores/as e entregue às famílias, com orientações didáticas para auxiliarem os/as filhos/as em sua execução em casa, contudo, obedecendo um cronograma de recebimento e entrega dessas atividades, previamente definido pela equipe escolar.

Considerando ainda a flexibilidade das Diretrizes, os/as professores/as, em acordo com as famílias dos alunos das turmas do 5º ano, decidiram usar as plataformas virtuais e as ferramentas tecnológicas no ensino remoto. Tal decisão foi justificada em função de os alunos das turmas do 5º ano iniciarem o contato com esse tipo de ensino remoto, pois já estariam familiarizados com as plataformas virtuais e as ferramentas digitais, ao serem inseridos nos anos finais do Ensino Fundamental.

Nesse contexto, acreditamos que refletir sobre as relações de gênero, ainda que num espaço virtual, na perspectiva da desconstrução de estereótipos preconceituosos e discriminadores, construídos historicamente sob uma cultura de dominação, ainda seja relevante.

A revisão de literatura, permitiu que o tema da pesquisa, ora concebido como as relações de gênero, fosse analisado sob diferentes enfoques e pudesse colaborar na transformação, ressignificação ou reconstrução de conceitos, tal como sugere, e é característico da concepção pós-estruturalista adotada na pesquisa.

### **4.3 Caracterização do local da pesquisa**

A pesquisa que desenvolvemos no Mestrado Profissional do PPGEEDB teve como *locus* a escola pública municipal Unidade de Educação Básica Dom

José de Medeiros Delgado (UEB Dom Delgado), situada na Rua da Árvore, nº 1000, no Bairro Residencial Vila Cascavel, e está localizada na zona rural do município de São Luís do Maranhão.

A escola oferece à comunidade local, e bairros vizinhos como o Conjunto São Raimundo e o Pontal da Ilha, o atendimento educacional na modalidade Educação Básica, compreendendo: os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, ofertado nos turnos matutino e vespertino, respectivamente. Oferece, ainda, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), em sala de recurso, aos alunos com necessidades educativas especiais, no contraturno ao ensino regular, e oferece a modalidade de ensino de Educação de Jovens e Adultos (EJA), ofertada no turno noturno.

Apresentamos, a seguir, a distribuição de professores/as por etapas e modalidades de ensino da UEB Dom Delgado.

Tabela 2 – Distribuição dos/as Professores/as na Escola

| ETAPAS / MODALIDADE                      | TOTAL DE PROFESSORES/AS |
|------------------------------------------|-------------------------|
| Ensino Fundamental<br>Anos Iniciais      | 24                      |
| Ensino Fundamental<br>Anos Finais        | 27                      |
| Educação de Jovens e Adultos             | 08                      |
| Atendimento Educacional<br>Especializado | 02                      |

Fonte: Produzida pela pesquisadora

A UEB Dom Delgado, ainda, possui em seu quadro de funcionários: uma gestora, um diretor adjunto, uma coordenadora que trabalha no turno vespertino e coordena o trabalho pedagógico dos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental e da EJA, conta ainda com a colaboração de mais 15 funcionários distribuídos nas áreas administrativas, serviços gerais, vigias, porteiros e merendeira/cozinheiras.

O espaço de pesquisa não se configura em um ambiente estranho à pesquisadora, haja vista que vivenciou suas atividades laborais docentes na referida escola de agosto de 2010 até março de 2019, afastando-se,

especificamente, para a capacitação profissional do Mestrado Profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica da UFMA. Ainda, como mencionado anteriormente, a escola UEB Dom Delgado, fora campo de uma pesquisa quantitativa realizada pela pesquisadora.

O público atendido pela escola, em sua maioria, são estudantes do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais e Finais e EJA. Em sua maioria, são estudantes oriundos da classe menos privilegiada e, em muitos casos, em situação de vulnerabilidade social e econômica.

A referida escola apresenta uma moderna estrutura arquitetônica. Possui em suas dependências uma biblioteca, uma sala de informática, entretanto, a mesma não é utilizada para o seu fim por falta de professores especializados e extravio dos equipamentos de informática (computadores, monitores, nobreak entre outros hardware e periféricos), a sala tem sido utilizada como depósito de materiais e como espaço para reuniões diversas.

Dispõe de uma sala de recurso para AEE, com profissional habilitado, que atende alunos com necessidades educativas especiais dos dois turnos do Ensino Fundamental, realizando esse atendimento aos estudantes, em contraturno, ao ensino regular. Dispõe ainda de 15 salas de aula para as turmas do ensino regular, bem espaçosas, arejadas e com acessibilidade.

Possui uma quadra poliesportiva coberta onde são realizadas as atividades de Educação Física e, ainda as atividades alusivas às datas comemorativas e, culminâncias dos projetos didáticos desenvolvidos pela escola ao longo do ano, entretanto, encontra-se em estado de má conservação, inviabilizando o seu uso costumeiro pela escola.

A escola dispõe de um refeitório com um espaço que atende de forma satisfatória às necessidades da escola. Possui dependências da gestão e secretaria, a sala de professores é ampla e arejada, tem banheiro, e a escola ainda dispõe de quatro banheiros (dois femininos e dois masculinos) bem amplos.

Apresentamos a seguir, o nosso campo de pesquisa.

Fotografia 1 – Rua da UEB Dom Delgado



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Fotografia 2 – Fachada da Escola



Fonte: Arquivo da pesquisadora

#### 4.4 Aspectos éticos da pesquisa qualitativa

Sobre a pesquisa qualitativa Minayo (2014, p. 18), a define como um tipo de “investigação orientado para análise de casos concretos em sua temporalidade e localização, por meio de expressões e significados que as pessoas dão a seus pensamentos, atitudes, comportamentos e práticas”, assim, as pesquisas qualitativas respaldam-se no reconhecimento da subjetividade, do simbólico e da intersubjetividade nas relações sociais. Portanto, essa abordagem não admite a utilização de métodos e técnicas estatísticas, pois não se pode mensurar a subjetividade, característica determinante da pesquisa qualitativa.

No entanto, elaborar e executar uma pesquisa qualitativa, nessa perspectiva, pressupõe um conjunto de ações éticas que devem ser consideradas no processo. De acordo com Silveira, Córdova e Bueno (2009), ética é uma palavra originária do grego, e possui duas etimologias. *Éthos*, no sentido de “com e curto”, que pode significar “costume”, esse significado deu origem para a tradução latina *moralis* e *éthos*, porém no sentido de “com e longo”, significando “propriedade do caráter”, dando origem ao significado que a palavra ética, da forma como a utilizamos em nossos dias, é um conjunto de normas de valor moral de pessoas, da sociedade ou grupos sociais.

Freitas e Prodanov (2013), conceituam ética na pesquisa científica como “a ciência da conduta humana; é o princípio sistemático da conduta moralmente correta”. Essa definição nos impulsiona a assumir uma postura de honestidade e de respeito em todo o processo de produção da pesquisa, essa conduta deverá permear a pesquisa desde a produção do conhecimento teórico, no tratamento dado aos participantes da pesquisa e, principalmente, na interpretação dos dados coletados.

Diante dessa questão ética, e em conformidade com as concepções de Minayo (2014), Silveira, Córdova e Bueno (2009) e Freitas e Prodanov (2013) nossa pesquisa comprometeu-se com os participantes a: respeitar e procurar entender o ponto de vista dos participantes, as contradições e conflitos de suas narrativas; realizar uma interpretação dos dados respeitando as informações prestadas em seus discursos orais e escritos, fazendo a ligação com o referencial teórico adotado adequadamente; informar os objetivos da pesquisa e os direitos

dos/as participantes, bem como garantir o sigilo de suas identidades, por meio da utilização de pseudônimos.

Ainda, segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 45-46), ética na pesquisa científica qualitativa deve ser entendida como um estudo a ser feito com a finalidade de “procurar sistematicamente o conhecimento, por observação, identificação descrição, investigação experimental, produzindo resultados reprodutíveis, realizado de forma moralmente correta”.

Diante dessa definição, nossa pesquisa comprometeu-se com os princípios éticos indispensáveis no processo de produção do conhecimento. Nesse movimento, seguimos as seguintes etapas/ações:

- ✓ Solicitamos autorização da SEMED, para realização da nossa pesquisa, por meio da carta de apresentação para concessão da pesquisa de campo, fornecida pelo PPGEEB;
- ✓ Protocolamos, junto a UEB dom Delgado, a carta de anuência da pesquisa de campo, fornecida pela SEMED, por intermédio do Núcleo de Estágio e Pesquisa (NEP), e a carta de apresentação da pesquisadora, assinada pela orientadora da pesquisa;
- ✓ Solicitamos autorização da gestora, para divulgação das imagens (fotografias) da escola, por meio da assinatura do termo de autorização de divulgação de imagens;
- ✓ Solicitamos autorização dos/as participantes da pesquisa, para divulgação das informações fornecidas, por meio da assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido;
- ✓ Informamos aos/as participantes sobre o tema e os objetivos da pesquisa;
- ✓ Interpretamos os dados fornecidos pelos/as participantes à luz do tema de forma respeitosa.
- ✓ Garantimos o sigilo das identidades dos/as participantes da pesquisa, por meio da adoção de pseudônimos e, pela supressão das suas respectivas imagens e identidades na reunião virtual realizada via Meet, adotando a utilização de tarjas e emoticons, bem como a menção de suas identidades no curso dessa dissertação.

Nesse sentido, acreditamos ter garantido a realização da pesquisa, seguindo os princípios éticos a produção dos conhecimentos de forma moralmente correta como discorre Prodanov e Freitas (2013).

#### 4.5 Participantes da pesquisa

Levando em consideração o ensino remoto adotado pela escola, a pesquisa abrangeu como participantes principais, os/as professores/as de anos iniciais, especificamente, do 5º ano do Ensino Fundamental, que lecionam no turno matutino e seus respectivos alunos/as.

Essa escolha se justifica por ser o único ano das turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental a utilizarem plataformas digitais e ferramentas tecnológicas no processo de ensino/aprendizagem no ensino remoto, possibilitando assim, a interação (observação) entre a pesquisadora e os participantes da pesquisa, pois assegurou a aplicação da pesquisa participante, sem perder o seu caráter qualitativo e colaborativo, ainda que de forma virtual e por atender aos protocolos de segurança ao enfrentamento da Covid-19.

Participou como colaboradora da pesquisa, a diretora da escola, pois, entendemos que sua participação foi importante para o levantamento de informações necessárias para compor a caracterização do espaço de pesquisa, tanto no que se refere ao espaço físico-estruturais quanto técnico-administrativos e pedagógicos.

As informações fornecidas pela gestora nos auxiliaram na construção da caracterização mais precisa do local da pesquisa e, ainda, na análise e interpretação dos dados da pesquisa quanto ao tema pesquisado. Essa escolha, permitiu-nos delinear, não somente as questões estruturais e pedagógicas, como também, o discurso da gestão acerca das questões de gênero no espaço escolar.

Pretendíamos, também, pesquisar o/a coordenador/a pedagógico/a da escola, contudo não o fizemos porque a coordenadora que faz acompanhamento pedagógico na escola, atende somente os/as professores/a dos Anos Finais do Ensino Fundamental e da EJA.

Assim, em conformidade com os aspectos éticos adotados em nossa pesquisa, preservamos as identidades dos/as participantes, adotando, como estratégia de sigilo, o uso de pseudônimos. Neste processo, escolhemos nomes aleatórios para todos os colaboradores, garantindo assim, o sigilo dessas identidades.

#### 4.5.1 Conhecendo os/as participantes da pesquisa

Nesta subseção, apresentamos o perfil dos/as participantes da pesquisa e, o pseudônimo utilizado para cada um.

A primeira entrevista aconteceu com a professora Maria do Rosário. Ela é natural de São Luís do Maranhão, solteira e tem 55 anos de idade. Acumula várias formações, é Mestra em Educação, em Gestão de Ensino da Educação Básica/UFMA, é especialista em Gênero e Diversidade na Escola/UFMA, Políticas de Igualdade Racial no Contexto Escolar/UFMA, e Especialista pelo PROEJA/IFMA e, ainda graduada em Geografia Licenciatura pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). A professora Maria do Rosário trabalha na UEB Dom Delgado há dezenove anos.

A seguir, entrevistamos o professor José Maria. Ele é natural da cidade de Alcântara, município do Maranhão, é casado e tem 55 anos. É graduado em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e Especialista em Linguística, Literatura Brasileira, Portuguesa e Inglesa. Trabalha na UEB Dom Delgado há vinte anos.

A terceira entrevista foi realizada com a professora Maria José. Ela é solteira e tem 32 anos, é natural da cidade de São José de Ribamar, município do Estado do Maranhão. É graduada em Pedagogia certificada pela UFMA e, Especialista em Psicopedagogia certificada pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano (IESF). Trabalha na UEB Dom Delgado há pouco mais de três anos.

A quarta entrevista foi realizada com o professor José Reinaldo, natural de Santa Inês, município do Maranhão. É casado e tem 40 anos de idade. É graduado em Pedagogia e Biologia pela UEMA e Especialista em Ensino de Genética, certificado também pela UEMA.

A quinta entrevista foi realizada com o professor José Francisco. O participante é casado e tem 48 anos. É natural de Cajapió, município no estado do Maranhão. Nascido na parte que hoje, denomina-se Município de Bacurituba, emancipado politicamente da cidade-mãe Cajapió, no dia 10 de novembro de 1994, pela Lei Estadual nº 6. 196/94, há 26 anos. É graduado em Pedagogia pela UVA, Especialista em Psicopedagogia pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano (IESF) e Gestão Escolar: programação e supervisão pela Faculdade Santa Fé.

Ainda participou da pesquisa a gestora da escola. Ela nos concedeu acesso à escola para tirar fotos e coletar informações estruturais do campo de pesquisa, também forneceu informações técnico-pedagógicas e administrativas da escola, que nos possibilitou fazer a caracterização do local da pesquisa apresentada anteriormente, forneceu-nos, ainda, suas impressões acerca do tema pesquisado. Aqui em nosso estudo a chamaremos de Maria da Luz.

Maria da Luz é maranhense, nascida na cidade de São Luís, capital do Maranhão, divorciada, tem 47 anos de idade. É graduada em Educação no Campo pela UEMA e possui Especialização em Gestão e Planejamento, certificada pela Universidade CEUMA. Está há quatro anos como gestora da UEB Dom Delgado, mas, já acumula seis anos de experiência como gestora escolar.

Convém lembrar que todos/as os/as participantes da pesquisa autorizaram a divulgação das informações que forneceram nas entrevistas, por meio da assinatura do “Termo de consentimento Livre e Esclarecido”, documento necessário, e pré-condição para a pesquisa empírica e que os nomes dos participantes divulgados nessa pesquisa são pseudônimos criados para atender aos aspectos éticos da pesquisa, descritos anteriormente nesta dissertação.

#### **4.6 Instrumentos de coleta de dados**

Considerando a abordagem qualitativa da pesquisa participante, e o seu caráter flexível, escolhemos como instrumentos de coleta de dados a entrevista semiestruturada, a observação participante e o questionário misto, pois estes instrumentos são mais usuais e adequados à coleta de dados nesta abordagem e, ao estudo que envolve a análise de comportamentos de professores/a e alunos/as nas pesquisas em educação (RICHARDSON, 2012).

Segundo Triviños (1987), a entrevista e a observação participante, se constituem métodos de coleta de dados que consideram os sujeitos pesquisados como um elemento do fazer científico do/a pesquisador/a, considerando assim, os/as participantes da pesquisa o elemento principal do processo investigativo.

Para Richardson (2012) de todos os instrumentos de coletas de dados o mais comum para coletar informações no espaço de pesquisa é o questionário.

Ele se constitui num instrumento de perguntas diversificadas, do tipo abertas e fechadas, que facilitam a coleta, rapidez e análise dos dados.

A seguir descreveremos detalhadamente cada um dos instrumentos de coleta de dados utilizados em nossa pesquisa

#### **4.6.1 Entrevista semiestruturada**

A entrevista é uma das técnicas de coleta de dados característica das pesquisas sociais. Ela consiste numa interação entre pesquisadores/as e participantes, na qual, por meio de um diálogo, há coleta e transmissão de informações, num processo dialógico entre os envolvidos. É um instrumento de caráter bem flexível, pois, permite a coleta de informações, até que se esgotem as dúvidas do entrevistador (GIL, 2008).

O tipo de entrevista adotada nesta pesquisa, a semiestruturada, é o melhor instrumento que o/a pesquisador/a dispõe para realizar coleta de dados. Ela é elaborada a partir do referencial teórico adotado na pesquisa e seus questionamentos, para promover o início da conversa entre os/as participantes e o/a pesquisador/a que, mediante resposta dada, poderá inserir outras indagações aos/as participantes, ampliando assim, a coleta de informações. Desse modo, a entrevista semiestruturada trata-se de uma estrutura flexível e de referência que permite diversos desdobramentos (TRIVIÑOS, 1987).

Dessa forma, compreendemos, que a entrevista semiestruturada proporcionou mais autonomia e liberdade de expressão tanto para a pesquisadora, quanto para os/as participantes, e, por conseguinte, progressos consideráveis no desenvolvimento da pesquisa, pois ela “valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Diante dessas considerações, aplicamos a entrevista semiestruturada com os/as professores/as do 5º ano da escola UEB Dom Delgado. Entretanto, em função da pandemia da Covid-19 e as medidas adotadas para seu enfrentamento, realizamos a entrevista de forma virtual. *A priori*, escolhemos a ferramenta

executiva Google Meet, mas, devido não termos permissão para realizar gravação nessa ferramenta, optamos por utilizar o aplicativo de mensagens WhatsApp. Esse recurso tecnológico facilitou bastante a entrevista, pois os professores sentiram-se mais à vontade no processo e, ademais, o problema da gravação foi resolvido de forma satisfatória.

A entrevista semiestruturada, apesar de ter sido realizada virtualmente, contemplou a interação social entre a pesquisadora e os/as colaboradores da pesquisa e todos os seus objetivos práticos. As entrevistas gravadas, pelo aplicativo de mensagem WhatsApp, foram arquivadas e constituirão acervo da pesquisa para consultas futuras.

#### **4.6.2 Observação**

Objetivando ampliar a coleta dos dados, a pesquisa ainda se respaldou na técnica da observação, pois de acordo com Gil (2008) a observação é considerada um elemento indispensável à pesquisa. Ela consiste no uso dos sentidos para coletar informações do cotidiano diretamente na fonte, dispensando qualquer forma de mediação. Este instrumento oportunizou nossa participação no cotidiano dos/as participantes com o intuito de coletar o máximo de informações possíveis.

Ao contrário do que alguns pensam, a observação não é uma atividade trivial, ela se constitui numa técnica de pesquisa científica no campo social e educacional, se tiver um objetivo formulado de pesquisa, for sistematicamente planejada, registrada e submetida a uma verificação de controle de validade e precisão, tornando-se indispensáveis a qualquer tipo de pesquisa científica, (Gil, 2008; RICHARDSON, 2012).

Em síntese, “a observação é a base de toda investigação no campo social, podendo ser utilizada em trabalho científico de qualquer nível, desde os mais simples estágios até os mais avançados” (RICHARDSON, 2012).

Inicialmente pretendíamos utilizar em nossa pesquisa a observação participante por entendermos que proporciona uma vivência maior da realidade e, a coleta de elementos para análise das práticas e dos discursos dos/as participantes da pesquisa à luz da teoria, enriquece e facilita a análise dos dados coletados. Permite, ainda, que a observadora/pesquisadora se envolva no local da

pesquisa com os/as participantes por um determinado tempo, tornando-se um integrante do grupo, mesmo que virtualmente (PRODANOV; FREITAS, 2013; GIL, 2008).

Ademais, convém lembrar que o/a pesquisador/a da pesquisa qualitativa participante, enquanto observador/a não é apenas um espectador/a do fato que está sendo estudado, ele se coloca na posição e ao nível dos outros elementos humanos que compõem o fenômeno a ser observado (RICHARDSON, 2012).

A observação participante ainda proporciona rapidez na coleta de dados, o acesso a dados considerados exclusivos do grupo participante, mas o fato do/a pesquisador/a estar inserido no contexto, eles são facilmente assimilados, permitindo, ainda, a apreensão de palavras-chaves e esclarecedoras do comportamento dos/as participantes da pesquisa. Esses aspectos positivos desse instrumento de coleta de dados, certamente facilitarão a análise dos dados pretendidos a ser coletados pela nossa pesquisa (GIL, 2008).

Contudo, diante do contexto de ensino remoto adotado pela rede municipal de São Luís e, conseqüentemente, pela SEMED, optamos por realizar apenas observação. A observação aconteceu de forma virtual, utilizando a ferramenta executiva de vídeo, Google Meet e o aplicativo WhatsApp. A observação das aulas aconteceu, nos meses de maio e junho.

A observação dos/as professores/as do 5º ano e seus/suas alunos/as, em atividades pedagógicas, aconteceu de forma personalizada. Algumas observações aconteceram via ferramenta executiva Google Meet, com os/as professores/as que utilizavam essa ferramenta no ensino remoto com suas turmas e, por meio do aplicativo WhatsApp com os/as demais participantes.

Segundo esses/as professores/as, a decisão por mudar a ferramenta Google Meet no ensino remoto, para o aplicativo de mensagem WhatsApp se justificou em virtude da pouca abrangência dos/as alunos/as, pois, com a ferramenta Google Meet, a frequência às aulas no ano de 2020 foi bem restrita, em função da falta de condições de acesso a uma rede de internet que permitisse o uso da ferramenta. E o aplicativo WhatsApp facilitou o acesso por meio de pacote de dados da operadora que, é o que a maioria das famílias dos/as alunos dispõem. Fato este constatado pela pesquisadora no período de observação, realmente a quantidade de alunos nas aulas, via Meet, era muito baixa.

Esse formato de observação, se deu em atendimento às determinações da SEMED, por meio da Secretaria Adjunta de Ensino/SAE, que, por força da circular da nº 011/2020 – SAE/SEMED, publicada no dia 10/08/2020, disciplinou a prática da pesquisa acadêmica durante a pandemia, determinando que as interações entre pesquisadores/as e participantes deveriam acontecer, exclusivamente, no formato online, como forma de garantir a segurança e a saúde de todos os envolvidos na pesquisa e, ainda, como medida de contenção e combate à pandemia da COVID-19.

No período de observação, os fatos ocorridos concernentes ao objeto de estudo da pesquisa, foram devidamente registrados pela pesquisadora num diário de campo<sup>20</sup>, no momento exato em que ocorreram. Essa escolha se deu pelo fato de ser uma técnica de registro característica das pesquisas qualitativas que auxilia consideravelmente, na análise dos dados, não só facilita a coleta de informações, mas ampliam as possibilidades de análise dos dados coletados (ZANELLA, 2013).

#### **4.6.3 Questionário misto**

Optamos ainda pela aplicação do questionário misto, para ampliar a coleta de dados. O questionário, geralmente, tem duas funções distintas, a de descrever características e medir variáveis de um determinado grupo, pois, uma descrição apropriada das características dos/as participantes da pesquisa, favorece a análise a ser feita pelo/a pesquisador/a (RICHARDSON, 2012).

O nosso foco de coleta de dados eram as informações descritivas do espaço escolar, referentes aos aspectos pedagógicos, estruturais e técnico-administrativos da escola, por isso selecionamos o questionário misto, por este instrumento constituir-se de perguntas fechadas e abertas. Acreditamos que esse questionário ajustou-se perfeitamente à coleta de dados pretendida, pois, o questionário misto facilitou a coleta de uma quantidade significativa de informações que subsidiaram as análises dos dados, dado o seu caráter mais flexível e abrangente (RICHARDSON, 2012).

---

<sup>20</sup> O diário de campo da pesquisa, se constitui num caderno de registro de todos os fatos/fenômenos percebidos sobre o objeto de estudo no período de observação participativa.

Ademais, ele facilitou a obtenção de informações sobre temas diversificados em um só instrumento de coleta, no caso, as informações descritivas técnicas supracitadas coletadas. Utilizamos esse instrumento com a gestora da escola, dado a natureza da informação pretendida. E, ainda levando em consideração o contexto da pandemia da Covid-19, esse instrumento de coleta de dados foi aplicado utilizando as ferramentas tecnológicas de comunicação Gmail e a ferramenta Google Forms.

#### **4.7 Tipo de apresentação, análise e interpretação dos dados**

Considerando a abordagem qualitativa da pesquisa, a qual não implica, necessariamente, informação de dados mensuráveis, optamos por fazer a apresentação dos dados por meio de quadro de respostas. Entendemos que essa técnica de apresentação facilita a organização e a análise dos dados coletados no percurso da pesquisa, ademais esta nos proporciona leituras mais rápidas das respostas dos participantes (BARROS, 1990).

Levando em conta, ainda, a abordagem teórica pós-estruturalista adotada na pesquisa, utilizamos como técnica de interpretação dos dados coletados, a técnica de Análise do Discurso (AD), para facilitar a apreensão do entendimento dos/as participantes acerca do significado das relações de gênero, bem como a ideologia manifestada em seus discursos. Segundo Silva e Araújo (2017, p. 18), a AD “é uma vertente da Linguística que se ocupa em estudar o discurso, e como tal, evidencia a relação entre língua, discurso e ideologia”. Dessa forma, entendemos que a ideologia<sup>21</sup>, é manifestada por meio do discurso que, por sua vez é manifestado pela língua, justificando, assim, a conexão língua/discurso/ideologia, onde um elemento é materializado ou materializa o outro (GREGOLIN, 1995; FERNANDES, 2008).

Para entendermos a AD, precisamos ter claro o significado de discurso, pois seu sentido transcende a ideia de pronunciamento, o que habitualmente observamos nas apresentações de autoridades, tendo como suporte de sua fala

---

<sup>21</sup> Segundo Gregolin (1995), ideologia é um conjunto de representações dominantes em uma determinada classe dentro da sociedade. A ideologia é, pois, a visão de mundo de determinada classe, a maneira como ela representa a ordem social

um texto, previamente, bem redigido. Discurso é algo mais complexo, compreende um elemento que, externo à língua, tem a sua materialidade na esfera social, tendo como referência os aspectos históricos e ideológicos (FERNANDES, 2008).

Trata-se, segundo Gregolin (1995, p. 18), de “um dos aspectos da materialidade ideológica, por isso, ele só tem sentido para um sujeito quando este o reconhece como pertencente a determinada formação discursiva<sup>22</sup>”. O discurso, enquanto objeto de análise, não se atém à fala, ao texto ou à língua, contudo precisa desses elementos para achar-se como uma construção social materializado pela linguagem, visto que é constituído por elementos sociais históricos e ideológicos que se materializam nas falas dos sujeitos (FERNANDES, 2008).

O discurso tem sido objeto de análise sob vários entendimentos, sendo estudado não somente pela Linguística, mas pela Filosofia e pela AD, área de saber que empreende uma certa autonomia,

Esta autonomia, [...] parte de uma compreensão de que os discursos se organizam e se “desorganizam”, mas sempre buscando uma nova organização e coerência interna para justificar “certezas” constituídas historicamente. Portanto, quem diz, sempre o faz a partir de um lugar e uma intenção. Neste sentido, é importante que se tenha em mente a historicidade do discurso, a sua acomodação às diversas situações para se estabelecer, através dele, como ato impositivo, ato de verdade e de, quase sempre, ato de força (STOLZ, 2012, p. 160).

Com esse entendimento, consideramos necessário promover uma análise dos discursos que se fazem presentes sobre as relações de gênero na educação de meninos e meninas no espaço escolar. É preciso entender como se processa esse discurso, qual sua intencionalidade, qual ideologia o sustenta e que implicações, estes discursos trazem para a vida destes/as meninos e meninas e, por extensão, a sociedade. Pois, “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que trazem consigo” (FOUCAULT, 1999, p. 44).

E considerando ainda, a fala de Louro (1997, p. 58), quando afirma que “a escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o “lugar” dos

---

<sup>22</sup> De acordo com Fernandes (2008), refere-se ao que se pode dizer somente em determinada época e espaço social, ao que tem lugar e realização a partir de condições de produção específicas, historicamente definidas; trata-se da possibilidade de explicitar como cada enunciado tem o seu lugar e sua regra de aparição, e como as estratégias que o engendram derivam de um mesmo jogo de relações, como um dizer tem espaço em um lugar e em uma época específica.

pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas”. Entendemos que implementar uma AD na escola, não se constitui uma dinâmica rudimentar, segundo Fernandes (2008), implica interpretar os sujeitos em seu momento de fala, tendo a produção de sentidos<sup>23</sup>, como elemento intrínseco de seus afazeres sociais, a AD considera esses sujeitos numa específica circunstância social, histórica e ideologicamente distinta. Assim,

Empreender a análise do discurso significa tentar entender e explicar como se constrói o sentido de um texto e como esse texto se articula com a história e a sociedade que o produziu. O discurso é um objeto, ao mesmo tempo, lingüístico e histórico; entendê-lo requer a análise desses dois elementos simultaneamente (GREGOLIN, 1995).

Esse sujeito não pode ser entendido em suas singularidades, ele é um ser social e ideológico. E enquanto ser social, que vive num determinado espaço, está a todo instante imerso numa infinidade de diferentes vozes (professores/as, amigos/as, livros, revistas, filmes, família etc.), com os mais diversos discursos ideológicos e intencionalidades (FERNANDES, 2008).

