

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CAMPUS DO PANTANAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ROSEMEIRY ASSUNÇÃO ALVES ZOZIAS LIMA

**UM OLHAR SOBRE AS RELAÇÕES DE GÊNERO NAS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS DOS DOCENTES DO SEXO MASCULINO DE CORUMBÁ-MS**

**CORUMBÁ - MS
2022**

ROSEMEIRY ASSUNÇÃO ALVES ZOZIAS LIMA

**UM OLHAR SOBRE AS RELAÇÕES DE GÊNERO NAS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS DOS DOCENTES DO SEXO MASCULINO DE CORUMBÁ-MS**

Projeto de pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Campus do Pantanal da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul para fins de avaliação da disciplina Seminário de Pesquisa.

Área de Concentração: Educação Social
Linha de pesquisa: Gênero e Sexualidades, Cultura, Educação e Saúde.

Orientador: Prof. Dr. Jorge Luís Mazzeo Mariano.

**CORUMBÁ-MS
2022**

ROSEMEIRY ASSUNÇÃO ALVES ZOZIAS LIMA

**UM OLHAR SOBRE AS RELAÇÕES DE GÊNERO NAS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS DOS DOCENTES DO SEXO MASCULINO DE CORUMBÁ-MS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, área de concentração em Educação Social, do Campus do Pantanal da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Educação Social, sob orientação do Prof. Dr. Jorge Luís Mazzeo Mariano.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Jorge Luís Mazzeo Mariano – UFMS
Orientador

Prof.^a Dra. Josiane Peres Gonçalves – UFMS
Membro Titular

Prof.^a Dra. Jamilly Nicácio Nicolete - UFABC
Membro Titular

Prof.^a Dra. Claudia Araújo de Lima – UFMS
Membro Suplente

Prof.^a Dra. Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo - UNESP
Membro Suplente

**CORUMBÁ-MS
2022**

*À Maitê, pedaço de mim e que torna
luminosa a minha existência.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me guiar, proteger, encorajar e apoiar em todos os momentos da minha vida, eu me sinto uma grande beneficiária da Sua luz.

Aos meus familiares, especialmente a minha mãe Edenise e ao meu pai Claudionor que lá do céu torceu por mim. Agradeço pelo dom da vida, pelos tantos ensinamentos e por sempre nos educar para florescer.

Aos/Às meus/minhas irmãos/irmãs, Kado, Rosana, Rogério e Shirley, por compreenderem que as ausências tinham um foco pessoal importante. Obrigada por tudo o que juntos fomos, somos e seremos.

Ao meu companheiro Wilson, que muitas vezes reclamou da minha ausência, pelos dias, noites e madrugadas de leituras e escritas, brigamos, nos entendemos e, sei que o custo emocional e afetivo foi grande. Mas, agradeço todo o suporte possível (e impossível!) para que eu pudesse me manter focada na pesquisa.

A minha filha Maitê, que com paciência e atenção e muitos “puxões de orelha”, me alertou em diversos encontros em família: “Mãe, não é hora de militar!”. Mas nos momentos mãe e filha ouvia carinhosamente as minhas inquietações e (des) construções teóricas.

À Maria Paulina, pela atenção, amizade, respeito nos momentos de convivência e por me incentivar desde o processo seletivo do mestrado.

À professora Lígia Maria Baruki e Mello, que sempre apostou “Na menina bonita do laço de fita” (apelido dado em referencia ao livro da Ana Maria Machado). Foi professora referência na minha graduação. Abriu as portas da sua escola, o Colégio Objetivo, para uma Pedagoga recém-formada atuar na turminha do 1º ano e, depois, como Secretária de Educação, me acolheu como técnica na sua equipe. De modo especial, me fez e faz acreditar, que o céu é o meu limite, sou eternamente grata à sua existência na minha vida.

Aos/Às professores/as e funcionários/as do PPGE da UFMS/Campus do Pantanal, em especial, Claudia Araujo de Lima, Monica de Carvalho Magalhães Kassar, Isabella Fernanda Ferreira, Fabiano Antonio dos Santos, Jorge Luís Mazzeo Mariano e Fabiano Antonio dos Santos, pelas ricas discussões em sala.

Aos/Às colegas da turma de mestrado 2020.2: Aline, Ana Gabrielle, Ananda, Andreza, Camila, Gilmar, Iris, Jucilene, Janaina, Larissa, Marina, Renner, Rosiane, Suellen e Zenaide, pelos momentos de discussões e reflexões teóricas em nossas aulas virtuais.

Aos meus professores participantes deste trabalho, pelas ricas contribuições à pesquisa sem os quais não teria a importância e a relevância social que tem, os meus profundos agradecimentos em nome da Ciência.

Ao/A gestor/a e funcionários/as da instituição escolar onde o estudo foi realizado, por abrirem as portas e me acolherem no levantamento dos dados da pesquisa.

A Prefeitura Municipal de Corumbá por meio da Secretaria Municipal de Educação, pela minha concessão de licença para capacitação docente. Sem meu afastamento, o trabalho de escrita desta dissertação teria sido muito mais difícil.

Aos/Às colegas do Grupo de Pesquisa História e Memória da Educação, pelos encontros e pelas horas de estudo. Agradeço especialmente à Elaine Gomes Ferro, por me ajudar com algumas sugestões de leituras, pelo carinho e apoio recebido.

Ao querido orientador, Prof. Dr. Jorge Luís Mazzeo Mariano, pelo acolhimento, pela autonomia, pelas leituras e contribuições necessárias. Os momentos de encontros remotos, devido à Pandemia da Covid-19, me inspiraram e muito me ensinaram, sobretudo, funcionaram como luz para o desenvolvimento da pesquisa. Gratidão enorme por sua generosidade, grandeza, cortesia, dignidade e sabedoria. Sempre me lembrarei dos ensinamentos e do exemplo.

Às membros das bancas de qualificação e defesa, Prof.^a Dra. Josiane Peres Gonçalves e Dra. Jamilly Nicácio Nicolette, por generosamente contribuírem e nortear este trabalho. Agradeço, especialmente, a Prof.^a Dra. Claudia Araújo de Lima e Prof.^a Dra. Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo por aceitarem o convite para membros suplentes da banca.

*A existência humana é, porque se fez
perguntando, a raiz da transformação do
mundo. Há uma radicalidade na existência,
que é a radicalidade do ato de perguntar. [...]*

*Radicalmente, a existência humana
implica assombro, pergunta e risco. E, por tudo
isso, implica ação, transformação.*

*Paulo Freire e Antonio Faundez,
Por uma pedagogia da pergunta*

RESUMO

A presente dissertação vincula-se à linha de pesquisa Gênero e Sexualidades, Cultura, Educação e Saúde do Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus do Pantanal. O objetivo geral do trabalho foi investigar as concepções de gênero entre os docentes do sexo masculino da rede municipal de ensino de Corumbá e as possíveis implicações dessas concepções em suas práticas pedagógicas. Compreende-se que a escola é um espaço que deve propiciar discussões referentes às questões de gênero nas práticas escolares, pois estas são decorrentes das construções culturais, sociais e políticas. É evidente a urgente necessidade de estudos como este considerando os princípios de significados nos quais os corpos são continuamente produzidos nas esferas sociais e consequentemente na instituição escolar, como reflexos da cultura. O referencial teórico deste estudo baseia-se na perspectiva dos Estudos de Gênero e Masculinidades. O trabalho foi desenvolvido por meio da investigação bibliográfica inscrita na abordagem metodológica qualitativa de caráter exploratório. Em um primeiro momento, realizamos um levantamento bibliográfico sobre as discussões teóricas a respeito das questões de gênero nas práticas docentes. No segundo momento, realizamos a pesquisa de campo em uma escola municipal da rede pública de Corumbá/MS. O estudo fez uso de entrevista, com roteiro semiestruturado para compreender as concepções de gênero que permeiam as falas dos seis docentes participantes do estudo. Os dados coletados foram categorizados de acordo com a análise de conteúdo, proposta por Bardin. Os dados foram organizados em três categorias: (i) as percepções docentes acerca da igualdade de gênero, do sexismo e do machismo, (ii) os posicionamentos docentes frente aos comportamentos decorrentes das percepções conservadoras; (iii) a perspectiva dos professores sobre a discussão relativa às relações de gênero no âmbito escolar. Da análise dos dados constatou-se que há uma ênfase na noção de gênero associado aos papéis sociais apropriados aos homens e às mulheres. Em relação à prática pedagógica docente o estudo constatou que nem sempre são realizadas com vistas a pensar de modo crítico e reflexivo as relações de gênero. Logo, o estudo mostrou que os meninos e as meninas recebem tratamentos desiguais nos processos formativos por parte dos docentes. Este estudo revelou que os professores não se sentem preparados para abordar a temática sobre as relações de gênero na escola e, uma das dificuldades apontadas refere-se à falta de processos de formação inicial e continuada. Frente aos achados, concluímos que discussões sobre esta temática são essenciais cuja reflexão contribui para a elaboração de alternativas pedagógicas plurais e inclusivas que possibilitem novos olhares para as concepções de gênero nas instituições de ensino escolar. Esta pesquisa torna-se um convite para alargar esse processo de conhecimento e transformação.

Palavras-chave: Educação; Relações de Gênero; Docentes; Discursos; Equidade.

ABSTRACT

This dissertation is linked to the Gender and Sexualities, Culture, Education and Health research line of the Postgraduate Master's Program in Education of Mato Grosso do Sul Federal University – Pantanal Campus. The general objective of the work was to investigate the gender conceptions among the male teachers of Corumbá public school system and the possible implications of those conceptions in their pedagogical practices. It is understood that school is a space that should promote discussions regarding gender issues in school practices, as these are the result of cultural, social, and political constructions. The urgent need for studies like this one is evident, considering the principles of meanings in which bodies are continuously produced in the social spheres and consequently in the school institution as reflections of culture. The theoretical framework of this study is based on the perspective of Gender and Masculinity Studies. The work was developed through bibliographic research inscribed in the qualitative methodological approach of an exploratory nature. At first, we carried out a bibliographic survey on theoretical discussions about gender issues in teaching practices. In the second moment, we carried out field research in a public school in Corumbá/MS. The study made use of an interview, with a semi-structured script to understand the gender conceptions that permeate six participant teachers' speeches in the study. The collected data were categorized according to the content analysis proposed by Bardin. Data were organized into three categories: (i) teachers' perceptions about gender equality and sexism, (ii) teachers' positions regarding behaviors resulting from conservative perceptions; (iii) teachers' perspective on the discussion concerning gender relations in the school environment. From the data analysis, it was found that there is an emphasis on the notion of gender associated with the appropriate social roles for men and women. Regarding to teaching pedagogical practice, the study found that they are not always carried out with a view to thinking about gender relations in a critical and reflective way. Therefore, the study showed that boys and girls receive unequal treatment in the training processes by teachers. This study revealed that teachers do not feel prepared to address the issue of gender relations at school and one of the difficulties pointed out refers to the lack of initial and continuing education processes. Based on those results, we conclude that discussions on this theme are essential, whose reflection contributes to the development of plural and inclusive pedagogical alternatives that allow new perspectives on gender conceptions in school education institutions. This research becomes an invitation to extend this knowledge and transformation process.

Keywords: Education; Gender Relations; Teachers; Speeches; Equity.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

AIDS – Síndrome da Imunodeficiência Adquirida

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação

ART – Artigo

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior

CEP – Comitê de Ética de Pesquisa

CF – Constituição Federal

CH – Carga Horária

CNDM – Conselho Nacional dos Direitos da Mulher

CNS – Conselho Nacional de Saúde

COVID – Coronavírus SARS-CoV-2

CPAN – Campus do Pantanal

CS – Ciências Sociais

D – Doutorado

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ESP – Escola Sem Partido

GT – Grupo de Trabalho

HD – *Hard Disk*

HIV – Vírus da Imunodeficiência Humana

I - Idade

ID - Identificação

INPM – Instituto de Pesos e Medidas

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Travestis

M – Mestrado

MEC – Ministério da Educação

MS – Mato Grosso do Sul

MULT – Multidisciplinar

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PME – Plano Municipal de Educação

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE – Plano Nacional de Educação

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

QTD – Quantidade

SciELO – *Scientific Electronic Library Online*

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quantitativo de docentes	35
Quadro 2 – Dissertações localizadas no portal PPGE/CPAN	38
Quadro 3 – Descritores utilizados para a busca nas bases de dados CAPES, SciELO e ANPED	40
Quadro 4 – Relação de teses e dissertações para análise	42
Quadro 5 – Relação de teses e dissertações selecionadas para análise no portal da CAPES	44
Quadro 6 – Artigos selecionados no portal da SciELO	45
Quadro 7 – Relação dos trabalhos selecionados para análise nos anais do GT – 23 da ANPED	46
Quadro 8 – Perfil dos docentes	52

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Teses e dissertações identificadas no portal da BDTD, divididos por descritores e quantidade	41
Tabela 2 – Levantamento dos periódicos no portal da BDTD, selecionados após aplicação de refinamentos/filtros	41
Tabela 3 – Levantamento do total de Teses e Dissertações localizadas no portal da CAPES, quantidade e refinamentos/filtros.....	43
Tabela 4 – Levantamento das publicações encontradas no portal da SciELO	45

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 - PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA	27
1.1 Caracterização do estudo	28
1. 2 Percursos, procedimentos e técnicas	28
1.2.1 Revisão de literatura	36
1.2.2 Levantamento da produção	38
1.2.3 Levantamento de Teses e Dissertações no portal da BDTD	40
1.2.4 Levantamento de Teses e Dissertações no portal da Capes	43
1.2.5 Levantamento no portal da SciELO	44
1.2.6 Levantamento de publicações na Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação – ANPED	45
1.2.7 O que dizem as/os autoras/es	47
1.3 Caracterização dos participantes da pesquisa	51
1.4 A coleta de dados em uma escola pública de Corumbá/MS: algumas considerações sobre esta etapa.....	54
CAPÍTULO 2 - OS ESTUDOS DE GÊNERO E MASCULINIDADES	56
2.1 Uma perspectiva dos estudos de gênero	56
2.2 Os estudos sobre masculinidades	70
2.3 Gênero e masculinidades na educação	79
2.4 Os documentos legais sobre gênero na educação no Brasil	88
2.5 Síntese analítica	98
CAPÍTULO 3 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	101
3.1 As percepções docentes acerca da igualdade de gênero, do sexismo e do machismo ...	101
3.2 Posicionamentos docentes frente aos comportamentos decorrentes das percepções conservadoras, no contexto escolar	111
3.3 Perspectiva dos professores sobre a discussão relativa às relações de gênero no âmbito escolar	121
3.4 Síntese analítica	131

CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
REFERÊNCIAS	139
ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa	146
APÊNDICE A - Solicitação para realização da pesquisa	154
APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	155
APÊNDICE C – Questões para as entrevistas	158
APÊNDICE D – Declaração de ciência e concordância da instituição escolar	161

INTRODUÇÃO

Se eu continuar com esse tema irei longe demais e atrairei a inimizade daqueles que, sem refletirem sobre minhas boas ideias ou apreciarem minhas boas intenções, condenar-me-ão sem piedade como uma mulher que somente tem paradoxos a oferecer e não problemas reais a serem resolvidos (GOUGES, 1788)¹.

Gostaria de iniciar a introdução com uma citação de Olympe de Gouges, que me inspirou nesse agradável, mas árduo e instigante processo de escrita. Gouges foi uma vanguardista feminista durante o período de transição da Idade Moderna para a Contemporânea e fez coisas extraordinárias. Os seus textos políticos revolucionários causaram grande abalo no século XVIII. Segundo Garcia (2011) na tormenta da Revolução Francesa, escreveu uma série de manifestos, artigos, panfletos, discursos sugerindo a emancipação das mulheres, a união livre, a instituição do divórcio e o fim da escravatura.

Segundo Scott (2005), Olympe de Gouges é conhecida pela sua famosa “Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã, de 1791, na qual argumentava que todos os direitos dos homens [...] também pertenciam às mulheres” (SCOTT, 2005, p. 11).

Seguramente poderia mencionar outras mulheres que marcaram a História, ícones de luta por espaços, igualdade de gênero, justiça que foram ocultadas e silenciadas, mas que ousaram a intelectualizar-se num contexto de poucos direitos e respeitabilidade, tal qual Olympe, porém não existem páginas suficientes para esse propósito.

Perrot (1998) legitima que a relevância “da escrita feminina torna-se um fator primordial na luta por direitos, representatividade e, principalmente, na luta pela democracia” (PERROT, 1998, p. 59). Dito de outra forma, a observação do passado é responsabilidade de quem está compromissada/o com a construção de uma sociedade justa e igualitária. Assim, enaltece as mulheres que sofreram uma série de violências pela condição própria de sua natureza, e ainda assim transformar cada uma das queixas em lutas e conquistas, indiscutivelmente; somos herdeiras/os dessas mulheres.

¹ Citado por Scott. O Enigma da Igualdade. Estudos Feministas, Florianópolis, 2005.

Quando hoje compartilho dos ideais feministas e dos Estudos de Gênero, reconheço que esse pensamento foi construído no decorrer da minha história de vida, especialmente, a partir do contato com o ambiente acadêmico, desta forma, como afirma Louro (1997) os “encontros e desencontros que tive, questões e desafios que me foram feitos ou que eu própria fiz constituem minha história [...]” (LOURO, 1997, p. 7). Hoje, percebo as lacunas das discussões sobre os Estudos de Gênero dentro do curso de Pedagogia, entretanto, outros conhecimentos ecoaram e fomentaram o espírito livre, insubmisso, contestador e insurgente, tal Olympe a seu tempo, penso quanta ousadia essa comparação.

O contato com a leitura e o gosto por este estudo foram pertinentes em toda a minha trajetória até o momento. Tornou-me uma pessoa encorajada, independente e comprometida na luta contra todo tipo de opressão e desigualdade entre homens e mulheres.

Recordo de forma especial do meu pai, *in memoriam*, militar da marinha que na maioria das vezes falava “Essa menina se acha”! O discurso do meu pai demonstrava certo estranhamento por eu ser uma mulher questionadora, destemida e insurgente, fora de um perfil hegemônico esperado como o da submissão e do silenciamento.

Confesso-me, por vezes, que sempre estive em conflito com a divisão das tarefas domésticas, quando situações simples, tais como em fazer compras e ter “cuidados” com a filha, foram motivos de muitas discussões, disputas e conflitos. Acredito que o meu perfil de mulher não seja considerado o de “supermãe”, “dona de casa nota dez” ou “esposa exemplar”, inclusive; já me senti culpada por isso, hoje não, pois as funções e responsabilidades foram compartilhadas de maneira equilibrada. De acordo com Zanello (2018, p. 152) “as tarefas do lar podem ser distribuídas, de modo a não sobrecarregar as mulheres e a responsabilizar também [...] os homens que, em geral, pensam que esse assunto não lhes diz respeito”.

É importante destacar que as minhas primeiras inquietações sobre relação de gênero surgiram ainda que eu não tivesse afinidades com leituras e conhecimentos científicos sobre o assunto, entretanto, algumas experiências nos espaços privados e públicos despertavam tensões e embaraços. Desta feita, seguramente, o *lôcus* da escola e o retorno à academia foram marcantes e responsáveis por nutrirem meu interesse e aproximação ao tema.

Em 1998, ingressei mediante concurso público na Prefeitura Municipal de Corumbá, no cargo Especialista de Educação, tive a oportunidade de desempenhar a função de coordenadora pedagógica na escola da Educação Básica. Desde então, as experiências no trabalho pedagógico

com os/as professores/as, nas interações com os/as alunos/as, gestores, pais e todas as atividades cotidianas foram primordiais para compreender o papel fundamental da minha atuação na instituição educativa.

Entre os anos de 2005 a 2015 fui integrada em uma equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação/SEMED. A partir daquele momento, diferentemente de coordenar uma escola, o desafio era acompanhar pedagogicamente uma rede municipal de ensino. Durante anos assumi distintas funções na SEMED, entre as quais a supervisão do núcleo de inclusão escolar e diversidade, a coordenação local do programa educação inclusiva: direito à diversidade, formadora em curso de formação continuada para a equipe escolar do sistema municipal e alguns convites em escolas privadas e universidades foram algumas experiências enriquecedoras no contexto da educação que influenciaram o meu aprendizado nas questões que envolviam inclusão e diversidade.

Em 2016, retornei ao “chão da escola” e vale destacar duas experiências vividas ali que despertou o interesse na busca por novos conhecimentos. “Você precisa chamar os pais dele, homem não rebola” e “Essa menina vai contaminar as demais colegas de classe”, foram reveladas a mim por dois professores. No primeiro caso, reportando-se a um aluno aparentemente homossexual que ao andar no recreio, movia-se requebrando os quadris e, no segundo, citando uma aluna lésbica, que para o docente influenciaria as demais colegas tendo em vista sua sexualidade. Eu percebi com esses relatos e, outras práticas do cotidiano escolar, certo distanciamento para as questões relacionadas a gênero e, sobretudo que as aprendizagens nas escolas frequentemente revelam de forma sutil ou não, sobre o modo como o professor entende e vivencia as relações de gênero. Senti-me provocada a partir dessa situação a pensar como a igualdade de gênero vinha sendo promovida na escola e como assevera Louro (1997) “Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso” (LOURO, 1997, p. 57). E assim, vislumbrei na academia um lugar potente para compreender e problematizar essas questões.

O primeiro contato acadêmico com os Estudos de Gênero ocorreu no segundo semestre de 2019 ao ingressar, como aluna especial, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal/PPGE/CPAN, para cursar a disciplina Tópicos Especiais: Gênero, sexualidade e educação, ministrada pela professora Dra. Josiane Peres Gonçalves. Tive a oportunidade de ler o livro “Gênero, Sexualidade e Educação.

Uma perspectiva pós-estruturalista”, da Guacira Lopes Louro (1997), foi “amor à primeira leitura”, e logo me identifiquei com o tema gênero e educação. Durante essa disciplina compreendemos que as diferenças de gênero são sociais e culturalmente construídas e não naturais e biológicas como aponta o senso comum. Essa disciplina foi condição *sine qua non* para conhecer algumas perspectivas teóricas de abordagem sobre gênero, sexualidade e educação e especialmente representou novos desafios teóricos sobre o tema.