Assim, a voz desse sujeito não é autoral, ela se constrói a partir dessas outras vozes, como ilustra Foucault, em suas primeiras palavras em *A ordem do discurso*,

Gostaria de perceber que no momento de falar uma voz sem nome me precedia a muito tempo: bastaria, então, que eu encadeasse, prosseguisse a frase, me alojasse, sem ser percebido, em seus interstícios, como se ela me houvesse dado um sinal, mantendo-se por um instante suspensa. Não haveria, portanto, começo: e em vez de ser aquele de quem parte o discurso, eu seria, antes, ao acaso de seu desenrolar, uma estreita lacuna, o ponto de seu desaparecimento possível (FOUCAULT, 1999).

Essa heterogeneidade<sup>24</sup> e polifonia<sup>25</sup>, influenciam o sujeito tornando-o um sujeito heterogêneo. Nestes termos, é construído assim, um sujeito discursivo<sup>26</sup>, que traz consigo, uma identidade<sup>27</sup> plural e instável, que está sempre em constituição, num processo de intercâmbio com o outro. Assim, esse sujeito

<sup>23</sup> Segundo Fernandes (2008), os sentidos são produzidos face aos lugares ocupados pelos sujeitos em interlocução.

<sup>24</sup> A heterogeneidade, se refere a um ser constituído de elementos diversificados Fernandes (2008).

<sup>25</sup> A noção de polifonia foi, originalmente, cunhada por Mikhail Bakhtin a partir dos estudos desenvolvidos sobre o romance de Dostoiévski. Na Análise do Discurso, polifonia refere-se presença de diferentes vozes integrantes da voz de um sujeito (FERNANDES, 2008).

<sup>26</sup> Segundo Fernandes (2008) o sujeito discursivo é constituído na inter-relação social, não é o centro de seu dizer, em sua voz, um conjunto de outras vozes, heterogêneas, se manifestam.

<sup>27</sup> A identidade é considerada plural, fragmentada e marcada por mutabilidade, integra, ao mesmo tempo em que decorre de, as relações discursivas; logo, trata-se de uma identidade de natureza discursiva, não fixa, segundo Fernandes (2008).

discursivo é produzido na interação social, por meio da convivência com as vozes de muitos outros sujeitos discursivos. Considerando a heterogeneidade desse sujeito discursivo, evidenciamos que os discursos que abraçam podem ser ressignificados, pois são estruturas instáveis, suscetíveis às mudanças de acordo com os contextos sociais, culturais e políticos (FERNANDES, 2008).

Entender esse sujeito discursivo significa, então, perceber e identificar quais vozes estão presentes em sua voz. Nessa perspectiva, ao analisarmos os discursos dos/as participantes da pesquisa, buscamos perceber as condições de produção<sup>28</sup>, que sustentam seus discursos sobre as relações de gênero, materializados durante a entrevista, por meio de suas vozes e, por meio dos comportamentos observados, no decorrer da observação participativa. Compreendido esse sujeito discursivo, torna-se mais fácil compreender como se dá a AD.

Para apreendermos o discurso é necessário fazer a leitura dos interdiscursos<sup>29</sup> que compõem a formação discursiva do sujeito, ou seja, o “entrecruzamento de diferentes discursos e formações ideológicas” que a compõem. Ainda sobre discurso, Foucault (1999), em sua obra *A ordem do discurso*, traz à tona a reflexão sobre o perigo dos discursos produzidos e reproduzidos, indeterminadamente, pelas sociedades que são, em sua maioria, assinalados por uma força coercitiva e de controle, que tem por finalidade legitimar regras, para manutenção do poder, como supõe em sua fala,

Suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que tem por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (FOUCAULT, 1999, p. 8-9).

O autor chama atenção para a astúcia presentes nestes discursos, pois, apresenta uma estrutura organizada e, permeada de intencionalidades, que remetem a uma ligação intensa com o desejo e o poder. Assim, o discurso não manifesta somente o que aparenta, mas traz nas entrelinhas o desejo pelo poder.

---

<sup>28</sup> As condições de produção do discurso referem-se aos aspectos históricos, sociais e ideológicos que envolvem o discurso, ou que possibilitam ou determinam a sua produção (FERNANDES, 2008).

<sup>29</sup> Segundo Fernandes (2008) interdiscurso compreende a presença de diferentes discursos na formação discursiva.

Ademais, o discurso corresponde a uma rede de significações onde, materializado pela língua, cria produções de sentido ligados ao poder e saber<sup>30</sup>, pois,

O discurso nada mais é do que a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos; e, quando tudo pode, enfim, tomar a forma do discurso, quando tudo pode ser dito e o discurso pode ser dito a propósito de tudo, isso se dá porque todas as coisas, tendo manifestado e intercambiado seu sentido, podem voltar à interioridade silenciosa da consciência de si. (Foucault, 1999, p.49).

Analisar o discurso, supõe *a priori* suprimir o medo de refletir sobre os discursos e seus desdobramentos, suas consequências, seja ela positiva ou negativa. É preciso analisar o discurso em suas condições de produção e jogos de efeito e, isso perpassa por alguns encaminhamentos básicos: primeiro, questionar a nossa vontade de verdade; segundo, restituir ao discurso o seu status de acontecimento discursivo e, terceiro não priorizar o caráter linguístico do significante, em detrimento de sua intencionalidade (FOUCAULT, 1999).

Diante dessas considerações, acreditamos ser necessário refletir sobre os discursos que permeiam a instituição escolar, pois de acordo com Foucault (1999), discurso é uma discreta leitura que fazemos das coisas e, utilizando a linguagem damos vida a ele, trata-se de um jogo de escrita, leituras e trocas que põe em xeque os signos. Assim, acreditamos ser possível e, nos dedicamos a entender as leituras que os/as participantes da nossa pesquisa possuem sobre o tema relações de gênero. Entendemos que a escola é um *locus* onde circulam os mais variados discursos, e, portanto, *locus* de construção e reconstrução também desses discursos. Nesse contexto, o autor ainda nos traz uma reflexão sobre o papel de um sistema de ensino, no qual a escola se encontra inserida,

O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização de palavras; se não uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; se não a construção de um grupo doutrinário ao menos difuso, se não uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? (FOUCAULT, 1999. p. 44-45).

Para proceder a análise, o autor lança mão de noções fundamentais do acontecimento discursivo e da série discursiva, com noções específicas que lhes são inerentes como regularidade, causalidade, descontinuidade, dependência e transformação, levando em consideração, claro, o trabalho dos historiadores (FOUCAULT, 1999).

---

<sup>30</sup> Segundo Foucault (1999), esse saber, corresponde a vontade de verdade.

Partindo desses pressupostos, o autor constrói a sua Análise de Discurso por duas vertentes: a *crítica* e a *genealógica*. A análise crítica, compreende o princípio de *inversão*, onde pretendemos desvendar os acontecimentos,

Lá onde, segundo a tradição, cremos reconhecer a fonte dos discursos, o princípio de sua expansão e de sua continuidade, nessas figuras que parecem desempenhar um papel positivo [...] é preciso reconhecer, ao contrário, o jogo negativo de um recorte e de uma rarefação do discurso (FOUCAULT, 1999. p.51-60).

A análise genealógica preocupa-se com os aspectos mais epistemológicos do discurso, como sua constituição, sistemas coercitivos e regras que o sustentam, o que se resume em analisar os princípios de “*descontinuidade*, da *especificidade* e de *exterioridade*” presentes nesse tipo de análise (FOUCAULT, 1999).

#### 4.8 Etapas da pesquisa empírica

No decorrer da pesquisa empírica, seguimos algumas etapas para sua efetivação. Essas etapas foram planejadas com a finalidade de ter um cronograma organizado das atividades a serem desenvolvidas na pesquisa empírica.

A primeira etapa da pesquisa empírica, prevista para o início do mês de março, não aconteceu em função do decreto municipal de Nº 56.887 de 04 de março de 2021, que estabeleceu a suspensão do trabalho e atendimento presencial da rede municipal, de forma geral, como medida de contenção da COVID-19, pois os índices de contaminação e mortes provocados pela Covid-19, estavam muito altos no Estado do Maranhão. Este decreto foi prorrogado pelos decretos Nº 56. 894 de 12 de março de 2021, que estendeu a suspensão até o dia 21 de março de 2021 e, o decreto de Nº 56.932 de 31 de março, que prorrogou a suspensão do trabalho e atendimento presencial na rede municipal, até o dia 11 de abril de 2021.

Diante desse contexto, só pudemos iniciar nossa observação, remotamente, no dia 22 de março de 2021. Nessa etapa, fizemos contato com a diretora Maria da Luz por meio remoto, utilizando o aplicativo virtual de mensagem WhatsApp. Neste contato, conversamos sobre nossa pesquisa e, nos comprometemos em enviar, via Gmail, os documentos oficiais da pesquisa,

compreendendo: carta de anuência para pesquisa de campo, fornecida pela SEMED, por meio do Núcleo de Estágio e Pesquisa (NEP), carta de apresentação para conceção da pesquisa de campo, e, o termo de consentimento livre e esclarecido, fornecidos pelo PPGEEB. Nesta ocasião, também enviamos as informações sobre a pesquisa, como: o tema, os objetivos, o público-alvo da pesquisa e, ainda fizemos a coleta de dados, via questionário, utilizando a ferramenta digital Google Forms, enviada à gestora por meio de link no corpo do email.

Nessa etapa, fizemos, também, uma visita à escola no dia 26 de abril, em virtude dos decretos mencionados acima, ressaltamos que a visita foi realizada respeitando todos os protocolos de enfrentamento à Covid-19 adotados pela rede de ensino. A finalidade dessa visita foi fazer um reconhecimento do *locus* da pesquisa, por meio da observação estrutural da escola e coletar informações que subsidiaram a caracterização estrutural do espaço da pesquisa apresentada neste estudo, para tanto, tiramos fotos da escola e, fizemos anotações para enriquecer a caracterização. Nessa ocasião, recebemos de Maria da Luz os documentos formais da pesquisa devidamente assinados, e neste dia a participante enviou-nos o questionário respondido, via Google Forms.

Recebemos as respostas do questionário de Maria da Luz no dia 26 de abril, fizemos a leitura e, iniciamos a construção da caracterização do espaço de pesquisa ainda, fizemos uma análise das suas impressões sobre a temática abordada na pesquisa, pois achamos que as suas respostas mereciam uma atenção maior e incluímos as suas respostas na análise dos discursos dos/as participantes da pesquisa.

Iniciamos a segunda etapa da pesquisa empírica, no dia 3 de maio de 2021. Em virtude do contexto da pandemia da Covid-19, iniciamos de forma remota. à mensagem WhatsApp, por meio da criação de um grupo, a princípio, chamado pela pesquisadora de “Pesquisa de Mestrado”. Nessa etapa, apresentamos a pesquisa, de forma sucinta, aos participantes, os quais fizeram algumas perguntas, às quais respondemos e fizemos alguns esclarecimentos acerca da pesquisa. Os/as professores/as mostraram-se receptivos à pesquisa.

A formação do grupo de WhatsApp facilitou bastante a pesquisa empírica, pois o aplicativo favoreceu o agendamento das observações das aulas e entrevistas e, ainda proporcionou aos participantes o acompanhamento de todo o

processo empírico da pesquisa. Nessa mesma etapa realizamos as observações das aulas dos/as professores/as. As aulas aconteceram remotamente por meio do Google Meet e do WhatsApp, como já mencionado anteriormente.

A terceira etapa da pesquisa empírica consolidou-se por meio de entrevistas com os/as professores/as do 5º ano. Essa etapa foi realizada via aplicativo de mensagem WhatsApp, utilizando o recurso de mensagens de voz. É importante ressaltar que essa etapa aconteceu, paralelamente, à etapa de observação das aulas remotas. Assim observamos as aulas no período da manhã e, no período da noite fizemos as entrevistas com os participantes, as entrevistas foram previamente agendadas e, de acordo com a disponibilidade de cada professor/a, em função da intensa carga de trabalho remoto dos/as participantes nos dois turnos de trabalho.

A quarta etapa, ocorreu na primeira semana do mês de agosto e, se materializou com a intervenção por meio de uma roda de conversa com os/as professores/as do 5º Ano, utilizando a plataforma digital Google e a ferramenta executiva Google Meet.

Nessa roda de conversa houve socialização de conhecimentos e experiências acerca das relações de gênero, objeto de estudo da pesquisa e, apresentamos o protótipo do produto da pesquisa, construído a partir das análises dos dados coletados nas etapas anteriores, para que os/as participantes analisassem a proposta do produto e, dessem sugestões para complementá-lo. Os dados coletados na pesquisa que subsidiaram a construção do produto educacional, será apresentado na seção seguinte que traz os discursos dos/as participantes sobre a temática desse estudo.

## **5 AS VOZES DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA:** um ensaio de análise discursiva

Concluída a coleta de dados da pesquisa, nos dedicamos nesta sessão, em apresentar as vozes dos/as participantes de nosso estudo. Buscamos, aqui, apresentar as informações coletadas, por meio dos instrumentos de coleta de dados utilizados na pesquisa empírica. Nessa premissa, nos propusemos a fazer uma interpretação ética, respeitando as informações fornecidas pelos participantes, por meio das entrevistas, questionários e por meio ainda, do comportamento destes, observado no decorrer da pesquisa.

Contudo, procedemos a interpretação dessas informações, à luz do referencial teórico apresentado neste estudo. Buscamos compreender o entendimento dos/as participantes acerca do conceito de gênero e suas implicações em suas práticas, ou seja, como tratam as questões de gênero com seus/suas alunos/as nas interações de ensino/aprendizagem.

Nesse movimento, ainda, nos respaldamos nos estudos de Fernandes (2008) e Foucault (2012), para empreender, uma análise discursiva, tendo como objeto de análise, os discursos dos/as participantes.

Faz-se necessário esclarecer, no entanto, que o processo de análise dos discursos dos/as participantes, não seguiu o modelo fechado e rígido da teoria da Análise do Discurso, outrossim, promoveu um diálogo entre os discursos dos/as participantes e o referencial teórico apresentado neste estudo, como dito anteriormente, empreendemos um ensaio de análise discursiva. Nas subseções a seguir, apresentamos o entendimento dos/as participantes sobre as relações de gênero, manifestados em seus respectivos discursos.

### **5.1 Os discursos docentes**

Analizamos a seguir, os discursos dos/as professores/as, materializados por meio de suas vozes, em entrevista concedida para nossa pesquisa. Também trazemos alguns aspectos observados nas interações de ensino/aprendizagem dos/as professores/as e alunos/as.

Convém lembrar, que as observações foram realizadas de forma virtual, por meio das ferramentas digitais Google Meet e do aplicativo de mensagem WhatsApp. As entrevistas, exclusivamente, realizadas pelo aplicativo de mensagem WhatsApp.

Nos últimos tempos, as discussões em torno da temática de gênero têm sido muito veiculadas pelas mídias e provocado diálogos calorosos nas redes sociais, no meio político e educacional, bem como na sociedade, de modo geral, devido às divergências de opiniões acerca do assunto. A grande problemática nessas discussões, gira em torno da farsa da ideologia de gênero, criada e disseminada pelos conservadores, assunto apresentado no referencial teórico desta pesquisa. Basicamente, o cerne dessas discussões, é se essa temática de gênero deve ser trabalhada ou não na escola. Diante desse contexto, iniciamos as entrevistas, buscando saber qual o entendimento que os/as participantes da pesquisa, têm acerca do termo gênero.

Quadro 2 – Compreensão sobre o termo gênero

|                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Maria do Rosário | “A minha compreensão sobre o termo gênero, é, as relações de gênero, é que ela é concebida em relações as relações sociais, ou seja, essas relações sociais de poder que existe entre o homem e a mulher e, a partir dessa compreensão é que cada um ele desempenha um papel diferente na sociedade, e esse papel desempenhado na sociedade por eles, ele foi determinado pela diferença sociais que coexistem desde a época patriarcal, uma relação desigual que foi construída pela sociedade patriarcal e que essa relação desigual ainda é reproduzida até hoje, essa relação de desigualdade entre o homem e a mulher. Então as relações de gênero ocorrem também, a construção dela se dá dessa forma dinâmica das relações sociais”. |
| Maria José       | “Gênero, acredito que está mais ligado, a como a pessoa se identifica, gênero masculino ou gênero feminino ou gênero neutro como alguns agora costumam dizer, mas, basicamente o que eu estendo é isso”                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| José Maria       | “De acordo com a Língua Portuguesa gênero significa classificação do ser”.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| José Francisco   | “Em relação ao termo gênero que a gente conhece, e que a gente vivencia, é a questão que é bem mais prático, é relação ao gênero masculino e gênero feminino, é o gênero homem e o gênero mulher. Só que ultimamente, nos últimos anos está tendo uma discussão para que esse gênero não fique só nessas duas, nesses dois níveis do homem da mulher e sim, na capacidade e na estrutura que o ser humano possa se desenvolver e possa estar melhor se adaptando, melhor se desenvolvendo na sociedade, essa é hoje a questão do gênero, hoje não está mais o gênero homem/mulher, porque é homem, porque é mulher, não! Essa relação de gênero está mais ampla”.                                                                           |
| José Reinaldo    | “Na minha percepção, gênero no contexto atual em que vivemos é a maneira que a pessoa se identifica no seu relacionamento com os outros, com relação à sua sexualidade, por exemplo, a pessoa que defende essa questão de gênero ela geralmente, ela não quer assim que seja assim uma coisa definida como masculino ou feminino, mas, que seja de acordo, no caso ao seu entendimento como ela se sente individualmente, como ela quer se relacionar com os outros”.                                                                                                                                                                                                                                                                       |

Fonte: Pesquisa empírica

O entendimento sobre gênero dos/as professores/as apresentado no quadro 2, sinaliza momentos diferentes nas teorizações acerca do termo. As falas dos professores José Maria e José Francisco sobre o termo gênero, baseado na categorização e classificação difundida pela gramática normativa e pelos dicionários convencionada ao longo do tempo, nos remete ao histórico do termo apresentado por Scott (1995), ademais segundo a autora essa categorização colabora para a discriminação entre homens e mulheres. Esse entendimento do termo foi o estopim motivador das discussões feministas, que se opunham à discriminação favorecida por essa definição, baseada nas distinções biológicas dos corpos.

No caso específico do professor José Maria, entendemos que sua definição é produto da intensa influência de sua formação acadêmica, mas, ainda assim, não está fora desse contexto de entendimento biologizante de gênero.

Percebemos na fala do professor José Francisco, que além de sua compreensão do termo, mesmo que pela praticidade da categorização binária homem/mulher, que ele está informado quanto às discussões atuais sobre a amplitude dessa categorização, mas, não as nomeia, e percebemos em sua fala, nesse momento, um certo desconforto com a temática.

Quanto à fala do professor José Reinaldo, ele entende gênero como a categorização binária homem/mulher. Apesar de apresentar uma compreensão, segundo ele atual, sobre gênero como a identificação sexual das pessoas, percebemos que ele não se inclui no discurso, pois observamos que havia imparcialidade em sua fala “A pessoa que defende essa questão de gênero ela geralmente, ela não quer assim que seja assim, uma coisa definida como masculino ou feminino, mas, (...) como ela quer se relacionar com os outros”. Percebemos que a percepção que o professor tem, sobre o entendimento de gênero dos defensores dessa questão, está baseada apenas na sexualidade, ou seja, na identificação e orientação sexual das pessoas.

Entendemos que essa forma de conceber o termo gênero tem a ver com as informações equivocadas sobre a temática, disseminadas pelas mídias, em ataque à suposta “farsa da ideologia de gênero” defendida pelos movimentos feministas, pois as relações de gênero são examinadas basicamente, sobre o aspecto da sexualidade nessa grande cruzada antigênero liderada pelos

conservadores fundamentalistas e religiosos, como vimos no histórico apresentado por Miskolci e Campana (2017), no decorrer desse trabalho .

Esse entendimento particularizado sobre gênero, é explicado por Louro (1997) no referencial apresentado, quando argumenta que há diferença entre identidade de gênero e identidade sexual, que apesar de estarem interligados são coisas diferentes, ela explica que as questões de sexualidade, podem até estar inseridas nas questões de gênero, mas as questões de gênero não são regidas pela sexualidade e, não se resumem somente a esses aspectos da sexualidade.

Diferentemente, a fala da professora Maria do Rosário foge do conceito biologizante de gênero e, da categorização masculino/feminino e, adentra nas teorizações mais avançadas, para além dos estudos descritivos do termo. Pois, o seu conceito considera gênero como relações sociais de poder, considerando o conhecimento de que cada um desempenha um papel na sociedade, determinados pelas diferenças sociais, baseada numa relação de desigualdade. Percebemos que este conceito de gênero se assemelha ao entendimento de Scott (1994, p. 13), “enquanto o saber que estabelece significado para as diferenças corporais”, sendo este saber evidenciado nas relações sociais de poder que se estabelecem entre mulheres e homens.

Entendemos que a professora já tem um certo conhecimento a respeito da temática e isso é constatado, ademais, pela sua formação em Especialização em Gênero e Diversidade na Escola.

Como observado, o entendimento sobre gênero, da maioria dos entrevistados, ainda considera o termo literal dos dicionários e da gramática normativa, passando, ainda, pela compreensão como identidade de gênero e orientação sexual dos indivíduos.

Contudo, ainda tentando explorar mais os conhecimentos dos/as professores/as sobre o entendimento acerca de gênero, ampliamos a pergunta sobre o entendimento do termo gênero, para o entendimento sobre as relações de gênero. No quadro a seguir apresentamos as impressões dos/as professores/as acerca da expressão “relações de gênero” muito discutida e veiculada nas mídias, produções acadêmicas e encontros educacionais.

Quadro 3 – Compreensão sobre a expressão “relações de gênero”

|                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Maria do Rosário | Falar das relações de gênero é pensar também na existência dela a partir da manifestação dessa desigualdade, dessa distribuição de responsabilidade e na produção social. Esse é o entendimento que é meu entendimento sobre as relações de gênero, na verdade também a gente tem outras compreensões, da epistemologia de gênero, que ela também está ligada ao fator do movimento feminista, esse movimento feminista, é um movimento social, que ele já teve uma organização a partir do século XIX, e é a partir dessa vertente feminista ela vem com uma proposta de igualdade dessa relação entre os homens e mulheres, como? Através de valores, de atitudes e comportamentos humanos. Então, essa também é uma percepção sobre o conceito de gênero, que veio a partir desse movimento feminista, é conhecido a partir do século XIX”.                                                                                                                                                                                                                            |
| Maria José       | “Bom, quando a gente fala de relação de gênero, o assunto ele fica um pouquinho maior, porque a gente tem que entender como isso era visto no passado, acredito eu, né que era um pouco mais limitadora apenas ou em relação a sexo biológico homem mulher, sexo feminino sexo masculino e, não como a pessoa se identificava, certo? Fora isso também, é um outro tema dentro das relações de gênero que em relação à desigualdade (...) no passado e até um pouco hoje em dia também viam a mulher com um papel mais frágil, como papel inferior ao do homem, luta essa que a gente tem que viver constantemente, por reforçar os direitos que nós já conquistamos e, também tem uma outra parte de relação de gênero mais atual, não tão atual mas hoje em dia mais recorrente nas rodas de debates, que em relação como a pessoa se identifica como, posso ter nascido com o sexo biológico do menino mas posso me enxergar com outro gênero ou posso, me achar em relação à sexualidade como nenhum, não pertencente ao gênero algum ainda não identificada certo?”. |
| José Maria       | “Bom no meu ponto de vista a relação de gênero se dar a partir da convivência entre estes seres”.<br>“Interação, convivência de seres que possuem suas próprias identidades, sejam elas diferentes ou não”.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| José Francisco   | “A minha compreensão em certo ponto é até pouca, até mesmo porque eu não estudo muito sobre esse assunto, mas, o que a gente vê na mídia, o que a gente vê e também através de, e até mesmo de pouca leitura que a gente faz sobre esse ponto, são as situações relacionadas aos novos movimentos que estão acontecendo, a questão das minorias que tem que ser respeitada e, que antigamente estavam escondidos, antigamente estavam sendo massacrados, estavam sendo perseguidos, que é a situação dos homossexuais, das lésbicas, dessas minorias que hoje estão pedindo voz, hoje estão tendo direitos, por lutas dentro da sociedade, é benéfico para a sociedade, essa discussão é benéfica, é porque antigamente era mais escondido, mais tolhido, hoje não, está sendo bem mais discutido, bem mais colocado para discussão”.                                                                                                                                                                                                                                     |
| José Reinaldo    | <b>ABSTENÇÃO</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |

Fonte: Pesquisa empírica

Percebemos, no quadro 3, que a compreensão dos/as professores/as acerca do gênero ampliaram-se com a expressão “relações de gênero” em alguns discursos, fato que nos alegrou bastante. Como no caso da professora Maria José, que amplia seu entendimento, antes apenas ligado às identidades sexuais dos indivíduos, para a questão das desigualdades entre homens e mulheres, pontuando a importância das conquistas dos direitos das mulheres. De igual

modo, o discurso da professora Maria do Rosário também se ampliou, quanto à gênese dos estudos de gênero, ao qual atribui ao movimento feminista, iniciado no século XIX, mostrando conhecimento sobre o assunto, e que podemos constatar pelo histórico do feminismo apresentado nesse estudo, quando os fundamentamos em Pinto (2003) sobre a história do feminismo.

O entendimento do professor José Maria, sobre gênero, também se ampliou, a sua definição formal, técnica e literal da Língua Portuguesa sobre gênero evidenciado pelo emprego do vocábulo “seres” em sua definição do termo gênero, característico da área, cedeu espaço para o entendimento de gênero considerando o aspecto da sexualidade, implícitos no emprego dos vocábulos interação, convivência e identidades, quando associado o termo gênero ao vocábulo “relação”.

O discurso do professor José Francisco, baseado nas informações percebidas pela mídia, acerca das relações de gênero, se concentra na compreensão da identidade e orientação sexual, agora, nomeando os grupos homossexuais e lésbicas, aos quais identifica como “minorias”. Percebemos que esse entendimento de relações de gênero, deixa de fora as relações heterossexuais. É como se as relações de gênero só existissem, segundo o professor, entre as “minorias”. Essa forma de ver, não só deixa de fora as relações heterossexuais, como também, outros aspectos sociais das relações dos indivíduos, fixando-se apenas na sexualidade destes, pois, independente, da sexualidade, os indivíduos possuem um lado social e cultural e, portanto, incluem outros aspectos.

O silenciamento do professor José Reinaldo, confirma o seu entendimento inicial sobre gênero. Entendemos que o professor não se sentiu à vontade para falar sobre a expressão “relações de gênero”, as quais, segundo o seu entendimento, se fixa na sexualidade também das pessoas, em como se identificam na relação com o outro. Também entendemos que esse silenciamento demonstra que o professor não percebe (pelo menos no momento da sua fala anterior) o lado social das relações dos indivíduos. Mais uma vez, compreendemos que essa situação se dá devido à disseminação da farsa da ideologia de gênero veiculada pelas mídias, de modo geral, que reduz as relações de gêneros aos aspectos da sexualidade. Aspecto bem explorado pela ofensiva

antigênero promovida pelos conservadores e religiosos, como foi muito bem descrita por Miskolci e Campana (2017).

Diante desse contexto, buscamos entender como os/as professores/as adquiriram o entendimento acerca de gênero, que apresentaram nas questões anteriores, com mais profundidade, assim, perguntamos aos/às nossos/as participantes se tinham tido contato com as discussões de gênero na formação inicial e continuada de forma adequadamente fundamentada. A seguir apresentamos as respostas apresentadas.

Quadro 4 – Contato com a temática na formação inicial e/ou continuada

|                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Maria do Rosario | “Na minha formação inicial eu não tive contato sobre as relações de gênero, nunca nem tinha visto falar sobre as relações de gênero, eu já vim ouvi falar, eu já vim ter conhecimento sobre as relações de gênero na minha formação continuada, pela formação que era proposta pela prefeitura de São Luís, ou seja pela SEMED, Secretaria Municipal de Educação de São Luís, algumas formações que nós tivemos, que na verdade não foi uma formação continuada focada nesse assunto, mas, era uma formação continuada que falava sobre as relações étnico-raciais e que também trazia também esse contexto das relações de gênero, mas eu tive um pouco mais de aprofundamento sobre essa questão das relações de gênero foi na minha formação, na minha pós graduação a nível de especialização que foi a Gênero e Diversidade na Escola na Universidade Federal do Maranhão, foi a partir daí que eu fui ter um pouco mais de contato, um pouco mais de conhecimento sobre as relações de gênero né como se deveria trabalhar essa questão das relações de gênero na escola”. |
| Maria José       | “Não”                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| José Maria       | “Em se falando de relações, que para meu entendimento significa interação convivência e gêneros, espécie e comportamento social a resposta é sim. Eu recordo que na cadeira de Sociologia nós tivemos uma abordagem sobre o assunto”                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| José Francisco   | “Não muito, não foi muito aprofundado, mas teve contato, mas pouco, discussões, algum trabalho feito, algumas leituras, mas não trabalho mais aprofundado não”                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| José Reinaldo    | “Não, nunca tive, sempre as minhas formações foram voltadas mesmo para o processo didático, ou melhor dizendo, para as metodologias de ensino”.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |

Fonte: Pesquisa empírica

Observamos no quadro 4, que a formação inicial dos/as professores não contemplou a abordagem das relações de gênero, como um conteúdo a ser tratado em uma disciplina específica, e sim, de forma tangenciada, algo como o professor José Francisco descreve como “não foi muito aprofundado”. Apenas os professores José Maria e José Francisco tiveram o privilégio do contato com o tema na formação inicial, ainda, que de forma tangenciada.