Em concomitância ao tema, envolvida com o ritmo de leituras e discussões, tive a oportunidade de no primeiro semestre de 2020, matricular-me na disciplina “Tópicos Especiais: Violência Escolar, Discriminação, *Bullying* e Responsabilidade”, ministrada pelas professoras: Barbara Amaral Martins, Claudia Araujo de Lima e Isabella Fernanda Ferreira. As professoras conduziram importantes discussões sobre o fenômeno *bullying* no contexto escolar e apontaram elementos para pensar a educação numa perspectiva igualitária e plural. Vimos que a escola não está isolada da sociedade e, por isso, ela reproduz padrões, normatizam comportamentos, estimula a competição e o individualismo. Os preconceitos e as discriminações sejam raciais, de gênero, religioso, linguístico, físico, entre outros, estão presentes na escola, são esses sujeitos considerados desiguais os maiores alvos de vigilância e violências.

Já no segundo semestre do mesmo ano, com uma bagagem importante de pressupostos teóricos e com muita coragem frente a novos desafios, decidi desenvolver um pré-projeto sobre gênero e educação e passar por um processo seletivo para o mestrado. Para inscrever no curso de Mestrado em Educação propus um projeto de pesquisa dirigido às concepções de gênero entre os docentes do sexo masculino que atuam na rede municipal de ensino de Corumbá-MS.

Empreendendo pesquisa para esse âmbito acreditamos na possibilidade de transformar a Escola e as instituições educativas em locais potentes de debate e reflexão sobre gênero, provocando alunas/os, docentes e a comunidade escolar a entender essas relações como um constructo social atravessado pelo poder que definem a posição que homens e mulheres ocupam na dinâmica social. É fundamental compreender como as sociedades foram organizadas e como se organizam mediante às questões de gênero para fundamentar um debate científico sobre o assunto.

Portanto, assim como Louro (2000, p. 237) apostamos na perspectiva de problematizar as relações de gênero no âmbito escolar porque acreditamos que “a discussão e o dissenso podem ser modos de sacudir o estabelecido, pode contribuir para promover modificações nas convenções e

regras [...] (quem sabe?) um jeito criativo de lidar com o conhecimento”, por estes distintos motivos convém-nos discutir o tema.

Como profissional entusiasta pela educação e diretamente envolvida com a práxis escolar no campo da gestão pedagógica, realizamos² várias atividades, vivemos diferentes experiências e diversas situações desafiadoras envolvendo pais, estudantes, gestão, professores e professoras, dentre outras interações. Portanto, é um lugar de interação entre os distintos grupos - etários, étnicos, raciais, sexuais, de classe, de gênero, etc. - onde os diferentes arranjos de gênero são colocados em prática.

A escola é uma instituição que faz parte da sociedade e, conforme Louro (1997) “as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros e são, também, constituintes dos gêneros” (LOURO, 1997, p. 25).

Normalmente ao aludirmos o termo “escola” este nos remete automaticamente a questões ligadas a alunas e alunos, professoras e professores, corpo administrativo e pedagógico, e pensamos especialmente nos múltiplos sujeitos que dela participam e suas aprendizagens.

Desse modo, é bastante comum presenciarmos na rotina da instituição educativa gestos sutis, atitudes e expressões usadas por professoras e professores que se inclinam a corroborar com as desigualdades e hierarquias de gênero, como por exemplo, “homem não chora”, “chorar é coisa de mulherzinha”, “lugar de menina brincar não é na quadra”, dentre outras manifestações e práticas vistas no senso comum como “naturais” e definidas para meninas e meninos. Segundo Auad (2021, p. 19) as “visões naturalistas sobre mulheres, meninas, homens e meninos representam travas para a superação dessa situação”.

Portanto, temos que notar com desconfiança certas práticas que normalmente ocorrem em nosso dia a dia e que nos apresentam como insuspeitas. Para Louro (1997), “são as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizados que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de *desconfiança*” (LOURO, 1997, p. 63).

Ademais, o contexto escolar representa um campo fértil para compreender que as dinâmicas percebidas no cotidiano de meninos e meninas costumam estar atravessadas por padrões

² A escolha pela primeira pessoa do plural se dá pela construção coletiva - orientanda e orientador - do presente estudo, no que se refere às revisões, correções, apontamentos, indicações, sobretudo, uma relação de confiança e apoio. Ademais, ao registrar a nossa experiência profissional, a justificativa de aproximação ao tema de pesquisa, utilizamos a primeira pessoa no singular, mesmo sabendo que esse processo é constituído por relações coletivas.

sociais e expectativas ligadas aos estereótipos de gênero. Embora haja exceções, esses estereótipos influenciam comportamentos dos sujeitos em vários aspectos de suas vidas.

É importante destacar, conforme Junqueira (2014, p. 7), a instituição escolar, apesar de ser um “espaço onde o naturalizado é tido como incontornável pode ser confrontado por pedagogias dispostas a promover diálogos, releituras, reelaborações e modos de ser, ver e agir mais abertos e criativos”.

Assim, quando buscamos os motivos para revelar a nossa escolha pessoal sobre os estudos de gênero, isto demanda um olhar crítico e cuidadoso para o “chão da escola”. Diante deste contexto, percebemos entre a agitação da rotina escolar e do seu cotidiano uma significativa desatenção e certo silenciamento quanto às discussões ligadas às questões de gênero. Como asseveram Vianna e Unbehaum (2004), é comum nas escolas a pouca importância desses debates entre as/os docentes, assim como nos processos de formação pedagógica.

Ainda temos os olhos pouco treinados para ver as dimensões de gênero no dia-a-dia escolar, talvez pela dificuldade de trazer para o centro das reflexões não apenas as desigualdades entre os sexos, mas também os significados de gênero subjacentes a essas desigualdades [...] (VIANNA; UNBEHAUM, 2004, p. 79).

Parte significativa da categoria docente, segundo Louro (2000), quando atravessa o portão da escola parece se esforçar para deixar a mente presente e o corpo ausente das práticas escolares. Conforme Louro (2000), no ‘sagrado’ âmbito da educação não simplesmente dividimos corpo e mente, mas sim, “suspeitamos do corpo [...] estamos nas escolas e universidades, lidando exclusivamente com ideias e conceitos que de algum modo fluem de seres incorpóreos” (LOURO, 2000, p. 60).

Não obstante, a história da educação nos revela que os antigos manuais e seus mestres já se preocupavam com os corpos e as mentes de seus/suas alunos/as, logo “o modo de sentar e andar, as formas de colocar cadernos e canetas, pés e mãos acabariam por produzir um corpo escolarizado, distinguindo o menino e a menina [...]” (LOURO, 1997, p. 61).

Nessa perspectiva, compartilhamos episódios envolvendo as situações cotidianas da prática escolar, mais pontualmente envolvendo dois professores que atuam em uma escola pública de Corumbá/MS. Logo, a especificidade do contexto despertou algumas inquietações e, sobretudo, serviu de estímulo para alcançar novos conhecimentos, contribuindo para os primeiros passos e percalços de uma investigação no campo da educação.

As expressões mencionadas anteriormente “Você precisa chamar os pais dele, homem não rebola” e “Essa menina (lésbica) vai contaminar as demais colegas de classe” são exemplos nos quais os docentes pediam a intervenção da coordenação pedagógica para tentar manter a disciplina dos corpos e a ordem nas relações entre as meninas e os meninos.

O que podemos perceber, nestes casos, é que as expressões refletiram um tom de reprovação ao presenciar os comportamentos em que o aluno e a aluna deixavam de se enquadrar nas representações previstas para os homens e mulheres. Conforme Auad (2021), essa narrativa cristalizada surge como pano de fundo que evidencia as desigualdades de gênero.

Apesar das questões lançadas pelos professores terem sido inexploradas, de toda forma elas constituem uma visão conservadora sobre feminilidade e masculinidade, mas a abordagem foi contida sem algum espaço para a problematização ou discussão inicial com relação às questões de gênero. Todavia, percebemos que a reflexão no tocante ao assunto requeria relevância, atenção e uma abordagem pedagógica coletiva.

De acordo com Auad (2021),

A escola, para que haja aprendizado, interfere nas hipóteses das crianças sobre os conhecimentos matemáticos, científicos e linguísticos. Da mesma maneira, há de se intervir nos conhecimentos relativos às relações de gênero, às relações étnico-raciais, geracionais e de classes, para que as discriminações e desigualdades acabem (AUAD, 2021, p. 86-87).

Apesar das limitações em curso na atual conjuntura, somos conscientes sobre a necessidade de que as pesquisas nessa área prossigam e persistam na busca da qualidade das relações de gênero resistindo, sobretudo, à tendência de invisibilidade dessas abordagens no âmbito do ensino formal. Conforme Vianna e Unbehaum (2004, p. 79) a produção de conhecimento sobre a desigualdade de gênero no sistema educacional “não foram ainda suficientemente desenvolvidas”.

Isto posto, a concepção de que gênero, sexualidade e identidade de gênero são invenções ideológicas e partidárias tem suscitado discussões e gerado questionamentos e polêmicas no atual contexto social brasileiro. Para Junqueira (2018), movimentos religiosos e conservadores em articulação com diversos atores sociais e políticos estão unindo forças na propagação de ataques morais:

tais cruzadas envolvem, além da hierarquia religiosa, movimentos eclesiais, redes de associações pró-família e pró-vida, associações de clínicas de conversão

sexual, organizações de juristas ou médicos cristãos, movimentos e partidos políticos de direita e extremadireita (e não apenas), profissionais da mídia, agentes públicos, dirigentes do Estado, entre outros (JUNQUEIRA, 2018, p. 451).

Ainda conforme Junqueira (2018) no decurso dos últimos anos vislumbra-se em muitos países do mundo, o surgimento de um notável ativismo religioso reacionário que fixou no “gênero” o assunto primordial em seus movimentos. Expressões como “gênero”, “ideologia de gênero”, “teorias de gênero” são discursos produzidos com alarmismos, clamando a sociedade para encarar um suposto adversário. E, assim para enfrentar o inimigo comum, operam ações políticas inclinadas a reiterar e instituir princípios morais tradicionais doutrinas cristãs dogmáticas reconhecidas pela intransigência:

tal ofensiva visa, além de recuperar espaço à Igreja em sociedades envolvidas em distintos processos de secularização, conter o avanço de políticas voltadas a garantir ou ampliar os direitos humanos de mulheres, pessoas não-heterossexuais e outros dissidentes da ordem sexual e de gênero. Para tanto, tais cruzados morais investem maciçamente na (re)naturalização das concepções de família, maternidade, parentesco, (hetero)sexualidade, diferença sexual (JUNQUEIRA, 2018, p. 26).

Em vista disso, essas ideias foram condensadas na expressão totalitária “ideologia de gênero” a qual expressa o medo de certos grupos de que as diversidades e liberdades sexuais destruiriam o ideal de família de modo a estabelecer “[...] um caos social, onde os indivíduos seriam facilmente manipuláveis, posto que desprovidos de suas referências identitárias fundamentais, referentes à família e à sexualidade” (DESLANDES, 2015, p. 75).

As pressões partidárias, contrárias aos estudos de gênero, passam a confrontar parâmetros científicos de produção de saberes sobre o mundo para preservar o poder político, visto que a “oposição binária e o processo social das relações de gênero tornam-se parte do próprio significado de poder; pôr em questão ou alterar qualquer de seus aspectos ameaça o sistema inteiro” (SCOTT, 1995, p. 92). Ademais, compartilhamos da ideia de Silva e Souza (2018) de que “conservadores são aqueles que se pautam na censura, no cerceamento da continuidade de políticas inclusivas e na criminalização dos movimentos sociais³ e populares” (SILVA; SOUZA, 2018, p. 8).

³ Os movimentos sociais são vistos por Gohn (2000) como mobilizações coletivas de natureza sociopolítica, econômica ou cultural. Geralmente possuem as seguintes características: identidade coletiva apoiadas no interesse comum; sujeitos e ações dentro de um contexto social e histórico; organização, comunicação e estratégias de reivindicações que tem como propósito provocar mudanças sociais e políticas.

Observamos em Nicolete, Ferro e Mariano (2020), que as estratégias de ataques políticos aos estudos de gênero buscando intimidar à sua militância não é um fato repentino, mas, a prevalência desses processos tem se intensificado. Dessa forma, se há pouco tempo a demanda referia-se “ampliar e incluir a problemática do gênero nas políticas públicas, atualmente a luta se dirige para a manutenção das conquistas do passado recente” (NICOLETE; FERRO; MARIANO, 2020, p. 46).

Portanto, esse tipo de movimento opera com um conjunto de sistema simbólico e padrões discursivos culturais que prende a atenção das pessoas e, sobretudo obscurece os verdadeiros interesses, ou seja, a fragilização do Estado e o enfraquecimento das políticas sociais (SILVA; SOUZA, 2018). Assim, o discurso se pauta no aspecto moral e religioso:

Condenam práticas que valorizam a diversidade sociocultural, identidades e relações de gênero. Distanciam-se das práticas pautadas por sujeitos e ações coletivas. Exaltam a meritocracia e o indivíduo descolado de sua classe ou grupo social. Eles discursam em nome da igualdade formal e invisibilizam a desigualdade social e a luta por igualdade fática ou justiça social (SILVA; SOUZA, 2018, p. 8).

Para Seffner (2016, p. 15) existe uma “artilharia pesada em relação ao outro, cada grupo busca aumentar sua coesão interna. Há um intenso investimento em mostrar a normalidade de seu grupo e o desvio do grupo oponente”.

Com efeito, é possível compreender, portanto, que existe um movimento político e social no país que ecoa de ambos os lados. Por um lado, o perfil do conservadorismo, regido, sobretudo, por grupos que representam instituições religiosas que são agentes de altos cargos políticos, na maioria homens brancos, que lutam pela retirada das abordagens que se referem às questões de gênero no âmbito escolar, criminalizando inclusive a prática pedagógica docente. Por outro lado, o mais progressista, há uma concepção de que o tratamento dessas discussões transcende a religiosidade e busca empreender discursos e práticas de reconhecimento da igualdade entre homens e mulheres, valorização da diversidade humana e combate a qualquer tipo de discriminação ou preconceito, especialmente quando se considera a laicidade do Estado brasileiro.

Segundo Monteiro (2017), as discussões sobre gênero no âmbito escolar vêm enfrentando conflitos em várias casas legislativas pelo Brasil. Os representantes do poder legislativo, dos quais, deputados/as, vereadores/as, mediante apoio de organizações religiosas e do movimento como

Escola Sem Partido⁴ (ESP), por meio de inúmeras iniciativas tem pressionado pela aprovação de leis que impedem ou dificultam a penetração da discussão da temática de gênero na escola. Esses investimentos destinados à ESP têm engendrado inúmeras resistências, oposições, envolvendo críticas e indagações por parte do meio acadêmico, associações, professores/as “quanto a suas repercussões diretas no currículo e no ensino e quanto ao papel fundamental da escola na formação política da população brasileira” (MONTEIRO, 2017, p. 1).

Costa (2017) analisa a censura da temática de gênero como decorrência de um avanço religioso de cunho conservador muito presente no movimento ESP. O autor aponta que a doutrina religiosa tem a sua convicção embasada no princípio de uma verdade divina irrefutável, que serve como preceito para todo discurso, invalidando, deste modo, as opiniões diferentes e o debate. Declara também que o movimento parece ter causado a aliança de movimentos antifeministas e antiesquerdistas com a criação da expressão “ideologia de gênero”, empregado para constituir um aparente inimigo e contrapor ao que designam “doutrinação” no campo de gênero. Assim, os equívocos que permeiam a “ideologia de gênero” tem orientado a proposição de coibir o ensino de gênero nas escolas. Ademais, essas exigências seriam vinculadas aos discursos de naturalização dos papéis dos homens e mulheres, desservindo os avanços conquistados em torno das questões de gênero.

Numa conjuntura de tensões, disputas e, com vários indícios e manifestações de retrocessos nas discussões educacionais e no reconhecimento dos direitos sociais, vemos em risco conquistas que os movimentos sociais desde o final dos anos de 1970 “conseguiram inscrever em leis, como direitos, várias reivindicações” (GOHN, 2000, p. 19). Haja vista o campo teórico e político do movimento feminista que historicamente tem empreendido potentes debates sobre questões relativas à desigualdade de gênero. Pensando de modo amplo, Louro (2007) argumenta que as transformações causadas “por esses campos, ultrapassam o terreno dos gêneros e sexualidades e podem nos levar a pensar, de um modo renovado, a cultura, as instituições, o poder, as formas de aprender e de estar no mundo” (LOURO, 2007b, p. 212).

É nesse cenário nebuloso e de intenso debate público, que surge o mérito de se discutir por meio desta pesquisa as relações de gênero no campo escolar. A instituição educativa é um dos

⁴ O website do ESP diz que a “[...] Escola sem Partido é uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior” (ESP, 2018). Disponível em: <http://escolasempartido.org/>

espaços da constituição dos sujeitos e, especialmente por intermédio da prática pedagógica de seus/suas professores/as, pode distinguir e hierarquizar meninas/mulheres e meninos/homens refletindo valores que permeiam os diferentes espaços sociais. Conforme dispositivos como, programa curricular, conteúdos, acessos aos tempos e espaços, brincadeiras, concessões e rejeições são modos de produção e reprodução das identidades de gênero, comportamentos e lugares requeridos aos/as estudantes pelos/as docentes. Como afirma Louro “é indispensável questionar não apenas os ensinamentos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem” (LOURO, 1997, p. 64).

Ghedin (2005), referindo ao professor assevera que “a figura do intelectual crítico é assim a de um profissional que participa ativamente no esforço de desvelar o oculto, por desentranhar a origem histórica e social do que se apresenta a nós como ‘natural’ [...]”.

Nessa perspectiva, é fundamental o envolvimento docente nas discussões e problematizações dos espaços de formação, o conjunto de conhecimentos curriculares bem como as verdades e certezas que estão associadas com concepções e discursos naturalizados, fixados socialmente que são acolhidos na estrutura organizacional e formativa da escola.

Concordamos com Louro (1997) quando assevera que embora a instituição educativa não só transmite conhecimentos ou os produz, ela também reproduz/produz sujeitos e identidades por meio de relações de desigualdade, a sua prática escolar é potencialmente “uma prática política [...] que se transforma e pode ser subvertida [...]” (LOURO, 1997, p. 86). Entendemos que as práticas discursivas docentes aludidas ao gênero representam amplo poder no tocante à organização social e nas relações entre as pessoas e que, apesar de serem consideradas naturais por alguns indivíduos, são construções históricas e culturais que são utilizadas para evidenciar diferenças e desigualdades.

A esse respeito, Moreira e Candau (2003) observam que a função social da escola não está tão somente associada ao conhecimento científico, que corresponde à construção e desconstrução de saberes. Está ligada igualmente com a cultura, e esta por sua parte tem um aspecto notável, visto que por meio dela que entendemos a história, a cultura e a ideologia de um país, grupo ou sociedade.

A partir do exposto surgem as problematizações norteadoras deste estudo: O que os professores participantes da pesquisa entendem por gênero, sexismo e machismo? Os professores se sentem preparados para abordar a temática gênero de modo crítico e reflexivo? As concepções dos docentes interferem em suas práticas cotidianas na escola?

Partimos da hipótese de que em virtude de os homens estarem em situação de privilégio em relação às mulheres tendo em vista o machismo estrutural, no ambiente escolar, atuando como docentes apresentariam concepções mais conservadoras e estereotipadas sobre gênero e isso se refletiria diretamente em suas práticas.

Sendo assim, o objetivo dessa pesquisa é investigar as concepções de gênero entre os docentes do sexo masculino da rede municipal de ensino de Corumbá e as possíveis implicações dessas concepções em suas práticas pedagógicas. Como objetivos específicos, buscamos identificar o que os professores entendem sobre igualdade de gênero, sexismo e machismo; verificar como os docentes do sexo masculino se posicionam frente aos comportamentos decorrentes das percepções conservadoras no contexto escolar; diagnosticar o conhecimento dos professores sobre a temática e se eles se consideram preparados para abordá-la de forma crítica e reflexiva.

Portanto, tendo sido organizados os três capítulos previstos para essa dissertação, descrevemos a seguir, de modo resumido, o conteúdo e as possibilidades de reflexão abordada em cada um desses.

No primeiro capítulo nomeado *Pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa*, é feita uma discussão sobre o percurso, os procedimentos e as técnicas aplicadas para a organização da pesquisa. O objetivo com essa seção foi explicitar todo o processo trilhado pela pesquisadora, envolvendo o contato inicial com o campo empírico selecionado para o levantamento dados, os percalços, as escolhas teórico-metodológicas, a caracterização dos participantes assim como o respeito aos princípios éticos de pesquisas com seres humanos.

O segundo capítulo intitulado *Os Estudos de Gênero e Masculinidades* apresenta-se algumas considerações sobre o embasamento teórico para compreender a importância social e científica dos estudos de gênero e masculinidades. Discorre-se inicialmente a perspectiva de gênero e masculinidades com ênfase na contextualização histórica dos termos assim como a atuação dos movimentos feministas nesse processo. Em seguida, são apresentados os estudos sobre gênero e masculinidades nos aspectos educacionais. O final desta seção trata dos documentos legais sobre gênero na educação no Brasil.

No terceiro capítulo, *Análise e Discussão dos Dados*, são apresentadas a análise e discussão dos dados coletados no processo de investigação, os quais se encontram divididos em três categorias, quais sejam: as percepções docentes acerca da igualdade de gênero, do sexismo e do

machismo; posicionamentos docentes frente aos comportamentos decorrentes das percepções conservadoras, no contexto escolar; perspectiva dos professores sobre a discussão relativa às relações de gênero no âmbito escolar.

Finalmente, nas *Considerações Finais* são retomadas as principais temáticas abordadas ao longo da dissertação. Busca-se realizar uma síntese dos resultados da investigação, bem como expor algumas observações e problematizações em relação ao fenômeno pesquisado.

CAPÍTULO 1 - PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O caminho teórico-metodológico delineado para o desenvolvimento dessa pesquisa, aborda proposições de Gil (2008, p. 8), a saber: “conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento”, posteriormente, visa alcançar as prováveis respostas para o problema de pesquisa. Deslandes, Gomes e Minayo (2002, p. 16) apontam a respeito da metodologia que tais “concepções teóricas de abordagem, e o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade”.

Ao compreendermos esse processo, entendemos que a pesquisa científica se constitui de um conjunto de ações e, “desenvolve-se ao longo de um processo que envolve inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados” (GIL, 2002, p. 17).