Essa lacuna na formação inicial na maioria dos/as professores/as já era sinalizada por Tardif (2000, p. 18) quando afirmava que os cursos universitários de

formação de professores/as já seguiam um modelo “conteudista e aplicacionista”, preocupando-se apenas com a transmissão de conteúdos práticos, sem a preocupação com a complexidade do contexto cotidiano real.

Também nos remete a refletir na fala de Imbernón (2011, p. 64), quando argumenta que os cursos de formação de professores devem prepará-los para “as transformações que vão surgindo nos diferentes campos e para ser receptivos e abertos as concepções pluralistas, capazes de adequar suas atuações às necessidades dos alunos e alunas em cada época e contexto”, percebemos que as relações de gênero não foram consideradas na formação desses/as profissionais.

Quanto à formação continuada, a nível de titulação, somente a professora Maria do Rosário teve o privilégio de fazer uma pós-graduação que trabalhasse o tema das relações de gênero na escola de forma mais aprofundada, com disciplinas específicas sobre a temática.

Essa realidade é evidenciada por Auad (2004) quando afirma que as questões de gênero ganham pouca visibilidade na escola, que não são discutidas com os/as docentes e os/as alunos/as, os quais não percebem o interesse por pesquisas que tratem a temática. Essa realidade verifica-se na formação inicial e continuada da maioria dos/as professores/as pesquisados/as. Também evidenciamos essa situação no campo da pesquisa, em nível de mestrado profissional, apresentada em nosso Estado da Arte, onde as pesquisas sobre as relações de gênero são escassas, sobretudo nos anos iniciais do Ensino fundamental.

Esse contexto, na formação inicial dos/as participantes da pesquisa, é descrita por Imbernón (2011), quando diz que a formação docente não tem acompanhado a velocidade das mudanças sociais. A temática das relações de gênero é um assunto complexo, que tem promovido muitos entendimentos na atualidade e, o/a professor/a precisa dispor desse saber para vincular o saber social ao intelectual, teoria e prática como argumenta o autor, acerca da formação docente.

Entendemos, que a formação do/a professor/a, é um processo contínuo. O/A professor/a precisa se atualizar constantemente, pois o contexto social está sempre em transformação. Diante disso, coadunamos com Correia e Motta (2016, quando argumentam que o/a professor/a é responsável pelos seu processo de

formação. Acreditamos que cabe a estes a busca por atualização para atender os contextos que a sociedade apresenta.

Então, consideramos que a participação em cursos, seminários, congressos, conferências, entre outros encontros na área de educação e a leitura de produções literárias e acadêmicas, como livros e artigos, proporcionam momentos de grande aprendizado e atualização profissional para os/as professores/as indispensáveis nesse processo.

Nesta perspectiva, indagamos os/as nossos participantes, quanto à participação em eventos específicos, e leitura de livros e artigos que tratassem das relações de gênero, tema em evidência nas mídias, nos encontros entre educadores, com certeza um tema que merece atenção dos profissionais da educação, devido à sua repercussão no meio social, de forma geral. Apresentamos os resultados a seguir:

Quadro 5 – Participação em cursos e/ou eventos sobre relações de gênero

|                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Maria do Rosario | “Participo de algumas formações continuada, de alguns encontros que falam sobre essas questões das relações de gênero, a partir do momento que eu fiz minha especialização, eu passei a participar de alguns encontros, de alguns seminários que é voltado para a questão das relações de gênero”.                                                                                                                                                                                              |
| Maria José       | “Me lembro de ter participado de algumas palestras na universidade sobre a emancipação feminina na época, mas não lembro agora o nome certo da palestra, mas lembro de ter participado sim, algumas vezes”.                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| José Maria       | “Não, não participei em nenhum curso, de nenhum curso”                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| José Francisco   | “Participei de evento, uma discussão breve, mas, muito proveitosa, não foi direcionada ao tema, mas, começou a aparecer durante o evento. O ano foi 2018, um seminário do Curso de Especialização em Psicopedagogia, não estava relacionado a relações de gênero, mas, estava relacionado à questão da pessoa, do ser humano e, dentro deste seminário surgiu a discussão e, a gente começou a estar discutindo sobre isso, trabalhando mais um pouquinho aprofundado sobre relação de gênero”. |
| José Reinaldo    | “Não”                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |

Fonte: Pesquisa empírica

Como podemos observar no quadro 5, a participação em cursos e/ou eventos específicos que discutem as relações de gênero, ainda não é uma realidade da formação continuada da maioria dos/as participantes da pesquisa. Somente a professora Maria do Rosário declarou participação constante em eventos específicos sobre a temática. Os/As demais, professores/as não participaram ou participaram de algum evento, que abordou a temática de forma

tangenciada ou de forma intercorrente no decorrer de um evento, ainda, promovido na formação inicial.

Essa situação, também se adequa à fala de Auad (2004) acerca da pouca relevância, quando se trata das questões de gênero entre os/as professores/as e, conseqüentemente, na discussão do tema na escola. Acreditamos que esse desinteresse pela temática pode estar associado à retirada do tema das relações de gênero, no currículo escolar, evidenciadas na versão final da BNCC (BRASIL, 2017).

Compreendemos, que além da participação dos eventos que tratam da questão de gênero, a leitura de livros e artigos, são excelentes oportunidades de adquirir ou ampliar nossos conhecimentos. Pois, existe à disposição de todos/as os que se interessam pela temática, uma vasta produção de artigos e livros disponibilizados, gratuitamente, na internet e de fácil acesso. Com esta compreensão, perguntamos aos/as participantes se já haviam lido algum artigo ou livro sobre o assunto em questão. As respostas dos/as participantes foram estas.

Quadro 6 – Leitura de livros/artigos sobre a temática

|                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Maria do Rosario | Já li artigos, já li livros sobre as relações de gênero, até porque quando eu estava fazendo a formação continuada, ou seja, a especialização, nós tínhamos essa disciplina que tratava das relações de gênero e que nós tínhamos que fazer estudos sobre, tínhamos que ler textos, artigos e até livros que tratasse dessas questões, mas, eu já fiz leituras sobre essa questão, fiz e faço ainda”. |
| Maria José       | “Não, não lembro de ter lido nenhum artigo. Ultimamente, estou lendo um livro, mas, é de ficção que fala também sobre as relações de gênero, mas, é numa sociedade distópica e, uma distopia não tão distante assim da realidade”.                                                                                                                                                                    |
| José Maria       | “Sim, principalmente nos livros didáticos que são oferecidos aos jovens do fundamental maior, sempre aparecem abordagem sobre este tema”.                                                                                                                                                                                                                                                             |
| José Francisco   | “Não, ainda não li nenhum artigo por completo, só por parte, mais, informações que as vezes, a gente quer buscar, mas, não um livro completo e nem também um artigo completo, ainda não senti ainda pra mim ler, estou em falta ainda nesse ponto, de estar sentando e buscando mais sobre esse assunto, ainda não fiz a leitura por completo”.                                                       |
| José Reinaldo    | “Não”                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |

Fonte: Pesquisa empírica

Observamos no quadro 6, que a mesma realidade quanto à participação em eventos relacionados à temática se estende às leituras acadêmicas de artigos

e livros, percebemos que há pouco interesse pela leitura de textos que abordam a temática.

Quanto à leitura de textos direcionados ao tema, apenas a professora Maria do Rosário lê continuamente artigos e livros. Com relação ao professor José Maria, percebemos que as suas leituras se concentram no que os livros didáticos apresentam. A maioria dos/as participantes, ainda não tiveram uma leitura mais acadêmica e aprofundada sobre a temática das relações de gênero.

A formação continuada deve suprir as lacunas deixadas pela formação inicial. Corroboramos com Correia e Mota (2016) quando dizem que a formação continuada está conectada à evolução pessoal e profissional dos/as professores/as, e que estes são responsáveis por este processo. Diante disso, percebemos que as relações de gênero não ganham a devida visibilidade, da grande maioria dos/as participantes da pesquisa, fato que associamos ao silenciamento da temática no currículo escolar promovido pela BNCC e a ofensiva antigênero, que deturpa os estudos construídos acerca do gênero.

A escola, como já mencionado anteriormente, configura-se em um espaço marcado pela diversidade. Nela circulam diversos discursos, identidades, etnias, crenças, culturas, enfim, a escola é um *locus* de multiplicidade por essência. Baseado nesse contexto, questionamos os/as participantes se eles percebiam atitudes discriminatórias e preconceituas entre os/as seus/sua alunos/as em sala de aula, vejamos o que os/as participantes nos apresentaram.

Quadro 7 – Atitudes preconceituosas e discriminatórias entre alunos/as

|                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Maria do Rosário | “Sim, eu percebo sim essas questões na sala de aula entre os alunos, até porque é uma questão que já vem construída de casa. Nós enquanto professores é que temos que fazer essa desconstrução na sala de aula, até porque como nós trabalhamos com crianças, eles acabam fazendo isso de forma natural. Eles não têm essa compreensão do que eles estão fazendo, mas, nós percebemos. Eu percebo essas diferenças dessa questão das relações de gênero na escola todos, em todos os anos, tanto iniciais como finais”                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| Maria José       | “Sim já presenciei algumas vezes, alguns casos de alunos usando até palavras bem feias, chamavam algumas colegas de sala de aula de galinha, de puta, em alguns outros casos eles diziam que elas eram machinhos, quando não viam as meninas com aquele estereótipo de feminina, de menina quietinha (...) A gente sempre tinha que ficar chamando eles para tentar pelo menos desmistificar isso na cabeça deles, porque é algo que vai além da sala de aula, é algo que eles trazem familiar, às vezes a gente chama, o responsável na escola também e, ele diz que em casa é do mesmo jeito, diz, vai botar a culpa na rua, e vai um jogando a culpa no outro mas, isso é bem frequente de acontecer, chamar de galinha, chamar de vadia, chamar de puta, de palavras de valor bem ofensivo, bem pejorativo mesmo”. |

|                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|----------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| José Maria     | “Sim, eu percebo bastante, pois, o preconceito ainda é um fator bastante marcante na relação social, principalmente escolar, (...) no quinto ano essas situações discriminatórias, elas são menores, elas existem, mas, a abordagem discriminatória é menor, muito menor, há uns quatro anos atrás, tive um aluno que possuía um comportamento social feminino, sua relação era mais com as meninas que como os meninos, não jogava bola, não gostava de ir a quadra brincar (...) , e quando ia brincava mais com as meninas, os coleguinhas preconceituosos, não entendiam o tema, apesar de já ter conhecimento do tema e sempre tentando apaziguar ou explicar os motivos da situação em que aquela criança vivia, socialmente, comportamentalmente, mas, ela sofreu bastante, que às vezes eu percebia o seu isolamento na classe mesmo, as vezes momentos de choro, então sim, eu convivi por um certo tem com uma situação bastante triste. |
| José Francisco | “Sim, já percebi, várias vezes e, aproveitei nesse momento que estava ocorrendo para estar abrindo uma discussão sobre essa relação, abrindo uma discussão sobre o tema (...), Em quatro anos consecutivos, eu tive três alunos com características afeminadas e, por falta de conhecimento os outros meninos, eles não queriam brincar com eles, outros não aceitavam que eles chegassem muito perto, tinha aquela discriminação, também falavam palavras para eles, xingando, dizendo que eles não era como eles, apelidavam de outros nomes (...) eles chamavam os meninos de veadinho, de maricas, de mulherzinha, de frouxo essas são as palavras que eles falavam”.                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| José Reinaldo  | “Sim já percebi, mas, a grande dificuldade é porque é assim, se isso acontece no contexto de sala de aula, o educador, ele tem condições de conscientizar que a pessoa deve respeitar os outros, respeitar as diferenças, mas, muitas vezes o aluno ele traz isso de casa, então, fica às vezes difícil para o educador trabalhar essa questão de respeitar as diferenças se ele no caso, isso é colocado na mente da criança desde sua família, desde o berço de sua educação”. “O aluno chamando outro de veadinho”.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |

Fonte: Pesquisa empírica

Essa realidade apresentada no quadro 7, é explicada por Auad (2005), quando afirma que a convivência de sujeitos de grupos sociais diversos, interagindo num espaço social comum, causa desigualdades de gênero, pois a escola se constitui num território acentuado pelas relações de gênero.

Percebemos, nas situações apresentadas, que os/as participantes, só identificam as atitudes preconceituosas e discriminatórias, quando estas estão relacionadas à sexualidade, especificamente, as prováveis identidades ou orientação sexual dos/as alunos/as, por vezes identificadas como “comportamento afeminado”, “comportamento social feminino”, aos termos pejorativos utilizados referentes aos supostos comportamentos das alunas como “galinhas”, “putas”, “machinhos” etc.

Conforme explicado por Auad (2005), a convivência social, contribui sim, para a construção e manutenção das desigualdades de gênero, principalmente, no espaço escolar. Contudo, acreditamos que essas desigualdades estão para além da identidade e/ou orientação sexual dos/as alunos/as, pontuadas e observadas pelos/as participantes da pesquisa em suas salas de aula. No decorrer do nosso

estudo, vimos que a escola foi articulada para moldar os corpos e mentes de meninos e meninas, conforme Louro (1997), historiciza.

Consideramos, imprescindível, desenvolver um olhar mais holístico das desigualdades que permeiam o espaço escolar, perceber, nos mais simples comportamentos, nas falas de todos os/as envolvidos/as no processo educativo, as marcas de discriminação e preconceito impressos nessa convivência, que tentam manter os papéis sociais convencionados como adequados para os meninos e as meninas do modelo de dominação patriarcal, culturalmente construído.

Entendemos que para perceber as nuances presentes nas atitudes discriminatória e preconceituosa na escola, o conhecimento a respeito desse tema é, indiscutivelmente, uma pré-condição para que o/a professor/a possa não somente identificá-las, mas saber como intervir nessas situações, de forma a romper com todos esse processo cultural discriminatório construído em torno dessas relações.

Com esta compreensão, buscamos indagar os/as participantes quanto à contemplação da temática, no planejamento didático e se eles/as sentem-se preparado/as para promover as discussões das relações de gênero nas interações de ensino/aprendizagem com seus/suas alunos/as em sala de aula. Apresentamos os resultados obtidos a seguir:

Quadro 8 – Contempla a temática no planejamento

|                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Maria do Rosario | “Sim, eu faço a contemplação, até porque eu desenvolvo um projeto sobre as relações étnico-raciais e, sempre a questão das relações étnico-raciais está casando com as relações de gênero. Então já consta no meu planejamento, no meu trabalho já desenvolvo, inclusive quando eu vou, durante o próprio projeto mesmo, eu já busco algumas metodologias para estar trabalhando essas questões e, alguns recursos também, como eu trago alguns vídeos né alguns documentários sobre a questão principalmente entre os alunos adolescente, né? Sempre estou trabalhando nessa questão sim”. |
| Maria José       | “Não, a única coisa que às vezes eu tenho cuidado, é na hora da fala, tentar falar meninas e meninos, elas e eles, para não envolver só um pronome para os dois, é nessa questão que eu me preocupo, agora, na temática em si, que pegue todas as disciplinas, transversalmente, não nunca fiz isso não”.                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| José Maria       | “Quando o livro didático propõe, sim”.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |

|                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|----------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| José Francisco | “Hoje não, hoje da forma como nós estamos trabalhando, no ano que nós estamos trabalhando dessa forma, eu ainda não contemplei atividade, nós falamos em relação, não diretamente à questão de relações de gênero, mas, em relação à questão da pessoa, do respeito mútuo a todos, a estar fazendo com que você interaja com todos, eu trabalho com Ensino Religioso, que é a questão de ética, da cidadania, a questão do amor ao próximo, mas, não especificamente, a isso, a este tema de relações, questão de gênero não, este ano eu ainda não trabalhei em relação com isso com os alunos”. |
| José Reinaldo  | “Eu já trabalhei com projeto de valorização da mulher, que também é uma das questões de relação de gênero, mas, com relação ao homossexualismo, o tipo de família, esses temas em boca trabalhei”.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |

Fonte: Pesquisa empírica

Como observado no quadro 8, não há uma unidade no planejamento dos/as professores do 5º ano, pois cada um segue um planejamento personalizado. Situação que, presumimos, ser atribuída à falta de uma coordenação pedagógica que coordene o planejamento nos anos iniciais do Ensino Fundamental na UEB Dom Delgado.

Compreendemos, ainda, que o planejamento dos/as professores/as, em relação à temática, de certa forma, reflete nível de conhecimento que eles/as possuem acerca da temática. É observável, no fato da professora Maria do Rosário, incluir a questão de gênero em seu planejamento. Sua fala demonstrou segurança, o que se justifica plenamente por sua formação em Gênero e Diversidade na Escola, além dos eventos e as leituras que agregam conhecimentos à sua formação contínua.

Diferentemente das falas dos/as outros/as participantes, que não incluem ou eventualmente, o fazem, pois, como apresentado e declarado nas indagações anteriores, a maioria dos/as participantes não dispõe de formação específica, não participa de eventos e, não possui leituras sobre a temática. Como vemos, conhecimento sobre a temática é a peça-chave para o trabalho com a temática em sala de aula.

Percebemos, no discurso da professora Maria José, a sua preocupação com a fala inclusiva. Geralmente, não vemos essa preocupação entre a maioria dos nossos pares. No entanto, nas observações em sala virtual, foi comum percebermos na prática, falas do tipo: “E aí meninos? Terminem rapidinho aí”, “Coloquei no chat, tá bom meninos?”, “Vocês não podem esquecer como fazer (...) tá bom meninos?”, “Vocês concordam meninos?”. Todas essas expressões, referindo-se a todos na turma, meninos e meninas.

Essa linguagem no masculino exclui a mulher totalmente do processo de comunicação, impõem um silenciamento feminino, é como se ela ali não existisse. Trata-se de uma violência simbólica, e essa violência da linguagem deixa claro a relação de poder do homem sobre a mulher.

Essa realidade é parte da ideologia patriarcal, como afirma Tiburi (2019, p. 27) que a nossa sociedade está impregnada de influência do patriarcado pois é um sistema que “tem uma estrutura de crenças firmada em uma verdade absoluta, uma verdade que não tem nada de “verdade”, que é, antes, produzida na forma de discurso, eventos e rituais”, entendemos que a linguagem faz parte desse ritual, que demonstra a superioridade do homem sobre a mulher presente no discurso e materializado pela linguagem.

Acreditamos, outrossim, que por ser um aspecto cultural, já está tão cristalizado em nossa mente e atitudes, que realmente é difícil usar uma linguagem mais inclusiva, que considere tanto homens quanto mulheres. Mas, acreditamos que seja também um bom exercício discutir a questão, pois a cultura é fluida e pode ser ressignificada como afirmam Correia e Motta (2016).

Essa realidade, nos remete à questão do *habitus*, uma vez que a linguagem sexista está impregnada em nosso *habitus*. Por isso, reconhecemos o papel importante da formação continuada dos/as professores/as. Principalmente, na reflexão da prática, conforme ilustra Perrenoud (2002) apud Silva (2005).

Outro aspecto bastante relevante, que explica a situação apresentada no quadro 8, é, sem dúvida alguma, a supressão das discussões das relações de gênero no currículo escolar, promovida pela versão final da BNCC (BRASIL, 2017). Com essa mudança, o/a professor/a, perdeu o seu amparo legal para trabalhar as questões de gênero na sala de aula e essa retirada do tema no currículo, não justifica, oficialmente, a inclusão do tema das relações de gênero no planejamento do/a professor/a. Fato que, presumimos, ser uma questão de decisão pessoal dos/as professores/as, respaldado pela sua concepção acerca do tema ou até mesmo, uma questão de *habitus*.

As demandas da cruzada antigênero promovida pelo MESP, fundamentalistas religiosos e políticos, não somente conseguiram tirar as discussões de gênero do currículo oficial do país, como também instaurou uma atmosfera de medo e insegurança, entre os/as professores, causando, por vezes,

discursos contrários à discussão do tema na sala de aula como argumentam Miskolci e Campana (2017).

Ademais, muitas famílias, influenciadas pela ofensiva antigênero promovida por meio das mídias, não veem com bons olhos a inclusão dessas discussões na escola. Transformando, assim, a escola em um campo de tensão quanto à abordagem do assunto. Fato que evidenciamos nas falas de alguns/as participantes.

Contudo, ainda há professores/as que operam com a resistência, conforme Paraíso define (2016, p. 389), como a “força inventiva que move e cria possíveis”, a exemplo, a professora Maria do Rosário. Entendemos que é necessário resistir à manipulação do currículo, na tentativa de construir uma sociedade mais humana e inclusiva.

Acreditamos que é preciso criar, inventar possíveis caminhos para burlar a coerção do trabalho docente, promovida pelas alterações feitas na BNCC e, discutir sim, as questões de gênero em sala de aula, uma vez que a BNCC apesar de retirar, oficialmente, o tema do currículo, não traz indicações de proibição quanto à sua discussão em sala de aula.

Assim, mesmo, conhecendo um pouco da realidade dos/as participantes, devido às suas respostas aos questionamentos anteriores, indagamos se eles/as sentem-se preparados/as para abordar as questões de gênero com seus/suas alunos/as em atividades de ensino/aprendizagem. Seguem os resultados das indagações.

Quadro 9 – Sente-se preparado/a para abordar a temática com alunos/as

|                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Maria do Rosário | “Sim eu me sinto preparada, até por causa da minha da minha formação. Da minha especialização, então eu me sinto preparada para fazer essa questão, na verdade eu já até fácil na sala de aula”.                                                                                                                                                                                                                       |
| Maria José       | “Não, eu não me sinto preparada, porque eu ainda tenho um pouco de receio de como tratar isso, trazer isso para dentro de sala de aula, sem abalar nenhuma estrutura em casa, também porque a gente também tem que ponderar, como isso vai chegar em casa. Eu acho que se eu tivesse bem mais preparada e, com mais apoio dentro da própria escola, ficaria mais fácil de trazer a família também para esse trabalho”. |

|                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|----------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| José Maria     | <p>“Sim, eu me sinto preparado porque eu já trabalho bastante tempo com uma classe de adolescentes, no oitavo e nono ano, a gente tenha mais liberdade de expressão sobre esse tema e, os livros didáticos, trazem uma abordagem clara objetiva nos ajuda a compreender e, assim poder transmitir com maior segurança aos alunos nestas duas etapas”.</p> <p>“A abordagem para o quinto ano é diferenciada porque eu tenho que condicionar a fala para o entendimento delas e, a criança com 9 ou 10 anos não consegue compreender tal assunto de forma científica, mas, se consegue através de textos, de exemplos simples, fazer com que estas crianças possam compreender sobre este tema, apesar de ser mais difícil do que nas turmas de oitavo e nono ano, mas, com didática adequada para a etapa se consegue sim”.</p>                                                            |
| José Francisco | <p>“Eu ainda não me sinto preparado. Eu falo sobre assunto daquilo que eu tenho me apropriado, mas eu sempre falo aquilo que eu não sei, aquilo que não está a minha altura, eu vou buscar, porque como eu falava e, ainda falo hoje para eles se acontecer, eu falo numa abordagem mais simples, até mesmo por causa da idade, até mesmo por causa do nível de conhecimento dos alunos, então eu falo numa abordagem menor, mas, numa abordagem maior eu ainda não tenho ainda esse conhecimento, isso é uma falta que eu tenho, vou buscar, quero estar buscando para estar me apropriando mais sobre o assunto, sobre esse tema mas, hoje eu ainda não me sinto preparado para estar abordando num aprofundamento sobre este tema”.</p>                                                                                                                                                |
| José Reinaldo  | <p>“Eu não iria me sentir confortável, logo pela questão, disso envolver um processo muito cultural, não é? E aí uma situação dessa é difícil pro professor trabalhar em sala de aula, primeiro ele não sabe nem como esse assunto é interpretado, assim para as crianças e para os familiares, ainda mais, que muitos professores não têm essa formação, então, fica um assunto, que ele assim ele trabalha muito a questão das metodologias de ensino, mas, esse tema que é atual e que no caso querendo ou não está envolvido no em sala de aula, mas, o professor ele se sente é despreparado porque ele não sabe como ele vai abordar esse assunto, porque esse assunto, o aluno já traz um conhecimento, ou seja, um preconceito estabelecido da própria família, então ele não sabe como é que iria repercutir isso, esse tipo de tema se ele fosse abordado na sala de aula”.</p> |

Fonte: Pesquisa empírica

Como podemos constatar no quadro 9, a insegurança quanto à discussão do tema é bem acentuada entre os/as participantes. A preocupação com a reação da família, é sem dúvida uma preocupação marcante e a falta de apoio da própria escola. Percebemos, nas falas dos docentes, que a escola não colabora com os/as professores quanto à inclusão do tema na sala de aula. Fato que constatamos na fala de Maria da Luz, quando em resposta ao questionário diz que o tema não é incluído na formação dos/as professores/as.

Entendemos que o trabalho da gestão é, de certa forma, determinante quanto a uma possível formação sobre as relações de gênero na escola. Pois os/as professores/as sentem-se inseguros para trabalhar o tema, visto que lhes falta o amparo legal do currículo oficial e conhecimento adequadamente fundamentado para essa empreitada. Não basta um discurso favorável da gestão

se esse não se configura enquanto prática no espaço escolar, especialmente, na inclusão do tema na formação continuada do/a professor/a.

Contudo, entendemos que essa insegurança em relação à discussão de gênero na sala de aula, se dá em virtude de a compreensão de gênero considerar apenas a sexualidade das pessoas, ou seja, o entendimento que gênero se refere apenas a identidade de gênero e orientação sexual. Atribuímos também, esse receio dos/as professores/as à ofensiva antigênero, promovida pelas demandas conservadoras do MESP e das bancadas conservadoras política e religiosa que conquistaram a supressão do tema na reformulação da BNCC, que, segundo Macedo (2017) promoveram, ainda, uma campanha de coerção do trabalho docente como argumentam Miskolci e Campana (2017).

Essa forma de pensar o gênero, exclui os outros aspectos da relação de gênero, tais como: as relações de poder entre homens e mulheres, os papéis sociais, a violência de gênero, o preconceito no trabalho, a desigualdade de direitos, desigualdade salarial, assédio no trabalho, valorização da mulher, a ínfima participação da mulher na política, entre outros aspectos que são característicos das relações de gênero e que não foram consideradas pela maioria dos/as participantes e que seriam discussões possíveis de se refletir em sala de aula, sem receio da reação da família.

Sobre essa situação apresentada, concordamos com Correia e Motta (2016), os quais afirmam, que independente da formação inicial ou continuada não ofertarem uma formação adequada, o/a professor/a é responsável pelo seu próprio processo de formação, enquanto, evolução pessoal e profissional. Se a rede de ensino e a escola não ofertam a formação em relação ao tema, resta ao/a professor/a um esforço solitário em preencher as lacunas que existem em sua formação, como as autoras muito bem o colocam.

Diante das discussões e resultados obtidos até o momento, questionamos aos professores, se eles/as consideram importante que as questões sobre as relações de gênero sejam discutidas em sala de aula. Na sequência, a concepção dos/as participantes sobre esse questionamento.