Considerando esses estudos, destacamos no primeiro tópico o processo de construção da dissertação, a partir do contato inicial com o campo empírico selecionado para a coleta de dados, assim como os recursos teóricos e metodológicos que fundamentam a presente pesquisa.

Apresentamos no segundo tópico, a revisão de literatura que realizamos em seis plataformas, a saber: Programa de Pós Graduação em Educação Social da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus Pantanal (PPGE/CPAN); Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD); no catálogo de teses e dissertações do portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes); na biblioteca eletrônica *Scientific Electronic Library* (SciELO); e na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) especialmente os trabalhos apresentados nas reuniões científicas nacionais (37^a, 38^a e 39^a) do Grupo de Trabalho Gênero, Sexualidade e Educação (GT 23).

O intuito foi mapear como a produção científica no Brasil tem discutido, elaborado e tornado público trabalhos relativos às questões de gênero na prática docente, nossa temática de investigação. Assim, destacamos, paulatinamente, as produções elegidas a partir dos descritores: “Gênero e Educação Básica”; “Gênero e Prática Docente”; “Relações de Gênero e Masculinidade”; “Gênero e Atuação Profissional”; “Gênero e Professores Homens” e “Educação e Diferenças de Gênero”. Procuramos também realizar uma breve discussão sobre o que dizem as/os autoras/es.

No terceiro tópico apresentamos uma caracterização dos participantes da pesquisa tendo em vista explicitar sucintamente os critérios de seleção do campo empírico e dos professores, assim como, caracterizar o perfil dos sujeitos que constituem o universo deste estudo.

Por fim, no quarto tópico, são apresentadas algumas considerações sobre a primeira etapa de coleta de dados e a aproximação com uma escola pública do município de Corumbá/MS.

1.1 Caracterização do estudo

A seguir, apresentamos as etapas e características da pesquisa, a qual abrange os seguintes pontos: percursos, procedimentos e técnicas; revisão da literatura; caracterização dos participantes; coleta de dados em uma escola pública de Corumbá/MS. Na sequência, discorreremos sobre cada um desses pontos.

1. 2 Percursos, procedimentos e técnicas

Nesse tópico procuraremos explicitar os percursos, os procedimentos e as técnicas adotadas para o desenvolvimento dessa pesquisa, isto é; quais foram os instrumentos e a dinâmica utilizados para a coleta de dados de acordo com os objetivos propostos.

O contato inicial com o campo empírico da nossa pesquisa foi feito com a gestão escolar a fim de solicitar a autorização para a coleta de dados. Com o parecer favorável, apresentamos os objetivos do estudo para a direção e coordenação pedagógica. A explanação ocorreu num clima de receptividade e cordialidade e, especialmente foi sendo pautada pela curiosidade e pelo levantamento de questões acerca do gênero na rotina escolar, desse modo, esclarecemos as dúvidas e a proposta de estudo foi considerada importante para a instituição. Concluímos a apresentação e, logo em seguida, coletamos os dados relativos ao número de docentes que atuavam na escola. Ademais, fomos informadas do cronograma de aula e hora atividade⁵ e a coordenação pedagógica nos orientou que as entrevistas ocorressem nos dias de hora atividade dos professores para não

⁵ A hora atividade representa o trabalho pedagógico docente, fora do âmbito da sala de aula, cumprido preferencialmente na instituição escolar. É o tempo destinado, sobretudo para a qualificação profissional, planejamento, reuniões, correções de atividades, jornada de formação, etc.

dificultar a rotina escolar. Acreditamos que o fato de ter vínculo com a instituição escolar consistiu como facilitador no processo da autorização da pesquisa.

Após esse trâmite, elaboramos um cronograma de visita à escola para realizar o convite aos professores público-alvo desta investigação, conforme o período reservado a hora atividade docente.

Cabe ressaltar, que a convivência com a instituição já havia sido instituída há muitos anos em razão de minha atuação profissional como especialista de educação na função de coordenadora pedagógica. Assim, com o intuito de afastar quaisquer situações que pudessem gerar receio ou desconforto sobre a vida profissional dos sujeitos participantes, sobretudo, interferência que poderia comprometer a análise científica de dados coletados, requeremos ao Poder Executivo Municipal, por intermédio da Secretaria Municipal de Educação, a inclusão no Plano de Capacitação dos Docentes da Rede Municipal de Ensino. Assim, a concessão de licença para capacitação docente foi autorizada por dois anos, sendo, 03/02/2021 a 02/02/2022 e 02/3/2022 a 02/03/2023.

Apesar de estar familiarizada com a realidade escolar, tivemos que enfrentar o medo e a insegurança, tanto por constituir uma postura exclusivamente como pesquisadora, como por investigar sobre temas normalmente delicados como as questões de gênero no espaço escolar. Logo, desempenhamos uma postura não de coordenadora pedagógica que orienta ou auxilia o seu professor no cotidiano escolar, mas, da pesquisadora que busca investigar as concepções de gênero entre os docentes do sexo masculino. No entanto, demarcar esse limite foi uma experiência desafiadora e, sobretudo, problematizar as questões sobre essa temática nos conduzia por caminhos desconhecidos, visto que, no processo de investigação científica “há questões que por sua natureza ou forma são capazes de criar constrangimentos nos respondentes” (GIL, 2008, p. 128). Ademais, como salienta Gil (2008) o sujeito participante da pesquisa, “deve sentir-se absolutamente livre de qualquer coerção, intimidação ou pressão” (GIL, 2008, p. 117).

No entanto, Deslandes, Gomes e Minayo asseveram que “o que atrai na produção do conhecimento é a existência do desconhecido, é o sentido da novidade e o confronto com o que nos é estranho” (DESLANDES; GOMES; MINAYO, 2002, p. 64).

Para alcançar os objetivos deste estudo seguimos a investigação bibliográfica e optamos por uma abordagem metodológica qualitativa, sendo mais apropriada para responder às indagações sobre as concepções de gênero entre os docentes do sexo masculino. Isto porque ela trabalha com o

universo dos significados, das concepções, das representações, isto é, com um nível de realidade dificilmente quantificáveis.

Nesse sentido, Deslandes, Gomes e Minayo (2002, p. 21-22) reforçam que

a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificada. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

Bogdan e Biklen (1994, p. 48) destacam que:

Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudos porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observados no ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem.

No que concerne a seus objetivos, esse estudo é definido como pesquisa exploratória, de acordo com Gil (2002), estas pretendem “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipótese” (GIL, 2002, p. 41). Assim, “o objetivo não é o juízo de valor; mas, antes, o de compreender o mundo dos sujeitos e determinar como e com que critério eles o julgam” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 287).

Sendo assim, a presente pesquisa se caracteriza pelo seu caráter exploratório, pois busca investigar as concepções de gênero entre os docentes do sexo masculino da rede municipal de ensino de Corumbá e as possíveis implicações dessas concepções em suas práticas pedagógicas.

Utilizamos como instrumento na coleta de dados a entrevista semiestruturada. Pretendemos com esse instrumento para melhor compreender como as concepções de gênero permeiam as falas dos docentes participantes da pesquisa.

Nesse sentido, essa fase da investigação é considerada um ponto basilar para o seu desenvolvimento, pela possibilidade de adquirir as informações primordiais que atenderão a possibilidade de compreender como as concepções de gênero atravessam as falas dos professores participantes da pesquisa.

Concordamos com Bardin (2011, p. 94), quando assevera que ao realizar uma entrevista é possível conhecer a riqueza de cada fala, a singularidade da narrativa, contudo, “a aparência tortuosa, contraditória, ‘com buracos’, com digressões incompreensíveis, negações incômodas, recuos, atalhos, saídas fugazes ou clarezas enganadoras”.

Segundo Gaskell (2002):

o emprego da entrevista qualitativa para mapear e compreender o mundo da vida dos respondentes é o ponto de entrada para o cientista social que introduz, então, esquemas interpretativos para compreender as narrativas dos atores em termos mais conceituais e abstratos [...] (GASKELL, 2002, p. 65).

O autor também afirma a importância deste tipo de pesquisa para chegar à compreensão do universo dos entrevistados, o que é a condição fundamental da entrevista qualitativa que objetiva, para este contexto, como:

entrevista qualitativa fornece os dados básicos para o desenvolvimento e compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos (GASKELL, 2002, p. 65).

O convite para a participação na pesquisa foi realizado pessoalmente, no espaço da instituição em que os docentes atuam. Este convite foi feito imediatamente após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa (ANEXO A). Foi realizada a apresentação presencial do projeto e a coleta de assinatura do TCLE, no local escolhido pelo entrevistado, respeitando as normas de biossegurança para a prevenção da Covid-19. Os participantes assinaram o TCLE quando se sentiram à vontade, após refletirem, consultando, quando necessário, seus familiares ou outras pessoas que pudessem ajudá-los na tomada de decisão livre e esclarecida (para assinar o TCLE), segundo a Resolução CNS/MS nº466/2012 - Item IV. 1, alínea c.

As entrevistas foram realizadas de forma presencial, em local definido pelo participante. Devido à pandemia de COVID-19, todos os protocolos de biossegurança foram adotados como o distanciamento entre os indivíduos, a utilização de máscaras e de álcool em gel 70° INPM. É importante destacar que os áudios das entrevistas foram gravados com um aparelho de telefone celular e também que todos os dados gerados foram transferidos e armazenados em um HD (Hard Disk/Disco rígido) externo de modo a evitar qualquer tipo de vazamento e/ou ciberataque e serão

mantidos sob nossa guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos, após esse tempo serão destruídos para que não se permita a identificação dos participantes. Desse modo, somente a pesquisadora e o orientador possuem acesso às respostas e às identidades dos participantes.

Após a execução da coleta de dados por meio das entrevistas semiestruturadas, as informações em áudio, foram transcritas e interpretadas tendo como referência a técnica de Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2011).

Na perspectiva da autora, a análise de conteúdo se refere a um

Conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 48).

Nesse sentido, segundo Bardin (2011, p. 15), “enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da objetividade” (BARDIN, 2011, p. 15). A análise e a interpretação de dados integram uma das fases basilares deste estudo, isto posto, é nesta etapa que os dados coletados são analisados, tendo como objetivo a maior compressão ao problema proposto. Segundo Gil (2008), a análise tem como intuito organizar e sumariar os dados de maneira que gerem respostas para investigação e a interpretação tem como propósito a busca “do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação e outros conhecimentos anteriormente obtidos” (GIL, 2008, p. 156).

Assim sendo, compreendemos a análise de conteúdo como uma técnica de tratamento de informações que nos possibilita explorar as mensagens explícitas e implícitas transmitidas pelos sujeitos sobre o fenômeno investigado e, sobretudo, buscar desvendar os sentidos e significados das falas, de modo a confirmar ou refutar o referencial teórico adotado.

Ao partir do teórico Bardin (2011), a sistematização, análise e interpretação dos dados coletados, foram constituídas em três momentos: a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A organização do material a ser explorado, isto é, a pré-análise; compreende o contato inicial com os dados coletados. Nessa fase, concebe a leitura denominada flutuante do material escolhido para a análise, que visa levantar as primeiras impressões do que serão consideradas na análise do material. De modo geral, esta primeira fase compreende, “a escolha dos documentos a

serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final” (BARDIN, 2011, p. 125). Assim, são as hipóteses que irão nortear os processos subsequentes de análise do conteúdo. Segundo a autora:

Uma hipótese é uma afirmação provisória que nos propomos verificar (confirmar ou infirmar), recorrendo aos procedimentos de análise. Trata-se de uma suposição cuja origem é a intuição e que permanece em suspenso enquanto for submetida à prova de dados seguros (BARDIN, 2011, p. 98).

A exploração do material consiste na codificação e categorização do material a ser analisado. Corresponde ao processo de transformação dos dados brutos dos textos para alcançar “uma representação do conteúdo ou da sua expressão” (BARDIN, 2011, p. 133).

O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação permite ao/a pesquisador/a realizar as interpretações dos dados, mediante comparações de contextos com os pressupostos teóricos, visando torná-los “significativos e válidos” (BARDIN, 2011, p. 131).

Assim, do conjunto de técnicas da análise de conteúdo propostas por Bardin (2011), optamos por uma análise categorial, que funciona “por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamento analógicos” (BARDIN, 2011, p. 201). Dessa forma, a categorização foi realizada mediante análise temática, pois é um processo rápido e adequado “[...] na condição de se aplicar a discursos diretos (significações manifestas) e simples” (BARDIN, 2011, p. 201). Ademais,

O tema é geralmente utilizado como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências etc. As respostas a questões abertas, as entrevistas (não diretivas ou mais estruturadas) individuais ou de grupo, de inquérito ou de psicoterapia, os protocolos de testes, as reuniões de grupo, os psicodramas, as comunicações de massa, etc., podem ser, e frequentemente são, analisados tendo o tema por base (BARDIN, 2011, p. 135).

Ao partir dos estudos de Deslandes, Gomes e Minayo (2002, p. 22) “aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas”, há de concordarmos a fim de investigar temas sobre questões relacionadas ao conceito: a concepção das relações de gênero na escola e a prática pedagógica do professor, este tipo de análise mostra-se pertinente.

Este estudo está dividido em três capítulos: Capítulo I, Pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa; Capítulo II, Os Estudos de Gênero e Masculinidades e Capítulo III, Análise e discussão dos dados.

O campo empírico desta pesquisa foi uma escola situada em um bairro da periferia na cidade de Corumbá/MS, com atendimento na Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Educação de Jovens e Adultos.

De modo sucinto, a instituição educativa funciona em período matutino, vespertino e noturno e tem como mantenedora a Prefeitura Municipal de Corumbá por meio da Secretaria Municipal de Educação. Localiza-se na zona urbana em área de fácil acesso à comunidade escolar e dispõe de 17 (dezessete) salas de aulas - 13 (treze) em sua sede e 04 (quatro) em sua extensão - que são distribuídas e organizadas para atender cerca de 1.006 (mil e seis) estudantes, de acordo com os parâmetros desejáveis para ser oferecido um ensino de qualidade. Ademais, o prédio escolar possui outros espaços como, sala da direção, sala da secretaria, sala da coordenação pedagógica, sala dos/as professores/as, sala de tecnologia, quadra de esportes, etc.

Os critérios de inclusão para composição da amostra foram: a) Compor o corpo docente da referida escola municipal de Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Educação de Jovens e Adultos de Corumbá⁶; b) ser do sexo masculino; c) ter 18 anos completos ou mais. Tal escolha justifica-se pelo fato de que as concepções dos professores podem ser repassadas, ainda que de forma sutil, aos seus alunos e às suas alunas e incidirem diretamente na visão que eles e elas têm sobre determinado assunto, já que se constituem uma referência às/aos estudantes. Nesse contexto, torna-se importante investigar as concepções destes profissionais da educação, no que concerne às relações gênero.

O critério de exclusão foi: docentes do sexo masculino, efetivos que lecionam na escola em que a pesquisa foi desenvolvida, mas que estavam afastados, licenciados ou os professores substitutos.

Para tanto, esta pesquisa foi elaborada visando o menor transtorno possível a integridade física ou psicológica, no entanto, toda pesquisa envolve algum tipo de risco aos participantes. A coleta de dados ofereceu riscos mínimos, como um possível desconforto ou constrangimento em responder algum tipo de pergunta o qual foi minimizado garantindo um local reservado e liberdade para não responder as questões que pudessem julgar invasivas, para não acarretar

⁶ Não identificamos a escola a fim de preservar a identidade dos participantes da pesquisa.

qualquer prejuízo, além disso, há a quebra de sigilo (por decorrência de extravio, perda, invasão de dados). Contudo, como pesquisadora estou habilitada para a condução da entrevista reafirmando assim, a confiança e segurança de cada participante. Isto fez-me ser creditada a confidencialidade, a privacidade e a proteção das informações coletadas, garantindo a não utilização das mesmas em prejuízo dos participantes, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico-financeiro.

Ainda foi explicitado aos participantes que as informações, por eles fornecidas, que tratam das questões de gênero na educação, poderiam representar um contributo importante de modo que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa poderá orientar reflexões e problematizações acerca do lugar das relações de gênero na sua prática pedagógica, bem como em despertar o interesse da instituição escolar pelo desenvolvimento dessa temática no dia a dia da escola.

Destarte, como forma de devolutiva, os resultados desta pesquisa serão divulgados em palestras dirigidas ao público participante, relatórios individuais para os entrevistados, artigos científicos, nessa dissertação apresentaremos como retrato de um grupo e não de uma pessoa.

A escola alvo conta com a seguinte quantidade de professoras/es:

Quadro 1 – Quantitativo de docentes⁷

Modalidade	Nº de docentes	Mulheres	Homens
Educação Infantil	27	21	06
Ensino Fundamental I	29	24	05
Ensino Fundamental II	26	15	11
Educação de Jovens e Adultos (EJA)	10	03	07
Total	92	63	29

Fonte: Elaboração própria

A fim de apresentar uma melhor compreensão e reflexão sobre as concepções de gênero dos professores e as possíveis implicações em suas práticas pedagógicas, conforme anteriormente mencionado, a entrevista semiestruturada foi utilizada como coleta de dados, de forma individual,

⁷ Alguns profissionais atuam em mais de uma modalidade e períodos. Percebe-se a predominância de mulheres na Educação Infantil e Ensino Fundamental I, enquanto os homens predominam na Educação de Jovens e Adultos, que ocorrem no período noturno na escola. Este dado também é corroborado pelos estudos de Prá e Cegati (2016), Vianna (2001) e Penafiel, Silve e Zibetti (2019).

tendo sido gravada e transcrita. Optou-se pela entrevista, pois postula-se que é por meio da fala que o indivíduo transmite seu entendimento sobre diversos assuntos e por ser uma pesquisa de rigor teórico-metodológico. O roteiro de entrevista (APÊNDICE A) conteve questões relacionadas ao conceito de gênero, a concepção das relações de gênero na escola e a prática pedagógica do professor:

- Concepções sobre o feminino e o masculino e igualdade de gênero;
- Compreensão sobre a influência da escola na construção da igualdade de gênero e como se posicionam frente aos comportamentos influenciados pelo gênero no contexto escolar;
- Concepções sobre os estereótipos de gênero na rotina escolar e na dimensão pedagógica dos professores;
- Compreensão dos professores sobre sua formação e seu papel na discussão e no acesso aos conhecimentos sobre sexualidade e aceitação da diversidade de gênero.

No que se refere à análise dos dados, utilizamos como material as transcrições das entrevistas realizadas com os participantes a partir da identificação de categorias analíticas conforme o referencial teórico adotado.

1.2.1 Revisão de literatura

Apresenta-se aqui o levantamento das produções científicas que discutem as questões de gênero nas práticas docentes, para dialogar com o nosso objeto de estudo em vista das múltiplas pesquisas que vêm sendo empreendidas nesta área.

De acordo com Galvão (2010):

Realizar um levantamento bibliográfico é se potencializar intelectualmente com o conhecimento coletivo para se ir além. É munir-se com condições cognitivas melhores, a fim de: evitar a duplicação e pesquisas, ou quando for de interesse, reaproveitar e replicar pesquisas em diferentes escalas e contextos; observar possíveis falhas nos estudos realizados; conhecer os recursos necessários para a construção de um estudo com características específicas, desenvolver estudos que cubram as lacunas na literatura trazendo real contribuição para a área de conhecimento [...] logo, a pesquisa inovadora, diferenciada do que foi até então produzido requer prévio levantamento bibliográfico de qualidade (GALVÃO, 2010, p. 1).

Conforme Morosini e Fernandes (2014, p. 155) o estado do conhecimento é compreendido como “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros, [...]” de modo que propicia ao/a pesquisador/a realizar uma análise comparativa de muitas concepções acerca do fenômeno pesquisado.

Já Ferreira assevera que o /a pesquisador/a realiza dois momentos diferentes nesse processo: o primeiro, de cunho quantitativo, já que inicialmente ele/a “[...] interage com a produção acadêmica através da quantificação e de identificação de dados bibliográficos, com o objetivo de mapear essa produção num período delimitado, em anos, locais, áreas de produção” (FERREIRA, 2002, p. 265). E na segunda etapa o/a pesquisador/a vivencia certa dificuldade para sistematizar o material, posto que a partir desse momento é preciso “[...] antes de tudo uma leitura que ele deve fazer não só das indicações bibliográficas e dos títulos dos trabalhos, mas principalmente dos resumos” (FERREIRA, 2002, p. 265).

É importante considerar que no PPGE/CPAN muitas disciplinas entre as obrigatórias e optativas foram fundamentais para a nossa pesquisa. Destaca-se, especialmente a disciplina “Seminário de Pesquisa”, ministrada pelo professor Dr. Fabiano Antonio dos Santos. Nas primeiras aulas foram possíveis compreender como ocorrem os processos sistemáticos da revisão de literatura. Desde a dinâmica de leitura do Livro Zoom, de Istvan Banyai, por exemplo, surgiram inúmeras análises, entretanto, naquele contexto, as reflexões que emergiram propuseram os principais desafios no desenvolvimento de pesquisas, logo de fazer Ciência. Foram articuladas importantes considerações sobre a atuação/postura do/a pesquisador/a, tais como: compreender que não existe verdade absoluta, que como estudioso/a não conseguimos enxergar a totalidade dos fenômenos analisados e, sobretudo, que pesquisar é uma ação intencional que busca aproximar da realidade e não captar a realidade na sua universalidade.

Com a proposição “evitar a crença de estar inventando a roda”, não com um tom prescritivo, mas priorizando a compreensão de caminhos metodológicos, o professor destacou sobre a importância, objetivo, *sites* de busca e estruturação da revisão da produção para o desenvolvimento do projeto científico. Com efeito, a ação do levantamento bibliográfico tornou-se mais assertiva no que tange aos protocolos de etapas, critérios e seleção.

Nesta perspectiva, para melhor compreender as principais discussões tecidas sobre o objeto de pesquisa, inicialmente se faz preciso uma investigação do conjunto dos conhecimentos e

produções científicas disponíveis acerca dos temas pretendidos. Para este sentido, optamos por realizar a revisão da produção acadêmica nas bases de dados de grande importância e acesso.