Quadro 10 – Importância da discussão das relações de gênero com alunos/as

|                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Maria do Rosario | “Eu considero sim importante, porque a partir daí a gente vai desconstruindo essas ideias, essas relações de poder que se estruturaram durante, na nossa sociedade. Essas relações de poder entre homens e mulheres e, levar para o conhecimento dos alunos, principalmente, das mulheres sobre a importância da atuação dela em todos os espaços sociais, em que ela pode estar em todos os espaços sociais, levando em consideração a questão das relações de poder, e acreditando no seu importante papel social em todas as esferas, então dessa forma é indispensável, estarmos tratando dessas questões, essa relação de gênero na sala de aula, porque a partir daí que nós vamos estar construindo novas ideias, está preparando os nossos alunos para poder enfrentar e discutir sobre as relações de poder que se estruturaram na nossa sociedade”.                                                |
| Maria José       | “Sim eu acho que é uma temática bem importante. Ela seria importante para apagar, tentar apaziguar essas discussões que acontece em sala de aula dizendo, que meninas são inferiores, que meninos são burros, para que as crianças vissem além do que o papel deles, independe do que a sociedade já impôs, já colocou na cabecinha deles, o que meninas podem fazer, o que meninos podem fazer, como as meninas devem ser tratadas ou como os meninos devem ser tratados. Acho que esse debate começa daí, começa nessa desconstrução do que é o papel de cada um dentro da nossa sociedade”.                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| José Maria       | “Sim, até porque para que se possa ir quebrando barreiras, desmistificando ideologias, fazendo com que eles percebam que essa relação de gênero, deve ser sadia pois, cada ser é um ser com seu modo de vivência social, apresentação de entendimentos, até porque tudo acontece na família, no meio social familiar, então muita das vezes a criança acaba sendo influenciada na família e, apresentado no meio social esta influência, então cabe a nós professores, conversar e esclarecer sobre esses comportamentos sociais de cada ser”.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| José Francisco   | “Sim, considero importantes. Também não somente em sala de aula, porque nós, enquanto professores, nós podemos falar em sala de aula, mas, também tem que ser feito um trabalho mais amplo, não é só dentro da sala de aula é dentro do piso da escola, e com a comunidade escolar e, principalmente com as famílias, ainda tem família que não aceita se falar isso, que não aceita que o filho, que a criança chegue falando sobre isso dentro casa. Então, é de suma importância está se falando dentro de sala, mas, também, fazer esse outro trabalho com as famílias sobre o tema, em relação ao que é falado, em relação ao que é visto, em relação ao que é relacionado dentro de casa, a situação desse aluno com a família, porque se fala uma coisa na sala, se fala uma coisa na escola e, às vezes a família distorce, a família não aceita, então também tem que ser feito dentro da família”. |
| José Reinaldo    | <b>ABSTENÇÃO</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |

Fonte: Pesquisa empírica

A opinião dos/as participantes, apresentadas no quadro 10, é unânime quanto a importância das discussões de gênero na sala de aula com os alunos. O silenciamento do professor José Reinaldo, sobre essa questão, está de acordo com o que ele sempre evidenciou em sua entrevista. Entendemos que o professor não se sente confortável com a discussão do tema, e não se sente preparado para essa abordagem em função de como ele mesmo pontuou se tratar de um “processo muito cultural”. Esse silenciamento é explicado por Auad (2004) quando

afirma que a temática de gênero ganha pouca visibilidade na escola, que não são discutidas com os/as docentes e os/as alunos/as, e não percebem o interesse por pesquisas que tratem a temática.

Contudo, entendemos que essa situação se justifica por tudo que já foi discutido anteriormente quanto a formação docente inicial e final com os autores Imbernón (2011), Tardif (2000). Os/As professores/as até consideram importante o trabalho com a temática com os/as alunos/as, no entanto, não dispõem de formação adequadamente fundamentada sobre o tema, tampouco dispõem do apoio da gestão escolar para essa empreitada, numa perspectiva mais ampla com toda a escola e com as famílias.

## **5.2 O discurso da gestão**

Embora pretendêssemos delimitar a participação de Maria da Luz aos aspectos administrativos, técnicos, estruturais da escola, para compor a caracterização de nossa pesquisa, percebemos no processo, que a sua participação, de forma mais acentuada na pesquisa, em relação ao tema tornou-se necessária, ou melhor, indispensável. Assim, incluímos a gestora nesse ensaio de análise discursiva dos/as participantes.

Analisando o questionário respondido, percebemos, que Maria da Luz demonstra muita preocupação em relação à sua atuação e atualização profissional, quando nos informou que faz cursos em sua área de atuação, periodicamente a cada seis meses, sendo o último curso realizado no ano de 2020, sob o tema “Formação em rede para gestores”.

E, também, ao relatar que realiza um acompanhamento pontual junto à coordenação pedagógica da escola, participando sempre que possível das reuniões, das formações e do planejamento quinzenal assiduamente, mas, esse acompanhamento só acontece nos Anos Finais do Ensino Fundamental e EJA, pois, não há coordenador/a pedagógico/a no momento fazendo atendimento aos/às professores/as dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em resposta ao questionário, quando indagada em relação à relevância da abordagem das relações de gênero na escola, especificamente, em sala de aula, nas interações de ensino/aprendizagem entre alunos/as e professores/as,

Maria da Luz mostrou-se favorável e considerou relevante a realização de formação continuada, para os/as professores/as. Também expôs que as relações de gênero são discutidas entre a gestão e a coordenação da escola.

Entretanto, ao ser indagada se já havia lido algum livro ou artigo que tratasse das questões de gênero, mesmo que de forma tangenciada, e se a escola incluía o tema na formação continuada dos/as professores/as, ambas as respostas foram negativas. Fato que nos inquietou bastante, pois, nos pareceu haver um desencontro com as afirmativas anteriores.

Algumas respostas de Maria da Luz acerca do seu entendimento sobre o tema da pesquisa chamaram nossa atenção e, decidimos empreender um esforço a mais, e incluí-la no ensaio de análise discursiva da pesquisa. Acreditamos e percebemos no processo que a visão da gestão, bem como a sua prática profissional, de certa forma, exerce influência no trabalho da comunidade escolar. A seguir, analisamos essas respostas.

Quadro 11 – Respostas de Maria da Luz

|                                                                                                                                                                                                |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Quanto ao entendimento sobre gênero.</b>                                                                                                                                                    |
| “Não deixa de ser uma resposta ampla, pois essas relações são de poder entre homens e mulheres onde cada um representa o seu papel na sociedade que são determinados pelas diferenças sexuais” |
| <b>Quanto à sua posição acerca da discussão de gênero na escola</b>                                                                                                                            |
| “Tudo que impacta a uma discussão ao bem comum e contra o preconceito, é favorável ao debate”.                                                                                                 |
| <b>Quanto a forma da escola ajudar no combate à discriminação e preconceito sobre as relações de gênero.</b>                                                                                   |
| “Através de projetos educativos voltado aos diferentes temas”                                                                                                                                  |

Fonte: Pesquisa empírica

A resposta de Maria da Luz acerca de gênero, apresentada no quadro 11, mostra que seu entendimento sobre gênero ainda está condicionado ao determinismo biológico, pois, segundo sua definição, os papéis de homens e mulheres, são determinados pela anatomia de seus corpos, em suas palavras pelas “diferenças sexuais”.

Esse entendimento de gênero de Maria da Luz, de acordo com os estudos de Scott (1995), localiza-se numa perspectiva anterior aos estudos descritivos de

gênero, à medida que considera as diferenças anatômicas de homens e mulheres como determinantes dos papéis sociais de homens e mulheres. Definição anterior às teorizações descritivas acerca do termo de gênero, que já considerava gênero numa perspectiva de construção social e cultural dos papéis de homens e mulheres, rechaçando, em definitivo, o determinismo biológico.

Percebemos que este discurso, se fundamenta na ideologia organizacional do sistema patriarcal, onde as relações de poder estão estruturadas numa divisão sexista, que beneficia o homem enquanto sujeito dominador, e desfavorece a mulher colocando-a na condição de dominada. Nessa organização social, é predominante a ideia de “haver uma identidade natural, dois sexos considerados normais, a diferença entre os gêneros, a superioridade masculina, a inferioridade das mulheres” como afirma Tiburi (2019, p. 27).

Essa dominação é responsável pela cultura da violência de gênero, que presenciamos diariamente nas redes sociais e mídias, em geral, pois essa categorização binária masculino/feminino é uma construção androcêntrica e sexista, portanto, desigual e violenta (BOURDIEU, 2019).

Dessa forma, entendemos esse discurso de Maria da Luz como um interdiscurso, que reflete a ideologia patriarcal androcêntrica, ainda naturalizada e reproduzida em nossa sociedade. Constatamos, pois, em sua fala seguinte, que é contra o preconceito e discriminação, favorável ao debate sobre as relações de gênero no espaço escolar, inclusive, aponta projetos educativos como uma das formas de enfrentamento do preconceito e a discriminação construídos ao longo do tempo.

Essa realidade confirma o que constatamos no referencial teórico da pesquisa, ou seja, que a falta de conhecimento, adequadamente fundamentado, nos faz reproduzir discursos contraditórios, de uma ideologia que não é a nossa. Acreditamos que essa realidade foi e, ainda, tem sido bem explorada, pelos conservadores para enfraquecer o movimento feminista e, retirar a discussão de gênero do espaço escolar, por meio do currículo.

Essa fala nos remete à afirmação de Foucault (1999) sobre os perigos da produção e reprodução dos discursos disseminados pela sociedade que visa o controle e a manutenção do poder, pois nenhum discurso é desinteressado, sempre tem uma intencionalidade, e esse discurso tem sustentado a ideologia conservadora do modelo social patriarcal, sobretudo na atualidade.

Considerando os dados coletados entre os/as participantes da nossa pesquisa e a análise desses dados à luz do referencial teórico adotado nesse estudo, evidenciamos que o cerne da grande dificuldade em se trabalhar as questões que envolvem as relações de gênero em sala de aula se resumem, de certo modo, na falta de conhecimento sobre a temática de forma mais ampla. De acordo com o que vimos na apresentação dos dados, há uma exacerbada valorização dos aspectos da sexualidade, como a identidade de gênero e orientação sexual, em detrimento dos outros aspectos que são inerentes a relações de gênero como a violência de gênero, feminicídio e as desigualdades, em todas as suas nuances.

Percebemos que a formação inicial dos/as professores/as participantes da nossa pesquisa exhibe uma lacuna considerável, quando se refere às relações de gênero. De forma semelhante, a formação continuada da maioria dos/as participantes segue o mesmo curso da formação inicial.

## **6 DIALOGANDO SOBRE RELAÇÕES DE GÊNERO**

Após a realização da análise dos dados coletados, constatamos que a maioria dos/as participantes compreende as relações de gênero como algo direcionado à sexualidade, basicamente, gênero segundo estes/as, teria a ver com a identidade de gênero e a orientação sexual das pessoas. Diante dessa concepção, estes/as participantes, não se sentem preparados/as, para abordar as relações de gênero em sala de aula com os/as alunos/a, em virtude, da reação das famílias quanto à abordagem desse assunto na escola. Diante dessa constatação, empreendemos nossos esforços na elaboração de um produto que atendesse a essa necessidade, percebida durante a análise, quanto à ampliação dessa concepção de gênero, dos/as participantes.

A partir dessa perspectiva, decidimos construir um caderno de sugestões de atividades sobre as relações de gênero, voltado aos anos iniciais. Com o protótipo do produto educacional construído, realizamos uma roda de conversa com os/as participantes, para apresentar-lhes o protótipo do produto. Comentários sobre como se deu o processo de construção do produto e as impressões dos/as participantes sobre ele manifestada na roda de conversa, veremos a seguir com mais detalhes.

### **6.1 Descrição da Criação do Produto**

Como já mencionado, o caráter normativo de intervenção do Mestrado Profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica do PPGEEB/UFMA, condiciona a conclusão do curso à construção de um produto que colabore com o campo de pesquisa, tendo como finalidade ajudar os/as participantes em suas práticas pedagógicas.

Atendendo à exigência normativa do PPGEEB e corroborar com as práticas docentes dos/as participantes da pesquisa em relação à temática pesquisada, e considerando a análise dos dados coletados, optamos por construir um produto que tratasse o tema das relações de gênero e que pudesse ser

utilizado nos anos Iniciais do Ensino Fundamental, especificamente, no 5º ano, em função de ter sido o ano no qual a pesquisa foi realizada.

No decorrer da pesquisa empírica, percebemos que a maioria dos/as participantes sentiam uma certa dificuldade e/ou um certo desconforto em trabalhar as relações de gênero em sala de aula com os seus/suas alunos/as. Situação constatada pela forma de eles conceberem as relações de gênero apenas pelo viés da sexualidade. A reação das famílias quanto a abordagem desse tema, em sala de aula, provocou um receio entre a maioria dos/as participantes. A falta de conhecimento mais aprofundado sobre o tema e a ausência do apoio da escola frente a esse assunto, também se constituiu uma preocupação para a abordagem do tema.

Pensando em solucionar essa problemática percebida, e colaborar com os/as participantes em suas práticas pedagógicas, decidimos construir o caderno de sugestões de atividades pedagógicas, abordando os aspectos das relações de gênero que não tratassem as questões de sexualidade. Dessa forma, pensamos em trazer, para a sala de aula, os discursos presentes acerca das relações de gênero que são veiculados pelos meios de comunicação, em geral. Nosso caderno então considerou sugestões de atividades de leitura e interpretação de imagens, filmes, músicas, notícias e entrevistas.

Não criamos imagens inéditas para as atividades do caderno. Nossa intenção foi fazer um recorte de imagens e outros conteúdos que circulam no meio social e trazer para discussão em sala de aula. Então selecionamos materiais que apresentassem conteúdos que tratassem dos seguintes temas: estereótipos de gênero, violência de gênero, violência doméstica, desigualdade de gênero, desigualdade no mercado de trabalho, exploração da mulher no trabalho, sobrecarga de trabalho da mulher, divisão do trabalho doméstico, valorização da mulher, protagonismo feminino, papéis sociais definidos para homens e mulheres, machismo etc.

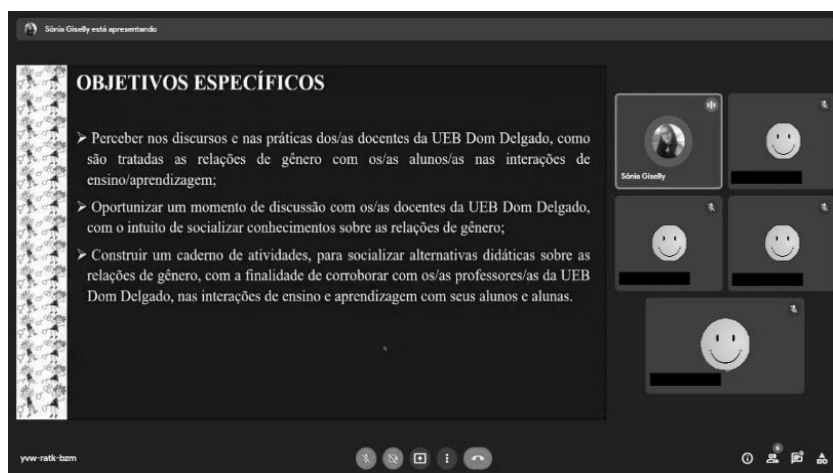
Após a seleção do material pretendido, planejamos algumas sugestões de atividades indicando: tema, objetivos, procedimentos e questionamentos sugeridos para a discussão do material com os/a alunos/as. Enfatizamos que as sugestões de atividades planejadas não constituem um modelo rígido a ser seguido, o/a professor/a poderá reformular e adaptar ao seu planejamento, inserindo no componente curricular que julgar mais adequado.

As atividades do caderno funcionam apenas como um ponto de partida, para que o professor possa perceber as outras vertentes imbricadas nas relações de gênero e das diversas possibilidades de se trabalhar com o tema, com vistas a desconstrução de estereótipos equivocados construídos e veiculados sobre essas relações. Acreditamos que dessa forma buscamos solucionar o problema do receio dos/as participantes junto às famílias, quanto ao trabalho com a temática em sala de aula.

Após a conclusão do protótipo do produto, realizamos uma roda de conversa, para submetê-lo à apreciação dos/as participantes. A nossa intenção foi que eles dessem suas impressões e sugestões para melhorá-lo. A roda de conversa aconteceu em dois momentos distintos, em atendimento à disponibilidade dos/as participantes.

Na primeira roda de conversa que aconteceu no dia 6 de agosto às 20h, participaram quatro professores/as e na segunda um professor apenas e aconteceu no dia 11 de agosto. Os encontros com os/as participantes aconteceram de forma virtual, por meio da plataforma Google, utilizando a ferramenta executiva Google Meet.

Fotografia 3 – Roda de conversa com os/as participantes via Meet



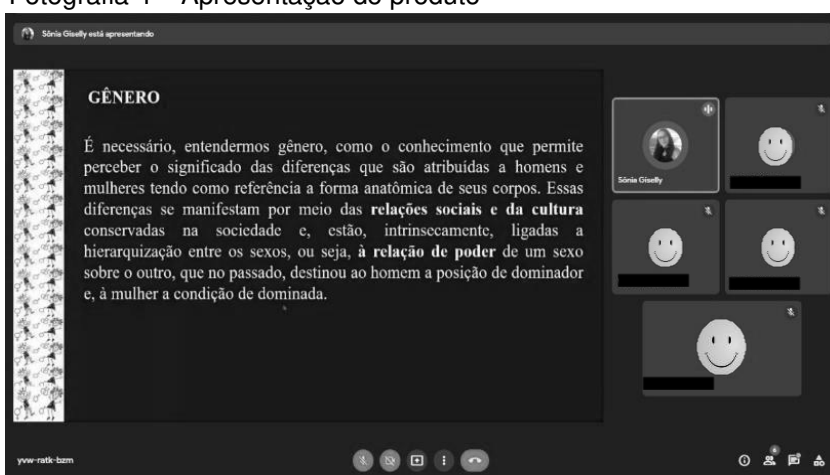
Fonte: pesquisa empírica

No início da roda de conversada retomamos junto com os/as professores o objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa, como mostra a fotografia 3, para que os/as professore/as compreendessem a finalidade e o processo de construção do produto educacional.

Na ocasião, explicamos que o produto era uma exigência do programa de pós-graduação do mestrado profissional e que fora construído a partir da análise dos dados obtidos com as entrevistas e das observações realizadas durante as aulas realizadas, via Meet e WhatsApp.

Enfatizamos aos/as participantes que o produto educacional fora construído para ajudar os/as professores na abordagem das questões de gênero em sala de aula, de forma que não precisassem se preocupar com um possível atrito com as famílias quanto a abordagem do tema.

Fotografia 4 – Apresentação do produto

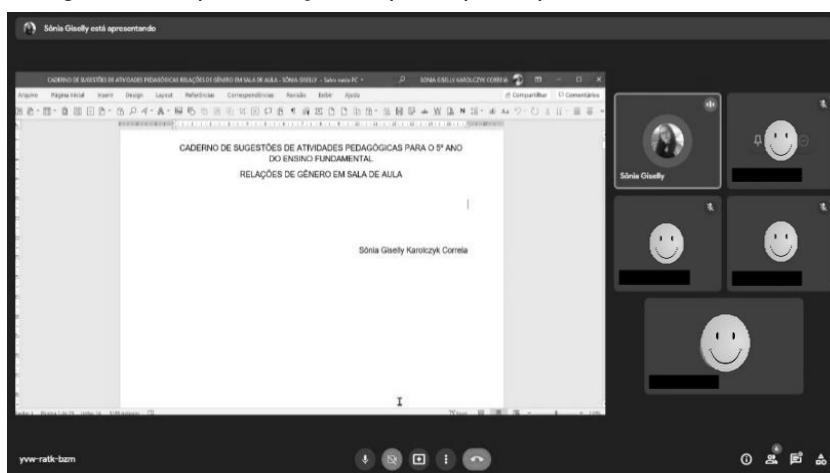


Fonte: pesquisa empírica

Após a apresentação dos objetivos, apresentamos a concepção de gênero de Scott (1995) e o entendimento de gênero adotado na pesquisa, como mostra a figura 4, para que os/as participantes compreendessem que a construção do produto partiu do entendimento sobre gênero da maioria dos/as participantes, que em sua maioria fora direcionado para a questão da sexualidade, especificamente, a identidade de gênero e orientação sexual.

Dessa forma, o produto foi construído para mostrar aos/as participantes outras vertentes presentes nas relações de gênero e que não estavam sendo percebidas por ele/as. Após essa apresentação, oferecemos o momento de fala aos/as participantes, para que se posicionassem diante do exposto, mas estes/as, estavam mais ansiosos para conhecer o produto educacional, e pediram que seguissemos adiante.

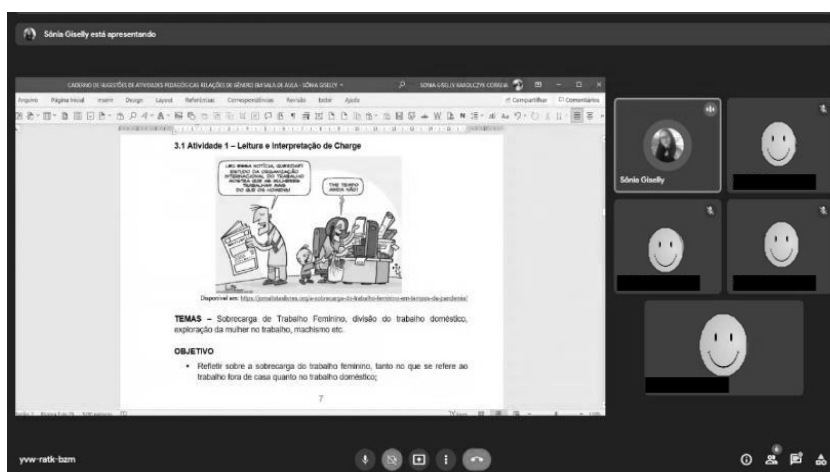
Fotografia 5 – Apresentação do protótipo do produto



Fonte: pesquisa empírica

Iniciamos a apresentação do produto educacional, como mostra a fotografia 5, pelo nome que recebeu inicialmente, “Caderno de Sugestões de Atividades para o 5º Ano do Ensino Fundamental: relações de gênero na sala de aula”. Em seguida, explicamos como o conteúdo estava organizado por meio da exibição e explicação do sumário, da leitura da apresentação do produto e sobre a importância das relações de gênero na escola. Evidenciamos que as atividades eram apenas sugestões e que o professor poderia ressignificá-las, de acordo com os objetivos e planejamento.

Fotografia 6 – Sugestões de atividades com imagem



Fonte: pesquisa empírica

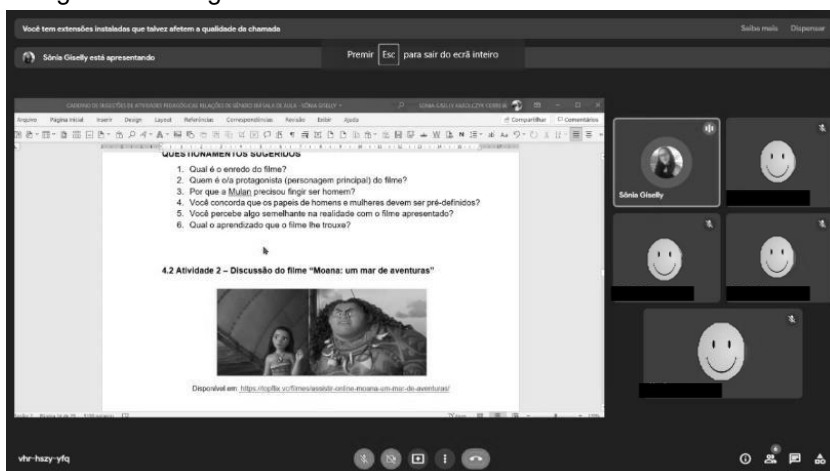
Iniciamos a apresentação das sugestões de atividades com imagens, justificando a importância do trabalho com a leitura de imagem na sala de aula e,

em seguida, apresentamos a primeira sugestão de atividade de leitura de imagem, como observamos na fotografia 6, e relacionamos os possíveis temas sobre as relações de gênero presentes a serem trabalhados na charge apresentada, os objetivos, os procedimentos e os questionamentos sugeridos para condução da leitura dessa imagem com os/as alunos/as.

Ainda apresentamos mais duas atividades de imagens, bem como, as outras sugestões de imagens com possíveis temas a serem trabalhados.

Ao final dessa etapa, perguntamos aos/as professores/as o que acharam das atividades apresentadas, eles responderam que as imagens apresentadas eram interessantes e importantes para se trabalhar em sala de aula. Então, seguimos adiante com as sugestões de atividades com os filmes.

Fotografia 7 – Sugestões de atividades com filme



Fonte: pesquisa empírica

Procedemos da mesma forma da apresentação anterior, para apresentar as sugestões de atividades com filmes, como mostra a fotografia 7. Da mesma forma, procedemos com as demais atividades propostas no protótipo do produto. Após a apresentação das sugestões de atividades, apresentamos as sugestões de leituras para os/as professores/as. Enfatizamos que as leituras propostas foram escolhidas para que eles/as pudessem ampliar os seus conhecimentos sobre as relações de gênero, sobre o movimento feminista e as suas conquistas.

Esclarecemos que nosso objetivo ao sugerir tais leituras visa combater os discursos distorcidos e/ou equivocados amplamente disseminados pelos movimentos conservadores e veiculados, cotidianamente pelas mídias, de forma

geral, acerca das relações de gênero. Acreditamos que só podemos nos posicionar sobre o tema, se tivermos conhecimento adequadamente fundamentado.

Em seguida apresentamos os canais de atendimento à mulher vítima de violência doméstica e de gênero existentes em nossa cidade. Enfatizamos que é de suma importância sabermos dessas informações para ajudar/informar qual a rede de apoio à mulher, quando vítima de violência doméstica ou de gênero.

Concluída a apresentação do protótipo do produto, perguntamos aos professores se eles aplicariam esse produto com seus/suas alunos/as em sala de aula e todos foram unânimes em responder positivamente. Ao final da roda de conversa, socializamos um questionário, via Google Forms, com duas perguntas acerca do produto apresentado.

A seguir, as impressões e sugestões dos/das participantes quanto ao protótipo do produto da pesquisa, quando perguntamos: qual sua opinião sobre o Caderno de Sugestões de Atividades Pedagógicas para o 5º ano do Ensino Fundamental: relações de gênero em sala de aula?

Quadro 12 – Impressões dos/as participantes sobre o produto

|                  |                                                                                                                                                                                                                            |
|------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Maria do Rosario | “Riquíssimo! E servirá como guia de orientações didáticas para a discussão e desenvolvimento de atividades sobre as relações de gênero na sala de aula”.                                                                   |
| Maria José       | “Achei muito interessante e cheio de atividades diversificadas”.                                                                                                                                                           |
| José Maria       | “Acredita-se que o produto venha agregar reforço sobre o tema para a etapa educacional em questão”.                                                                                                                        |
| José Francisco   | “Terá grande importância como suporte no trabalho dos professores”.                                                                                                                                                        |
| José Reinaldo    | “Importante, devido a observância da relação existente entre homens e mulheres no contexto social, e com isso, procurar meios de contribuir para a minimização da desigualdade entre gêneros, através da conscientização”. |

Fonte: pesquisa empírica

O segundo questionamento, realizado via Google Forms, versou sobre a avaliação e contribuição final dos/as participantes para a melhoria do protótipo do produto apresentado, conforme pode ser visualizado no quadro a seguir:

Quadro 13 – Quais sugestões você propõe para melhorá-lo?

|                  |                                                                               |
|------------------|-------------------------------------------------------------------------------|
| Maria do Rosario | “Pra mim está completo”.                                                      |
| Maria José       | “Nenhuma”.                                                                    |
| José Maria       | “Que o produto tenha continuidade no aspecto educacional para outras etapas.” |
| José Francisco   | “Foram contempladas”.                                                         |
| José Reinaldo    | “Sem sugestões”.                                                              |

Fonte: pesquisa empírica

Como observado no quadro 13, os/as professores/as não apresentaram sugestões complementares ao caderno de atividades, presumimos, então, de acordo com as respostas apresentadas, que o nosso produto atende ao propósito que é o de ajudar os/as professores/as do 5º ano do Ensino Fundamental a realizar a abordagem das relações de gênero na sala de aula.

Não foi possível realizar a intervenção com a aplicabilidade do produto com os/as participantes e seus/suas alunos/as, devido ao contexto da pandemia do COVID-19. A circular de nº 011/2020 – SAE/SEMED publicada no dia 10/08/2020, que disciplinou a prática da pesquisa acadêmica durante a pandemia, determinando que as interações entre pesquisadores/as e participantes deveriam ocorrer, exclusivamente, no formato online,

Concluída a etapa de apresentação do protótipo do produto aos/as participantes, fizemos uma revisão geral no produto, incluímos alguns itens para que pudesse ficar mais informativo, como a sinopse dos filmes e reportagens. Também fizemos uma alteração no nome do produto que passou a denominar-se “Relações de gênero em sala de aula: caderno de sugestões de atividades pedagógicas”. Após essas adaptações, encaminhamos para a diagramação. Para mais informações sobre o produto, nós o disponibilizamos na íntegra no Apêndice E dessa dissertação.