Neste caso, junto ao orientador, elegemos como ponto de partida o levantamento das produções no portal do PPGE/CPAN para mapear e melhor compreender o que já foi estudado e discutido na perspectiva de gênero e, sobretudo, se essas discussões se aproximam da temática investigada. É preciso destacar que foram selecionadas as produções que faziam alguma menção em seu título ou descritores sobre o assunto pesquisado, isso porque, a plataforma é configurada para a busca de produção acadêmica e ano de defesa, isto é, não há um campo de busca por palavras-chave.

1.2.2 Levantamento da produção

A pesquisa foi refinada a partir das seguintes delimitações: foco nos trabalhos de dissertações defendidas nos períodos de 2015 a 2020 e se estas fazem alusão ao objeto focado neste estudo.

No quadro abaixo, tem-se o mapeamento dos resultados encontrados.

Quadro 2 – Dissertações localizadas no portal PPGE/CPAN

Título	Autor/a	Ano de defesa
Filmes de animação da Barbie: normatizações e resistências aos modelos de feminilidade	BACARIN, Telma Iara	2015
As feminilidades nos livros para a infância do acervo das obras complementares do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	STEFANELLI, Francisca Alves da Silva	2015
Corpo e questões de gênero e sexualidade nas atividades circenses em uma escola de Corumbá/MS	MOTA, Mauro Palmeira	2017
Meninas na guerrilha: gênero e educação em situação de conflito armado na Colômbia	BARON, Yaneth Duran	2017
Atuação profissional, relação de gênero e divisão sexual do trabalho: representações sociais de mulheres que ultrapassaram o “teto de vidro” e assumiram funções de alto nível em âmbito educacional	SILVA, Ana Maria Correa	2018
As mulheres e a física: um estudo sobre Educação e Gênero na região de Corumbá-MS	NARIMATSU, Giselly Dias Mariano	2019

“Mulher não pode fazer o que eu fiz”: gênero e educação na prisão no estabelecimento penal feminino de Corumbá, Mato Grosso do Sul	SILVEIRA, Fernanda Santos	2019
A escola ignora essas questões: o silêncio em relação à diversidade sexual e as discriminações contra a população LGBT no ambiente escolar	CASALI, Jéssica Pereira	2020
Educação sexual: gravidez na adolescência e relações de gênero: vozes de mães e pais adolescentes de Ladário MS	LIMA, Sandra Regina Rocha de	2020
“É aquela história de que só os fortes conseguem”: o perfil do (a) egresso (a) e relações de gênero no curso de Licenciatura em Matemática da UFMS - Campus do Pantanal	GALVÃO, Nereide Aparecida Pagani	2020

Fonte: Elaboração própria

O levantamento realizado, inicialmente, na região de Corumbá-MS nos permitiu algumas reflexões importantes.

Os dados apontam que num período de cinco anos localizamos um total de noventa e uma dissertações e nessa coleção, apenas dez realizaram algum estudo sobre gênero e educação. Isso demonstra que gênero é considerado um campo ainda incipiente de investigação em nossa região. Entretanto, considerando a relevância científica dessas produções, nenhuma delas discute sobre a abordagem das relações de gênero nas práticas dos docentes do sexo masculino, que nos serve como objeto deste estudo. Desse modo, podemos afirmar que as discussões no que se referem ao nosso tema se mostram relevantes tendo em vista que podem preencher uma lacuna neste campo de estudos e representar uma “ponte” para novos percursos e futuras pesquisas.

Isso posto, demos continuidade ao levantamento das produções acadêmicas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD); no catálogo de teses e dissertações do portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); na biblioteca eletrônica *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) especialmente os trabalhos apresentados nas reuniões científicas nacionais (37^a, 38^a e 39^a) do Grupo de Trabalho Gênero, Sexualidade e Educação (GT 23). Nesta disposição, as buscas foram conduzidas em cada base de dados com o aporte de descritores, em separado, depois, combinados por operador booleano para o refinamento da coleta, identificados no quadro abaixo:

Quadro 3 – Descritores utilizados para a busca nas bases de dados CAPES, SciELO e ANPED

Gênero e Educação Básica
Gênero e Prática Docente
Relações de Gênero e Masculinidade
Gênero e Atuação Profissional
Gênero e Professores Homens
Educação e Diferenças de Gênero

Fonte: Elaboração própria

Ao que trata do recorte temporal, tomamos como referência as publicações nacionais realizadas nos períodos de 2015 a 2020 considerando que após 2015 observa-se um crescente ataque às discussões de gênero no país, mais especificadamente, no campo escolar.

Em continuidade e para melhor entendimento, a representação do levantamento da produção dar-se-á mediante quatro pontos distintos, relacionados a cada base de dado, já citados, também por meio de quadros como modo de melhor garantir a visualização do conjunto como um todo, coletados para futuras revisões.

1.2.3 Levantamento de Teses e Dissertações no portal da BDTD

No banco de dados da BDTD, a atividade de busca em todas as instituições universitárias que tivesse cursos de pós-graduação ocorreu entre os meses de fevereiro e março de 2021. A busca por teses e dissertações deveu-se, inicialmente, utilizando os descritores “gênero” e “educação”. Para o primeiro critério foram obtidos 6.066 resultados, devido ao grande número de produções científicas, optou-se por estabelecer um parâmetro de seleção mais rigoroso, esse descritor foi excluído por se tratar de uma informação genérica. Assim, novos descritores foram organizados apresentados no Quadro 2. Para refinar a busca foi utilizada a inserção dos descritores por meio do operador booleano *AND* para indicar “e”, desse modo tornar os resultados mais alinhados com os objetivos da pesquisa. O total de teses e dissertações encontradas acrescentando todos os descritores foi de 1.605, após a aplicação dos filtros, segundo os critérios aludidos anteriormente, permaneceram 869 publicações. Os resultados alcançados, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, são revelados por meio das Tabelas 1 e 2.

Tabela 1- Teses e dissertações identificadas no portal da BDTD, divididos por descritores e quantidade

Descritores/Níveis	Mestrado	Doutorado	Qtd.
Gênero e Educação Básica	404	128	532
Gênero e prática docente	232	69	301
Relação de gênero e masculinidade	405	140	545
Gênero e atuação profissional	74	21	95
Gênero e professores homens	18	-	18
Educação e diferença de gênero	86	28	114
TOTAL	1.219	386	1.605

Fonte: Elaboração própria

Tabela 2- Levantamento dos periódicos no portal da BDTD, selecionados após aplicação de refinamentos/filtros

Descritores	Refinamento Ano de publicação 2015 a 2020		
	Dissertações	Teses	Qtd
Gênero e Educação Básica	290	77	367
Gênero e prática docente	150	37	187
Relação de gênero e masculinidade	174	51	225
Gênero e atuação profissional	30	03	33
Gênero e professores homens	09	-	09
Educação e diferença de gênero	36	12	48
TOTAL	689	180	869

Fonte: Elaboração própria

Em suma, para eleger as dissertações e teses que mais se aproximam da temática pesquisada, ainda foi necessário estabelecer comparativo de critérios como o título da pesquisa, o resumo, objetivo, palavras-chave, visto que muitas produções não possuíam relação com os termos utilizados, assim, foram selecionados para uma análise mais criteriosa e que representa a 05 teses e

dissertações, a saber, o quadro 4 que permite observar algumas informações inerentes às obras, como título, autor/a, objetivo e ano.

Quadro 4 – Relação de teses e dissertações para análise

Título	Autor (a)	Objetivos/ Considerações gerais do trabalho	Ano
A presença de homens docentes na Educação Infantil: lugares (des) ocupados	SILVA, Bruno Leonardo Bezerra da.	Analisar as implicações da presença de homens docentes na Educação Infantil, problematizando as relações de gênero a partir de um amálgama de atravessamentos sociais, históricos e culturais.	2015
As percepções de professores sobre as influências das masculinidades tóxicas nas vivências pessoais e profissionais.	BAPTISTA, Rafael Ferraz	Compreender a percepção dos professores acerca da influência dos padrões hegemônicos de masculinidade, identificar como os docentes lidam com as influências das masculinidades tóxicas e entender o modo como as toxicidades, oriundas do padrão hegemônico, interferem nas vivências de professores heterossexuais e de professores homossexuais.	2019
Docentes, relações de gênero e sexualidades: desdobramentos nas práticas pedagógicas	GOMES, Claudete Imaculada de Souza	Perceber como tem se dado a abordagem dos temas relações de gênero e sexualidades; como a prática docente tem concebido essa temática; e de que maneira se tem discutido as questões nas escolas pesquisadas.	2017
A voz do professor do gênero masculino na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I: um sussurro silenciado por paradigmas	FERREIRA, Eduardo Alberto	Analisar os preconceitos vivenciados pelos professores do gênero masculino em uma cidade de médio porte do estado de São Paulo.	2020
Professores homens: suas trajetórias na Educação Infantil	FÁVARO, Jéssica Daniele	Analisar, na ótica dos professores do sexo masculino atuantes na educação infantil, as suas trajetórias, as expectativas e desafios referentes à profissão por eles escolhida, de forma criar subsídios para desconstrução da ideia de “divisão sexual do trabalho” e o ato de “cuidar” como algo inerente apenas ao gênero feminino.	2020

Fonte: Elaboração própria

1.2.4 Levantamento de Teses e Dissertações no portal da Capes

Na sequência da pesquisa, o levantamento no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes ocorreu no mês de abril de 2021 e, como na BDTD a inserção dos termos na ferramenta de busca foi a partir das palavras-chave: gênero e educação básica; gênero e prática docente; relação de gênero e masculinidade; gênero e atuação profissional; gênero e professores homens; educação e diferença de gênero. Ademais, para um maior rigor no mapeamento, seleção e análise dos dados optou-se por recorrer a algumas técnicas de filtros: Tipo/grau acadêmico tangendo ao Doutorado (tese) e Mestrado (dissertação), ano de publicação no período de 2015 a 2020 e Grande Área de Conhecimento utilizadas as opções de Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas e Multidisciplinar, obteve-se o seguinte resultado:

Tabela 3 – Levantamento do total de Teses e Dissertações localizadas no portal da CAPES, quantidade e refinamentos/filtros

Descritores	Qtd.	Refinamentos e Filtros					
		D*	M	2015 a 2020	CH**	CS	M
Gênero e Educação Básica	650	38	112	150	114	07	29
Gênero e prática docente	267	19	34	53	41	03	09
Relação de gênero e masculinidade	184	03	07	10	09	01	-
Gênero e atuação profissional	166	02	16	18	14	01	03
Gênero e professores homens	23	-	09	09	09	-	-
Educação e diferença de gênero	105	09	22	31	20	07	04
TOTAL	1.395	71	200	271	207	19	45

*D - Doutorado e M - Mestrado. ** CH – Ciências Humanas; CS- Ciências Sociais Aplicadas e M- Multidisciplinar.

Fonte: Elaboração própria

É importante ressaltar que o levantamento das pesquisas no portal da Capes tem grande proeminência para a comunidade científica, especificadamente, aos/as novos/as pesquisadores/as, visto que é por meio desse contato com as pesquisas acadêmicas, já desenvolvidas, que é possível entender como estão às produções do conhecimento relacionadas a determinados temas no âmbito dos diversos Programas de Pós-Graduação do nosso país e as lacunas a serem preenchidas com novos campos de pesquisa.

Conforme ilustra a Tabela 3, no período de 2015 a 2020, houve 271 pesquisas acadêmicas relacionadas aos termos supracitados. Essa ausência de produções é percebida, sobretudo, nos descritores que mais se aproximam ao nosso estudo, no caso, o de gênero e professores homens e relação de gênero e masculinidade, que juntos somaram-se a quantidade de 19 trabalhos, referentes a 3 teses e 16 dissertações. Dessa maneira, após a leitura do resumo selecionamos 02 trabalhos que mais se relacionam a este estudo, cujos dados seguem sistematizados no quadro 5.

Quadro 5 – Relação de teses e dissertações selecionadas para análise no portal da Capes

Título	Autor (a)	Objetivos/Considerações gerais sobre o trabalho	Ano
Identidade de gênero na escola: estigma e diversidade	VIEIRA, Henrique Pedro	A pesquisa foi desenvolvida em torno das questões de identidade e diversidade de gênero, porém, estes temas são levados para o contexto escolar, onde são analisadas as narrativas dos professores bem como suas práticas sobre essas questões.	2017
Escola Sem Partido: um ataque as políticas educacionais em gênero e diversidade sexual no Brasil	ROSENO, Camila dos Passos	Compreender a ascensão do Movimento Escola Sem Partido através da aliança feita com os setores conservadores para excluir e proibir as políticas educacionais em gênero e diversidade sexual no Brasil.	2017

Fonte: Elaboração própria

1.2.5 Levantamento no portal da SciELO

O acesso na plataforma de publicação SciELO foi empreendido em meados do mês de abril de 2021. Os critérios definidos para a inclusão dos estudos foram desenvolvidos a partir dos termos

e recorte temporal até aqui pesquisados, ainda pelo idioma: português, todas as áreas temáticas, têm-se os dados obtidos nesse momento.

Tabela 4 – Levantamento das publicações encontradas no portal da SciELO

Descritores	Qtd.	Refinamentos e Filtros
Gênero e Educação Básica	44	21
Gênero e prática docente	12	04
Relação de gênero e masculinidade	34	09
Gênero e atuação profissional	01	01
Gênero e professores homens	03	02
Educação e diferença de gênero	41	05
TOTAL	135	42

Fonte: Elaboração própria

Conforme a tabela acima foi possível distinguir 42 artigos, mas, a partir da leitura dos títulos e resumos, 02 foram selecionados de acordo com o propósito desta pesquisa. Os estudos que não foram utilizados achavam-se relacionados à área da saúde, arte, linguística, educação profissional, dentre outras. No quadro 6, tem-se o resultado a saber:

Quadro 6: Artigos selecionados no portal da SciELO

Título	Autor (a)	Ano
Docência e concepções de sexualidade na educação básica	GESSER, Marivete; OLTRAMARI, Leandro Castro ; PANISSON, Gelson	2015
Formação de professores/as em gênero e sexualidade: possibilidades e desafios	SOARES, Zilene Pereira; MONTEIRO, Simone Souza	2019

Fonte: Elaboração própria

1.2.6 Levantamento de publicações na Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação-ANPEd

O desenvolvimento do levantamento das produções no banco de dados eletrônicos acessíveis no *site* da ANPEd ocorreu no início do mês de maio de 2021. No âmbito das reuniões

científicas nacionais, a saber, 37ª Reunião Nacional da ANPEd – Florianópolis/SC (outubro de 2015), 38ª Reunião Nacional da ANPEd – São Luís/MA (outubro de 2017), 39ª Reunião Nacional da ANPEd – Niterói/RJ (outubro de 2019), realizei as buscas por trabalhos especificamente no GT (Grupo de Trabalho) 23 - Gênero, Sexualidade e Educação. De acordo com os anais da associação, nas três últimas edições nacionais citadas, foram publicados 69 trabalhos relativos à sexualidade e gênero e sua perspectiva com o campo da educação, não obstante, por meio das leituras, julgamos que 5 trabalhos nos apoiariam nas discussões pertinentes a esta pesquisa.

Quadro 7 - Relação dos trabalhos selecionados para análise nos anais do GT – 23 da ANPEd

Título	Autor (a)	Objetivos/Considerações gerais sobre o trabalho	Ano
Avanços e retrocessos em políticas públicas contemporâneas relacionadas a gênero e sexualidade: entrelaces com a educação	GUIZZO, Bianca Salazar; FELIPE, Jane	Apresentar e analisar algumas políticas públicas que mencionam as questões de gênero e sexualidade e discutir aspectos que têm dificultado a inserção dessas questões nas escolas.	2015
O campo do gênero na ANPEd. Hipóteses em construção	FERREIRA, Márcia Ondina Vieira	Verificar como ocorreu a inclusão do gênero no espaço da ANPEd, usando para isso resultados de um estado da arte a respeito.	2015
O ataque à discussão de gênero na escola, construção identitária e a importância da liberdade docente	MONTEIRO, Marcos Vinicius Pereira	Reflexão acerca das relações entre construção identitária, gênero e interculturalidade, no sentido de colocar sob escrutínio investidas recentes para limitar a liberdade dos/as professores/as na escola	2017
A chegada do discurso “ideologia de Gênero” no contexto educacional brasileiro.	GAVA, Thais C M	Explorar como o discurso da "ideologia de gênero" é operacionalizado no Brasil, em especial no contexto educacional.	2019
Pesquisar a masculinidade na educação: sobre o potencial performativo do texto acadêmico	BRITO, Leandro Teófilo de; LEITE, Miriam Soares	Abordamos, neste estudo, publicações sobre a temática da masculinidade na área de Educação, por meio de revisão de artigos em periódicos nacionais entre 2007 e 2017.	2019

Fonte: Elaboração própria

1.2.7 O que dizem as/os autoras/es

O levantamento de produção científica empreendido nos sites do PPGE/CPAN, BDTD, Capes, SciELO e ANPEd, com processos de busca, devidamente esclarecidos, é uma etapa significativa desta dissertação e sua realização constitui uma ferramenta potente para compreender a produção do conhecimento sobre a temática pesquisada.

Destarte, perante um número relativamente incipiente de teses e dissertações que se aproximam do foco de interesse deste estudo, percebemos que pesquisar as concepções de gênero entre os docentes do sexo masculino e as possíveis implicações dessas concepções em suas práticas pedagógicas é uma perspectiva ainda não destacada nessas investigações, portanto, ressalta-se o ineditismo da nossa dissertação.

Entretanto, cabe destacar que um elevado número de produções analisadas partilha da compreensão de que vivemos em uma sociedade marcada por concepções sobre relações de gênero que conferem representações naturalizadas das diferenças e desigualdades acerca das masculinidades e feminilidades. Ao partir destas situações, historicamente as diferenças são vistas e usadas como um mecanismo de opressão das minorias, devido às hierarquias que se instituem entre os seres humanos.

A pesquisa de Bacarin (2015) intitulada “Filmes de Animação da Barbie: normatizações e resistências aos modelos de feminilidade”; tem como foco a problematização das feminilidades a partir dos filmes de animação da Barbie. É um estudo fundamentado teoricamente nos Estudos Culturais, Estudos de Gênero e nos pressupostos foucaultianos, utilizando os conceitos de gênero, feminilidade, pedagogias culturais, identidade e diferença, identidade de gênero, subjetivação, poder e resistência. A autora declara que existem variadas formas de viver a feminilidade e diversas maneiras de se constituir menina/mulher embora, alguns padrões sejam reforçados como características femininas: docilidade, gentileza, altruísmo.

A dissertação da pesquisadora Stefanelli (2015), intitulada “As feminilidades nos livros para a infância do acervo das obras complementares do programa pacto nacional pela alfabetização na idade certa”; faz uma análise sobre a constituição de feminilidades nos livros para a infância do programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic). Utiliza a pesquisa documental e pressupostos teóricos dos Estudos Culturais, Estudos de Gênero, Estudos Feministas e pressupostos foucaultianos, associando os conceitos de gênero, feminilidade, pedagogias culturais,

identidade e diferença, identidade de gênero, dispositivo, dispositivo pedagógico e heteronormatividade.

A autora destaca no decorrer de seu estudo que alguns livros para a infância evidenciam uma feminilidade esperada socialmente, para a mulher como, frágeis, doces, delicadas, dedicadas às tarefas domésticas e cuidados dos filhos. Em contrapartida, os personagens masculinos são representados como o oposto ao feminino, como independentes, rudes, que circulam por espaços públicos, entretanto, a autora reitera que existem livros infantis que apresentam novas formas de viver a feminilidade. Nessa perspectiva, as/os professoras/es são chamadas/os a repensar a sua prática pedagógica voltadas/os para as discussões de gênero, na maioria das vezes, ausentes do contexto escolar.

Mota (2017) aponta a falta de discussão sob a alcunha de “Corpo e questões de gênero e sexualidade nas atividades circenses em uma escola de Corumbá/MS”. A metodologia utilizada pelo pesquisador é do tipo etnográfico e as suas análises seguem uma rede de autoras/es pós estruturalistas, feministas, foucaultianos/as e, especialmente, queers. O estudo propõe que são reiterados no ambiente escolar, as normas e convenções aludidas ao gênero masculino e feminino, sobretudo, destaca que os corpos nas aulas são motivos de vigilância e disciplinamento. Segundo o pesquisador, a materialização desse corpo inteligível, coerente com o padrão hegemônico, binarismo de gênero e a heterossexualidade precisam ser problematizados e discutidos na escola para que haja processos de reconhecimento/valorização das diferenças.

Baron (2017) em seu trabalho, cuja nomeação está intitulada como: “Meninas na guerrilha: gênero e educação em situação de conflito armado na Colômbia”, trata da discussão a respeito das proposições de âmbito mundial sobre a defesa de direitos dos meninos, meninas e adolescentes. A pesquisadora realiza um estudo de análise documental nacional e internacional, assim como a seleção e leitura aprofundada de bibliografia relacionada às temáticas abordadas na dissertação. Segundo as considerações de Baron, a escola, as/os docentes precisam desenvolver novas dinâmicas de trabalhos que envolvam as/os estudantes e as comunidades, contudo, pensar a desconstrução de uma desigualdade de gênero e preconceitos que envolvam meninos, meninas e adolescentes.

O estudo apresentado por Silva (2018), nomeado “Atuação profissional, relações de gênero e divisão sexual do trabalho: representações sociais de mulheres que ultrapassaram o ‘teto de vidro’ e assumiram funções de alto nível em âmbito educacional”, afirma que historicamente é

facultado maior valor social e profissional às qualidades masculinas em desfavor das femininas o que reforça as condições de desigualdades e estereótipos de uma sociedade patriarcal. O texto analisa as questões em torno da atuação profissional docente, bem como das relações de gênero na educação e da divisão sexual do trabalho. A pesquisadora destaca que embora a carreira docente seja um reduto, majoritariamente, feminino poucas mulheres alcançam altos postos na carreira, especialmente, em universidades.

Conforme Narimatsu (2019), essa escassez de acesso das mulheres se encontra na área da Ciência, especificadamente: a Física; considerada pela autora, universo predominantemente masculino. Deste modo, demanda que as ações da escola sejam planejadas para desenvolver práticas e métodos de ensino que respeitem as diferenças de gênero que leve à superação do sexismo e preconceito.