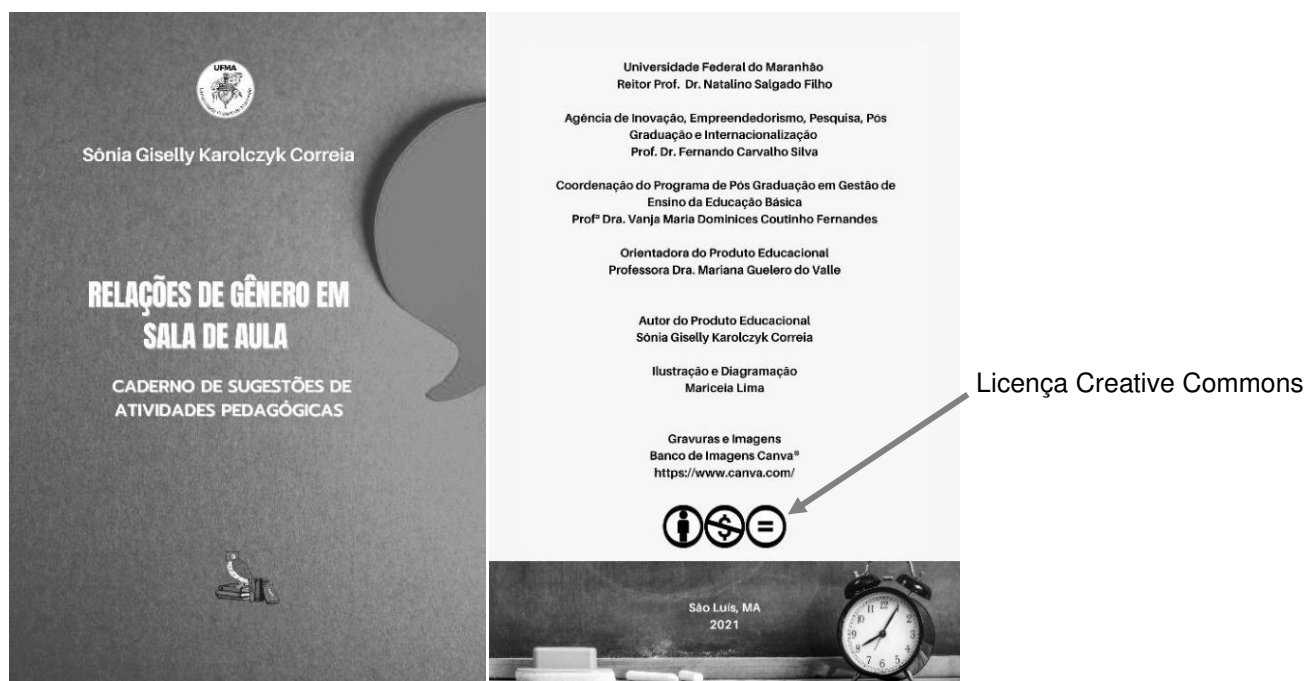
Esperamos que o nosso produto possa auxiliar e incentivar os/as professores/as a discutirem as questões que permeiam as relações de gênero, no contexto dos anos iniciais. E que estes/as possam ampliar seus conhecimentos bem como socializar o material com outros/as professores/as.

## 6.2 Descrição do Produto Educacional

Nesta subseção apresentaremos alguns capítulos do produto educacional “Relações de gênero em sala de aula: caderno de sugestões de atividades pedagógicas”. Após realizadas adaptações, o produto educacional foi diagramado utilizando a plataforma digital Canva<sup>31</sup> bem como todas as imagens exibidas no produto extraídas dessa plataforma. O processo de ilustração e diagramação é de autoria da diagramadora Mariceia Lima, que seguiu as orientações da autora e orientadora, para que obedecesse a sua proposta de criação.

O produto está devidamente protegido pelas leis de direitos de autor, por meio da licença Creative Commons<sup>32</sup>. A licença permite que qualquer pessoa possa fazer download e compartilhamento do produto, desde que não sirva a fins comerciais, não faça alteração no seu conteúdo, e atribua os devidos créditos autorais. Apresentamos a seguir nosso produto educacional.

Imagem 1 – Capa do Produto Educacional e página de licença



Fonte: Pesquisa empírica

<sup>31</sup> Canva é uma plataforma de design gráfico que permite aos usuários criar gráficos de mídia social, apresentações, infográficos, pôsteres etc.

<sup>32</sup> Licenças Creative Commons, licença de domínio público assegura aos autores, de forma gratuita, simples e padronizada, conceder permissões de direitos autorais para trabalhos criativos e acadêmicos; garantir a atribuição adequada; e permitir que outros copiem, distribuam e façam uso dessas obras

O nosso produto está estruturado no formato bem didático, para facilitar a consulta de qualquer item pretendido. O caderno de sugestões de atividade pedagógicas traz vários tópicos:

- ✚ A apresentação, onde versamos sobre a construção do produto educacional;
- ✚ Um capítulo teórico sobre o tema das relações de gênero, justificando a sua abordagem na escola;
- ✚ Cinco capítulos com sugestões de atividades com imagens, filmes, notícias, entrevista e música respectivamente, que foram construídas para orientar o/a professor/a em sala de aula na abordagem do tema;
- ✚ Um capítulo de sugestões de leitura sobre o tema para ampliar e/ou atualizar o conhecimento acerca do tema;
- ✚ Um capítulo informativo sobre os canais de atendimento à mulher em situação de violência de gênero e doméstica;
- ✚ Um capítulo conclusivo da obra;
- ✚ A apresentação da autora e a orientadora desse produto.

Conforme apresentado no sumário abaixo.

Imagem 2 – Sumário do Produto

| <b>Sumário</b>                                                                                          |           |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>01 APRESENTAÇÃO</b>                                                                                  | <b>5</b>  |
| <b>02 RELAÇÕES DE GÊNERO NA ESCOLA</b>                                                                  | <b>8</b>  |
| <b>03 SUGESTÕES DE ATIVIDADES DE LEITURA DE IMAGENS</b>                                                 | <b>12</b> |
| Atividade 1 – Leitura e interpretação de Charge                                                         | 14        |
| Atividade 2 – Leitura e interpretação de Tirinhas                                                       | 16        |
| Atividade 3 – Leitura e interpretação de Charge                                                         | 18        |
| Outras Sugestões de Imagens para Atividades                                                             | 21        |
| <b>04 SUGESTÕES DE ATIVIDADES COM FILMES</b>                                                            | <b>25</b> |
| Atividade 1 – Discussão do filme "Mulan"                                                                | 28        |
| Atividade 2 – Discussão do filme "Moana: um mar de aventuras"                                           | 30        |
| Outras Sugestões de Filmes para Atividades                                                              | 32        |
| <b>05 SUGESTÕES DE ATIVIDADES DE LEITURA DE NOTÍCIAS</b>                                                | <b>36</b> |
| Atividade 1 – Leitura e discussão de notícias de Blog                                                   | 30        |
| Atividade 2 – Leitura e discussão de notícias de jornal                                                 | 41        |
| Outras Sugestões de Notícias                                                                            | 44        |
| <b>06 SUGESTÕES DE ATIVIDADES COM ENTREVISTAS</b>                                                       | <b>51</b> |
| Atividade 1 – Entrevista com a mulher mais velha da família                                             | 53        |
| Atividade 2 – Entrevista com uma policial mulher, pedreira mulher, motorista mulher ou cientista mulher | 55        |
| <b>07 SUGESTÃO DE ATIVIDADE COM MÚSICA</b>                                                              | <b>57</b> |
| Atividade 1 – Rap "Brincadeira de menina"                                                               | 59        |
| <b>08 SUGESTÕES DE LEITURAS SOBRE RELAÇÕES DE GÊNERO</b>                                                | <b>63</b> |
| <b>09 CANAIS DE ATENDIMENTO À MULHER</b>                                                                | <b>67</b> |
| <b>10 CONCLUSÃO</b>                                                                                     | <b>70</b> |
| <b>BIBLIOGRAFIA CONSULTADA</b>                                                                          | <b>72</b> |
| <b>SOBRE A AUTORA E ORIENTADORA</b>                                                                     | <b>58</b> |



Fonte: pesquisa empírica



atividades escolares. As sugestões de atividades pedagógicas, com filmes propostas no produto traz a seguinte estrutura:

- ✚ Imagem com indicação do filme a ser trabalhado;
- ✚ Fonte do filme;
- ✚ Sinopse do filme;
- ✚ Temas a serem abordados;
- ✚ Objetivos da atividade;
- ✚ Procedimentos;
- ✚ Questionamentos sugeridos;

A forma como foi apresentado na imagem a seguir:

Imagem 4 – Atividade com Filme



Fonte: Pesquisa empírica

Os capítulos de sugestões de atividades com notícias, entrevistas e músicas apresentados em nosso produto seguem a mesma estrutura das atividades já apresentadas.

O capítulo das sugestões de leituras relata a temática da pesquisa, apresenta um texto introdutório sobre a necessidade do aprofundamento sobre a temática da pesquisa e apresentamos uma lista de leitura indispensáveis e introdutórias ao tema, pois todas as indicações obedecem à seguinte estrutura:

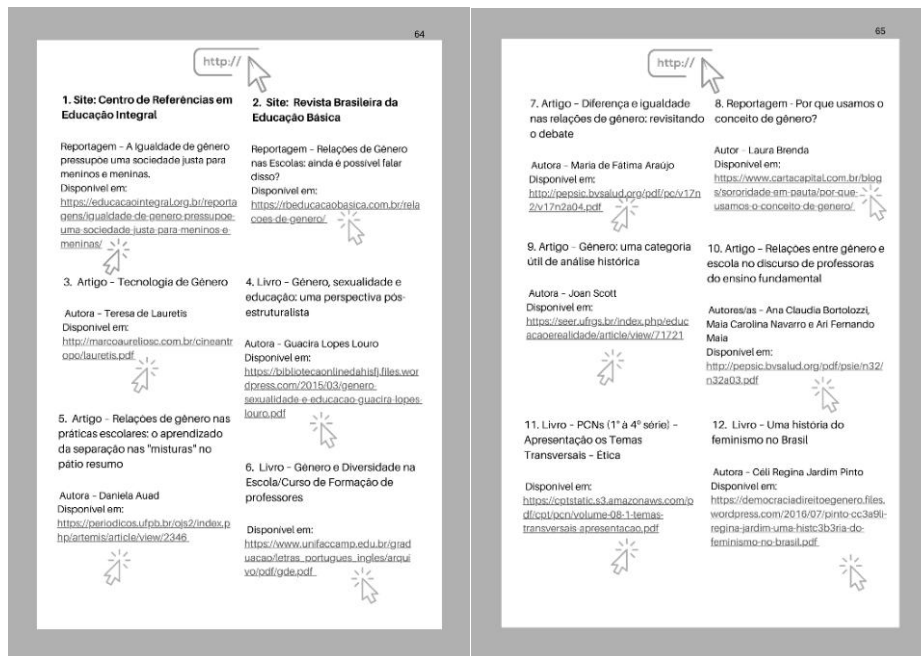
- ✚ Reportagem: site, título da reportagem, link;

✚ Artigo: nome do artigo, autoria, link;

✚ Livro: nome do livro, autoria, link;

As indicações apresentadas no produto estão organizadas, como mostra a figura a seguir:

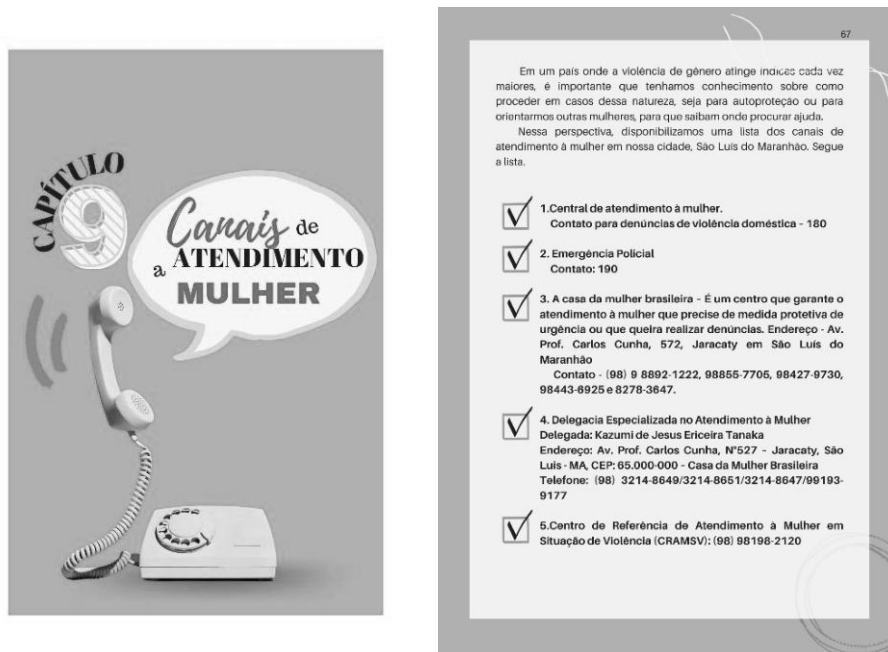
Imagem 5 – Indicações de Leitura



Fonte: Pesquisa empírica

Apresentamos a estrutura do capítulo que informa os canais de atendimentos à mulher vítima de violência de gênero.

Imagem 6 – Canais de atendimento à mulher



Fonte: pesquisa empírica

Concluimos com nossas impressões sobre o produto construído no capítulo das considerações finais e apresentando a autora e a orientadora do produto. Esclarecemos que fizemos apenas uma breve descrição do produto educacional construído a partir da análise dos dados da pesquisa. Para mais informações sobre o produto educacional “Relações de Gênero em Sala de Aula: caderno de sugestões de atividades pedagógicas”, informamos que se encontra na íntegra no Apêndice E desta dissertação.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os discursos e as práticas docentes sobre as relações de gênero é o tema desta dissertação, cujo objetivo geral tem como proposta colaborar na ampliação e/ou atualização do conhecimento dos/as professores/as da UEB Dom Delgado acerca da abordagem das relações de gênero com seus/as alunos/as, nas interações de ensino/aprendizagem, desenvolvendo um produto que buscasse auxiliá-los/as neste processo. Para alcançá-lo traçamos objetivos mais específicos que nos permitissem, *a priori*, perceber nos discursos e nas práticas dos/as docentes da UEB Dom Delgado como são tratadas as relações de gênero com os/as alunos/as nas interações de ensino/aprendizagem. Esse objetivo específico permitiu-nos fazer um esquadramento da formação tanto inicial e continuada dos/as participantes da pesquisa, bem como o que pensam e sabem a respeito da temática.

A pesquisa constatou, quanto à formação inicial dos/as professores/as que esta não contemplou o tema das relações de gênero, de forma adequadamente fundamentada, tampouco, a formação continuada na escola pesquisada supriu essa lacuna na formação da maioria dos/as participantes da pesquisa. Constatamos, ainda, que a maioria dos/as pesquisados não participam de eventos nem fazem leituras de artigos e livros que abordam a temática.

A respeito do que pensam e sabem sobre o tema desse estudo, na pesquisa empírica observamos que os discursos da maioria dos/as participantes sobre as relações de gênero com seus/suas respectivos alunos/as, se restringem às situações de preconceito e discriminação quanto aos traços de sexualidade observados nos comportamentos de determinados/as alunos/as. A maioria dos/as participantes não reconhece outras situações imbricadas nas relações sociais entre mulheres e homens, como sendo partes integrantes das relações de gênero, como por exemplo a discriminação da mulher no local de trabalho, desigualdade salarial, o feminicídio entre outras formas de violência de gênero.

Verificamos, sobre o planejamento dos/as professores/as, que o tema das relações de gênero não é observado pela maioria dos/as participantes, pois não se sentem preparados para abordar as questões de identidade de gênero e orientação sexual com os/as alunos/as. O principal receio do trabalho com esses temas se situa na reação das famílias quanto a essa abordagem e da repercussão

desse trabalho sem uma orientação legal e, principalmente, pela falta de apoio da direção da escola.

*A posteriori*, e diante dessas descobertas, a pesquisa se empenhou em oportunizar um momento de discussão com os/as docentes da UEB Dom Delgado, com o intuito de socializar conhecimentos sobre as relações de gênero, que oportunizou um momento de diálogo sobre o tema com os/as participantes, bem como a apresentação do protótipo do produto educacional. construído a partir das análises dos dados obtidos nas entrevistas com os/as professores/as.

A construção de um caderno de atividades com alternativas didáticas sobre as relações de gênero foi um dos objetivos específicos principais da pesquisa, com a finalidade de auxiliar os/as professores/as da UEB Dom Delgado, na abordagem das relações de gênero com os alunos e alunas nas situações de ensino/aprendizagem. Produto este exigido pelo PPGEEB/UFMA, para obtenção do título de mestra, como já explicitado na parte introdutória desta dissertação.

A pesquisa se dedicou ainda ao mapeamento das produções acadêmicas sobre as relações de gênero nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental realizadas pelos mestrados profissionais no período de 2015 a 2019, por meio da pesquisa Estado da Arte feita no banco de dados da Capes. Esse objetivo específico oportunizou-nos a descoberta sobre a escassez de produções científicas sobre a temática, exclusivamente, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Tal situação já vinha sendo sinalizada por Auad (2004), onde ela constata que na escola não há interesse pela temática e nem por pesquisas a nível acadêmicas. Passados 17 anos, essa afirmação ainda é bem atual, pois, constatamos essa realidade entre a maioria dos discursos dos/as participantes e pelo estudo do Estado da Arte realizado acerca da temática.

Entendemos, assim, que trabalhar as questões que envolvem as relações de gênero no espaço escolar considerando o atual contexto socioeducacional é uma necessidade urgente, dado os índices cada vez mais crescentes da violência de gênero e do feminicídio. Acreditamos que não há como promover mudanças significativas desses índices senão pelo viés da educação.

Educar meninas e meninos desde cedo para o compartilhamento e igualdade nas relações de gênero é o caminho para superar os estereótipos preconceituosos e discriminatórios que foram construídos ao longo do tempo

sobre o que é ser homem e o que é ser mulher da forma como conhecemos hoje e, conseqüentemente, superar a violência que vitimiza a mulher.

Compreendemos que não tem sido uma tarefa fácil, dado os retrocessos na educação apresentados neste estudo acerca da temática. O silenciamento da BNCC sobre as relações de gênero, fruto das demandas dos movimentos conservadores antigênero, desconstruíram o planejamento de uma educação igualitária que vinha sendo construído com os PCN, enquanto documento legal e norteador para muitas instituições de ensino.

Concebemos que tenha sido devido a esse silenciamento das relações de gênero no documento curricular oficial, principalmente, o fato de não terem sido observadas, nas aulas remotas, nenhuma reflexão sobre as relações de gênero que abordassem identidade e/ou orientação sexual, tema mais recorrente no entendimento sobre gênero pelos/as participantes, tampouco reflexões sobre a violência de gênero, de modo geral. As aulas observadas dos/as participantes versaram, exclusivamente, sobre os conteúdos específicos de cada disciplina. Todavia, percebemos nas falas de alguns/as professores/as a marca da linguagem sexista ao se referir aos/as alunos/as da mesma forma utilizando o mesmo pronome como se houvesse apenas um gênero em sala de aula, não pudemos deixar de perceber, nessas falas, a invisibilidade da figura da feminina, ainda que de forma virtual.

Entendemos que essa situação possa ser resquício do modelo social patriarcal enraizado culturalmente e formalizado pela gramática normativa, sendo difícil desvencilhar-se dessa marca da linguagem que silenciou desde sempre a mulher. Contudo, compreendemos que tratar das questões de gênero de forma igualitária, com vistas à erradicação do preconceito e discriminação, deva começar pelo reconhecimento, sobretudo na fala, da presença da mulher em todos os espaços, principalmente, nos espaços educativos.

O cenário observado pela pesquisa ainda é muito preocupante, pois não vemos avanços sobre as discussões acerca das questões de gênero no espaço escolar com a finalidade de uma educação pautada na diversidade e igualdade entre os gêneros. Entendemos que é de suma importância seguir pesquisando sobre os cursos de formação inicial de professores/as à luz da temática de gênero, bem como a formação continuada ofertada nas escolas e pelas redes de ensino,

pois acreditamos que as discussões acerca do tema poderá trazer bons frutos na área educacional.

O produto educacional “Relações de gênero em sala de aula: caderno de sugestões de atividades pedagógica” foi construído com a pretensão de auxiliar os/as professores/as na abordagem das questões que envolvem as relações de gênero, sem mencionar os aspectos de sexualidade, ou seja, os aspectos da identidade de gênero e da orientação sexual de homens e mulheres. Acreditamos que as atividades propostas possam amenizar o receio dos/as professores/as pesquisados quanto à abordagem do tema em sala de aula e por extensão aos/as demais professores/as que partilham da mesma compreensão de gênero apresentada pela maioria dos/as participantes neste estudo.

Acreditamos que esta se constitui uma proposta viável de intervenção, quanto à abordagem do tema no espaço escolar e, sobretudo, de resistência da forma como descreve Paraíso (2016, p. 389), é a “força que move, atravessa, que torce e se alimenta de outras forças com o intuito de aumentar a potência dos corpos. É efeito de encontros capazes de mobilizar forças; é força inventiva que move e cria possíveis”. Concebemos o nosso produto educacional como essa força inventiva que torna possível a discussão do tema em sala de aula atualmente, onde as relações de gênero foram silenciadas no currículo oficial, e tornou-se malvista por uma grande parcela da sociedade, em função da disseminação dos discursos de ódio veiculados, deliberadamente, pela “farsa da ideologia de gênero”.

Recomendamos que o produto seja compartilhado com os/as demais professores/as da escola, com a gestão e coordenação, com a finalidade de envolvê-lo num projeto mais amplo, que envolva toda a comunidade escolar e promova a participação das famílias, haja vista tratar-se de um tema delicado e muito abrangente e que se configura numa necessidade urgente para se construir uma sociedade mais equânime entre mulheres e homens.

Esperamos que o produto educacional “Relações de Gênero em Sala de Aula: caderno de sugestões de atividades pedagógicas” proporcione significativas situações de aprendizagens para alunas/os e a ampliação e/ou atualização do conhecimento sobre a temática às/aos professoras/es de modo geral.

Consideramos, finalmente, que a escola é um espaço privilegiado para tratar a temática sobre relações de gênero e trazê-la para o palco das atividades

de alunos/as e professores/as, cuja finalidade possa permitir a reflexão, discussão e o respeito à diversidade de ideias, além da minimização de posturas anacrônicas, geralmente eivadas de preconceitos, discriminação e intolerância.

## REFERÊNCIAS

- AGUILAR, Márcia Adriana Brasil; GONÇALVES, Josiane Peres. Conhecendo a Perspectiva Pós-estruturalista: breve percurso de sua história e propostas. **Revista Conhecimento Online**, Novo Hamburgo, v. 1, p. 36-44, mar. 2017. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistaconhecimentoonline/article/view/460>. Acesso em: 14 nov. 2019.
- AUAD, Daniela. **Educar meninos e meninas**: relações de gênero na escola. 2. ed. São Paulo. Contexto. 2019.
- AUAD, Daniela. **Feminismo**: que história é essa?. Rio de Janeiro. DP&A. 2003
- AUAD, Daniela. Formação de Professoras, Relações de Gênero e sexualidade: um caminho para a construção de igualdade. **Anais do II Congresso Nacional de Educação**. Belo Horizonte: UFMG, 1997. v. 1. p. 89-89. Disponível em <http://cappf.org.br/tiki-print.php?page=G%C3%AAnero%3A+Daniela+Auad+2>. Acesso em: 20 ago. 2014
- AUAD, Daniela. Relações de gênero nas práticas escolares e a construção de um projeto de Co-educação. **Anais...** da 27ª da Reunião Anual da ANPEd. 2004, Caxambu. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/ge23/t233.pdf>. Acesso em: 16 ago. de 2019.
- AUAD, Daniela. Relações de gênero nas práticas escolares: o aprendizado na separação nas misturas do pátio. **Revista Ártemis**, Universidade Federal da Paraíba, v. 2, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/artemis/article/download/2346/2098>. Acesso em: 16 ago. 2018.
- AUAD, Daniela; SILVA, Janaína Guimarães da Fonseca e ROSENO, Camila. Gênero na educação básica brasileira: a inconstitucionalidade de projetos proibitivos. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 21, n. 3, p. 568-586, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8654669>. Acesso em: 14 nov. 2020
- BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org). **Formação de Educadores**: artes e técnicas, ciências políticas. São Paulo. Editora UNESCO, 2006. BARROS, Aidil de Jesus Paes de. **Projeto de pesquisa**: propostas metodológicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.
- BARROS, Aidil de Jesus Paes de. **Projeto de pesquisa**: propostas metodológicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.
- BITTENCOURT, Jane. A Base Nacional Comum Curricular: uma análise a partir do ciclo de políticas. **Anais...** do XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, Curitiba, 2017, p. 553 – 569

Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24201\\_12678.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24201_12678.pdf). Acesso em: 14 set. 2020.

BOURDIEU, Pierre. A dominação masculina: a condição feminina e a violência simbólica. 15. ed. Rio de Janeiro. Bertland Brasil, 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 14 nov. 2019.

BRASIL. [Constituição (1888)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1888. Brasília, DF: Presidência da República, Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 20 nov. 2020.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 18 nov. 2020.

BRASIL. **Gênero e Diversidade na Escola**: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

BRASIL. Lei Nº 9. 394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) . Acesso em: 15 nov. 2020.

BRASIL. Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024: Linha de Base. – Brasília, Distrito Federal: Inep, 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Orientação Sexual, Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Revista de Educação Popular**, v. 6, n. 1, 25 set. 2008. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/19988>. Acesso em: 20 ago. 2020.

CORREIA, Sônia Giselly Karolczyk; MOTTA, Diomar da Graças. As Relações de Gênero nas Práticas Pedagógicas da Escola Municipal UEB “Dom José de Medeiros Delgado”. In: SILVA, Sirlene Mota Pinheiro da (org). **Usos e Desusos do Gênero e Diversidade no Processo Educativo**. São Luis: EDUFMA, 2016, p. 61-175.

DEMO, Pedro. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. 3. Ed. São Paulo. Atlas. 1995.

DEMO, Pedro. **Metodologia da pesquisa em Educação**. Curitiba. Ibpx. 2005.

FALSARELLA, Ana Maria. **Formação continuada e prática de sala de aula**: os efeitos da formação continuada na atuação do professor. Campinas. Autores Associados. 2004.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do discurso: reflexões introdutórias**. 2ª ed. São Carlos: Editora Claraluz, 2008.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, Aug. 2002. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302002000300013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000300013&lng=en&nrm=iso). Acesso em 16 out. 2020.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 30. ed. São Paulo. Paz e Terra, 1996.

GIL, A. C. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GREGOLIN, Maria do Rosario Valencise. A análise do discurso: conceitos e aplicações. **Alfa: Revista de Linguística**. São Paulo. 39: 13-21, 1995. disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3967> Acesso em 18 ago. 2020.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Breves notas sobre a invenção da —ideologia de gênero—. In Rossi, Célia Regina e tal. IV Congresso Internacional de Sexualidade e Educação Sexual. **Sexualidade e Educação Sexual Olhares, Saberes e Fazeres em Educação Sexual**. 4ª edição – Ebook Dezembro de 2018a. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1dUB118nPULapK0Iy5uVobY0qhGBJM1G/view> Acesso em 17 out. 2020.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A invenção da "ideologia de gênero": a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. **Rev. psicol. polít.**, São Paulo, v. 18, n. 43, p. 449-502, dez. 2018b. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519-549X2018000300004&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2018000300004&lng=pt&nrm=iso). Acessos em 27 maio 2020.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Ideologia de gênero: um dispositivo retórico de uma ofensiva antifeminista. In: Alfrancio Ferreira Dias; Elza Ferreira Santos; Maria Helena Santana Cruz (org.). **Gênero e sexualidades**: entre invenções e desarticulações. Aracaju: Editora IFS, 2017. p. 45-58.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAURETIS, Teresa de. **A tecnologia do gênero**. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4033218/mod\\_resource/content/1/LAURETIS%2C%20Teresa%20de%20-%20%20A%20Tecnologia%20do%20Genero.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4033218/mod_resource/content/1/LAURETIS%2C%20Teresa%20de%20-%20%20A%20Tecnologia%20do%20Genero.pdf). Acesso em: 18 set, 2020.

LOPES, Alice Casemiro; MACEDO, Elizabeth. **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo. Cortez, 2002.

LOPES, Alice. Casemiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. Educação, Sociedade & Culturas, Porto: CIE, n. 39, p. 7-23, 2013. Dossier temático: Configurações da Investigação Educacional no Brasil. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/cie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Soc. estado.**, Brasília, v. 32, n. 3, p. 725-748, Dec. 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-69922017000300725&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922017000300725&lng=en&nrm=iso). Acesso em 19 Out. 2020.

MACEDO, as demandas conservadoras do movimento escola sem partido e a base nacional curricular comum. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.507-524, abr.-jun., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/JYfWMTKKDmzVgV8VmwzCdQK/?format=pdf&lang=pt>. acesso em: 20 Ago. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Fundamentos, percalços e expansão das abordagens qualitativas. In: Costa, A. P.; Neri de Souza, F. & Neri de Souza, D. (Orgs.). **Investigação qualitativa: inovação, dilemas e desafios**. Aveiro: Ludomedia, 2014. p. 17-48.

MONTEIRO, Marcos Vinicius Pereira. O ataque à discussão de gênero na escola, construção identitária e a importância da liberdade docente. **Revista de Gênero, Sexualidade e Direito**. e-ISSN: 2525-9849 | Salvador | v. 4 | n. 1 | p. 1 – 21 | Jan/Jun. 2017. Disponível em: <https://indexlaw.org/index.php/revistagsd/article/view/3924>. Acesso em 14 nov. 2019.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 9, jan. 2000. ISSN 1806-9584. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/11917/11167>. Acesso em: 13 out. 2019.

PARAÍSO, Marlucy Alves. A cirando do currículo com gênero, poder e resistência. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 3, p. 388-415, set./dez. 2016. Disponível em <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol16iss3articles/paraíso.pdf> . Acesso em: 14 de jun. 2021.

PATRÍCIO, Daniela Silva. Educação e gênero: uma discussão para além da inclusão igualitária. Simpósio de Políticas Públicas da Universidade Federal de Uberlândia/MG. **Anais...** 2006. Disponível em: <http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/CC06.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2017.

PEREIRA, Reginaldo. Santos.; DINIS, Nilson. Fernandes. Itinerários da pesquisa pós-estruturalista em educação. **Itinerarius Reflectionis**, v. 11, n. 2, 20 dez. 2015. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/36291>. Acesso em: 20 ago. 2020.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Belo Horizonte. Autêntica. 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 5ª ed. São Paulo. Cortez. 2007. p. 15-33.

PINTO, Céli Regina Jardim. **Uma história do feminismo no Brasil..**1ª ed. São Paulo. Fundação Perseu Abramo. 2003.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RICHARDSON, Roberto Jarry (Org.). **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. **As pesquisas Denominadas do tipo "estado da arte" em educação. Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 6, n. 19, p.37- 50, set./dez.2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1891/189116275004>. Acesso em: 20 out. 2020.

SCOTT, Joan Wallach. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Educação& Realidade. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, 1995, p. 71-99

SCOTT, Joan. Gênero e a Política de História. **Cad. Pagu**, Campinas. 1994. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1721/1705> . acesso em: 25 maio. 2021.

SÃO LUIS, Prefeitura De São Luís Secretaria Municipal De Educação. Diretrizes para retorno às aulas e reorganização do ano letivo 2020. **Instrução normativa**. São Luís.JUN2020.

SILVA, Caio Samuel Franciscatida; BRANCALEON, Ana Paula Leivar; OLIVEIRA, Rosemary Rodrigues de. Base nacional comum curricular e diversidade sexual e de gênero: (des)caraceteizações. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*. [S.l.], p. 1538-1555, jun 2019. Disponível em : <https://periódicos.fclar.unespbr/ibero-americana/article/view/12051> Acesso em 15 nov 2019.

SILVA, Jonathan Chasko da; ARAÚJO, Alcemar Dionet de. A metodologia de pesquisa em análise do discurso. **Revista de Crítica Cultural**, v. 5, n. 1, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/gauzero/article/view/3492>. Acesso em: 15 set 2020.

SILVA, Sirlene Mota Pinheiro da. **Decifra-me! Não me devore! Gênero e sexualidade nas tramas das lembranças e nas práticas escolares**. Tese (doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Doi:10.11606/T.48.2016, tde-15022016-091113, Acesso em: 2021-09-24

SILVA, Vânia; OLIVEIRA, Francisca Lira de; FONSECA, Patrícia Nunes. Relações de gênero e a formação de professores: reflexões sobre a prática pedagógica. In: III Seminário Nacional- gênero e práticas culturais: olhares diversos sobre a diferença, 2011, João Pessoa. **III Seminário Nacional- gênero e práticas culturais**: olhares diversos sobre a diferença, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CORDOVA, Fernanda Peixoto; BUENO, André Luis Machado. Tecnologias de informação e comunicação. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. (orgs). **Método de pesquisa**. Porto Alegre. UFRGS. 2009. p. 89-93.

CORREIA, Sônia Giselly Karolczyk; MOTTA, Diomar da Graças. As Relações de Gênero nas Práticas Pedagógicas da Escola Municipal UEB “Dom José de Medeiros Delgado”. In: SILVA, Sirlene Mota Pinheiro da (org). **Usos e Desusos do Gênero e Diversidade no Processo Educativo**. São Luis: EDUFMA, 2016, p. 61-175.

STOLZ, S. A ordem do discurso e suas relações com o poder: vertigem e quebra de certezas. **JURIS - Revista da Faculdade de Direito**, v. 13, p. 159-176, 5 dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/juris/article/view/3173>. Acesso em: 20 Out. 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério, 2000. Disponível em: [http://anped.tempsite.ws/novo\\_portal/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13\\_05 MAURICE TARDIF.pdf](http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05 MAURICE TARDIF.pdf). Acesso em: 20 jul. 2019.

THIOLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa ação**. 18. ed. São Paulo. Cortez. 2011.

TIBURI, Marcia. **Feminismo em comum**: para todas, todes e todos. 12. ed. Rio de Janeiro. Rosa dos Tempos. 2019.

TRIVIÑOS, Gustavo Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo. Atlas, 1987

ZANELLA, Liane Carly Hermes. **Metodologia da pesquisa científica**. 2. ed. Florianópolis. UFSC. 2013.

## APÊNDICE A – Fotografias da UEB Dom Delgado

Fotografia 8 – Entrada da Escola



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Fotografia 9 – Secretaria da Escola



Fonte: Arquivo da pesquisa

Fotografia 10 – Banheiros masculino



Fonte: Arquivo da pesquisa

Fotografia 11 – Banheiros feminino



Fonte: Arquivo da pesquisa

Fotografia 12 – Refeitório



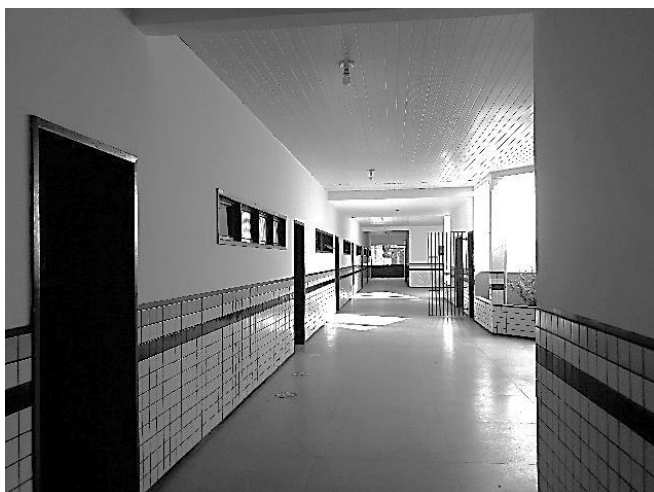
Fonte: Arquivo da pesquisa

Fotografia 13 – Diretoria



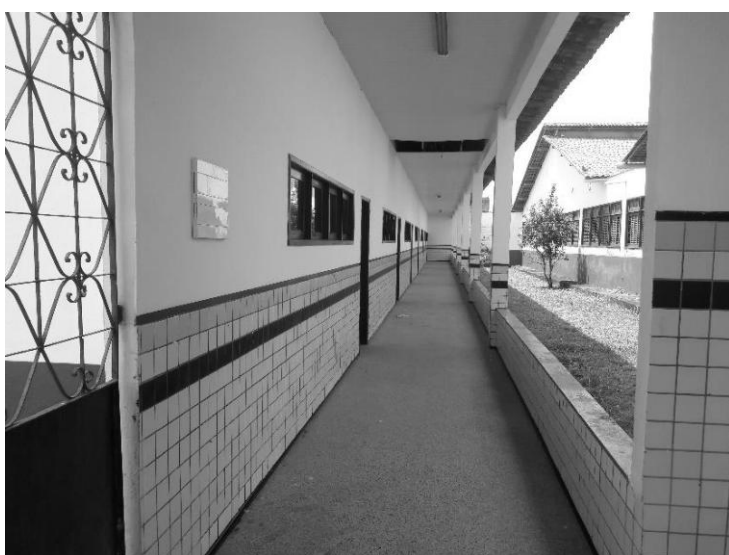
Fonte: Arquivo da pesquisa

Fotografia 14 – 1º Pavilhão de salas



Fonte: Arquivo da pesquisa

Fotografia 15 – 2º Pavilhão de salas



Fonte: Arquivo da pesquisa

## APÊNDICE B – Questionário para a gestora da escola



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO  
DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

**QUESTIONÁRIO PARA O/A GESTOR/A DA ESCOLA****➤ Dados pessoais e profissionais**

1. Qual o seu nome completo?

R - \_\_\_\_\_

2. Qual a sua idade?

R - \_\_\_\_\_

3. Qual seu estado civil?

R - \_\_\_\_\_

4. Qual a sua naturalidade?

R - \_\_\_\_\_

5. Discrimine o seu sexo

( ) Feminino      ( ) Masculino

6. Qual o seu nível de formação?

( ) Graduação      ( ) Especialização      ( ) Mestrado      ( ) Doutorado

Especifique os cursos:

R - \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

7. Em Quantas escolas você exerce a função de diretor/a?

( ) Uma      ( ) Duas      ( ) Três

8. Quantos anos de experiência você possui trabalhando como gestor/a de escola?

R - \_\_\_\_\_

9. Você possui experiência como docente e/ou coordenador/a? Quanto tempo?

R

-

10. Possui formação na área em que atua? Qual?

R

-

➤ **Dados da escola onde trabalha e sobre o tema de pesquisa**

1. Nome: \_\_\_\_\_

2. Endereço: \_\_\_\_\_

3. Área:

( ) rural ( ) urbana

11. Há quanto tempo você trabalha como gestor/a dessa escola?

R

-

4. Quais as etapas e/ ou modalidades de ensino são ofertados pela escola que trabalha? Discrimine o número de alunos e professores?

( ) Ensino Fundamental / Anos Iniciais

Nº de alunos: \_\_\_\_\_ Professores: \_\_\_\_\_

( ) Ensino Fundamental / Anos Finais

Nº de alunos: \_\_\_\_\_ Professores: \_\_\_\_\_

( ) Educação de Jovens e Adultos

Nº de alunos: \_\_\_\_\_ Professores: \_\_\_\_\_

5. Quais as comunidades atendidas pela escola?

R

-

6. Qual a situação socioeconômica das famílias dos alunos/as atendidos/as pela escola?

**7.** Você participa de cursos de Formação Continuada na sua área?

Sim (    )                      Não (    )

Quais?

R - \_\_\_\_\_

**8.** Ano do último curso de formação continuada que você participou:

(    ) 2017                      (    ) 2018                      (    ) 2019                      Outros?

**10.** Enquanto gestor/a, você acompanha o trabalho da coordenação pedagógica em relação a Formação Continuada?

Sim (    )                      Não (    )

Explique: \_\_\_\_\_

**11.** As relações de gêneros são discutidas pela gestão e coordenação?

Sim (    )                      Não (    )

Especifique: \_\_\_\_\_

**12.** Qual o seu entendimento sobre relações de gênero?

R- \_\_\_\_\_

**13.** Qual a sua posição enquanto gestor/a sobre a discussão das relações de gênero na escola?

Favorável (    )                      Não favorável (    )

Justifique?

R - \_\_\_\_\_

**14.** Você já leu algum livro e/ou artigo sobre as relações de gênero?

Sim (    )                      Não (    )

Qual?

R - \_\_\_\_\_

**15.** Você acha relevante a discussão das relações de gênero na escola?

R - \_\_\_\_\_

**16.** Você acha relevante realizar Formação continuada com os/as professores/as sobre as relações de gênero?

R - \_\_\_\_\_

**17.** Em sua opinião de forma a escola poderia ajudar no combate a discriminação e preconceito nas relações de gênero?

R - \_\_\_\_\_

**GRATA POR SUA COLABORAÇÃO!**

## APÊNDICE C – Roteiro de entrevista para o professor



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO CENTRO DE  
CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE  
ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA



**ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O PROFESSOR DO 5º ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

1. Qual o seu nome completo e idade?
2. Qual a sua naturalidade?
3. Qual sua formação acadêmica?
4. Qual a sua compreensão sobre o termo gênero?
5. Qual sua compreensão sobre relações de gênero?
6. Em sua formação inicial ou continuada em serviço, teve contato com a questão das relações de gênero?
7. Participou de algum curso ou evento que dialogasse mesmo que transversalmente, com a questão das relações de gênero?
8. Percebe atitudes discriminatórias entre os alunos e alunas acerca das relações de gênero em sala de aula? Comente.
9. Você já leu livro e/ou artigo sobre as relações de gênero?
10. Sente-se preparado para abordar a temática das Relações de Gênero, na sala de aula com os/as alunos? Comente.
11. Você contempla em seu planejamento a temática das Relações de Gênero?
12. Considera, importante discutir relações de Gênero em sala de aula com os/as alunos/as? Comente.

## APÊNDICE D – Roteiro de observação do local da pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO  
DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

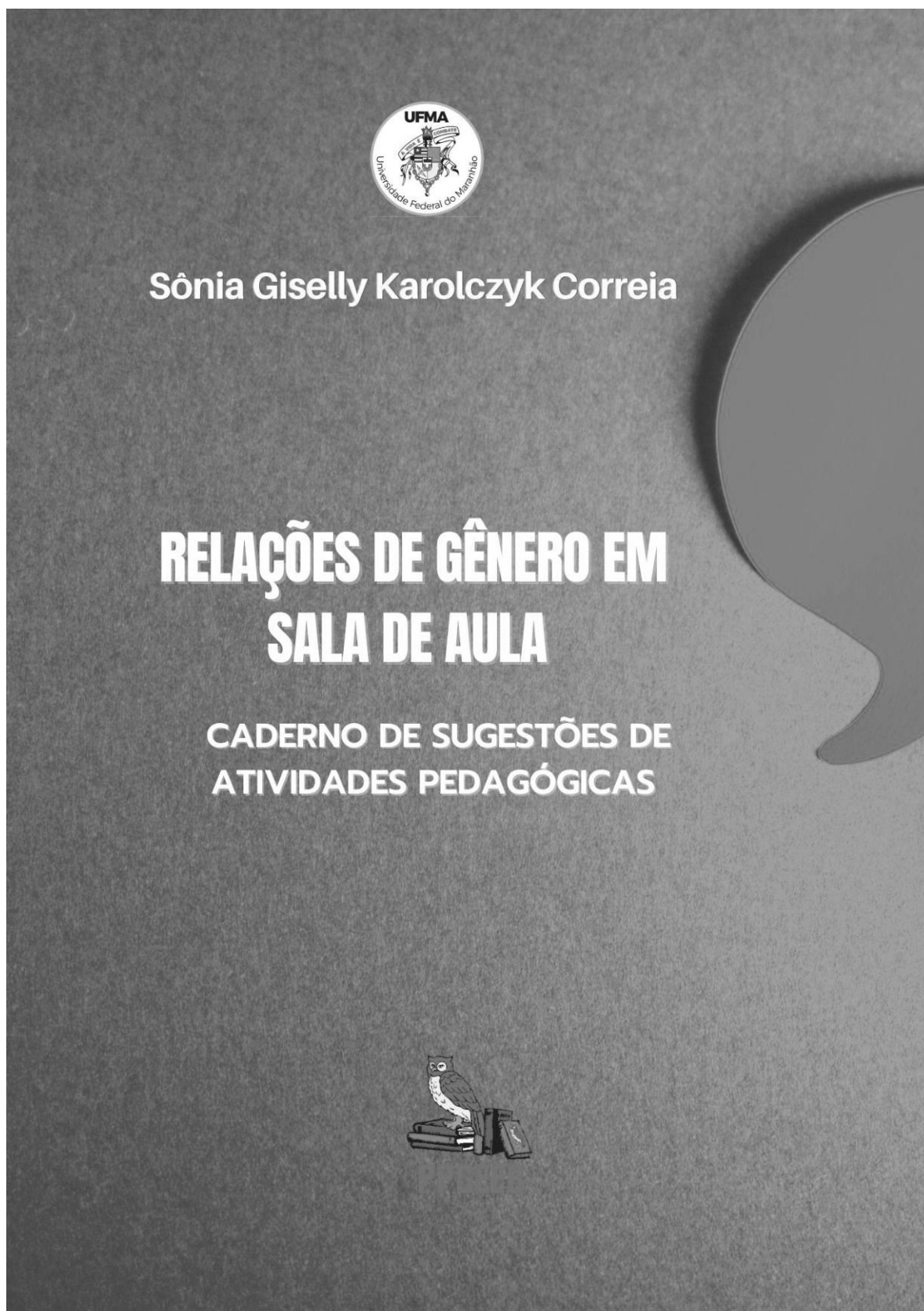


### ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DO LOCAL DA PESQUISA

#### ASPECTOS FÍSICOS (DEPENDÊNCIAS FÍSICAS)

1. Quantidade de salas de aula \_\_\_\_\_  
OBSERVAÇÕES: \_\_\_\_\_
2. Quantidade de sala de professores \_\_\_\_\_  
OBSERVAÇÕES: \_\_\_\_\_  
Quantidade de banheiros \_\_\_\_\_  
OBSERVAÇÕES: \_\_\_\_\_
3. Biblioteca \_\_\_\_\_  
OBSERVAÇÕES: \_\_\_\_\_
4. Secretaria \_\_\_\_\_  
OBSERVAÇÕES: \_\_\_\_\_
5. Sala de professores: \_\_\_\_\_  
OBSERVAÇÕES: \_\_\_\_\_
6. Sala de vídeo \_\_\_\_\_  
OBSERVAÇÕES: \_\_\_\_\_
7. Refeitório: \_\_\_\_\_  
OBSERVAÇÕES: \_\_\_\_\_
8. Laboratório de Informática: \_\_\_\_\_  
OBSERVAÇÕES: \_\_\_\_\_
9. Sala de Recursos: \_\_\_\_\_  
OBSERVAÇÕES: \_\_\_\_\_
10. Quadra Poliesportiva: \_\_\_\_\_  
OBSERVAÇÕES: \_\_\_\_\_

APÊNDICE E – Produto da pesquisa





Sônia Giselly Karolczyk Correia

# **RELAÇÕES DE GÊNERO EM SALA DE AULA**

**CADERNO DE SUGESTÕES DE  
ATIVIDADES PEDAGÓGICAS**

São Luís  
2021



**Universidade Federal do Maranhão**  
**Reitor Prof. Dr. Natalino Salgado Filho**

**Agência de Inovação, Empreendedorismo, Pesquisa, Pós  
Graduação e Internacionalização**  
**Prof. Dr. Fernando Carvalho Silva**

**Coordenação do Programa de Pós Graduação em Gestão de  
Ensino da Educação Básica**  
**Profª Dra. Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes**

**Orientadora do Produto Educacional**  
**Professora Dra. Mariana Guelero do Valle**

**Autor do Produto Educacional**  
**Sônia Giselly Karolczyk Correia**

**Ilustração e Diagramação**  
**Mariceia Lima**

**Gravuras e Imagens**  
**Banco de Imagens Canva®**  
<https://www.canva.com/>



**São Luís, MA**  
**2021**



# Sumário

|            |                                                                                                         |           |
|------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>0 1</b> | <b>APRESENTAÇÃO</b>                                                                                     | <b>5</b>  |
| <b>0 2</b> | <b>RELAÇÕES DE GÊNERO NA ESCOLA</b>                                                                     | <b>8</b>  |
| <b>0 3</b> | <b>SUGESTÕES DE ATIVIDADES DE LEITURA DE IMAGENS</b>                                                    | <b>12</b> |
|            | Atividade 1 – Leitura e Interpretação de Charge                                                         | 14        |
|            | Atividade 2 – Leitura e Interpretação de Tirinhas                                                       | 16        |
|            | Atividade 3 – Leitura e Interpretação de Charge                                                         | 18        |
|            | Outras Sugestões de Imagens para Atividades                                                             | 21        |
| <b>0 4</b> | <b>SUGESTÕES DE ATIVIDADES COM FILMES</b>                                                               | <b>25</b> |
|            | Atividade 1 – Discussão do filme “Mulan”                                                                | 28        |
|            | Atividade 2 – Discussão do filme “Moana: um mar de aventuras”                                           | 30        |
|            | Outras Sugestões de Filmes para Atividades                                                              | 32        |
| <b>0 5</b> | <b>SUGESTÕES DE ATIVIDADES DE LEITURA DE NOTÍCIAS</b>                                                   | <b>36</b> |
|            | Atividade 1 – Leitura e discussão de notícias de Blog                                                   | 30        |
|            | Atividade 2 – Leitura e discussão de notícias de jornal                                                 | 41        |
|            | Outras Sugestões de Notícias                                                                            | 44        |
| <b>0 6</b> | <b>SUGESTÕES DE ATIVIDADES COM ENTREVISTAS</b>                                                          | <b>51</b> |
|            | Atividade 1 – Entrevista com a mulher mais velha da família                                             | 53        |
|            | Atividade 2 – Entrevista com uma policial mulher, pedreira mulher, motorista mulher ou cientista mulher | 55        |
| <b>0 7</b> | <b>SUGESTÃO DE ATIVIDADE COM MÚSICA</b>                                                                 | <b>57</b> |
|            | Atividade 1 – Rap “Brincadeira de menina”                                                               | 59        |

|            |                                                       |           |
|------------|-------------------------------------------------------|-----------|
| <b>0 8</b> | <b>SUGESTÕES DE LEITURAS SOBRE RELAÇÕES DE GÊNERO</b> | <b>62</b> |
| <b>0 9</b> | <b>CANAIS DE ATENDIMENTO À MULHER</b>                 | <b>66</b> |
| <b>1 0</b> | <b>CONCLUSÃO</b>                                      | <b>69</b> |
|            | <b>SOBRE A AUTORA E ORIENTADORA</b>                   | <b>71</b> |
|            | <b>REFERÊNCIAS</b>                                    | <b>72</b> |



# CAPÍTULO

# 1

# Apresentação



## **Apresentação**

Esse produto educacional é fruto do Mestrado Profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica, ofertado pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), para obtenção do título de mestra.

O caráter de intervenção do mestrado profissional do PPGEEB/UFMA exige que, ao final da pesquisa de campo, seja construído um produto que possa auxiliar os/as colaboradores/as da pesquisa, em suas práticas pedagógicas.

Nesse contexto, o caderno de sugestões de atividades pedagógicas surgiu a partir da pesquisa de mestrado, realizada numa escola municipal da cidade de São Luís do Maranhão. Participaram dessa pesquisa os/as professores/as do 5º ano e os/as seus/suas respectivos/as alunos/as e a gestora da escola. As atividades propostas neste produto foram construídas a partir da necessidade percebida, quanto a ampliação do entendimento acerca das relações de gênero, dos/as participantes da pesquisa.

Desse modo, traz sugestões de atividades que tratam diversos temas dentro das relações de gênero que podem ser trabalhadas em sala de aula e, facilmente inseridas no planejamento do professor. A proposta dessas atividades se baseia nas orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o qual sugere que as questões de gênero devam ser trabalhadas de forma transversalizada, nos conteúdos dos componentes curriculares, ou seja, cabe ao/a professor/a a decisão em qual componente poderá incorporá-las, de acordo com o seu planejamento.

Nesta perspectiva, trouxemos algumas sugestões de atividades de leitura e interpretação de imagens e textos como: charge, notícias, tirinhas, músicas, entrevistas, filmes etc. Também apresentamos, neste caderno, outras sugestões de temas, imagens e notícias que podem ser trabalhadas em sala de aula.

Nossa intenção ao construir esse produto foi selecionar produções reais do cotidiano que circulam nas mídias sobre as relações de gênero, e trazer para a sala de aula a fim de serem discutidas com os/as alunos/as de forma crítica, à luz do tema.

Para ampliar o conhecimento do/a professor/a, trazemos uma lista de sugestões de leituras sobre a temática, pois entendemos que é preciso ampliar os conhecimentos sobre as relações de gênero, para empreender um ensino na perspectiva da igualdade nas relações. Nesta premissa, indicamos: reportagens, artigos e livros, via links, para que o/a professor/a possa baixar e se familiarizar com o tema. Trazemos ainda uma lista de contatos de órgãos de proteção à mulher a nível de conhecimento e divulgação.

Esclarecemos que as atividades propostas neste produto educacional, não configuram um roteiro a ser seguido, mas, um ponto de partida, para aguçar a criatividade dos/as professores/as. Enfatizamos que as sugestões de atividades pedagógicas apresentadas neste produto educacional podem ser desenvolvidas na Educação Básica, desde que sejam feitas as adequações necessárias ao ano e à etapa pretendida.

Esperamos que esse produto possa colaborar não somente com os/as professores/as colaboradores/as da pesquisa, mas com os/as professores da Educação Básica.

**Sônia Giselly Karolczyk Correia**  
Mestranda PPGEED/UFMA

CAPÍTULO  
**2** *Relações* de  
**Gênero** na  
**ESCOLA**



A escola é um espaço social em que as relações de gênero estão continuamente em construção. Por ser um *locus* de trocas de conhecimentos, por onde circulam pessoas com os mais diversos temperamentos, conhecimentos, concepções, crenças, valores, é, sem dúvida, um local naturalmente de tensão, propício para divergências, mas também, para pacificação.

No passado, a escola foi pensada para transmitir a cultura e os valores socialmente convencionados, logo, foi criada para moldar os comportamentos das crianças e dos jovens, de acordo com os princípios sociais vigentes. Nessa missão, preocupou-se em reforçar os papéis sociais de homens e mulheres, de forma a atender o sistema binário hierarquizado homem/mulher. A educação da menina estava pautada nas atividades laborais domésticas, como cuidar da casa e da família, e, ao homem a educação de provedor da família e, ao trabalho fora do lar, nas mais diversas profissões, reproduzindo dessa maneira o modelo social patriarcal da época.

É evidente que esta situação mudou muito ao longo do tempo, devido às transformações sociais, econômicas e, sobretudo, pela luta das mulheres e das conquistas dos movimentos feministas, na reivindicação da igualdade de direitos. Contudo, ainda existem resquícios desse modelo social impregnados em nossa sociedade contemporânea. Ainda é forte a cultura da superioridade masculina, afirmação facilmente comprovada pelas recorrentes notícias de violência doméstica e feminicídio veiculadas todos os dias pelos noticiários, de modo geral.

A discriminação da mulher é histórica, social e cultural. Contudo, acreditamos que a escola, enquanto instituição social, criada para formar cidadãos, possa assumir a responsabilidade em trabalhar também as questões de gênero, tema que se tornou um dos saberes indispensáveis para o exercício da profissão docente, visto que se tornou uma demanda da sociedade contemporânea, e, por considerar um dos direitos universais, o da cidadania. Trata-se de promover uma educação para a igualdade entre as pessoas, independente de crença, etnia, sexo, identidade ou mesmo orientação sexual.

Nessa perspectiva, é necessário entendermos gênero como o conhecimento que permite perceber o significado das diferenças que são atribuídas a mulheres e homens tendo como referência a forma anatômica de seus corpos. Essas diferenças se manifestam por meio das relações sociais e da cultura conservadas na sociedade e, estão, intrinsecamente, ligadas a hierarquização entre os gêneros, ou seja, à relação de poder de um gênero sobre o outro que, no passado, destinou ao homem a posição de dominador e, à mulher a condição de dominada. É preciso desconstruir os estereótipos dessa construção histórica e criar uma sociedade mais equânime.

Entretanto, percebemos que os discursos propagados nas mídias, de modo geral, e, conseqüentemente, entre a grande maioria dos nossos pares, tratam as questões de gênero evidenciando, sobremaneira, as questões de sexualidade, como a identidade de gênero e a orientação sexual das pessoas.

Esta realidade particularizada de pensar as relações de gênero deixa de fora e subestima as injustiças que os outros aspectos sociais, ainda, existentes nas relações de gênero, podem causar às mulheres, como por exemplo: o machismo, a violência doméstica, a desigualdade salarial, a desigualdade nas tarefas domésticas, a discriminação no trabalho, a criação de estereótipos masculinos e femininos, enfim, a violência de gênero, e os aspectos que envolvem as relações sociais na convivência entre as pessoas como um todo, visíveis no nosso cotidiano.

É necessário que o/a professor/a perceba esses outros aspectos nas relações de gênero e trabalhe de forma crítica com os/as alunos/as, em sala de aula, sobre essa realidade. Acreditamos que uma educação que valorize a igualdade nas relações de gênero de forma integral é, sem dúvida, o caminho para a construção de uma sociedade melhor, uma sociedade mais humana.

Todavia, concebemos que seja possível laborar em um processo de desconstrução desses estereótipos, primando pela construção de uma sociedade mais equânime para cidadãos e cidadãs, se trabalharmos as questões de gênero em sala de aula, da forma como os PCN nos sugerem. Corroboramos com os PCN, quando nos coloca que as questões sociais devem ser trazidas para a sala de aula e transformadas em situações de aprendizagens, e, principalmente, por considerar essa temática uma questão social urgente a ser trabalhada.

Os PCN, sem dúvida alguma, foram uma das conquistas mais importantes na área educacional das últimas décadas, em relação à temática, pois, para além de uma proposta curricular mais geral, propõe um currículo inclusivo, voltado para a cidadania, a diversidade cultural e a igualdade entre as pessoas sem discriminação. Apesar de termos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como o documento regulamentador oficial do currículo na atualidade, não percebemos nela a preocupação com a desconstrução dos estereótipos de gênero construídos de modo equivocado, historicamente. Outrossim, presenciamos na leitura de suas páginas, um grave silenciamento sobre as questões de gênero.

Entendemos que trabalhar as questões de gênero na escola na atualidade não se trata somente de construir uma sociedade melhor e sem preconceitos e discriminação, mas, romper em definitivo, com um ciclo ultrapassado de vícios e resquícios do modelo social patriarcal, eliminando os estereótipos construídos, e destinados a mulher.

Nesse contexto, concebemos a escola como uma instituição formada de gêneros e, formadora de gêneros, mas, diferentemente como foi no passado, a escola contemporânea tem a missão de formar os gêneros, considerando as suas peculiaridades, mas, sobretudo, sem evidenciá-las, com a finalidade de segregar, rotular ou estigmatizá-las. Compreendemos que essa missão não seja tão simples como aparentam as palavras, mas acreditamos ser necessário e urgente que a escola seja o *locus* dessa mudança, pois, parafraseando Paulo Freire, não há como promover mudanças sociais, sem um investimento em nível educacional.