A pesquisa proposta por Roseno (2017) intitulada “Escola Sem Partido: um ataque às políticas educacionais em gênero e diversidade no Brasil” problematiza a ascensão do Movimento Escola Sem Partido a partir do pacto entre os setores conservadores, por meio dos materiais disponíveis no *site* oficial do movimento. É uma pesquisa qualitativa realizada a partir da perspectiva pós-estruturalista, mormente, alicerçado nos estudos de Michel Foucault e de Joan Scott. A autora fundamenta as questões sobre os estudos feministas, a construção do conceito de gênero no âmbito escolar, as legislações e as políticas públicas educacionais em gênero e diversidade sexual e a compressão do avanço dos grupos fundamentalistas cristãos no cenário político brasileiro. A pesquisadora destaca ainda a inconstitucionalidade das proposições defendidas pelo Movimento, haja vista que desrespeitam a liberdade de ensinar, de aprender, o pluralismo de ideias e o exercício da cidadania.

O trabalho elaborado por Vieira (2017) denominado “Identidade de gênero na escola: estigma e diversidade”, tem como escopo analisar as narrativas dos professores e suas práticas sobre as questões da identidade e diversidade de gênero no contexto escolar. Para tanto, selecionou uma escola pública municipal do Ensino Fundamental II do Vale da Paraíba/SP e utilizou como metodologia a história oral temática. O autor demonstra, a falta de formação docente quanto às questões de gênero e das múltiplas identidades dele, derivados e que, por esse motivo, a abordagem dessas temáticas ainda é incipiente e/ou silenciada no âmbito escolar.

A dissertação elaborada por Gomes (2017), “Docentes, relações de gênero e sexualidades: desdobramentos nas práticas pedagógicas” propõe um estudo sobre as abordagens e práticas

pedagógicas das temáticas vinculadas às relações de gênero e sexualidade. A autora ressalta que as discussões sobre gênero e sexualidade são realizadas pontualmente, normalmente a cargo de cada professor, destaca também, que não há interesse coletivo na realização de projetos que visam favorecer as discussões de temas como: gênero, sexualidade, discriminação e preconceito, haja vista; a intensa interferência de movimentos moralistas, conservadores que operam por afastar essas discussões na escola. A autora utiliza como referencial teórico a perspectiva pós estruturalista.

A discussão proposta por Monteiro (2017), sob o título “O ataque à discussão de gênero na escola, construção identitária e a importância da liberdade docente” realiza um estudo quanto as relações entre construções identitárias, gênero e interculturalidade no cenário educacional brasileiro com base em projetos e leis que ameaçam a liberdade docente, como o Escola Sem Partido. O autor emprega a perspectiva dos Estudos Culturais e Teorias Feministas. Ressalta que os campos do currículo e ensino implicam abordagem corajosa das temáticas sobre classe social, desigualdades, identidades e diferenças e questões de raças e gênero. O autor assevera ainda que os/as docentes necessitam estar preparados para corroborar com as discussões sobre as relações assimétricas de gênero.

O trabalho apresentado por Gesser, Oltramari e Panisson (2015), nomeado “Docência e concepções de sexualidade na educação básica”, realiza uma reflexão sobre as concepções de sexualidade de docentes que atuam na rede de educação básica de uma capital do sul do Brasil, desse modo, partem da premissa de que tais concepções colaboram para a constituição das práticas pedagógicas. Os autores fundamentam-se teoricamente nos Estudos de Gênero e apontam para a necessidade da formação continuada docente, especialmente sobre temáticas relacionadas às questões sobre gênero e sexualidade, sobretudo, ancorados na perspectiva dos direitos humanos. Ademais, ressaltam que, grande parte das/os professoras/es desconhecem os documentos oficiais que orientam os procedimentos em sala de aula no que tange a esses temas. Propõem a emergência de examinar os currículos dos cursos de graduação, de maneira que contenham os conhecimentos sobre gênero e sexualidade e políticas educacionais.

O estudo elaborado por Gava (2019), intitulado “A chegada do discurso “ideologia de Gênero” no contexto educacional brasileiro”, propõe explorar como esse discurso é organizado no Brasil, especialmente no cenário educacional. A autora realiza uma pesquisa bibliográfica explorando a concepção do discurso da ideologia de gênero, posteriormente, reflete sobre as

diferentes maneiras como ele se manifesta nos discursos educacionais do país, sobretudo, causando censura e pânico entre as/os docentes. Nesse cenário, de acordo com o estudo, a escola é chamada a cooperar nas discussões de gênero promovendo o questionamento da ordem heteronormativa, da família tradicional e heterossexual como organização social hegemônica.

Compactuando com essa discussão, a escola inserida na sociedade reproduz suas contradições. Ela está implicada com múltiplos processos educativos, externos e internos, dos quais as diferenças e as desigualdades são produzidas, em contrapartida, é potencialmente, o local de produção de saber, de diálogos e de resistência.

Na próxima seção, são apresentados alguns indivíduos que atuam no contexto escolar como profissionais do magistério e que aceitaram contribuir com seus relatos para essa pesquisa.

1.3 Caracterização dos participantes da pesquisa

Ao partir dos estudos de Gil (2008), entende-se que o universo ou população [...] “é o conjunto definido de elementos que possuem determinadas características. Comumente fala-se de população como referência ao total de habitantes de determinado lugar” (GIL, 2008, p. 89).

Nesse sentido, o autor enfatiza: “quando a amostra é rigorosamente selecionada, os resultados obtidos no levantamento tendem a aproximar-se bastante dos que seriam obtidos caso fosse possível pesquisar todos os elementos do universo” (GIL, 2004, p. 121).

A população desta pesquisa trata dos docentes do sexo masculino que atuam na Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Educação de Jovens e Adultos de uma escola da zona urbana da rede pública municipal de ensino situada na cidade de Corumbá-MS.

Desse modo, a seleção dos sujeitos para composição da amostra deveu-se de forma intencional, definida de acordo com os seguintes critérios:

- a) compor o corpo docente da escola municipal;
- b) ser do sexo masculino;
- c) ter 18 anos completos ou mais.

Desta feita, a seleção ocorreu com aqueles que conseguiram autorização para a participação. O universo dessa pesquisa é composto por 6 (seis) professores que atuam em diferentes modalidades e áreas de ensino nessa escola.

A escolha dessa instituição desenvolveu-se, principalmente, pela facilidade de acesso; quanto ao tamanho reduzido da amostra, justifica-se em razão da equipe da pesquisa contar comigo e meu orientador; uma amostra maior demandaria uma equipe igualmente maior que conseguisse coletar e analisar os dados. Ademais, para este tipo de análise seria necessário mais tempo do que destinado ao do mestrado.

Deslandes, Gomes e Minayo (2002, p. 43), pontuam que em uma “pesquisa qualitativa não se baseia no critério numérico para garantir sua representatividade” quanto a este pensamento, discorre o nosso; acreditamos assim, que teremos “em mãos elementos de relações, práticas, cumplicidades, omissões e imponderáveis que pontuam o cotidiano” (DESLANDES; GOMES; MINAYO, 2002 p. 65).

Visando uma maior aproximação do/da leitor/a com os entrevistados, o Quadro 8 retrata o perfil de cada um, tendo como principal fonte para tal, perguntas de um roteiro de entrevista. Os nomes, iniciados pelas letras do alfabeto, foram utilizados para preservar as identidades dos docentes.

Quadro 8 Perfil dos docentes

ID	Formação	Tempo no magistério anos	Atuação/ modalidade	I.	Estado civil	Filho/ a	Raça	Religião
A	Pedagogo e <i>Pós Lato Sensu</i>	4 anos	Ens.Fund.I	41	Casado	01	Preto	Católico
B	Matemática e <i>Pós Lato Sensu</i>	16 anos	Ens. Fund II	38	Casado	02	Pardo	Católico
C	Matemática e <i>Pós Lato Sensu</i>	15 anos	Ens. Fund II	40	Solteiro	-	Pardo	Católico
D	Ed. Física e <i>Pós Lato Sensu</i>	4 anos	Ed.Infantil Ens.Fund I e II	28	Solteiro	-	Pardo	Católico
E	Teologia Letras, <i>Pós Lato Sensu</i> e Mestrado	15 anos	Ens. Fund.II	45	Casado	-	Preto	Evangélico

F	Artes Visuais e <i>Pós Lato Sensu</i>	2 anos	Ed.Infantil e Ens. Fund I	24	Solteiro	-	Preto	Católico
---	--	--------	------------------------------	----	----------	---	-------	----------

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

É possível notar, mediante os dados do Quadro 8, que todos os participantes da pesquisa têm em seu currículo graduação e especialização em nível *Lato Sensu*, que lhes permite atuar na profissão docente e um deles tem o curso de Teologia e Mestrado em Estudos Fronteiriços. Com exceção de dois, da área de Exatas, os demais são das áreas de Humanas.

De acordo com Tardif e Raymond (2000, p. 234) “o tempo é um fator importante na edificação dos saberes⁸ que servem de base ao trabalho docente”. Para o/a autor/a os pilares da experiência profissional docente abrange um repertório de processos, sobretudo requer conhecimento teórico e instrumental do cargo, a socialização no trabalho e a prática cotidiana, “através das quais se constrói e se experimenta [...] uma identidade profissional, onde entram em jogos elementos emocionais, relacionais e simbólicos” [...] (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 239).

Nesse pressuposto a faixa etária dos participantes da pesquisa está situada entre 24 - 45 anos de idade e nos revela uma dimensão temporal no magistério entre 2 a 16 anos, portanto, 3 (três) professores em fase inicial da carreira (com menos de 4 anos de profissão) e os outros 3 (três) com maior tempo e experiência de trabalho (entre 15 e 16 anos de profissão). Conforme Tardif e Raymond (2000, p. 239) a noção de temporalidade é conhecida como um instrumento “de aquisição de um certo domínio do trabalho e de um certo conhecimento de si mesmo”.

Portanto, os professores entrevistados possuem trajetórias de vida variadas e as experiências da prática docente distintas. Ademais, nenhum deles se encontra em final de carreira profissional.

Todos os professores pesquisados atuam na Educação Básica, isto é, na Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Educação de Jovens e Adultos. Alguns, inclusive, já atuaram em cargos de gestão pedagógica, como professor coordenador.

Com relação ao estado civil, três são casados, sendo que dois deles possuem filho/a e três são solteiros. Com relação à autodeclaração de cor ou raça realizadas pelos entrevistados, podemos

⁸ Segundo Tardif e Raymond (2000, p. 212), atribui-se “a noção de ‘saber’ um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser”.

observar que 3 (três) se definem como pardos, 3 (três) se declaram pretos. O catolicismo figura como a principal religião entre os participantes, com exceção de 1 (um) que se refere como pastor evangélico.

Na próxima seção, apresentamos algumas reflexões sobre a primeira fase da coleta de dados e a aproximação com uma escola pública do município de Corumbá/MS.

1.4 A coleta de dados em uma escola pública de Corumbá/MS: algumas considerações sobre esta etapa

A primeira etapa da pesquisa foi realizada nos meses de agosto de 2021 a março de 2022 e consistiu nas seguintes fases: a) contato inicial com a gestão escolar para solicitar a autorização para a coleta de dados; b) visita de apresentação do projeto de pesquisa, sua finalidade e objetivos e coleta de dados relativos ao número de docentes que atuavam na escola e o cronograma de aula e hora atividade; c) elaboração do cronograma de visita à escola para realizar o convite aos professores público-alvo desta investigação. O contato inicial com os professores se deu após a aprovação do CEP.

Cabe ressaltar, alguns entraves enfrentados no sistema CEP-CONEP para iniciar a coleta de dados, tal como, a pouca familiaridade com as exigências regulamentares, a rigidez de alguns aspectos nas pesquisas de cunho qualitativo e a recusa de relatoria uma vez que o membro do colegiado responsável por avaliar o nosso projeto, foi infectado pela Covid-19. De modo geral, podemos afirmar que o trâmite de submissão à apreciação pelo CEP demandou um caminho longo e árduo, de acordo com Louro (2007a, p. 235), são os “desafios do pesquisar e do escrever”.

Isto posto, com o parecer consubstanciado do CEP (ANEXO A), foi possível convidar os docentes, agendar as datas para a realização das entrevistas que ocorreu no mês de março de 2022, de forma presencial no espaço da instituição. Logo, participaram dessa etapa os professores identificados como: PA, PB, PC, PD, PE e PF, cujo arranjo é o mesmo da coleta de dados.

Para a execução da coleta de dados, depois do contato prévio com os docentes, ocorreram as entrevistas individuais em um recinto discreto e tranquilo, momento em que cada professor teve a possibilidade de expressar-se abertamente sobre as questões que lhes foram lançadas.

Como já informado, foram seis professores que aceitaram contribuir com o estudo e foi possível provocar um diálogo franco que se estendeu de modo espontâneo e amistoso e, sobretudo,

pudemos perceber que apesar da temática causar estranhamento num primeiro momento, nenhuma pergunta formulada deixou de ser respondida. Vale ressaltar que as falas do entrevistado PF, ocorreram com pouca fluidez e foram necessárias constantes provocações para que falasse um pouco mais sobre determinadas questões.

Ademais, todos os professores disseram admitir o mérito que tinha a nossa pesquisa, “esse trabalho [...] vai ser de muita importância daqui para frente, com toda certeza [...] é o momento de estar discutindo isso principalmente nas escolas” (PF). A esse respeito o PC comentou: “eu fico feliz em saber que tem pessoas preocupadas com isso [...] você está nessa área, contribua com a comunidade”.

Nesse momento da entrevista, ocorreu um processo célere de identificação ao que foi proposto e a emoção tomou conta dos professores e, especialmente da pesquisadora. A sensação que essa pesquisadora teve foi de um “filme” com toda a trajetória intelectual, pessoal e de luta percorrida até aqui.

Na seção subsequente são apresentados alguns estudos de gênero e masculinidades que configuram o referencial teórico desse estudo.

CAPÍTULO 2 – OS ESTUDOS DE GÊNERO E MASCULINIDADES

Neste capítulo, discutiremos as principais temáticas e conceitos que nos darão embasamento teórico para compreender a importância social e científica dos estudos de gênero e masculinidades. Para tanto, inicialmente, procuramos destacar, ainda que brevemente, alguns pontos de análise sobre as perspectivas dos estudos de gênero, sobretudo, a contextualização histórica do conceito gênero, o movimento feminista e as críticas que surgem a partir das teorias deste, especialmente, a partir do século XX. Em seguida, faremos uma reflexão em torno dos estudos a respeito das masculinidades e o avanço dessas discussões no campo da educação, enfim, refletiremos acerca dos desafios da agenda de gênero nas políticas educacionais.

2.1. Uma perspectiva dos estudos de gênero

As relações entre os homens e as mulheres, assim como as configurações de gênero, vêm se modificando no decorrer das décadas, a peculiaridade e o vigor dessas transformações ganham sentido nas relações sociais, culturais e de poder.

Nos últimos anos, os estudos de gênero vêm ganhando visibilidade e sofrendo severos ataques, distorções e ameaças por uma “onda conservadora” cada vez mais explícita em nossa sociedade. Do mesmo modo, a construção histórica desse campo de estudo significou intensas disputas e desafios para estudiosas/os do assunto que tiveram que travar o debate sobre a temática das relações de gênero, em vários países, inclusive, no Brasil.

Segundo Connell e Pearse (2015), as categorias de análises propostas pelos estudos de gênero abrangem uma arena em que desafiamos questões cotidianas complexas no que concerne à igualdade, à identidade e até mesmo à sobrevivência. Ademais, é um tema “sobre o qual há um bom tanto de preconceitos, mitos e franca falsidade” (CONNELL; PEARSE, 2015, p. 25).

Para Garcia (2011), gênero é uma categoria basilar da teoria feminista e se refere “a um conceito construído pelas ciências sociais nas últimas décadas para analisar a construção sócio histórica das identidades masculina e feminina” (GARCIA, 2011, p. 19).

Nesse sentido, dificilmente iremos compreender os estudos de gênero sem conhecer o movimento feminista, sobretudo, as reivindicações, os debates e as produções teóricas que emergem no contexto internacional a partir do século XIX.

Assim, iniciamos a compreensão dos estudos de gênero, lançando luz à trajetória histórica do conceito e os principais impactos políticos e científicos que esse campo do conhecimento propiciou às Ciências Sociais, “mas temos de admitir que a tarefa de conhecer é sempre incompleta, sem fim (LOURO, 2007a, p. 238).

De acordo com Rago (2001):

A reflexão sobre essas questões nos ajuda a perceber como a sociedade reage ante a ideia de que as mulheres passem a se pensar com autonomia, como podendo figurar por conta própria na História, recusando-se a girar, como auxiliares ou sombras, em torno dos homens (RAGO, 2001, p. 59).

Joan Scott, uma das proeminentes teóricas, que iniciou a discussão sobre a categoria gênero afirmou que “as palavras, como as ideias e as coisas que elas pretendem significar, têm uma história” (SCOTT, 1995, p. 71). Sua análise tem se guiado, sobretudo, no sentido de compreender como esse campo de conhecimento tem participado no processo de construção do saber sobre a diferença sexual.

Scott (1998) ainda acrescenta e nos chama atenção quanto aos usos do termo que:

o gênero se tornou demasiadamente estereotipado, sinônimo de "mulher", por exemplo. É por essa razão que eu acho que existem problemas de definição. Existem, entretanto bons usos de gênero, mas, ao mesmo tempo, é preciso sempre pensar a história dos conceitos e até mesmo aquela do conceito de gênero (SCOTT, 1998, p. 124).

A teórica Scott (1994) reitera-nos de que a “História é tanto objeto da atenção analítica quanto um método de análise. Do ponto de vista em conjunto desses dois ângulos, ela oferece um modo de compreensão e uma contribuição ao processo através do qual gênero é produzido” (SCOTT, 1994, p. 13-14). Ademais, “essa é uma questão que se enraíza e se constitui nas instituições, nas normas, nos discursos, nas práticas que circulam e dão sentido a uma sociedade” (LOURO, 2007b, p. 204).

Dessa forma, fica claro, portanto, que o conhecimento histórico não se trata apenas dos registros das transformações nas organizações da sociedade através do tempo, mas um meio de produção do conhecimento sobre estas organizações sociais, visto que “as representações do passado ajudam a construir o gênero no presente” (SCOTT, 1994, p. 13). Logo, “precisamos pensar

sobre este campo como um estudo dinâmico na política da produção de conhecimento” (SCOTT, 1992, p. 66).

Vale ressaltar que a inclusão da categoria gênero aos “estudos das mulheres” é um assunto atual no campo das Ciências Sociais. Legitimado como “Estudos de Gênero” ou “Relações de Gênero”, que se apresenta como campo de pesquisa inerente às relações entre mulheres e homens, este termo tem sido empregado por diferentes grupos de pesquisadoras/es em diversidade de “tramas teóricas que foram sendo articuladas no conceito” (LOURO, 1996, p. 7). Sendo assim, cada perspectiva teórica quanto a noção de gênero possui concepções diferentes, bem como, divergentes.

Isto nos ajuda a compreender que, “em nenhum país do mundo pode-se falar em feminismo no singular” (SAFFIOTI, 1986, p. 105), tal como quando nos referirmos ao gênero. Nesse sentido, a autora aponta para a diversidade de organizações, inclinações políticas e convicções teóricas dos movimentos feministas no decorrer da história das mulheres, visto que, “uma das características que diferencia o feminismo de outras correntes de pensamento político é que está constituído pelo fazer e pensar de milhares de mulheres pelo mundo todo” (GARCIA, 2011, p. 13).

No que tange, porém, à dimensão de multiplicidade e disputas em torno de conceitos, de teorias, de métodos, e de estratégias, Louro (2007), afirma que pode refletir para algumas pessoas algo pernicioso, contudo, pode ser apreciado como uma realidade dinâmica, “saudada como indicadora da vitalidade e da contemporaneidade dos campos teóricos a que nos dedicamos” (LOURO, 2007b, p. 205).

Desta feita, o conceito de gênero figura “implicado linguística e politicamente à história do movimento feminista contemporâneo” (LOURO, 1997, p. 14). Para Pedro (2005), os estudos de gênero têm uma história que “é tributária de movimentos sociais de mulheres, feministas, gays e lésbicas. Tem uma trajetória que acompanha a luta por direitos civis, direitos humanos, enfim, igualdade e respeito” (PEDRO, 2005, p. 78).

Nesse sentido, o movimento feminista causou uma autêntica turbulência nos costumes que reverberam em muitos espaços sociais, tais como: no mercado de trabalho, na família, na economia, na maternidade, na educação; uma das maiores revoluções da sociedade ocidental.

Observamos em Garcia (2011), o feminismo como consciência das mulheres constituídas coletivamente contra o cerceamento, controle, e exploração a que são submetidas pelos homens “no seio do patriarcado sob suas diferentes fases históricas, que as move em busca de liberdade de

seu sexo e de todas as transformações da sociedade [...] necessárias para esse fim” (GARCIA, 2011, p. 13).

Dessa forma, os desdobramentos do movimento original refletem a participação de várias vozes e diferentes tendências, embora implicados em bases comuns, visto que as feministas levantam novas bandeiras e, sobretudo, reiteram discursos sobre pautas tão caras às mulheres, a saber: opressão de gênero, de classe social e de raça, que atravessam as diversas sociedades ao longo dos tempos. Segundo Louro (1997), este modo de opressão conserva práticas discriminatórias, questões que vêm sendo problematizadas e propagadas pelas mulheres.

Em razão disso, a partir da segunda metade do século XX, surgem os feminismos considerados de igualdade e da diferença. Em primeira instância, têm sido identificadas três tendências: o feminismo liberal, o feminismo socialista marxista e o feminismo radical. As mobilizações do feminismo da diferença emergem no final do século XX e início do XXI.

Esse cenário permite conceber um movimento que se articula em torno de uma agenda política ampla por meio de muitas e diferentes estratégias, notadamente, a partir da “primeira onda” no século XIX, e nas que decorrem - “segunda onda”, “terceira onda” e “quarta onda” - nos séculos XX e XXI.

Segundo Saffioti (1986), em torno da perspectiva das “ondas” desse movimento “é possível identificar certos paradigmas ou ideologias predominantes que se revelam em reivindicações e pautas de determinada época” (SAFFIOTI, 1986, p. 105).

Nesse aspecto, Pedro (2011) evidencia que

em primeiro lugar, a confirmação da existência de “ondas”, em que certas categorias emergem – muitas vezes com “atraso” em relação aos “centros emissores” – no campo historiográfico; em segundo lugar, que as novas categorias que surgem não fazem, no entanto, desaparecer as anteriores. Convivem lado a lado, em pleno século XXI (PEDRO, 2011, p. 271).

Nesse pressuposto, acreditamos ser oportuno, mesmo que brevemente, enunciar o registro das principais pautas ao longo de cada período, especialmente, destacando a complexidade e as tensões geradas pelas distintas concepções de gênero na história social. Tendo em vista que, “na ordem de gênero, a desigualdade e a opressão têm levado repetidamente a demandas por reformas” (CONNELL; PEARSE, 2015, p. 43).

As primeiras manifestações coletivas de mulheres eclodem na Europa e Estados Unidos na virada do século XIX para o XX, nomeado movimento sufragista reconhecido, *a posteriori*, como primeira onda ou primeiro feminismo liberal. Segundo Louro (2013, p. 13), no Brasil, principiou, de fato, “com a Programação da República, em 1890, e acabou quando o direito ao voto foi estendido às mulheres brasileiras, na Constituição de 1934, mais de quarenta anos depois”.

Segundo Mariano e Lima (2020), as principais características desta primeira onda, remetem a exigência de mulheres “em um contexto de poder androcêntrico e excludente, a igualdade de direitos que os homens possuíam, como o voto e a educação” (MARIANO; LIMA, 2020, p. 30). Em outras palavras, inscreve-se nesta fase os questionamentos acerca da opressão à mulher determinada pelo patriarcado.

Nesse contexto, Louro (1997) compreende que o ideário do movimento feminista estava restrito inicialmente aos interesses das mulheres brancas, cultas, de classe média⁹ que reivindicavam direitos políticos e, sobretudo, o direito ao voto, privilégios, até então, exclusivos dos homens brancos da elite. A autora ressalta, ainda, que embora o alcance de suas ideias se espalhasse por inúmeros países ocidentais, o movimento sufragista foi reconhecido em diferentes tempos e espaços “com força e resultados desiguais” (LOURO, 1997, p. 15), contudo, a repercussão da luta por direitos das mulheres ressoou tornando visível a causa.

Isso ecoa na observação de Almeida (1998), de que ao proporem reivindicações no âmbito político e ideológico e, com efeito, ao exigirem “educação, instrução e privilégios sociais como o direito de exercer uma profissão, além do direito ao voto, traçaram um novo desenho nas esferas sociais” (ALMEIDA, 1998, p. 135).

Ainda que o movimento tenha se tornado conhecido em diferentes partes do mundo, “a bandeira do sufrágio universal se mostrou insuficiente para corrigir os anos de opressão sofrida pelas mulheres [...] tendo em vista a inclusão progressiva do gênero feminino no espaço público” (MARIANO; LIMA, 2020, p. 30), nesse sentido, foram surgindo novas reivindicações de direitos e questões sociais ao longo do movimento feminista. Os autores ressaltam, contudo, que é na condução, ora dos progressos e ora dos retrocessos, que o feminismo estabeleceu “a sua

⁹ De acordo com Almeida (1998, p. 135), “O movimento, embora localizado nesse movimento social, não tendo se estendido para outras esferas, mesmo assim significou uma notável transgressão dada a arraigada mentalidade da oligarquia a que pertenciam e que, certamente, sentiu-se ameaçada com as contestações femininas, mesmo que algumas vozes masculinas tenham se levantado em seu apoio.”

organicidade, intensificando a sua luta e travando novas batalhas no século XX” (MARIANO; LIMA, 2020, p. 33).

Desse modo, com o desenvolvimento do processo de engajamento coletivo de mulheres através da sua organização, ampliam os espaços para novas bandeiras de luta e conquistas, sobretudo; voltadas ao direito de exercer o domínio da sua própria vida, do seu corpo e progredir na carreira profissional. Não deixando de lado as condições de emancipação, valorização e igualdade nas relações de gênero.

As décadas de 1960 e 1970 são proeminentes para o movimento feminista, pois apontam para a repercussão dos movimentos sociais de contestação no Brasil e em outras partes do mundo, com efeito, a participação das mulheres se intensifica, principalmente, nas manifestações estudantis, no movimento de trabalhadores e nas lutas por direitos sociais e políticos. Dito de outro modo “associa [...] à eclosão de movimentos de oposição aos governos da ditadura militar e, depois, aos movimentos de redemocratização da sociedade brasileira, no início dos anos 80” (LOURO, 2013, p. 14).

O ano de 1968, segundo Louro (1997), ficou conhecido como um marco de intensa rebeldia e protestos, isto se observa, a saber no excerto:

diferentes grupos que, de muitos modos, expressam sua inconformidade e desencanto em relação aos tradicionais arranjos sociais e políticos, às grandes teorias universais, ao vazio formalismo acadêmico, a discriminação, à segregação e ao silenciamento (LOURO, 1997, p. 16).

Em detrimento do exposto, é nesse contexto de ebulição política e social “que o movimento feminista contemporâneo ressurgiu, expressando-se não apenas por meio de grupos de conscientização, marchas e protestos públicos, mas também, através de livros, jornais e revistas” (LOURO, 1997, p. 16). Então, as mulheres começam “a expressar publicamente uma luta específica, feminista, que, se não era nova, apresentava-se agora, em razão de toda a conjuntura internacional, com uma força e organização que lhe garantia continuidade” (LOURO, 1995, p. 102).

Percorre assim, um esforço desenvolvido pelas pesquisadoras feministas em “dar visibilidade à mulher como agente social e histórico, como sujeito; portanto o tema sai das notas de rodapé e ganha o corpo dos trabalhos” (LOURO, 1995, p. 102). Ademais, as formulações teóricas que emergem se preocupam não somente em revelar a opressão das mulheres, assim como,

asseguram que os estudos de gênero sejam capazes de promover bases importantes para as transformações no âmbito das relações sociais.

Para tanto, percorre no bojo dessas mobilizações e debates entre as militantes acadêmicas¹⁰ que começam a despontar o conceito de gênero¹¹; “referindo-se à construção social e histórica dos sexos, ou seja, buscando acentuar o caráter social das distinções baseadas no sexo” (LOURO, 1995, p. 103). Segundo Scott (1992), “gênero foi o termo usado para teorizar a questão da diferença sexual” (SCOTT, 1992, p. 86).

Ainda que “os estudos de gênero tenham sido gestados a partir de uma demanda feminina, eles são relacionais, ou seja, se referem a homens e mulheres em relação na sociedade” (MARIANO; LIMA, 2020, p. 36).

Convém destacar que a partir dos anos setenta do século XX, as pesquisadoras feministas, “incorporam a dimensão subjetiva, emotiva, intuitiva no processo de conhecimento, questionando a divisão corpo/mente, sentimento/razão” (RAGO, 1998, p. 11). Ademais, a autora ressalta ainda que, os estudos feministas propunham a necessidade de se analisar:

a construção cultural das diferenças sexuais, negando radicalmente o determinismo natural e biológico. Portanto, a dimensão simbólica, o imaginário social, a construção de múltiplos sentidos e interpretações no interior de uma dada cultura passavam ser priorizados em relação às explicações econômicas ou políticas (RAGO, 1998, p. 15).

Nesse contexto, as mulheres buscam enfatizar e propor novas formas de conceber o feminino e o masculino para além dos elementos estritamente físicos, sendo assim, as relações desiguais, as normas e comportamentos que se viam nos “comportamentos de homens e mulheres não eram dependentes do ‘sexo’ como questão biológica, mas sim eram definidos pelo ‘gênero’ e, portanto, ligadas à cultura” (PEDRO, 2005, p. 78).

¹⁰ Nesse sentido, Louro (1997) assevera que as “militantes feministas participantes do mundo acadêmico vão trazer para o interior das universidades e escolas questões que as mobilizavam, impregnando e ‘contaminando’ o seu fazer intelectual [...] com a paixão política. Surgem os estudos das mulheres” (LOURO, 1997, p. 16).

¹¹ Robert Jesse Stoller (1924-1991), no campo da psicanálise é apontado como um dos primeiros estudiosos a empregar o conceito de gênero. Em 1968, publicou o livro *Sex and Gender*, em que se refere ao termo gênero para distinguir da palavra sexo. Essa obra trata das intervenções cirúrgicas em sujeitos intersexuais e transgêneros, para adequar a anatomia genital ao gênero almejado. Para Stoller, sexo está relacionado às condições biológicas e reconhece que gênero corresponde a um conjunto de acontecimentos, tais como, comportamentos, sentimentos, pensamentos que se referem à feminilidade e à masculinidade. Desse modo, nem sempre as pessoas se reconhecem com o seu sexo biológico.

Ao principiar essa perspectiva, Garcia (2011) assevera que a ideia medular “dos estudos de gênero [...] é o de desmontar o preconceito de que a biologia determina o feminino enquanto o cultural ou humano é uma criação masculina” (GARCIA, 2011, p. 20).

Sendo assim, a primeira onda do movimento feminista demandava por questões de desigualdades em relação ao homem, em desfrutar dos mesmos direitos de trabalho, atuação política, contudo, a segunda onda se concentrou nos temas específicos da mulher requerendo, especialmente, que as suas peculiaridades fossem reveladas, investigadas e respeitadas.

Desse modo, o feminismo conhecido como “segunda onda” surge após a conflagração da Segunda Guerra Mundial, especialmente nos Estados Unidos e França nos anos 60 e, se configura para “além das preocupações sociais e políticas, irá se voltar para as construções propriamente teóricas” (LOURO, 1997, p. 15). Nesse sentido, Pedro (2005), ressalta que as mulheres demonstram a premência da luta pelo direito ao corpo, ao prazer¹², e contra o patriarcado “entendido como o poder dos homens na subordinação das mulheres” (PEDRO, 2005, p. 79). Dito de outro modo, em razão da desigualdade de poder entre homens e mulheres, postulava-se a mudança do *status* da mulher, relacionado ao sexo frágil, oprimido, subordinado e banido da sociedade profissional e política.

Dessa forma, Louro (1997) afirma que “tornar visível àquela que fora ocultada foi o grande objetivo das estudiosas feministas desses primeiros tempos” (LOURO, 1997, p. 17). Como também, empreendem uma clara intensão em denunciar a omissão da mulher nos âmbitos sociais e políticos e, sobretudo, “sua ampla invisibilidade como sujeito [...] da Ciência” (LOURO, 1997, p. 17). Com efeito, “a introdução dos estudos de gênero supôs uma redefinição de todos os grandes temas das ciências sociais” (GARCIA, 2011, p. 21).

Desse modo, argumenta Rago (2001),

O feminismo questionou, de maneira diferenciada nos seus dois momentos expressivos – os anos 20/30 e os anos 60/80 do século passado –, os conceitos básicos que sustentam os princípios liberais, como o universalismo, a ideia de liberdade e igualdade, originados a partir do contrato social, denunciando que este sempre foi formado a partir da exclusão de muitos e que, portanto, a constituição

¹² Segundo Pedro (2012), a naturalidade de adquirir informações que se tem nos dias de hoje sobre o corpo e desejo sexual não existia nas décadas de 1960 e início de 1970. Portanto, “durante muito tempo, acreditou-se que a ‘mulher distinta’, ‘respeitável’, não sentia desejo, nem prazer, pois todo seu ser deveria destinar-se à maternidade” (PEDRO, 2012, p. 242).

de uma esfera pública autônoma só seria possível pela perspectiva da diferença e não da igualdade (RAGO, 2001, p. 64).

Nesse sentido, Pedro (2005) aponta para o fato de que a concepção da categoria gênero não estava explícita no início do movimento feminista de segunda onda, posto que, “nos anos 1970, a categoria seria ‘mulher’, pensada como a que identificaria a unidade, a irmandade, e ligada ao feminismo radical” (PEDRO, 2011, p. 271). Contudo, nesse contexto, em “contraposição à palavra ‘Homem’, considerada universal” [...] (PEDRO, 2005, p. 80).

A partir da década de 1980, em sua utilização mais recente, gênero se tornou sinônimo de mulher, especialmente, nos estudos acadêmicos com a disposição de separar o termo da política do feminismo. Segundo Scott (1995), “o termo gênero inclui as mulheres, sem lhes nomear, e parece, assim, não constituir uma forte ameaça” (SCOTT, 1995, p. 75).

No que tange ao caráter diverso do feminismo, a autora afirma que, entre o final dos anos 70 e início dos anos de 80, entre as historiadoras estadunidenses, emerge uma crítica a essa perspectiva essencialista da categoria mulher, visto que esse aspecto desconsidera as pluralidades e subjetividades que existem entre elas. Logo, essas problematizações são empreendidas por aquelas que se sentiam à margem das narrativas feministas, ou seja, as mulheres lésbicas, “negras, índias, mestiças, pobres, trabalhadoras, muitas delas feministas, reivindicaram uma ‘diferença’ – dentro da diferença” (PEDRO, 2005, p. 82).

Diante desse contexto, Judith Butler introduz uma crítica ao feminismo, especialmente à noção da categoria mulher, “se alguém ‘é’ uma mulher, isso certamente não é tudo que esse alguém é” (BUTLER, 2018, p. 20). Nesse sentido, a autora problematiza e desconstrói a identidade comum e universal do sujeito do feminismo e entende que “o gênero estabelece intersecções com modalidades raciais, classistas, étnicas, sexuais e regionais de identidades discursivamente constituídas” (BUTLER, 2018, p. 21).

Esse cenário implica conceber a categoria de gênero na perspectiva de superação da concepção binária do masculino/homem e feminino/mulher, especialmente tendo em vista que outras categorias de feminilidades e masculinidades se constituem fora dessa ordem naturalizada de gênero.

Desponta desse modo, a terceira onda do feminismo, ou seja, o feminismo da diferença e a partir dele, as novas tendências que, segundo Mariano e Lima (2020), representa o feminismo

negro, lésbico e o cultural “propondo que se atente para as diferenças existentes entre as mulheres ao invés de se buscar a diferenciação entre homens e mulheres” (MARIANO; LIMA, 2020, p. 35).

Isto posto, em razão da vitalidade, diversidade e os deslocamentos característicos da teoria feminista, a década de 1980 foi identificada, segundo Pedro (2011), “com a emergência da categoria ‘mulheres’, resultado da crítica das feministas negras e do Terceiro Mundo” (PEDRO, 2011, p. 271). Ademais, assinala o feminismo dos anos 1990 como uma “categoria ‘relações de gênero’, resultado da virada linguística e, portanto, ligada ao pós-estruturalismo e, por fim, à própria crítica a essa categoria, encabeçada por Judith Butler” (PEDRO, 2011, p. 271).

Segundo Louro (1997), as análises teóricas das/os pesquisadoras/es feministas e pós-estruturalistas possuem algumas convergências e divergências, contudo, giram em torno:

das críticas aos sistemas explicativos globais da sociedade; apontam limitações ou incompletudes nas formas de organização e de compreensão do social abraçadas pelas esquerdas; problematizam os modos convencionais de produção e divulgação do que é admitido como ciência; questionam a concepção de um poder central e unificado regendo o todo social, etc (LOURO, 1997, p. 29).

Nesse contexto, Joan Scott (1998) com o objetivo de historicizar a categoria “mulheres” desenvolve a noção de gênero como categoria de análise histórica. O propósito da autora implica em evidenciar o discurso da diferença dos sexos presentes na estrutura e nas relações sociais, desse modo, afirma que o gênero não representa a condição biológica primeira, porém o aspecto dessa realidade, ou seja, “a diferença sexual não é a causa originária da qual a organização social poderia derivar. Ela é antes uma estrutura social movente, que deve ser analisada nos seus diferentes contextos históricos” (SCOTT, 1998, p. 115).

Na década de 1980, segundo Scott (1995), o termo gênero passa a retratar, especialmente a realidade de que o universo das mulheres integra o universo dos homens, destacando, deste modo, as relações sociais entre os sexos. Esse uso se torna um modo de assinalar as construções sociais de representações acerca da concepção de papéis sociais¹³ apropriados aos homens e às mulheres, severamente criticada pelas feministas na década de 1960-70, fundamentalmente pelo seu caráter

¹³ O papel social é um dos conceitos da teoria do funcionalismo estrutural do sociólogo estadunidense Talcott Parsons (1902-1979). De modo geral, a teoria parsoniana, pretendia compreender a organização do sistema social, bem como, a função exercida por cada membro dessa estrutura social. De acordo com Mariano e Lima (2020) “antes da difusão do conceito de gênero, as ciências sociais se utilizavam o termo ‘papel sexual’. Desse modo, para cada contexto cultural existiriam diferentes papéis desempenhados por mulheres e por homens, de acordo com o comportamento que se esperava para o seu sexo” (MARIANO; LIMA, 2020, p. 37-38).

reducionista. Assim, Scott (1995) se opõe a essa noção de papéis sociais, indicando que gênero “é uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado” (SCOTT, 1995 p. 75).

A partir dessa concepção, novas categorias se apresentam como, “mulheres, crianças, famílias e ideologias de gênero” (SCOTT, 1995, p. 76). Entretanto, na visão da autora, a principal objeção da análise de gênero veio pelo fato de justificar e incluir essas temáticas na política e na história, haja vista, não ter “poder analítico suficiente para questionar (e mudar) os paradigmas históricos existentes” (SCOTT, 1995, p. 76).

Na percepção de Almeida (1998), a urgência de pensar o feminismo de uma perspectiva teórica incentivou pesquisadoras a adotar o termo gênero como uma categoria de análise que “explicita as relações sociais entre os sexos, o que, por sua vez, levou à elaboração de novos conceitos sobre as relações de poder” (ALMEIDA, 1998, p. 39). Ainda nesse sentido, Joan Scott (1992) ressalta que é através das relações de poder¹⁴ que se legitima a desigualdade entre os sexos como resultante de relações de dominação e sujeição.

Em suma, a partir da inserção das mulheres no espaço acadêmico, elas passam a requerer seu lugar na História, como também empreendem a produção do saber sobre as perspectivas da vida humana, até então excluídas da historiografia, tal como, “seus temas e problematizações, seu universo, suas inquietações, suas lógicas diferenciadas, seus olhares desconhecidos” (RAGO, 1998, p. 90).

Nesse sentido, Scott (1995) afirma que as/os pesquisadoras/es têm adotado uma variedade de abordagens que possam clarificar o conceito de gênero e suas perspectivas históricas. Assim, a autora destaca três posições teóricas sobre os estudos de gênero.

A primeira, uma tentativa feminista de entender as origens do patriarcado; a segunda se situa numa tradição marxista e busca um compromisso com a crítica feminista; e a terceira se divide entre o pós-estruturalismo francês e as teorias de relação do objeto, inspira-se em diversas escolas da psicanálise para explicar a produção e a reprodução da identidade de gênero do sujeito (SCOTT, 1995, p. 77).

¹⁴ Segundo Louro (1997), a aproximação das/os pesquisadoras/es das relações de gênero às teses desenvolvidas por Michael Foucault, apontam para novas discussões, especialmente, acerca da visão mais ampla sobre relações de poder, ou seja, o filósofo “desorganiza as concepções convencionais – que usualmente remetem à centralidade e à posse do poder (LOURO, 1997, p. 38). Foucault (1993), entende o poder como uma rede de relações sociais, logo, se exerce de modo assimétrico por todos os sujeitos e pode ocorrer em todos os espaços e, portando, “a partir de inúmeros pontos e em meio a relações desiguais e móveis” (FOUCAULT, 1993, p. 90).

Diante do exposto, Scott (1995) acrescenta que cada uma das abordagens contém suas limitações. Desse modo, a teoria do patriarcado não revela como a desigualdade entre homem e mulher estrutura as outras desigualdades, assim, cristaliza a diferença física em um aspecto genérico e imutável. No entanto, sobre a perspectiva marxista afirma que se encontra presa à causa econômica para explicar a subordinação da mulher e não esclarece como o patriarcado se expande fora do capitalismo, além de existir no marxismo uma inclinação a julgar o gênero um apêndice “das estruturas econômicas cambiantes; o gênero não tinha ali um status analítico independente e próprio” (SCOTT, 1995, p. 80).

Discutindo o mesmo tema, Garcia (2011) afirma que as feministas, especialmente as inglesas e norte-americanas, enfrentam alguns dissabores, visto que, a questão feminina não era prioritária, ou seja, “era considerada questão de superestrutura, que se solucionaria automaticamente com a socialização dos meios de produção” (GARCIA, 2011, p. 74). Nesse sentido, a autora evidencia que os marxistas admitiam que o importante “era a revolução do proletariado e não a das mulheres e davam como certo que, conseguida a primeira, a outra estava certa” (GARCIA, 2011, p. 74).

Numa terceira iniciativa de abordagem dos estudos de gênero em Scott (1995), ocorre com as aproximações teóricas psicanalíticas da escola anglo-americana, que operam com o conjunto de teoria das relações de objeto¹⁵ em contraste com a escola francesa que têm relações bem próximas com “leituras estruturalistas e pós-estruturalista de Freud no contexto das teorias da linguagem (para as feministas a figura central é Jacques Lacan)” (SCOTT, 1995, p. 80). Conforme a autora, as duas escolas se preocupam com os processos os quais a identidade do sujeito é concebida, especialmente focam nas etapas iniciais “do desenvolvimento da criança a fim de encontrar pistas sobre a formação da identidade de gênero” (SCOTT, 1995, p. 80).

Scott ressalta ainda que essas teorias acabam por limitar o conceito de gênero ao âmbito da família e doméstico, sobretudo, de não levar em conta os mecanismos de conexão do “conceito (nem o indivíduo) a outros sistemas sociais, econômicos, políticos ou de poder” (SCOTT, 1995, p. 81).

¹⁵ De acordo com Scott (1995, p. 80-81), “as teorias das relações de objeto enfatizam a influência da experiência concreta (a criança vê, ouve, tem relações com aqueles que se ocupam dela, em particular, obviamente com seus pais), enquanto os/as pós-estruturalistas enfatizam o papel central da linguagem na comunicação, na interpretação e na representação de gênero”.

Nesse sentido, a crítica a essas vertentes dos estudos de gênero origina o conceito mais recente de gênero, notadamente a partir do pós-modernismo feminista, “correntes vanguardistas do pensamento contemporâneo, atuando no sentido das profundas desestabilizações e rupturas teóricas e práticas em curso” (RAGO, 1998, p. 3). Desse modo, é importante perceber que:

Esta crítica revela o caráter particular de categorias dominantes, que se apresentam como universais; propõe a crítica da racionalidade burguesa, ocidental, marxista incluso, que não se pensa em sua dimensão sexualizada, enquanto criação masculina, logo excludente. Portanto, denuncia uma racionalidade que opera num campo ensimesmado, isto é, a partir da lógica da identidade e que não dá conta de pensar a diferença (RAGO, 1998, p. 4).