CAPÍTULO **3** Sugestões de  
Atividades de  
LEITURA de  
IMAGENS



A leitura de imagens faz parte da nossa vida desde cedo, muito antes do desenvolvimento da leitura e da escrita. É por meio da leitura das imagens do cotidiano que, inicialmente, nos comunicamos e vamos nos adaptando e compreendendo o mundo em que vivemos, por meio das informações que elas nos transmitem.

Estas são excelentes ferramentas na leitura do mundo e, por isso, devem ser utilizadas nas atividades escolares, pois fazem a mediação do conhecimento no processo de aprendizagem. Além disso, as imagens permanecem muito mais tempo em nossa memória tornando mais significativa e duradoura a apreensão do conhecimento, do que a simples leitura de textos que lemos cotidianamente.

A leitura ainda promove o desenvolvimento do pensamento crítico, por intermédio da leitura das “entrelinhas” que as imagens trazem consigo, sendo, por isso, significativas situações de aprendizagens. Apresentamos a seguir algumas dessas possibilidades.



# Atividade 1

## Leitura e interpretação de charge





AUTORIA: Lute (chargista, cartunista e ilustrador)

Disponível em: [http://blogdolute.blogspot.com/2012/07/charge-do-dia\\_1373.html](http://blogdolute.blogspot.com/2012/07/charge-do-dia_1373.html)

## TEMA

Sobrecarga de trabalho feminino, divisão do trabalho doméstico, exploração da mulher no trabalho, machismo etc.

## OBJETIVO

- Refletir sobre a sobrecarga do trabalho feminino, tanto no que se refere ao trabalho fora de casa quanto no trabalho doméstico;
- Apontar possíveis soluções para resolver essa situação, refletindo sobre a divisão das tarefas domésticas;

## PROCEDIMENTOS

1. Apresentar a imagem aos/as alunos/as (cartaz, papel ou meio digital);
2. Realizar a leitura coletiva da imagem, fazendo as intervenções com os questionamentos sugeridos, entre outros;
3. Pedir aos/as alunos/as que façam um pequeno texto sobre a leitura da imagem;
4. Socialização dos textos produzidos;

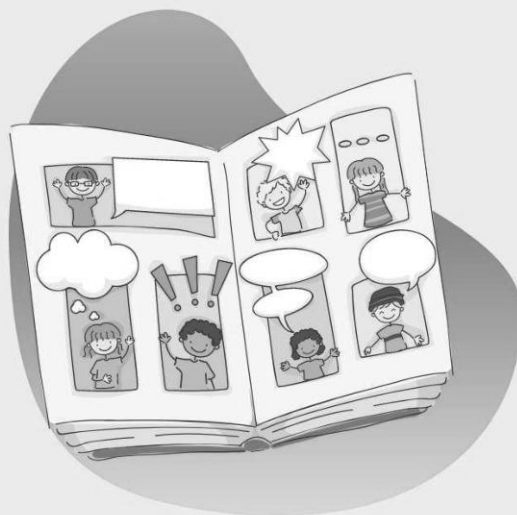
## QUESTIONAMENTOS

### SUGERIDOS

1. Do que trata essa imagem?
2. Você acha que a notícia apresentada no jornal é uma realidade social?
3. Quais situações você conhece que comprove que essa notícia é uma realidade social?
4. Que sugestão você apresenta para uma possível solução desse problema?

# Atividade 2

## leitura e interpretação de tirinhas





AUTORIA: Maurício de Sousa Disponível em <https://www.educacaoetransformacao.com.br/wp-content/uploads/2019/08/tirinha-turma-da-monica-1-1.png>

## TEMA

Divisão dos serviços domésticos, quebra de estereótipos dos papéis sociais, machismo etc.

## OBJETIVO

- Refletir a respeito da divisão do trabalho doméstico e como foi sendo construída.
- Refletir sobre a inversão de papéis na relação do trabalho doméstico entre homens e mulheres.

## PROCEDIMENTOS

1. Distribuição das imagens para os/as alunos/as;
2. Estipular um tempo para que os alunos façam a leitura da imagem;
3. Abrir a discussão com os/as alunos/as seguindo os questionamentos sugeridos;
4. Pedir aos/as alunos/as que façam um texto dando a suas impressões sobre o tema;

## QUESTIONAMENTOS SUGERIDOS

1. O que acontece na Tirinha?
2. O que o Cebolinha quis dizer, respondendo a Mônica com outra interrogação?
3. Por que o Cebolinha não quer mais brincar de casinha com a Mônica?
4. O que sugere a expressão facial do Cebolinha?
5. Quem você acha que fez a divisão do trabalho doméstico na brincadeira de casinha? Por quê?
6. Que solução você apontaria para a tornar a brincadeira mais divertida e agradar os dois?
7. Qual o tema abordado pela tirinha?

# Atividade 3

## Leitura e Interpretação de Charge





AUTOR: Erinaldo da Silva (LILA) Disponível em:  
<https://seureservercdn.net/198.71.233.138/n8f.d03.myftpupload.com/wp-content/uploads/2017/03/Imagem-1.jpg>

## TEMA

Divisão do trabalho doméstico, exploração da mulher no trabalho, desigualdade de gênero, trabalho doméstico remunerado, papéis sociais de mulheres e homens, machismo etc.

## OBJETIVOS

- Refletir sobre a divisão do trabalho doméstico.
- Discutir sobre a importância do trabalho doméstico justamente remunerado.
- Discutir sobre a desigualdade de gênero na sociedade.
- Refletir sobre papéis sociais de mulheres e homens na sociedade.
- Discutir sobre os estereótipos sociais construídos ao longo do tempo para mulheres e homens.

## PROCEDIMENTOS

1. Distribuição das imagens para os/as alunos/as;
2. Estipular um tempo para que os/as alunos/as façam a leitura da imagem;
3. Abrir a discussão com os/as alunos/as seguindo os questionamentos sugeridos;
4. Pedir aos/as alunos/as que façam um painel informativo sobre a violência doméstica.

## QUETIONAMENTOS

1. Qual o parentesco dos personagens da charge?
2. Por que a mulher fez esse tipo de pergunta?
3. Em que situação se encontra o homem?
4. Na sua opinião, por que o homem deu de presente para sua mulher um tanque e um fogão?
5. Na sua opinião, como a mulher deve ter se sentido com a resposta do marido?
6. Qual o tema abordado pela tirinha?
7. Você identifica no seu cotidiano situações semelhantes?
8. Como você acha que o marido deveria tratar a sua esposa?
9. O que você daria como sugestão de presente para o dia da mulher?
10. A mulher deve ser bem tratada e receber presentes apenas no dia 8 de março?



# *Outras*

## Sugestões de imagens para Atividades





## TEMAS

- Divisão do trabalho doméstico
- Desigualdade de gênero
- Trabalho doméstico remunerado
- Exploração do trabalho da mulher
- Papéis sociais de mulheres e homens
- Valorização do trabalho da mulher

AUTOR: Sinfrônio

Disponível em:

<https://sinfronio.wixsite.com/charge/2014>



## TEMAS

- Divisão do trabalho doméstico
- Desigualdade de gênero
- Preconceito
- Discriminação
- Igualdade de direitos para mulheres e homens
- Trabalho doméstico remunerado

AUTOR: Bruno Lazan

Disponível em: [https://pt-static.z-](https://pt-static.z-dn.net/files/d1c/2561ac4dd03e5c5_b112c28239fa4f496.jpg)

[dn.net/files/d1c/2561ac4dd03e5c5\\_b112c28239fa4f496.jpg](https://pt-static.z-dn.net/files/d1c/2561ac4dd03e5c5_b112c28239fa4f496.jpg)



Armandinho – Alexandre Beck

Disponível em: <https://oglobo.globo.com/cultura/megazine/contestador-armandinho-ganha-fama-no-facebook-8027174>

## TEMAS

- Desigualdade de gênero
- Papéis sociais de mulheres e homens
- Machismo
- Preconceito
- Discriminação



AUTORA: Laerte Coutinho

Disponível em: <https://twitter.com/laertecoutinho1/status/1080924085822128132>

## TEMAS

- Papéis sociais de mulheres e homens
- Estereótipos de gênero
- Educação de meninas e meninos
- Cores específicas para cada gênero
- Educação igualitária para meninas e meninos

### UMA HOMENAGEM AOS 365 DIAS DA MULHER



AUTOR: Sinfrônio

Disponível em <https://www.instagram.com/p/CMKGjfUFWYG/>

### TEMAS

- A origem do dia internacional da mulher
- A mulher ocupando espaços sociais diversos: política, economia, esporte etc.
- Reflexão sobre o lugar da mulher na sociedade.
- As conquistas da mulher ao longo do tempo.
- A importância da mulher na sociedade.

CAPÍTULO 4

# Sugestões de Atividades com FILMES



Assim como as imagens, os filmes apresentam significativas situações de aprendizagem. Eles permitem o desenvolvimento de diversas habilidades e a assimilação de diversos conteúdos. Cabe ao/a professor/a, a escolha do filme que se ajuste aos objetivos didáticos pretendidos.

É um tipo de atividade que, geralmente, prende atenção dos/as alunos/as pela sua característica lúdica, pois favorece a ampliação das possibilidades de ensino e de aprendizagem. Proporciona o desenvolvimento cognitivo, intelectual e crítico do/a aluno/a, ainda mais, quando trazem situações do mundo real para serem analisadas, mesmo que na forma de animações. A seguir apresentamos algumas possibilidades de situações didáticas com filmes.



# Atividade 1

## Discussão do filme “Mulan”



Disponível em: <https://www.disneyplus.com/pt-br>

**SINOPSE** – O filme, inspirado numa antiga lenda chinesa, conta a história de uma jovem chamada Mulan que, desafiando as convenções sociais de seu tempo, disfarçadamente, tomou o lugar de seu pai e alistou-se no Exército Imperial para defender a China da invasão dos terríveis Hunos.



Disponível em: <https://www.disneyplus.com/pt-br>

## TEMAS

Esse filme explora vários temas como: machismo, ruptura de estereótipos, papéis sociais, empoderamento feminino, liderança feminina, conservadorismo, entre outros.

## OBJETIVOS

- Refletir no machismo e suas consequências na atribuição de papéis sociais específicos a mulher.
- Refletir sobre a posição de submissão e silenciamento das mulheres.
- Desmistificar estereótipos femininos construídos culturalmente

## PROCEDIMENTOS

1. Exibição do filme para os/as alunos/as.
2. Abrir a discussão com os alunos seguindo os questionamentos sugeridos.
3. Pedir aos/as alunos que façam um texto argumentativo sobre seu entendimento do filme.

## QUESTIONAMENTOS SUGERIDOS

1. Qual é o enredo do filme?
2. Quem é o/a protagonista (personagem principal) do filme?
3. Por que a Mulan precisou fingir ser homem?
4. Você concorda que os papéis de homens e mulheres devem ser pré-definidos?
5. Você percebe algo semelhante na realidade com o filme apresentado?
6. Qual o aprendizado que o filme lhe trouxe?

# Atividade

## Discussão do filme “Moana: um mar de aventuras”

# 2



Disponível em: <https://www.disneyplus.com/pt-br>

**SINOPSE** - O filme conta a história de uma jovem corajosa chamada Moana Waialiki que, para salvar a ilha onde mora e o seu povo, desobedece ao seu pai e chefe da sua tribo e, embarca numa aventura para encontrar o semideus Maui. A jornada tem o objetivo de devolver o coração da Deusa da natureza, Defiti, que o semideus roubara há muitos anos e restaurar a vida do mundo.

## **TEMAS**

Esse filme explora vários temas como: quebra de estereótipos, papéis sociais, conservadorismo, empoderamento feminino, entre outros.

## **OBJETIVOS**

- Refletir sobre machismo e suas consequências na atribuição de papéis sociais específicos a mulher.
- Desmistificar estereótipos femininos construídos culturalmente.

## **PROCEDIMENTOS**

- Exibição do filme para os/as alunos/as.
- Abrir discussão com os/as alunos/as seguindo os questionamentos sugeridos.
- Pedir aos/as alunos/as que façam uma resenha do filme.

## **QUESTIONAMENTOS SUGERIDOS**

- Qual é o enredo do filme?
- Quem é o/a protagonista (personagem principal) do filme?
- Por que o pai de Moana não queria deixá-la ir para o mar?
- Quem era Defiti na história?
- Por que o Maui roubou o coração de Defiti?
- Qual foi a consequências das ações do Maui?
- Por que a Moana foi escolhida para reparar o erro do Maui?
- Você percebe algo semelhante na realidade com o filme apresentado?

*Outras*  
**Sugestões de  
Filmes para  
Atividades**



## FILME - Mulan 2



Disponível em: <https://www.disneyplus.com/pt-br>

**SINOPSE** – O filme conta uma aventura de Mulan e o seu noivo General Lee Chang. Juntos e acompanhados por três atrapalhados e corajosos soldados, seguem na missão de escoltar as três filhas do imperador para conhecer os seus futuros noivos, mas, no decorrer da viagem, Mulan descobre que as princesas não estão satisfeitas com o arranjo de seus casamentos e, que se apaixonaram pelos três soldados que acompanham a missão, então ela se dedica a convencê-las a casarem-se apenas por amor. Nessa aventura, ainda tem que impedir a invasão dos mongóis à China.

**TEMAS** – Estereótipos femininos e masculinos, tradições culturais, papéis sociais, empoderamento feminino, e masculino, respeito e reconhecimento do potencial da mulher em vários segmentos sociais, casamentos arranjados etc

## FILME - Valente

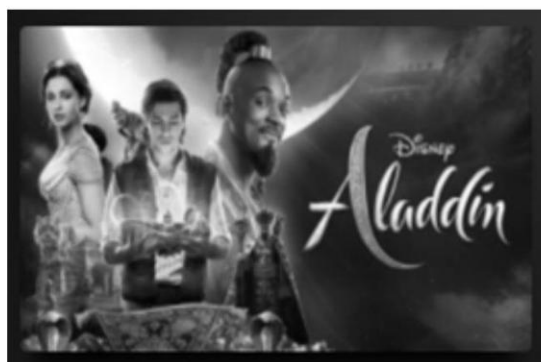


Disponível em: <https://www.disneyplus.com/pt-br>

**SINOPSE** – O filme narra a história de uma jovem princesa chamada Merida, que foi educada por sua mãe, a rainha Elinor, seguindo as etiquetas e os costumes do reino, para ser sua sucessora ao trono. No entanto, ela não se enquadra com as convenções sociais, e decide tomar as próprias decisões. Então, desafia uma antiga tradição, a competição para a escolha de seu futuro marido. Decide, portanto, participar da competição pelo direito à própria mão, desafiando a autoridade da rainha Elinor e, causando uma certa animosidade entre os reinos vizinhos.

**TEMAS** – Estereótipos femininos e masculinos, tradições culturais, machismo, papéis sociais, empoderamento feminino, a desmistificação da feminilidade como padrão de comportamento da mulher, direito de escolha da mulher, etc.

### **FILME - Aladdin (Live-action)**



Disponível em: <https://www.disneyplus.com/pt-br>

**SINOPSE** – O filme retrata a história de um jovem humilde, chamado Aladdin. Em certo dia encontra a princesa Jasmine, disfarçada como uma pessoa comum na cidade e, ao livrá-la de apuros, se apaixona por ela e, a confunde como uma das criadas do palácio. Ao encontrar uma lâmpada mágica com um gênio, e descobrir a verdadeira identidade de Jasmine decide usar os seus desejos para se tornar um príncipe e conquistar o coração da princesa e a confiança de seu pai. Contudo, a princesa e o jovem ainda precisam enfrentar um grande inimigo que deseja usurpar o trono, casando-se com Jasmine.

**TEMAS** – Estereótipos femininos e masculinos, tradições culturais, machismo, papéis sociais, empoderamento feminino etc.

## FILME - A Princesa e o Sapo

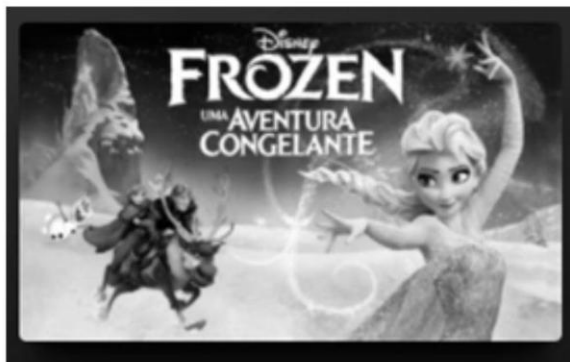


Disponível em: <https://www.disneyplus.com/pt-br>

**SINOPSE** – O filme narra a história de Tiana, uma jovem de Nova Orleans, que sonha ter seu próprio restaurante. Para realizá-lo, trabalha para juntar dinheiro e conseguir a quantia necessária para alugar o imóvel desejado. Então aceita trabalhar na festa realizada por Charlotte, sua amiga de infância, que deseja conquistar o príncipe Naveen. Um incidente faz Tiana trocar de roupa no quarto de Charlotte, e usar um de seus vestidos. Surge, então, um sapo dizendo ser um príncipe e pedindo a Tiana um beijo, para que o feitiço nele seja quebrado. Ao beijá-lo, em vez de ele se tornar humano, Tiana quem se transforma em sapo.

**TEMAS** – Empoderamento feminino, a mulher empreendedora, quebra de estereótipos, racismo, inversões de papéis sociais, desmistificação da figura da mulher enquanto figura materna, discriminação de gênero, subestimação da capacidade da mulher etc.

### FILME - Frozen



**SINOPSE** – O filme narra a história de duas princesas, Anna e Elsa que perderam os pais ainda crianças. Elsa tinha o poder de criar e controlar o gelo e, numa festa no palácio, perde o controle de seu poder e congela todo o seu reino, acidentalmente, então foge para longe. Anna, acompanhada de Olaf, Kristoff e sua hena Sven, vão em busca de Elsa para salvar o reino de Arendelle. Essa aventura reserva muitos aprendizados para as duas irmãs.

### FILME - Frozen II



Disponível em: <https://www.disneyplus.com/pt-br>

**SINOPSE** – O filme narra a aventura das irmãs Elsa e Anna, acompanhadas pelo Olaf, Kristoff, Sven, em busca de respostas sobre a origem dos poderes de Elsa, pois a resposta dessa pergunta, a chama e ameaça o reino de Arendelle. Nessa aventura, perigosa e inesquecível, grandes descobertas e muitas responsabilidades aguardam essas irmãs.

**TEMAS** – Empoderamento feminino, quebra de estereótipos, desmistificação da mulher enquanto figura materna e delicada, liderança feminina etc.

CAPÍTULO

5

*Sugestões* de  
Atividades de  
LEITURA de  
NOTÍCIAS



As atividades com notícias são muito importantes no processo de ensino/aprendizagem. Elas apresentam situações reais, que são veiculadas nos mais diversos portadores, sejam eles impressos (jornais, revistas), áudio visuais (TV) ou mesmo só por áudio (sistema de rádios), ou ainda digitais (Blogs, Sites, jornais online etc.). Os fatos ocorridos contêm suas narrativas, mas cabe ao leitor fazer as leituras e interpretações.

Dessa forma, essas atividades transcendem a simples aprendizagem da finalidade do texto e de seus portadores, uma vez que elas ajudam no desenvolvimento, compreensão e posicionamento crítico dos/as alunos/as frente a contextos reais, que fazem parte do cotidiano das pessoas.

# Atividade

## Leitura e discussão de notícias de Blog



## **MANCHETE – Estudo revela tamanho da desigualdade de gênero no mercado de trabalho**



Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2021-03/estudo-revela-tamanho-da-desigualdade-de-genero-no-mercado-de-trabalho>

**SINOPSE** – A reportagem apresenta um levantamento realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), tendo como referência o ano de 2019, no qual traça um panorama das desigualdades entre mulheres e homens no mercado de trabalho. O estudo aponta indicadores relevantes das dificuldades da inserção e permanência da mulher no mercado de trabalho em comparação ao homem, dentre elas estão os afazeres domésticos, que acabam provocando uma dupla jornada de trabalho, o cuidado com os filhos pequenos, uma vez que a maioria não tem condições de arcar com a terceirização desses serviços. Esse estudo traz ainda um recorte sobre a desigualdade na remuneração salarial entre mulheres e homens, e descarta a possibilidade da influência do nível e da qualidade da educação como causa dessa desigualdade, uma vez que as mulheres possuem, em sua maioria, nível educacional maior que os homens. Também mostra os avanços das mulheres em diversas áreas como, na saúde, nos direitos humanos e na política.

### **TEMA**

- Desigualdade de gênero no mercado de trabalho e na vida.

### **OBJETIVO**

- Refletir sobre os motivos que causam a desigualdade salarial entre homens e mulheres.
- Apontar possíveis soluções para resolver essa situação discriminatória.

## PROCEDIMENTOS

- Distribuição da notícia para os/as alunos/as;
- Estipular um tempo para que os/as alunos/as façam a leitura da notícia;
- Abrir discussão com os/as alunos/as seguindo os questionamentos sugeridos;
- Pedir aos/as alunos que façam um painel informativo sobre os dados estatísticos apresentados na notícia

## QUESTIONAMENTOS

1. Qual instituição realizou o estudo?
2. O que esse estudo revelou?
3. Qual o motivo que dificulta a inserção da mulher no mercado de trabalho apontado pela notícia? Você concorda? Exemplifique outros motivos.
4. Qual o motivo da grande desigualdade entre homens e mulheres, no mercado de trabalho apontada na notícia?
5. A falta de instrução das mulheres é um motivo para essa desigualdade salarial?
6. Em sua opinião, a mulher não realiza o mesmo trabalho com a mesma competência que o homem?
7. Essa desigualdade tem a ver com a discriminação com a mulher?

# Atividade 2

## Leitura e discussão de notícias de jornal



## MANCHETE – Casos de feminicídio crescem 22% em 12 estados durante a pandemia



Disponível em: <https://jornalpequeno.com.br/2020/06/01/casos-de-feminicidio-crescem-22-em-12-estados-durante-pandemia/>

**SINOPSE** –A reportagem divulgada em 1 de junho de 2020, denuncia o aumento de 22% de casos de feminicídio em 12 estados brasileiros, nos meses de março e abril do referido ano, essa estatística foi apresentada pelo estudo realizado pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), a pedido do Banco Mundial (BM) e teve como referência os dados fornecidos pelos órgãos de segurança dos estados brasileiros. O estudo traz dados específicos de cada estado onde o aumento do feminicídio foi bastante expressivo, neste período.

## TEMA

Feminicídio e violência doméstica

## OBJETIVOS

- Saber o que é feminicídio;
- Compreender que a violência doméstica, em muitos casos, culmina em feminicídio;
- Entender como funciona a medida protetiva;

## PROCEDIMENTOS

- Distribuição da notícia para os/as alunos/as.
- Estipular um tempo para que os/as alunos/as façam a leitura da notícia.
- Abrir discussão com os/as alunos/as, seguindo os questionamentos sugeridos.
- Pedir aos/as alunos/as que façam um texto sobre o que aprendeu com a notícia.

## QUESTIONAMENTOS SUGERIDOS

- Em qual portador a matéria foi veiculada?
- Qual instituição fez o relatório dessa pesquisa?
- O que esse estudo revelou?
- O que é feminicídio?
- Como funciona a medida protetiva para as mulheres?
- A que você atribui a prática da violência doméstica e do feminicídio?



**Glossário – Feminicídio**  
é o assassinato de uma  
mulher, cometido  
devido ao desprezo que  
o autor do crime sente  
quanto a identidade de  
gênero da vítima.

# *Outras* **Sugestões de Notícias**





## SITE – G1 REPORTAGEM

Desigualdade de gênero no trabalho só acabará daqui a 257 anos, aponta Fórum Econômico Mundial.

**SINOPSE** – A reportagem versa sobre o relatório do Fórum Econômico Mundial (WEF), em um estudo realizado no ano de 2019 em 153 países, onde registra a paridade entre mulheres e homens em diversas áreas como saúde, educação e política, contudo o estudo revelou que a área trabalhista ainda apresenta uma expressiva desigualdade entre os gêneros. O referido estudo menciona avanços no Brasil, mas o posiciona como o país da América Latina que mais apresenta disparidades de gênero, especificamente, na participação política e nos salários.

### DISPONÍVEL EM:

<https://g1.globo.com/economia/noticia/2019/12/17/desigualdade-de-genero-no-trabalho-so-acabara-daqui-a-257-anos-aponta-forum-economico-mundial.ghtml>





### **SITE – G1 REPORTAGEM:**

**Brasil é apenas 130º em ranking que analisa igualdade salarial entre homens e mulheres com trabalho semelhante.**

**SINOPSE –** A reportagem mostra com detalhes a situação do Brasil, em relação a igualdade salarial entre mulheres e homens, no desempenho de trabalhos similares, apresentado no relatório do Fórum Econômico Mundial (WEF), em estudo realizado em 153 países que analisa a desigualdade de gênero, o Brasil aparece na 130ª posição. O relatório conclui que o Brasil, no ritmo que anda, precisará de mais de 59 anos para atingir a igualdade de gênero.

#### **DISPONÍVEL EM:**

<https://g1.globo.com/economia/noticia/2019/12/17/brasil-e- apenas-130o-em-ranking-que-analisa-igualdade-salarial-entre-homens-e-mulheres-com-trabalho-semelhante.ghtml>



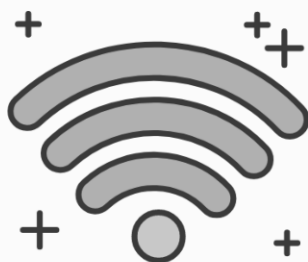


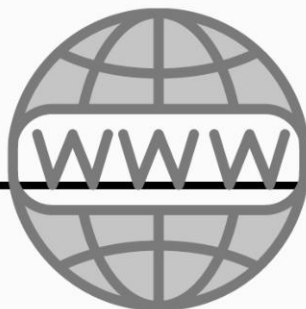
### **SITE – BBC NEWS / Brasil**

**REPORTAGEM – Dia Internacional da Mulher: a origem operária do 8 de Março.**

**SINOPSE –** A reportagem versa sobre a origem do Dia Internacional da Mulher, faz uma retrospectiva histórica da luta das mulheres por melhores condições de trabalhos em vários países e, a oficialização dessa data pela Organização das Nações Unidas (ONU).

**DISPONÍVEL EM:** <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-43324887>





## **SITE – Mundo Educação**

### **REPORTAGEM – A DISCRIMINAÇÃO DA MULHER NO TRABALHO**

**SINOPSE** – A reportagem relata a discriminação da mulher no trabalho e relata que umas das mais comuns é a salarial, haja vista que a mulher recebe um salário inferior ao do homem, pelo mesmo serviço prestado. Traz também informações sobre a dificuldade das mulheres trabalhadoras de baixa renda acerca da dificuldade em encontrar creches e berçários públicos, para que possam trabalhar, deixando seus filhos em segurança.

**DISPONÍVEL EM:** <https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/a-discriminacao-mulher-negro-no-trabalho.htm>





## SITE – UOL

**REPORTAGEM – Vôlei: Brasil busca virada heroica sobre a Argentina e vence a segunda.**

**SINOPSE** – A reportagem narra como se deu o jogo de vôlei masculino entre Brasil e Argentina, ocorrido no dia 26/07/2021, nos jogos olímpicos de Tóquio. A reportagem relata as dificuldades do time e a bravura heroica, em que os jogadores conseguiram reverter um placar desfavorável, e ganhar o jogo por 3 sets a 2.

**DISPONÍVEL EM:** <https://www.uol.com.br/esporte/olimpiadas/ultimas-noticias/2021/07/26/brasil-x-argentina---volei-masculino.htm>

## SITE – UOL

**REPORTAGEM – Vôlei: Brasil sofre, mas confirma favoritismo e vence a Rep. Dominicana.**

**SINOPSE** – A reportagem narra como se deu o jogo de vôlei feminino entre Brasil e a República Dominicana, ocorrido no dia 27/07/2021, pelos jogos olímpicos de Tóquio. A reportagem relata as dificuldades do time e, a vitória sofrida das brasileiras, para conseguirem reverter um placar desfavorável e ganhar o jogo por 3 sets a 2.

**DISPONÍVEL EM:** <https://www.uol.com.br/esporte/olimpiadas/ultimas-noticias/2021/07/27/volei-brasil-sofre-mas-confirma-favoritismo-e-vence-a-rep-dominicana.htm>



## **SITE – Globo Esporte**

**REPORTAGEM – Brasil impõe virada épica e bate Argentina no vôlei masculino nas Olimpíadas**

**SINOPSE** – A reportagem relata como se deu o jogo de vôlei masculino entre Brasil e Argentina, ocorrido no dia 26/07/2021, pelos jogos olímpicos de Tóquio. Relata, ainda, que o time brasileiro venceu na marra e no talento, e que ignorou a distância do placar, conseguindo uma vitória heroica no clássico contra a Argentina por 3 sets a 2.