Para Scott (1995), a análise de gênero só será desenvolvida por meio da investigação das diferenças que se concebem nos sistemas simbólicos de representação e das experiências disponíveis culturalmente, sobretudo, as relações sociais e de poder percebidas entre os sexos. Para essa autora, é indispensável desconstruir a crença em uma oposição binária entre o masculino e o feminino, tal como afirma Louro (1997), “uma lógica que parece apontar para um lugar ‘natural’ e fixo para cada gênero” (LOURO, 1997, p. 32).

Nesse sentido, dentro da divisão sexo/gênero, Butler (2018) advoga que, “não há razão para supor que os gêneros também devam permanecer em número de dois” (BUTLER, 2018, p. 26), visto que, gênero não é um retrato direto do sexo ou por ele é definido. Desta maneira, gênero não é algo “inscrito em corpos anatomicamente diferenciados, sendo esses corpos compreendidos como recipientes passivos de uma lei cultural inexorável” (BUTLER, 2018, p. 28).

Conforme a autora, essa distinção é totalitária, haja vista que a noção de sexo como algo determinado biologicamente é o resultado de uma produção discursiva de comportamentos estipulados para os sujeitos. Desse modo, “a rigor, talvez o sexo sempre tenha sido o gênero, de tal forma que a distinção entre sexo e gênero revela-se absolutamente nenhuma” (BUTLER, 2018, p. 27).

Concebida originalmente para questionar a formulação de que a biologia é o destino, a distinção entre sexo e gênero atende à tese de que, por mais que o sexo pareça intratável em termos biológicos, o gênero é culturalmente construído: consequentemente, não é nem o resultado causal do sexo nem tampouco tão aparentemente fixo quanto o sexo (BUTLER, 2018, p. 25).

Destarte, Butler (2018) afirma que o gênero é reconhecido como uma variável fluída que se movimenta e se modifica em diferentes contextos histórico-culturais, logo, o gênero e o desejo podem ser flexíveis e o cerceamento em qualquer identidade pode ser potencialmente reconstituído pelo sujeito nas práticas sociais. Da mesma forma, Louro (2007) assevera que “as identidades de gênero e sexuais têm caráter fragmentado, instável, histórico e plural” (LOURO, 2007a, p. 240).

Dessa forma, Connell (1995) entende que caso a masculinidade se referisse apenas “as características dos homens, não poderíamos falar da feminilidade nos homens ou da masculinidade nas mulheres (exceto como desvio) e deixaríamos de compreender a dinâmica do gênero” (CONNELL, 1995, p. 188). Isto é, “gênero é uma questão perpetuamente aberta” (SCOTT, 2012, p. 347).

Convém destacar que a perspectiva da “quarta onda” do feminismo não é um consenso entre as/os pesquisadoras/es, ao mesmo tempo, entendemos que a discussão dessa categoria é uma tendência no contexto atual. Esse fenômeno é apontando por alguns estudiosos/as pelo ativismo de mulheres que emergem dos meios digitais como, *facebook, instagram, sites, blogs, youtube, WhatsApp, twitter*, dentre outros.

Na percepção de Moresco (2022, p. 7), o feminismo intensificou-se com a emergência “da Internet, podendo ser um dos efeitos do chamado ciberfeminismo¹⁶, ou seja, práticas feministas presentes na cibercultura¹⁷, que começam ainda no período da Terceira Onda [...]”. Para Dutra (2018, p. 24) com a utilização “da internet, os grupos de mulheres passaram a atuar no concreto e no virtual, não conseguindo mais desassociar o feminismo do ciberespaço”.

Moresco (2022) ressalta que, no contexto brasileiro, esse novo movimento potencializou-se “a partir de meados dos anos 2000, com maior avanço após 2010, muito marcado pelo crescimento acelerado de blogs que começavam a discutir questões feministas através da Internet” (MORESCO, 2022, p. 7). Contudo, Zanelllo (2018) assevera que em nosso país, empreendemos vasto uso “das categorias da segunda onda, um pouco da terceira, menos da quarta (considerada a leitura pós-colonial, aquela que qualifica a história a partir dos colonizados)” (ZANELLO, 2018, p. 45).

¹⁶ Segundo Moresco (2022, p. 7) a expressão ciberfeminismo surgiu em 1991, “com o grupo artístico australiano de mulheres denominado VNS Matrix, produzindo instalações artísticas e materiais visuais disseminados na Internet, em que analisava o feminismo a partir das culturas gamer grrrl, tecnológica, eletrônica e, sobretudo, a digital”.

¹⁷ Para Dutra (2018) a cibercultura é uma corrente surgida durante a década de 1980, tendo como uma das suas principais obras de referência, o Manifesto Ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX, da filósofa e bióloga Donna Haraway, onde ela aborda a crise identitária dos movimentos sociais, incluindo o movimento feminista e a relação com as novas tecnologias (DUTRA, 2018, p. 22).

Segundo Matos (2014), a quarta onda caracteriza-se como uma atuação em rede que, há muito tempo, excedeu o modo de organização exclusivamente nacional, “construindo-se assim as bases de interações que estão se dando no ciberespaço e através de outros meios recentes globais de comunicação de massa e tecnologia” (MATOS, 2014, p. 10).

Grosso modo, essa vertente do feminismo caracteriza-se “com a necessidade de transversalização do conhecimento e a transversalidade na demanda por direitos (humanos) e justiça social pautada pelas mulheres” (MATOS, 2014, p. 10). Percorre assim, uma luta coletiva em oposição a todos os tipos de opressões e desigualdades relacionadas sobre questões de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça, dentre outros.

Nesse pressuposto, acreditamos que

os novos redesenhos dos movimentos feministas também estão redesenhando novas propostas teóricas, a partir de uma renovada ênfase em fronteiras interseccionais, transversais e transdisciplinares entre gênero, raça, sexualidade, classe e geração (no mínimo) (MATOS, 2014, p. 4).

Para Moresco (2022, p. 7), é notável nessa conjuntura a diversidade de feminismo e a adesão de “uma geração jovem e com particularidades de repetições e performatividade de gênero transgressoras do habitual”.

Na próxima seção, iremos nos dedicar à abordagem dos estudos sobre masculinidades.

2.2 Os estudos sobre masculinidades

Os estudos de gênero têm utilizado amplamente o conceito de masculinidade hegemônica nos distintos campos de pesquisa. Podemos afirmar que a masculinidade hegemônica é normativa e elemento potente na ordem de gênero, ou seja, auxilia a construção das assimetrias e desigualdades nas relações com o feminino e outras masculinidades não hegemônicas.

Bento (2015) aponta o surgimento destes estudos sobre masculinidade na década de 1970 que emergiram de modo sistemático; consolidado em meados de 1980 e 1990 nos países anglo-saxões e que ainda se expandiram em diferentes partes do mundo.

Segundo Connell e Messerschmidt (2013), os estudos da masculinidade ganharam evidência na Austrália, ancorados no conceito de masculinidade hegemônica e a sua formulação

“influenciou consideravelmente o pensamento atual sobre homens, gênero e hierarquia social” (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013, p. 241).

O surgimento dos primeiros trabalhos sobre as condições masculinas ocorreram no momento de múltiplas contestações¹⁸ e, sobretudo, “nos Movimentos de Liberação das Mulheres, de Liberação dos Gays e de Liberação dos Homens” (CONNELL, 1995, p. 186). Para Garcia (1998), os estudos nesse campo “foram diretamente influenciados pelas críticas feministas a explicações tradicionais sobre as diferenças de gênero” (GARCIA, 1998, p. 39). Ou seja, tendo em vista “as contribuições que os feminismos da terceira onda aportaram, sobretudo a importância das interseccionalidades para se pensar o gênero de forma plural e situada” (ZANELLO, 2018, p. 220).

Conforme nos coloca Arilha (1998),

a história política e acadêmica das feministas, gays e lésbicas têm uma influência direta na forma como as ideias sobre masculinidade se constituíram ao longo das últimas décadas, bem como na definição do conceito contemporâneo de masculinidade e no incentivo aos estudos sobre a condição masculina (ARILHA, 1998, p. 17).

Cabe ressaltar, segundo Bento (2015), que a célebre expressão de Simone Beauvoir, “ninguém nasce mulher, torna-se mulher”, passou a ocupar os trabalhos sobre os homens que ao desvelar que “ninguém nasce homem, torna-se homem”, tem em seu foco romper com uma visão “assentada nos aspectos fixos, biológicos, de uma natureza masculina, seguindo uma tendência epistemológica no campo dos estudos de gênero” (BENTO, 2015, p. 85). Assim, os estudos das masculinidades surgiram no momento em que ocorria uma reavaliação na abordagem dos estudos sobre a mulher que evoluía para os estudos das relações de gênero, sobretudo, em seu aspecto relacional. Dessa maneira, podemos dizer que esse contexto:

possibilitou aos homens, cientistas e/ou militantes masculinistas sentirem-se mais “livres” da pecha de dominadores naturais e a produzirem textos que apontam a não existência do homem universalmente dominador e nem da mulher universalmente dominada, mas que diferenças também existem entre os homens de uma mesma cultura (BENTO, 2015, p. 82).

¹⁸ Segundo Gohn (2000), ao estudar a difusão dos movimentos sociais contemporâneos destaca que eles se desenvolveram em contextos sociopolítico e cultural e “estruturam-se a partir de repertórios criados sobre temas e problemas em situações de conflitos, litígios e disputas” (GOHN, 2000, p. 13). Concordamos com Gohn, quando afirma que as ações coletivas organizadas viabilizam um conjunto de transformações na realidade social de um país.

Desta feita, ainda que os espaços políticos e sociais de homens e mulheres não sejam facilmente equilibrados, concordamos com Connell e Pearse (2015, p. 38), que “ser homem ou uma mulher, então, não é um estado predeterminado [...] é uma condição ativamente em construção”, mormente, “cultural e social, e como existem intensas diferenças culturais, as crenças e representações sobre o que é ser homem e o que é ser mulher variam bastante” (SANTOS, 2007, p. 136).

Segundo Arilha (1998), podemos observar que os novos estudos sobre masculinidades, principalmente aqueles desenvolvidos por Connell, reiteram as construções teóricas dos estudos de gênero. Assim, o estudo sobre a masculinidade se baseia “no conceito de gênero, aprofundando e amplificando suas descobertas” (SANTOS, 2007, p. 132).

Para Garcia (1998), os estudos sobre masculinidades são recentes e, especialmente a década de 1990, marca os avanços significativos na produção do conhecimento sobre os homens e suas condições de vida. A autora cita, como exemplo, a preocupação das agências internacionais e nacionais com o financiamento dos estudos sobre masculinidade, tangenciada pela redução no índice de natalidade nos países em desenvolvimento. Desse modo, a perspectiva do gênero masculino passou a ser vista como objeto de estudo “no campo da saúde sexual e reprodutiva” (GARCIA, 1998, p.33).

Ao partir da mesma linha de pensamento, Costa (1998) esclarece que no plano acadêmico, os estudos sobre os homens teriam sido estimulados, “de uma preocupação com as mulheres e não com a saúde ou os problemas específicos dos próprios homens” (COSTA, 1998, p.167). Os projetos das agências financiadoras de pesquisa passaram a se preocupar com o controle da natalidade, sendo assim, caberia à participação masculina no planejamento familiar, ou seja, “na escolha e na continuidade de uso de métodos anticoncepcionais e na decisão do número de filhos [...]” (COSTA, 1998, p. 168).

Santos (2007) que trabalha a questão da masculinidade tem por premissa a análise e a ressignificação dos papéis de gênero e sexuais. Produzir essa compreensão implica, necessariamente, refletir a maneira como o gênero tem representado estas relações fixadas por uma clara assimetria no modo como os homens e as mulheres precisam lidar com temas que dizem respeito à sexualidade, à saúde sexual e reprodutiva. Assim, pesquisas na área da masculinidade sugerem a produção “de uma lógica que considere o cuidado do homem com seu corpo e sua saúde

e, por consequência, de sua companheira/esposa, como sendo também uma atribuição masculina e não apenas uma preocupação feminina” (SANTOS, 2007, p. 132).

De modo geral, podemos afirmar que em contextos de tensões e reflexões que as teorias das masculinidades foram forjadas, especialmente, a partir de um conjunto de análises e fundamentos epistemológicos advindos de Robert/Raewyn Connell¹⁹ cujo estudo empírico e pioneiro põe em xeque a teoria dos papéis sociais, considerado predominante da época.

Connell é uma cientista social australiana, conhecida mundialmente como uma das precursoras do campo de estudos de gênero, principalmente, por seu trabalho inovador em torno das masculinidades; a respeito desse fenômeno, esclarece que:

A masculinidade é uma configuração de prática em torno da posição dos homens na estrutura das relações de gênero. Existe normalmente, mais de uma configuração desse tipo em qualquer ordem de gênero de uma sociedade. Em reconhecimento desse fato, tem-se tornado comum falar de “masculinidades” (CONNELL, 1995, p. 188).

Diante dessa perspectiva, a autora propaga a conceituação da masculinidade como uma *configuração de prática*²⁰, se referindo às ações concretas e dinâmicas dos sujeitos nos diferentes contextos socioculturais e históricos. Sobre a expressão *posição dos homens*, a autora procura “ênfatizar que a masculinidade tem a ver com relações sociais e também se refere a corpos” (CONNELL, 1995, p. 188), ou seja, as práticas corporais em esferas sociais, sobretudo, sem deixar de compreender as representações simbólicas e físicas da corporalidade na constituição da masculinidade. Por fim, ao falar em *estrutura de relações de gênero*, remete ao termo gênero de modo amplo, abrangendo a economia, o estado, a família, a sexualidade, a política, como “uma estrutura contraditória” (CONNELL, 1995, p. 189) e conflitante no interior de uma sociedade.

Connell (1995), expõe a questão da masculinidade entre as pesquisas norte-americanas que estaria associada ao papel sexual masculino. Essa forma de associação, como “um conjunto de atitudes e expectativas que definiam a masculinidade apropriada” (CONNELL, 1995, p. 187).

¹⁹ Raewyn Connell é uma mulher transexual. Seus principais trabalhos, entre as décadas de 1980 e início dos anos 2000, foram escritos e publicados sob o nome de Robert W. Connell. Informações fornecidas pela própria autora no texto “Vozes do Sul: entrevista com Raewyn Connell”, publicado por Cynthia Hamlin e Frédéric Vandenberghe, Cadernos Pagu (40), 2013.

²⁰ Connell (1995) considera uma prática como aquilo que o sujeito realmente faz e não aquilo que é exigido e esperado que seja feito, portanto, “[...] significa enfatizar que a ação tem uma racionalidade e um significado histórico. Isso não significa dizer que a prática é necessariamente racional” (CONNELL, 1995, p. 188).

Para tanto, o termo foi compreendido com fragilidade epistemológica, sobretudo porque não garantia uma mudança nas relações de gênero posto que, não evidenciavam em suas análises as “questões relacionadas ao poder, à violência ou à desigualdade material. [...] as complexidades no interior da masculinidade e as múltiplas formas de masculinidade” (CONNELL, 1995, p. 188).

Sobre a masculinidade ideal, Kimmel (1998), esclarece que foi pensada em um cenário de oposição a outras masculinidades subalternas, classificadas como desvalorizadas e implícitas no interior da norma hegemônica, de acordo com o autor, “o hegemônico e o subalterno surgiram em uma interação mútua, mas desigual em uma ordem social e econômica dividida em gênero” (KIMMEL, 1998, p. 105).

De acordo com Santos (2007), os estudos contemporâneos sobre masculinidades apontam para o seu aspecto plural, em razão das muitas singularidades vigentes, o que torna contestável uma visão hegemônica. O autor assinala ainda que as masculinidades, assim como as feminilidades, variam de sociedade para sociedade conforme os diferentes momentos históricos. Assim, podemos perceber que,

Falar em masculinidade no singular sugere a ideia de uma representação e de um poder do homem, masculino, de uma forma homogênea. Quando se coloca a noção de masculinidades, no plural, depreende-se que pode até existir uma forma de masculinidade, digamos hegemônica, mas que existem outros tipos de masculinidade (SANTOS, 2007, p. 136).

Além disso, Santos (2007) também afirma que analisar a masculinidade na atualidade é considerar que, a despeito “das inúmeras conquistas feministas nas últimas décadas, a sociedade em geral ainda se pauta no homem e na masculinidade como um modelo, um padrão, uma referência normativa” (SANTOS, 2007, p. 131). Conforme indica Garcia (1998, p. 38), em especial da “masculinidade branca, heterossexual, urbana sobre outras que lhe são distintas”.

O sociólogo Francês Welzer-Lang (2001) criou a metáfora “a casa dos homens” para indicar a construção social da masculinidade. Cada cômodo dessa “casa” corresponde um ambiente “onde a homossociabilidade pode ser vivida e experimentada em grupos de pares” (WELZER-LANG, 2001, p. 462).

Podemos entender que se trata de um processo onde os meninos/homens mais velhos, que já receberam ensinamentos de outros, demonstram aos pequenos, como se comportar e a ser valorizados como “homem de verdade”, ou seja, “se incorporam gestos, movimentos, reações

masculinas, todo o capital de atitudes²¹ que contribuirão para se tornar um homem” (WELZER-LANG, 2001, p. 463).

Nessa perspectiva, a construção do masculino se dá sob dois paradigmas naturalistas:

a pseudo natureza superior dos homens, que remete à dominação masculina, ao sexismo e às fronteiras rígidas e intransponíveis entre os gêneros masculino e feminino; a visão heterossexuada do mundo na qual a sexualidade considerada como “normal” e “natural” está limitada às relações sexuais entre homens e mulheres²²(WELZER-LANG, 2001, p. 460).

Nesse sentido, Connell e Pearse (2015) reforçam, de modo geral, que os homens se beneficiam das desigualdades de gênero, face às relações com as mulheres, no entanto, esse privilégio não ocorre de modo equânime. Há no caso dos homens que se encontram na posição dominante em relação aos diferentes grupos de homens, tendo em vista o entrelaçamento da categoria gênero com as variáveis sociais, de classe, raça, etnia, sexualidade, religião, nacionalidade, grupo etário, dentre outras. Portanto, a masculinidade é interiormente construída por assimetrias e hierarquia.

Kimmel (1998, p. 106), chama atenção para o fato de que as noções de masculinidades se diferenciam “de cultura a cultura, variam em diferentes períodos históricos, variam entre homens em meio a uma só cultura e variam no curso de uma vida”.

Desse modo, na concepção de Connell (1995), podemos identificar quatro tipos predominantes de masculinidades presentes no âmbito das pluralidades de gênero: a hegemônica²³, a subordinada, a cúmplice e a marginalizada²⁴.

Sob essa perspectiva, Connell e Messerschmidt (2013), apresentam a masculinidade *hegemônica* como uma configuração de gênero o qual coloca o homem em um *status* de dominação

²¹ Segundo o autor, envolvem discursos e práticas como: maneiras de se referir às mulheres, uso da violência para ganhar vantagens e solucionar conflitos; apreço à competição e destreza nos esportes; manifestação de coragem e virilidade em diversas situações; impedimento às demonstrações afetivas como o choro, a tristeza, a dor, sob o risco de ser associado a uma “mulherzinha; distanciamento e repúdio aos traços tradicionalmente associados ao feminino, dentre outros.

²² Para o autor as outras orientações sexuais (homossexual, bissexual, transexual, etc.) são vistas como desvio, pois se distanciam da norma.

²³ O conceito de hegemonia da autora está embasado em Gramsci. Segundo Bento (2015), considerando a abordagem de Gramsci, “hegemonia é a capacidade de um grupo exercer o poder sobre o conjunto da sociedade de forma legítima, sem resistência. Mas a hegemonia é sempre provisória, à medida que um grupo que se encontra hegemônico pode reverter a correlação de forças” (BENTO, 2015, p. 87).

²⁴ Esta tipologia descreve a sociedade norte-americana.

e a mulher em uma posição de sujeição, logo, uma lógica do sistema patriarcal de gênero. Nesse sentido:

A masculinidade hegemônica se distinguiu de outras masculinidades, especialmente das masculinidades subordinadas [...] não se assumiu normal num sentido estatístico; apenas uma minoria dos homens talvez a adote. Mas certamente ela é normativa. Ela incorpora a forma mais honrada de ser um homem, ele exige que todos os outros homens se posicionem em relação a ela e legitima ideologicamente a subordinação global das mulheres aos homens (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013, p. 245).

Dessa forma, fica claro, portanto, que a masculinidade hegemônica é considerada um modelo socialmente perfeito e exemplar, embora, inatingível na prática. Para Bento (2015, p. 90) o padrão hegemônico “exalta a virilidade, a posse, o poder, a violência, a competitividade, mas apenas uma pequena parcela da população masculina preenche as condições desse modelo”.

Segundo Zanello (2018, p. 224), a configuração hegemônica desvaloriza as virilidades dos outros homens, o que significa dizer que “as masculinidades são construídas simultaneamente nas relações de poder de homens entre homens e dos homens em relação às mulheres [...] fruto de tensões e conflitos (ou cumplicidade) com outras masculinidades”.

Desse modo, Connell e Messerschmidt (2013) também destacam que as masculinidades hegemônicas não representam nenhum homem tangível. As práticas culturais, as diferentes instituições, tais como: escola, igreja, política e o poder de persuasão, contribuem para a constituição das masculinidades, logo, são locais da configuração de gênero.

Sendo assim, a masculinidade hegemônica expressa um *status*, não plenamente dominante, visto que, outros tipos de masculinidades subordinadas coexistem na ordem do gênero e, sobretudo, disputam uma posição hegemônica, desse modo:

a posição dominante na ordem do gênero propicia vantagens materiais bem como vantagens psicológicas e isso faz com que ela tenda a ser contestada. As condições sob as quais a hegemonia pode ser sustentada estão constantemente mudando. Como consequência, um dado padrão de masculinidade hegemônica está sujeito ou a ser contestado ou a ser transformado ao longo do tempo (CONNELL, 1995, p. 191-192).