**DISPONÍVEL EM:** <https://ge.globo.com/olimpiadas/noticia/brasil-impoe-virada-epica-e-bate-argentina-no-volei-masculino-nas-olimpiadas.ghtml>

## **SITE – Globo Esporte**

**REPORTAGEM – Brasil sobrevive à batalha e vence a República Dominicana no vôlei feminino.**

**SINOPSE** – A reportagem relata como se deu o jogo de vôlei feminino entre Brasil e a República Dominicana, ocorrido no dia 27/07/2021, pelos jogos olímpicos de Tóquio. A reportagem fala da vitória sofrida do time brasileiro que, apesar do sufoco durante todo o jogo, conseguiu reverter um placar desfavorável e ganhar o jogo por 3 sets a 2.

**DISPONÍVEL EM:** <https://ge.globo.com/olimpiadas/noticia/brasil-sobrevive-a-batalha-e-vence-a-republica-dominicana-no-volei-feminino.ghtml>

CAPÍTULO

**6**

*Sugestões* de  
**Atividades** com  
ENTREVISTA



O trabalho com entrevistas é interessante no processo de aprendizagem dos/as alunos/as, pois favorece a ampliação do conhecimento, por meio da investigação, sobre um determinado assunto, inclusive, dos procedimentos para se realizar a própria entrevista.

Trata-se de um diálogo entre duas ou mais pessoas sobre um determinado assunto. O entrevistador determina o tema de seu interesse e escolhe a/as pessoa/as que deseja entrevistar. No entanto, para a realização da entrevista, o entrevistador já deve ter um conhecimento prévio sobre o tema, para iniciar o diálogo, que será ampliado no decorrer da entrevista.

Como recurso didático, a entrevista permite a ampliação do conhecimento e o desenvolvimento da criatividade, curiosidade e, principalmente, a criticidade dos/as alunos/as. Desenvolve outras habilidades ainda, como a produção e interpretação textual e a oralidade. As atividades com entrevistas podem ser por meio da leitura, de apresentação de vídeos, ou ainda por experimentação. Indicamos como sugestão, entrevistas com mulheres que ocupam espaços de poder, os quais, historicamente, foram dominados pela figura masculina e, com mulheres mais velhas para proporcionar um delineamento das conquistas femininas na sociedade. Vejamos algumas situações.



# Atividade

## Entrevista com a mulher mais velha da família



## **TEMAS**

- Como era ser mulher no passado.

## **OBJETIVOS**

- Entrevistar a mulher mais velha da família ou mais próxima da família, para saber como era ser mulher na sociedade no tempo em que ela era jovem;
- Comparar as informações obtidas na entrevista com a realidade atual, identificando os avanços e conquistas na vida da mulher.

## **SUGESTÃO DE ROTEIRO**

1. Qual o seu nome completo?
2. Qual a sua idade?
3. Você frequentou a escola? Até que ano/série você estudou?
4. Como era a escola quando a senhora fazia o Ensino Fundamental?
5. Quais eram as brincadeiras nessa época?
6. O convívio familiar era bom, quando a senhora era adolescente?
7. Como seus pais tratavam você e suas irmãs e seus irmãos?
8. Você fazia as coisas que queria, quando era adolescente?
9. Quais os ensinamentos que seus pais lhe deram que você preserva até hoje?
10. Qual profissão que você queria seguir, e qual a sua atual?
11. O que você mudou da criação que recebeu, para educar os/s seus/suas filhos/as ou outras crianças?

# Atividade 2

Entrevista com  
uma policial mulher,  
pedreira mulher,  
motorista mulher  
ou cientista mulher





## TEMAS

- A mulher ocupando diversos espaços no mercado de trabalho.

Enfatizamos que a escolha da profissão para a entrevista pode ser de acordo com o contexto da turma e os objetivos didáticos do/a professor/a.

## OBJETIVOS

- Identificar as dificuldades que a mulher passa no exercício da profissão.
- Identificar se há casos de discriminação feminina no exercício da profissão.

## SUGESTÃO DE ROTEIRO

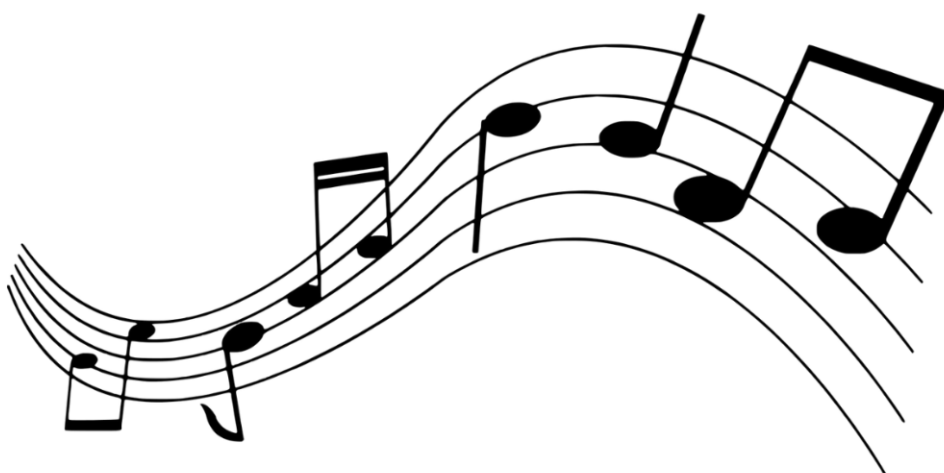
1. Qual o seu nome completo?
2. Qual sua idade e estado civil?
3. Qual sua naturalidade?
4. Por que decidiu seguir essa profissão?
5. Você teve apoio de sua família?
6. Quais dificuldades você encontrou no decorrer da sua formação?
7. A remuneração na sua profissão é a mesma para mulheres e homens?
8. No seu local de trabalho, exercendo a mesma profissão que você, existe a mesma quantidade de mulheres e de homens?
9. Você passa por dificuldades para exercer a sua profissão pelo fato de ser mulher? Quais?
10. Você percebe algum tipo de discriminação por seus companheiros de trabalho por ser mulher? Exemplifique.

CAPÍTULO  
**7** *Sugestão* de  
**Atividade**  
com **MÚSICA**



Assim como os filmes, as atividades com música são bem aceitas pelos/as alunos/as da Educação Básica, principalmente no Ensino Fundamental. É um recurso valioso para trabalhar com as crianças e adolescentes, pois proporciona uma aprendizagem prazerosa e, conseqüentemente duradoura.

Podemos selecionar músicas que abordem o assunto específico das relações de gênero que pretendemos trabalhar, e proporcionar uma reflexão crítica na sala de aula. Após a reflexão, poderemos propor muitas atividades com a releitura das músicas, explorando não só a mudança de estereótipo, como também o desenvolvimento da habilidade de produção textual. Também podemos utilizar a linguagem artística e promover propostas interdisciplinares. Vejamos uma dessas possibilidades.



# Atividade

## Rap

### “Brincadeira de menina”



## Mc Soffia

60

Dizem que menina não empina pipa no sol  
 Quem criou a regra que ela não joga futebol?  
 Que negócio é esse, brincadeira de menina?  
 As minas fazem tudo, até mandar umas rimas  
 De menino, de menina, ah, vamos brincar  
 Somos crianças, temos que aproveitar  
 Bom, bom-bom, bom-bom  
 Ser criança é muito bom  
 Pra guardar no coração  
 Bom, bom-bom, bom-bom  
 Ser criança é muito bom  
 Pra guardar no coração  
 Bom, bom-bom, bom-bom  
 Ser criança é muito bom  
 Pra guardar no coração  
 Bom, bom-bom, bom-bom  
 Ser criança é muito bom  
 Esconde-esconde, peteca  
 Bolinha de gude e pega-pega  
 Menino e menina podem brincar de boneca  
 Hey, hey, hey, ho, ho, ho  
 Olha lá, a menininha fazendo um monte de gol  
 Quanta brincadeira, quem diria, sem preocupação  
 O negócio é alegria e diversão  
 Vamos aproveitar esse lindo momento  
 Depois que você cresce  
 Não volta mais o tempo, é  
 Ser criança é muito bom  
 Bom, bom-bom, bom-bom  
 Ser criança é muito bom

Pra guardar no coração  
 Bom, bom-bom, bom-bom  
 Ser criança é muito bom  
 Pra guardar no coração  
 Bom, bom-bom, bom-bom  
 Ser criança é muito bom  
 Pra guardar no coração  
 Bom, bom-bom, bom-bom  
 Ser criança é muito bom (bom)  
 Esconde-esconde, peteca  
 Bolinha de gude e pega-pega  
 Menino e menina podem brincar de boneca  
 Hey, hey, hey, ho, ho, ho  
 Olha lá, a menininha fazendo um monte de gol  
 Quanta brincadeira, quem diria, sem preocupação  
 O negócio é alegria e diversão  
 Vamos aproveitar esse lindo momento  
 Depois que você cresce  
 Não volta mais o tempo, é  
 Ser criança é muito bom  
 Bom, bom-bom, bom-bom  
 Ser criança é muito bom  
 Pra guardar no coração  
 Bom, bom-bom, bom-bom  
 Ser criança é muito bom  
 Pra guardar no coração  
 Bom, bom-bom, bom-bom  
 Ser criança é muito bom  
 Pra guardar no coração  
 Bom, bom-bom, bom-bom  
 Ser criança é muito bom

Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=cFs1W\\_04AC4&t=83s](https://www.youtube.com/watch?v=cFs1W_04AC4&t=83s)

## TEMAS

Quebra de estereótipos, papéis sociais de meninos e meninas, brincadeiras de meninos e meninas, padrão social etc.

## OBJETIVOS

Refletir nos papéis sociais das brincadeiras, pré-estabelecidas culturalmente, para meninos e meninas, que servem para moldar os comportamentos sociais futuros de homens e mulheres.

## **PROCEDIMENTOS**

1. Entregar a letra da música para os/as alunos/as.
2. Apresentar o vídeo da música duas vezes (conhecer/acompanhar).
3. Abrir discussão com os/as alunos/as sobre o entendimento da mensagem da música.
4. Proporcionar um momento no pátio onde todos possam brincar juntos.

## **QUESTIONAMENTOS SUGERIDOS**

1. Do que trata a letra desse rap?
2. Em sua opinião existem brincadeiras de meninas e de meninos?
3. Qual a finalidade dessa divisão das brincadeiras?
4. De acordo com a música para que serve a brincadeira?
5. Há algum problema em menino brincar de casinha e boneca e, a menina brincar de futebol e carrinho?
6. Quem deve escolher o tipo de brincadeira que deseja fazer?

CAPÍTULO

8

*Sugestões de*  
**LEITURAS** sobre  
**RELAÇÕES**  
de **GÊNERO**



Empreender uma educação voltada para a igualdade de gênero requer dos/as professores/as um conhecimento mais aprofundado sobre essa temática. Compreender como os papéis sociais foram criados e divididos entre os sujeitos, tendo como parâmetro a anatomia de seus corpos, se faz necessário para promover a desconstrução desses estereótipos culturalmente criados, de modo equivocado.

É preciso perceber todas as formas de discriminação e preconceito que, na maioria dos casos, resultam na violência de gênero e, trazer a discussão de forma crítica para a sala de aula, com a finalidade de educar meninas e meninos de forma igualitária, sem que haja hierarquização entre os gêneros, e que as relações de poder sejam compartilhadas de forma equânime.

Pensando nisso, trouxemos abaixo uma lista de textos importantes para ampliar o conhecimento dos/as professores/as da Educação Básica. São reportagens, artigos e livros que versam desde a gênese dos estudos feministas, e seus esforços na tentativa de criar uma definição de gênero que permitisse considerá-lo como uma categoria de análise para questionar as forças de poder, e textos que contam a história do feminismo no Brasil bem como as conquistas lideradas pelos movimentos feministas. E ainda, sobre a escola como o *locus* constituído e constituinte de gêneros, justificando a importância de se trabalhar a temática das relações de gênero na escola.

Desejamos a todos e todas momentos significativos de conhecimentos e, que essas leituras tragam grandes frutos para nossa sociedade! Segue a lista:



http://



### 1. Site: Centro de Referências em Educação Integral

Reportagem – A Igualdade de gênero pressupõe uma sociedade justa para meninos e meninas.

Disponível em:

<https://educacaointegral.org.br/reportagens/igualdade-de-genero-pressupoe-uma-sociedade-justa-para-meninos-e-meninas/>



### 3. Artigo – Tecnologia de Gênero

Autora – Teresa de Lauretis

Disponível em:

<http://marcoareliosc.com.br/cineantripo/lauretis.pdf>



5. Artigo – Relações de gênero nas práticas escolares: o aprendizado da separação nas "misturas" no pátio resumo

Autora – Daniela Auad

Disponível em:

<https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/artemis/article/view/2346>



### 2. Site: Revista Brasileira da Educação Básica

Reportagem – Relações de Gênero nas Escolas: ainda é possível falar disso?

Disponível em:

<https://rbeducacaobasica.com.br/relacoes-de-genero/>



4. Livro – Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista

Autora – Guacira Lopes Louro

Disponível em:

<https://bibliotecaonlinedahisfj.files.wordpress.com/2015/03/genero-sexualidade-e-educacao-guacira-lopes-louro.pdf>



6. Livro – Gênero e Diversidade na Escola/Curso de Formação de professores

Disponível em:

[https://www.unifaccamp.edu.br/graduacao/letras\\_portugues\\_ingles/arquivo/pdf/gde.pdf](https://www.unifaccamp.edu.br/graduacao/letras_portugues_ingles/arquivo/pdf/gde.pdf)





http://

7. Artigo – Diferença e igualdade nas relações de gênero: revisitando o debate

Autora – Maria de Fátima Araújo

Disponível em:

<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pc/v17n2/v17n2a04.pdf>



8. Reportagem - Por que usamos o conceito de gênero?

Autor – Laura Brenda

Disponível em:

<https://www.cartacapital.com.br/blog/sororidade-em-pauta/por-que-usamos-o-conceito-de-genero/>



9. Artigo – Gênero: uma categoria útil de análise histórica

Autora – Joan Scott

Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>



10. Artigo – Relações entre gênero e escola no discurso de professoras do ensino fundamental

Autores/as – Ana Claudia Bortolozzi, Maia Carolina Navarro e Ari Fernando Maia

Disponível em:

<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n32/n32a03.pdf>



11. Livro – PCNs (1º à 4º série) – Apresentação os Temas Transversais – Ética

Disponível em:

<https://cptstatic.s3.amazonaws.com/pdf/cpt/pcn/volume-08-1-temas-transversais-apresentacao.pdf>



12. Livro – Uma história do feminismo no Brasil

Autora – Céli Regina Jardim Pinto

Disponível em:

<https://democraciadireitoegenero.files.wordpress.com/2016/07/pinto-cc3a9li-regina-jardim-uma-histc3b3ria-do-feminismo-no-brasil.pdf>





Em um país onde a violência de gênero atinge índices cada vez maiores, é importante que tenhamos conhecimento sobre como proceder em casos dessa natureza, seja para autoproteção ou para orientarmos outras mulheres, para que saibam onde procurar ajuda.

Nessa perspectiva, disponibilizamos uma lista dos canais de atendimento à mulher em nossa cidade, São Luís do Maranhão. Segue a lista.



**1. Central de atendimento à mulher.**

**Contato para denúncias de violência doméstica - 180**



**2. Emergência Policial**

**Contato: 190**



**3. A casa da mulher brasileira - É um centro que garante o atendimento à mulher que precise de medida protetiva de urgência ou que queira realizar denúncias. Endereço - Av. Prof. Carlos Cunha, 572, Jaracaty em São Luís do Maranhão**

**Contato - (98) 9 8892-1222, 98855-7705, 98427-9730, 98443-6925 e 8278-3647.**



**4. Delegacia Especializada no Atendimento à Mulher**

**Delegada: Kazumi de Jesus Ericeira Tanaka**

**Endereço: Av. Prof. Carlos Cunha, N°527 - Jaracaty, São Luis - MA, CEP: 65.000-000 - Casa da Mulher Brasileira**

**Telefone: (98) 3214-8649/3214-8651/3214-8647/99193-9177**



**5. Centro de Referência de Atendimento à Mulher em Situação de Violência (CRAMSV): (98) 98198-2120**

- ☒ 5. Centro de Referência de Atendimento à Mulher em Situação de Violência (CRAMSV): (98) 98198-2120
- ☒ 6. Promotoria da Mulher  
Contato: (98)99100-7491
- ☒ 7. Defensoria Pública  
Contato: (98)99241-9770 / 99181-2373
- ☒ 8. SAEM/Socorrão II  
Contato: (98) 98732-2181 / 98349-0205
- ☒ 9. 2ª Vara especial da Violência Doméstica (TJ/MA)  
(Mulheres com medidas protetivas)  
Contatos: (98)99112-3366 / 98873-6506

A violência contra a mulher em nosso país é uma realidade, lamentavelmente, cada vez mais intensa e escancarada, pois os agressores não temem a punição. Apesar de haver uma legislação específica para tratar da violência contra a mulher, a Lei Maria da Penha nº 11.340/06, os agressores não a respeitam, em sua grande maioria, até que sejam por ela, devidamente, enquadrados.

Uma das formas de se combater essa onda crescente de violência de gênero e o feminicídio e, principalmente, a sensação de impunidade, e enquadrar esses agressores é por meio da denúncia desses casos. A denúncia não somente possibilita a punição do agressor, mas, sobretudo, proporciona uma rede de apoio e assistência às vítimas, incluindo medidas protetivas, quando o caso requer.

Portanto, a denúncia deve ser uma atitude de toda a sociedade, pois a violência de gênero e o feminicídio é uma questão social, e não particular e isolada. Denuncie a violência de gênero!

## 10. Considerações Finais

As relações de gênero fazem parte do nosso cotidiano, contudo, a todo instante, presenciamos diversas situações de discriminação, desigualdade, preconceito, estereótipos e violência, nas relações sociais entre mulheres e homens. Porém, a mulher está sempre em desvantagem, em relação ao homem, na maioria das vezes, quando analisamos essas situações.

Diante disso, acreditamos que trabalhar as questões que envolvem as relações de gênero na escola, é necessário e urgente. É imprescindível, no entanto, que os/as professores/as tenham conhecimento científico e material de apoio para ajudá-los na abordagem dessa temática em sala de aula.

O nosso Produto Educacional, “Relações de gênero na sala de aula: caderno de sugestões de atividades pedagógicas” foi construído com a finalidade de colaborar com as práticas pedagógicas dos/as professores/as do 5º ano do Ensino Fundamental, que participaram da nossa pesquisa do Mestrado Profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica. Para tanto, a nossa pesquisa procurou compreender os discursos e as práticas desses/as professores/as, acerca das relações de gênero.

Neste movimento, percebemos no decorrer de nossa pesquisa a necessidade de trazer à discussão compreensões de gênero, que não se restringissem à identidade de gênero e à orientação sexual das pessoas, pois compreendemos que estes são aspectos que fazem parte das relações de gênero, contudo, não são os mais importantes, embora sejam as mais visibilizados.

Partindo dessa compreensão, trouxemos neste produto uma variedade de atividades que dialogam com outros temas que permeiam as relações de gênero como a desigualdade de gênero, desigualdade salarial, desigualdade no mercado de trabalhos, estereótipos femininos, discriminação, preconceito, violência de gênero, feminicídio, papéis sociais, machismo entre outros. E trouxemos, ainda, sugestões de leituras sobre a temática para que os/as professores/as possam ampliar seus conhecimentos a respeito das relações de gênero.

Esclarecemos que o nosso produto educacional não é um manual pedagógico para ser executado à risca, por isso o concebemos como um conjunto de sugestões didático-pedagógicas, que pode e deve ser personalizado, levando em consideração o contexto, os discentes e os objetivos docentes.

Finalizamos o nosso produto educacional aspirando ter construído um material didático que poderá colaborar com as práticas pedagógicas dos/as participantes da nossa pesquisa e, esperamos que este material didático possa alcançar um número expressivo de professores/as afim de que possam laborar por uma educação mais inclusiva e equânime entre os gêneros.

## Dados sobre a Autora e Orientadora

### Sônia Giselly Karolczyk Correia

Pedagoga certificada pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), Especialista em Gênero e Diversidade na Escola pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e mestranda do Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica pela (UFMA).

Atualmente, professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de São Luís do Maranhão.

Faz parte do Grupo de Estudo e Pesquisa Investigações Pedagógicas Afrobrasileiras (GIPEAB), Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Gênero e Sexualidade nas Práticas Educativas (GESEPE) e do Grupo de Estudos em Sociologia e Pesquisas em Educação GESPE/UFMA.

E-mail: [gisellykarolczyk@gmail.com](mailto:gisellykarolczyk@gmail.com)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8910768300358507>



### Professora Dra. Mariana Guelero do Valle

Doutora e mestra em Educação. Professora do Departamento de Biologia da Universidade Federal do Maranhão. Líder do Grupo de Pesquisa em Ensino de Ciências e Biologia - GPECBio/UFMA.

E-mail: [\\*mariana.valle@ufma.br](mailto:*mariana.valle@ufma.br)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8516501386841758>



## Referências

AUAD, Daniela. Relações de gênero nas práticas escolares e a construção de um projeto de Co-educação. Anais... da 27ª da Reunião Anual da ANPEd. 2004, Caxambu. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/ge23/t233.pdf>. Acesso em: 16 ago. de 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais ética, Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2021.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base> Acesso em: 14 nov. 2019.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

SCOOT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Educação & Realidade. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, 1995, p. 71-99.

## ANEXO A – Termo de consentimento livre e esclarecido para o professor



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA**  
**EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, \_\_\_\_\_,  
professor(a), da Unidade de Educação Básica Dom José de Medeiros  
Delgado, concordo em conceder entrevista para a mestranda da Universidade  
Federal do Maranhão/UFMA, \_\_\_\_\_,  
para a pesquisa intitulada \_\_\_\_\_,  
bem como, autorizo a divulgação das informações, por mim fornecidas.

Declaro estar ciente de que minha participação é voluntária e que fui  
devidamente esclarecido quanto aos objetivos e procedimentos desta  
pesquisa.

Declaro, ainda, estar ciente de que por intermédio deste Termo são  
garantidos a mim os seguintes direitos: (1) solicitar, a qualquer tempo, maiores  
esclarecimentos sobre esta Pesquisa; (2) ter ampla possibilidade de negar-me  
a responder a quaisquer questões ou a fornecer informações que julguem  
prejudiciais à minha integridade física, moral e social.

São Luis, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do entrevistado(a)

## ANEXO B – Termo de consentimento livre e esclarecido para o diretor



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA  
EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, \_\_\_\_\_,  
diretor(a), da Unidade de Educação Básica Dom José de Medeiros Delgado,  
concordo em responder o questionário de pesquisa acadêmica intitulada:  
\_\_\_\_\_ da  
mestranda da Universidade Federal do Maranhão/UFMA,  
\_\_\_\_\_, bem como,  
autorizo a divulgação das fotos da referida escola e, das informações por mim  
fornecidas em sua dissertação de mestrado.

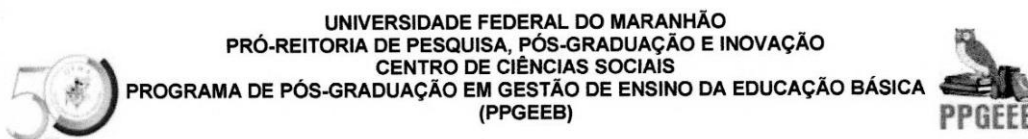
Declaro estar ciente de que minha participação é voluntária e que fui  
devidamente esclarecido/a quanto aos objetivos e procedimentos desta  
pesquisa.

Declaro, ainda, estar ciente de que por intermédio deste Termo são  
garantidos a mim os seguintes direitos: (1) solicitar, a qualquer tempo, maiores  
esclarecimentos sobre esta Pesquisa; (2) ter ampla possibilidade de negar-me  
a responder a quaisquer questões ou a fornecer informações que julguem  
prejudiciais à minha integridade física, moral e social.

São Luis, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisado(a)

ANEXO C – Carta de apresentação para concessão de pesquisa de campo  
apresentada a SEMED



**CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA CONCESSÃO DE PESQUISA DE CAMPO**

Prezado(a) Senhora(a) \_\_\_\_\_

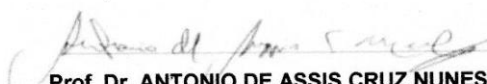
Vimos por meio desta apresentar-lhe o(a) estudante \_\_\_\_\_, regularmente matriculado(a) no Mestrado Profissional Gestão de Ensino da Educação Básica, da Universidade Federal do Maranhão para desenvolver uma pesquisa de conclusão de curso, intitulada: \_\_\_\_\_.

Na oportunidade, solicitamos autorização de Vossa Senhoria em permitir a realização da pesquisa neste recinto educacional para que o(a) referido(a) estudante possa coletar dados por meio de observações, entrevistas, questionários e outros meios metodológicos que se fizerem necessários.

Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, preservando sigilo e ética, conforme termo de consentimento livre que será assinado pelos sujeitos envolvidos na pesquisa. Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição.

Colocamo-nos à disposição de V. S<sup>a</sup> para quaisquer esclarecimentos.

São Luís, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

  
**Prof. Dr. ANTONIO DE ASSIS CRUZ NUNES**  
Coordenador do PPGEEB/UFMA

## ANEXO D – Carta de apresentação para pesquisa de campo apresentada a escola



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA  
EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)



### CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA PESQUISA DE CAMPO

Prezada Senhora \_\_\_\_\_,  
diretora da UEB Dom José de Medeiros Delgado.

Vimos por meio desta apresentar-lhe a estudante Sônia Giselly Karolczyk Correia, regularmente matriculada no Mestrado Profissional Gestão de Ensino da Educação Básica, da Universidade Federal do Maranhão, sob matrícula de nº **2019101736**, para desenvolver sua pesquisa de Dissertação intitulada **"Relações de Gênero: discursos e práticas docentes em anos iniciais da UEB Dom Delgado"**.

Na oportunidade, solicitamos autorização de Vossa Senhoria em permitir a realização da referida pesquisa neste recinto educacional para que a referida estudante possa coletar dados por meio de observações, entrevistas, questionários e outros meios metodológicos que se fizerem necessários.

Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, preservando sigilo e ética, conforme termo de consentimento livre e esclarecido que será assinado pelos sujeitos envolvidos na pesquisa. Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição. Colocamo-nos à disposição de V<sup>a</sup>. S<sup>a</sup>. para quaisquer esclarecimentos.

São Luís, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021.

\_\_\_\_\_  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. MARIANA GUELERO DO VALLE  
(Orientadora da pesquisa)

## ANEXO E – Carta de autorização para a pesquisa de campo



PREFEITURA DE SÃO LUÍS  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED  
SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO – SAE  
NÚCLEO DE ESTÁGIO E PESQUISA-NEP

## AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA DE CAMPO

A Secretaria Municipal de Educação – SEMED, através do Núcleo de Estágio e Pesquisa – NEP, autoriza a realização da pesquisa de campo, a partir das informações apresentadas no Projeto de Pesquisa da

(tese/dissertação/monografia) intitulada Relações de Gênero: discursos e práticas docentes em anos iniciais da UEB Dom Delgado

sob a responsabilidade do(a) Pesquisador(a) Sônia Giselley

Rafaelczyk Correia pelo(a)

Coordenada da

Prof<sup>º</sup>(a) Mariana Queiroz do Valle

IES Universidade Federal do MA

A pesquisa será realizada na UEB Dom Frei de Medeiros Delgado

no turno matutino, no período de fevereiro/2021 à 30/06/2021.

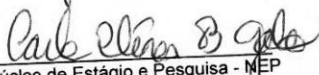
O(A) Pesquisador(a) e a Instituição de Ensino Superior, se corresponsabilizam de forma ética no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados e das informações obtidas nesse processo, sendo assegurada a confiabilidade dos dados.

O descumprimento das condicionantes assegura à SEMED o direito de retirar a anuência a qualquer momento da pesquisa.

Para efeito de publicização dos resultados, a SEMED deverá em tempo, ser informada, considerando sua coparticipação no trabalho científico.

  
Ednan Galvão dos Santos  
Secretário Adjunto de Ensino  
Matrícula nº 420909-2  
SAE / SEMED  
Secretário Adjunto de Ensino

São Luís, 02 de fevereiro de 2021.

  
Núcleo de Estágio e Pesquisa - NEP

Avenida Marechal Castelo Branco, Quadra 14, Lote 14, nº 250, CEP: 65076-090  
Edifício Trade Center, Bairro São Francisco, São Luís - MA

## ANEXO F – Autorização para divulgação das imagens da escola pesquisada



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA**  
**EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)**



**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DIVULGAÇÃO DAS IMAGENS**  
**REALIZADAS NA ESCOLA PESQUISADA**

Eu \_\_\_\_\_, diretora da Unidade de Educação Básica Dom José de Medeiros Delgado, autorizo a aluna Sônia Giselly Karolczyk Correia do Curso de Mestrado Profissional de Gestão de Ensino da Educação Básica, promovido pelo Programa de Pós-graduação de Gestão de Ensino da Educação Básica, da Universidade Federal do Maranhão/UFMA, a fazer a divulgação das imagens internas da referida escola feitas por meio de fotografias durante a pesquisa de campo, de sua Dissertação intitulada Relações de Gênero: discursos e práticas na UEB Dom Delgado, realizada no referido estabelecimento de ensino.

São Luís, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
(Diretora)