Para Connell (1995), a masculinidade *subordinada* se refere às relações específicas de gênero de dominação que se constituem entre grupos de homens, tais como: dominação dos

heterossexuais e subordinação dos homossexuais. Nesse sentido, as ações de dominação e sujeições abrangem práticas de exclusões, violências, preconceitos, discriminação de ordem econômica e pessoal. No entanto, não é só a masculinidade homossexual que se posiciona de modo subordinado na ordem de gênero, esse processo de exclusão pode ocorrer também nos próprios grupos dos homens heterossexuais, ou seja, na relação dos homens com outros homens, haja vista, a sua posição na estrutura social e econômica. Portanto, meninos e homens que enfrentam “as noções dominantes sobre a masculinidade por serem gays, afeminados ou considerados fracos são, às vezes, alvo de violência” (CONNELL; PEARSE, 2015, p. 42).

A masculinidade *cúmplice* aludida por Connell (1995) configura pela afinidade com o projeto da masculinidade hegemônica, porém, sem a absoluta incorporação desse projeto, posto que os indivíduos enquadrados nessa categoria reconhecem e usufruem de certos benefícios do patriarcado, ou seja, da subordinação das mulheres, sem, no entanto, advogarem abertamente. Normalmente, este tipo de masculinidade desconsidera as questões sociais, como as desigualdades econômicas e toleram a estrutura hierárquica das relações de gênero. Portanto, são homens que não se manifestam diante das injustiças. Nesse contexto, Zanello (2018, p. 229), aponta alguns exemplos: “calar-se frente a piadas sexistas, racistas e homofóbicas (mesmo que não se ria delas); omitir-se frente a um assédio sexual nas ruas; presenciar situações de violência contra a mulher ou masculinidades não hegemônicas [...] e não denunciar etc.”.

Segundo Connell (1995), a masculinidade *marginalizada* se refere às minorias sociais que são vítimas de preconceitos e exclusões sociais, devido à sua classe, raça e sexualidade. Nesse sentido, a marginalização é relacionada ao poder do grupo dos quais os homens são dominantes.

Concordamos com Zanello (2018, p. 229) quando afirma que as masculinidades marginalizadas, apesar de subordinadas, “ocupam um lugar de tensão, seja pelo sofrimento que podem ressentir por não alcançar o ideal hegemônico, seja pela possibilidade de empoderamento e contestação desse ideal (como por exemplo, nos movimentos negros e, também, de homens gays)”.

Diante desse exposto, podemos afirmar que as masculinidades não representam categorias fixas e estáticas, mas configurações de estilos e práticas construídas em contextos específicos e mutáveis. Nesse sentido, é importante compreender que “são socialmente construídas, e não uma propriedade de algum tipo de essência eterna, nem mítica, tampouco biológica” (KIMMEL, 1998, p. 105).

De acordo com Connell (1995), as distintas masculinidades estão apoiadas em três dimensões do gênero²⁵, ainda que diferentes, inter-relacionam: relações de poder, relações de produção e relações emocionais:

- As *relações de poder* constituem pela subordinação feminina e dominação masculina, caracterizada pelo poder patriarcal²⁶.
- As *relações de produção* representam as desigualdades de gênero presentes no âmbito do trabalho e na realização das tarefas profissionais²⁷.
- As *relações emocionais* estão relacionadas ao desejo e as práticas sexuais. A relação entre o objeto desejante e o objeto do desejo pode ser consentida ou coercitiva. Sob a égide da cultura patriarcal ou machista, predomina como foco o prazer sexual masculino em detrimento a reação e desejo feminino.

Conforme Santos (2007, p. 132), “a dimensão relacional da categoria gênero é uma grande força de estruturação das práticas sociais em geral, sendo que sua ordenação se encontra necessariamente vinculada a outras estruturas sociais”. Segundo o autor, as relações de gênero se configuram como um dos componentes basilares da estrutura social, e o compromisso com uma política efetiva de gênero é ainda proeminente na sociedade atual, contudo, considerada “uma carência [...]. Em relação aos homens especificamente essa carência é ainda mais grave” (SANTOS, 2007, p. 132).

Nesse sentido, os avanços nos estudos das masculinidades e feminilidades são fundamentais para um projeto democrático de sociedade, que por sua vez poderão se configurar, segundo Garcia (1998), em mudanças sociais, culturais e políticas das relações de gênero.

Nessa perspectiva, Santos (2007) afirma que as relações de gênero operam diretamente na constituição dos homens e de suas masculinidades. Assim, ao procurarmos pesquisar as dimensões das experiências humanas e sociais sob a perspectiva do gênero, é necessário evitar o senso comum e transcender as comparações entre homens e mulheres, fundamentadas nos aspectos

²⁵ Connell e Pearse (2013) reforçam que nas práticas cotidianas, as distintas dimensões são ferramentas “para análises, e não um esquema filosófico fixo” (CONNELL; PEARSE, 2013, p. 159).

²⁶ Segundo Connell e Pearse (2013, p. 160), “o poder dos maridos sobre as esposas e o dos pais sobre as filhas são um aspecto importante da estrutura de gênero”. Esse modelo é aceito em muitos lugares do mundo, mesmo transvestidos, como na concepção do pai como “chefe do lar”, “chefe da família” etc.

²⁷ Para Connell e Messerschmidt (2013, p. 165), a esfera “econômica é culturalmente definida como um universo dos homens (apesar da presença de mulheres ali), enquanto a vida doméstica é definida como um universo das mulheres (apesar da presença dos homens ali)”. Ademais, situa a acumulação capitalista como um processo ordenado por gênero.

físico-biológico-sexuais. Portanto, “as diferenças corporais entre o homem e a mulher existem e ninguém as nega. O que não se pode querer é usar essas diferenças e explicar uma série de comportamentos ditos ‘naturais’” (SANTOS, 2007, p. 132).

Concordamos com Connell e Pearse (2015) quando assinalam que nenhuma transformação nas relações de gênero será fácil, contudo, boa parte desse trabalho é especialmente educacional, logo, “envolve tentar reformular o conhecimento, expandir a compreensão e criar novas capacidades para a prática” (CONNELL, 1995, p. 204) há ainda a forma de se viver as masculinidades e também as feminilidades.

A seguir, discutiremos na próxima seção o gênero e masculinidades, em um campo mais específico, a educação, com o propósito de ampliar o debate e apresentar outras perspectivas sobre o tema.

2.3 Gênero e masculinidades na educação

As pesquisas contemporâneas que tenham como objeto de análise as questões de gênero e masculinidades no campo da educação representam um desafio para as/os pesquisadoras/es que escolhem esse caminho isto porque se trata de uma tarefa ampla e complexa que, segundo Louro (2007a, p. 238), se caracteriza por uma escrita que propõe deslocamentos e expansões, logo, um “processo mais provocativo e instigante”.

Destarte, buscamos refletir e problematizar alguns aspectos do processo educativo de homens e mulheres, como a norma²⁸ e a diferença são produzidas no campo da educação e quais são as implicações de poder dessa produção, reconhecendo como um *lôcus* de pertencimento, sobretudo, atravessados por relações, vozes e deslocamentos. Portanto, construímos nossa escrita “a partir desta perspectiva, com os privilégios e os riscos que a cercam” (LOURO, 1997, p. 7).

Nesse contexto, nós educadoras/es precisamos estar atentas/os às formas como as relações de gêneros se organizam nas instituições sociais, mormente no campo educacional, posto que “o processo de ‘fabricação dos sujeitos é continuado e geralmente muito sutil, quase imperceptível” (LOURO, 1997, p. 63).

²⁸ Segundo Louro (2008, p. 22), a norma surge em todos os lugares, sobretudo, se manifesta através de “recomendações repetidas e observadas cotidianamente, que servem de referência” a todas as pessoas.

Isso significa, segundo Meyer (2013, p. 26), que os estudos contemporâneos sobre a escola e as suas práticas tem evidenciado de um modo “quase invisível – a masculinidade branca, heterossexual, de classe média e judaico-cristã”. Assim, Louro (2013, p. 43) afirma que “os sujeitos e as práticas culturais que não ocupam este lugar recebem as marcas da particularidade, da diversidade e da instabilidade”.

Nesse sentido Louro (2013, p. 46) assevera que “em nossas escolas, as ciências e os mapas, as questões matemáticas, as narrativas históricas [...] sempre assumem tal identidade como referência”. Portanto, as produções da cultura realizadas distantes deste lugar basilar “assumem o caráter de diferentes e, quando não, são excluídos dos currículos [...]” (LOURO, 2013, p. 46).

Para Scott (2012, p. 337), “a ideia mais radical de gênero é sobre a concepção de várias definições de homem/mulher, masculino/feminino, na sua complexidade e instabilidade”. Assim, podemos depreender, segundo Connell (1995), que as masculinidades e feminilidades são construções sociais e relacionais, portanto, não são entidades fixas encarnadas nos corpos ou nos traços da personalidade dos sujeitos.

Grosso modo, a história da educação brasileira na perspectiva de gênero, representou primordialmente, segundo Louro (1994, p. 41) “uma história da educação dos homens [...]”, ou seja, destaca o masculino genérico como sendo o sujeito destituído de corpo, de cor e de gênero. Normalmente, o tipo de expressão que se refere aos alunos, aos professores, aos adultos, etc., o qual associa a uma pretensa coletividade, “o que se consegue é uma generalização vaga, que expressa muito pouco a diversidade e complexidade do tecido social” (LOURO, 1994, p. 42).

Por outro lado a história da educação, segundo a autora, nos revela que o campo da educação, em especial, os processos, as estratégias e as práticas pedagógicas, recorreram e ainda recorrem ao disciplinamento dos corpos e das mentes. Assim, o processo de escolarização dentre outras coisas, pretende “vigiar, controlar, modelar, corrigir, construir os corpos de meninos e meninas, de jovens homens e mulheres” (LOURO, 2000, p. 60).

Para Meyer (2013), esse processo se concretiza através das muitas instâncias, práticas sociais mediante relações de poder²⁹ que produzem e reproduzem os sujeitos de gênero, “[...] operando a partir de uma identidade que é a norma, que é aceita e legitimada [...]” (MEYER, 2013, p. 26). Nesse sentido, Louro (2000, p. 17) assevera que “[...] a sociedade busca, intencionalmente,

²⁹ De acordo com Louro (1997, p. 43), no centro “das redes de poder, pelas trocas e jogos que constituem o seu exercício, são instituídas e nomeadas as diferenças e desigualdades”.

através de múltiplas estratégias e táticas, ‘fixar’ uma identidade masculina ou feminina ‘normal’ e ‘duradoura’”.

Desse modo, recorreremos à noção de gênero para asseverar que, quando pensamos em masculinidades e feminilidades, acionamos uma dimensão ampla de saberes, provocações, “sobretons e alusões que se acumulam ao longo de nossa história cultural” (CONNELL; PEARSE, 2015, p. 172). Ademais, segundo as autoras, o aprendizado de gênero abrange várias e complexas formas, sobretudo, pode acontecer em diferentes momentos do nosso cotidiano. Para Louro (2000), os indivíduos aprendem no âmbito da cultura, certos costumes e condutas que naquele ambiente, são apontados como adequados. Dessa forma, considera-se

desde cedo, nesse processo, o que é aprendido é conectado com outras partes do aprendizado. As crianças aprendem sobre – e criam em suas próprias vidas – configurações das práticas de gênero em suas vidas pessoais às quais chamamos “feminilidade” e “masculinidade” (CONNELL; PEARSE, 2015, p. 202).

Portanto, as distinções de gênero se constituem num processo que compreende diferentes aprendizagens e conforme Louro (2008, p. 18), envolvem “[...] de modo explícito ou dissimulado por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais”. Nesse contexto, as diferentes instituições como, a família, a escola, a igreja, as instituições legais, etc. representam esferas³⁰ importantes nesse processo educativo dos sujeitos. Nesse sentido,

todas essas instâncias realizam uma pedagogia, fazem um investimento que, frequentemente, aparece de forma articulada, reiterando identidades e práticas hegemônicas enquanto subordina, nega ou recusa outras identidades e práticas; outras vezes, contudo, essas instâncias disponibilizam representações divergentes, alternativas, contraditórias (LOURO, 2000, p. 16).

Conforme Nascimento (2017), precisamos considerar a família como a primeira instituição social em que os sujeitos desde a mais tenra idade são apresentados às normas de gênero. Ademais, “antes mesmo do nascimento, o anúncio do sexo do bebê através do ultrassom constitui um

³⁰ Para Louro (2008, p. 18), os argumentos “e os contornos delineados por essas múltiplas instâncias nem sempre são coerentes ou igualmente autorizados, mas estão, inegavelmente, espalhados por toda a parte e acabam por constituir-se como potentes pedagogias culturais”. Nesse sentido, Meyer (2013), acentua que o processo educativo compreende um conjunto de forças e de meios que abrange as mídias, os brinquedos, a literatura, o cinema, a música, onde “os indivíduos são transformados em – e aprendem as se reconhecer como – homens e mulheres, no âmbito das sociedades e grupos a que pertencem” (MEYER, 2013, p. 19).

momento de expectativas sociais de gênero sobre essa criança começam a se estabelecer” (NASCIMENTO, 2017, p. 96). Entretanto, o autor reconhece que é na instituição educativa, em especial a escola, onde a produção e reprodução das normativas de gênero³¹ encontra potência para se propagar.

Nesse contexto, Meyer (2013, p. 12), alerta para a necessidade de se pensar o gênero como um dispositivo “conceitual, político e pedagógico central” quando pretendemos planejar e efetivar projetos que tragam riscos, tanto à estrutura social atual quanto às hierarquias e desigualdades delas derivadas. A autora ressalta ainda que toda a evidência até “aquela rotulada de científica é parcial e provisória e resulta de disputas travadas em diversos âmbitos do social e da cultura e pode, por isso, ser questionada” (MEYER, 2013, p. 12-13).

A partir dessa perspectiva podemos pensar nos múltiplos processos de construção e reprodução de gênero no ambiente escolar. Nesse sentido, Meyer (2013) aponta para a importância do engajamento docente acerca do desenvolvimento de projetos educativos que promovam os deslocamentos dos paradigmas tradicionais e dos processos de ensino aprendizagem considerando seu aspecto limitador e prescritivo “para um enfoque que estimule a desnaturalização das coisas que aprendemos a tomar como dadas” (MEYER, 2013, p. 13).

Dessa forma, Freitas, Félix e Carvalho (2018) ressaltam que o engajamento docente configura uma decisão pessoal, contudo, “é sempre uma escolha política que põe em circulação formas de ser e estar no mundo que podem contribuir para transformar ou reforçar posições” (FREITAS; FÉLIX; CARVALHO, 2018, p. 870).

Louro (2013) assevera que normalmente as professoras e os professores demonstram certa hesitação quando são “confrontados com as ideias de provisoriedade, precariedade, incerteza – tão recorrentes nos discursos contemporâneos” (LOURO, 2013, p. 43). Segundo a autora, a transitoriedade e a instabilidade são as marcas do nosso tempo, não obstante, especialmente no campo educacional, “preferimos contar com referências seguras, direções claras, metas sólidas e inequívocas” (LOURO, 2013, p. 43). Ao considerar as transformações atuais e as práticas docentes, destaca que

³¹ Segundo Nascimento (2017) o processo de produção ou reprodução das normatizações de gênero ocorre, por exemplo, nas atividades da educação infantil quando se propõem brincadeiras com base na noção de que têm aquelas que são adequadas para meninas e outras para meninos, ou que distingue as cores como femininas ou masculinas. Ademais, nas práticas cotidianas que empreendem e exaltam a força e a destreza dos meninos, enquanto outras estimulam as meninas a serem as protetoras. Para o autor, tais exemplos “partem da ideia de uma divisão sexual das atividades que favorecem a reprodução dos estereótipos de gênero” (NASCIMENTO, 2017, p. 96).

A muitos talvez pareça mais prudente buscar no passado algumas certezas, algum ponto de estabilidade capaz de dar um sentido mais permanente e universal à ação [...] para outros [...] a opção é assumir os riscos e a precariedade, admitir os paradoxo, as dúvidas, as contradições e, sem pretender lhes dar uma solução definitiva, ensaiar, em vez disso, respostas provisórias, múltiplas, localizadas (LOURO, 2013, p. 44).

Nesse sentido, Connell e Pearse (2015) alertam para o fato de que ser homem ou ser mulher não se restringe às experiências fixadas pela natureza, tal como, se configura outorgada pelas normas sociais, portanto, externa ao sujeito, ou seja, “as pessoas constroem a si mesmas como masculinas e femininas” (CONNELL; PEARSE, 2015, p. 39). As autoras afirmam que essas concepções “não nos são apresentadas quando bebês como um pacote fechado [...] desenvolvem-se e vão sendo detalhadas ao longo dos anos enquanto crescemos” (CONNELL; PEARSE, 2015, p. 38). Ademais, para Nascimento (2017, p. 94), “é resultado de um intenso e incessante processo cultural, muitas vezes percebida como ‘natural’, e que produz subjetividades”.

Connell (1995, p. 190) mostrou em seus estudos clássicos sobre as masculinidades que existe uma narrativa convencional que compreende o gênero “como um molde social cuja marca é estampada na criança, como se as personalidades masculinas saíssem, como numa fábrica de chocolate, da ponta de uma esteira”.

De acordo com Louro (1997), os sujeitos se constituem em múltiplas identidades, ou seja, são homens e mulheres, pertencentes a uma etnia, classe, sexualidade, raça, nacionalidade, etc. Segundo Hall (2006) as identidades se definem nos campos da história e da cultura e, não da biologia. Conforme o autor, somos sujeitos formados por identidades diferentes e provisórias, portanto, conforme “os sistemas de significação e representações culturais se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades [...]” (HALL, 2006, p. 13).

Com efeito, as identidades se cruzam e se complementam como afirma Louro (1997),

[...] se interferem mutuamente, se articulam; podem ser contraditórias; provocam, enfim, diferentes “posições”. Essas distintas posições podem se mostrar conflitantes até mesmo para os próprios sujeitos, fazendo-os oscilar, deslizar entre elas – perceber-se de distintos modos. (LOURO, 1997, p. 51).

Almeida (1998, p. 44) afirma que “o processo de imputar para homens e mulheres determinismos sexuais biologicamente herdados implica a existência de uma ditadura de gênero [...] que leva à hierarquia do masculino sobre o feminino”. Assim, fica claro que, a representação masculina remete-nos a sua pretensa superioridade, “no espaço público, nas esferas do privado e nas instâncias do poder” (ALMEIDA, 1998, p. 44).

Nessa perspectiva, podemos considerar a educação como um dos processos mais longos e proeminentes na construção das identidades. Louro (1997) assevera que no âmbito da escola há símbolos e códigos que são usados para determinar espaços, impor modos de agir, instituir identidades de gênero, tendo em vista indicar o lugar das/os meninas e meninos.

Para Auad (2006), a escola é um lugar marcado pelas relações de gênero e, destarte, pelas distinções entre o masculino e o feminino. Assim, podemos pensar a categoria gênero, como um modo de “potencializar a percepção dessas desigualdades como construções sociais, tanto na escola quanto nas demais instituições sociais” (AUAD, 2006, p. 138).

Nesse sentido, Louro (1997, p. 65) assevera que o campo da linguagem³² se torna eficiente, haja vista, “não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os *institui* [...] produz e pretende *fixar* diferenças”. Por outro lado, ressalta ainda que a serem exercidas as regras da linguagem tradicional podemos desviar a nossa atenção, como, “a ambiguidade da expressão *homem* – que serve para designar [...] o sexo masculino quanto toda a espécie humana” (LOURO, 1997, p. 66). Dito de outro modo, aprendemos que o termo supõe todas as pessoas, logo, homens e mulheres.

Nascimento (2017) aponta que no âmbito do senso comum nos deparamos com a noção de masculinidade associado a um homem viril e destemido, provedor do lar, com irrestrito acesso aos espaços públicos, sistematicamente agindo como opressor face às mulheres e outros homens, com limitada relação com a esfera privada, que não demonstra sentimentos e, sobretudo, que é admissível agir de modo agressivo e violento. Por outro lado, nos deparamos com a concepção de feminilidade vinculada à delicadeza, amabilidade, o dom natural de cuidar e a atuação predominantemente na esfera privada.

De acordo com Mariano e Lima (2021) o senso comum se constitui uma construção, do mesmo modo, são as relações de gênero. Segundo Santos (2007), precisamos romper com a visão do senso comum e transcender as comparações a partir das determinações físicas, biológicas e

³² Nesse sentido, a linguagem está presente na maioria das nossas práticas e nos parece bastante natural. No entanto, Louro (1997, p. 65) ressalta que “seguindo regras definidas por gramáticas e dicionários, sem questionar o uso que fazemos de expressões consagradas, supomos que ela é, apenas, um eficiente veículo de comunicação”.

sexuais visto que “essas concepções não dão conta da diversidade de experiências de homens e mulheres no mundo contemporâneo e necessitam ser relativizadas” (NASCIMENTO, 2017, p. 93).

Louro (1997) ressalta que “se reconhecemos que essas identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdade; [...] encontramos justificativas não apenas para observar, mas, especialmente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades” (LOURO, 1997, p. 85).

Nesse sentido, a autora aponta ainda que precisamos conduzir a nossa atenção para que sejamos capazes de observar, perceber e identificar os diferentes modos “de constituição dos sujeitos implicados na concepção, na organização e no fazer cotidiano escolar” (LOURO, 1997, p. 59).

Em meados do século XIX, com a modernização da sociedade, como afirma Carvalho (2004), a educação escolar se constituiu o modelo hegemônico de educação. No entanto, apesar de a educação ter se transformado em sinônimo de escola, não podemos “esquecer que a educação informal [...] tem um papel importante e ocorre também na escola, dentro e fora da sala de aula” (CARVALHO, 2004, p. 49).

Nesse contexto, cabe lembrar que a escola foi criada inicialmente para receber um determinado público. Segundo Louro (1997) do ponto de vista histórico, a escola funcionou como um espaço permeado por diferenças e desigualdades. Isto posto, as restrições ao acesso à educação, os muitos mecanismos de separação e hierarquização que refletiam à luz da sociedade ocidental ressoaram, sobretudo, na escola “por separar adultos de crianças, católicos de protestantes [...] se fez diferente para os ricos e para os pobres e [...] separou os meninos das meninas” (LOURO, 1997, p. 57).

Grosso modo, a escola se configurou como

alvo de atenção dos religiosos, do estado e das famílias, ela foi se constituindo como necessária para formação de meninos e meninas [...] foi atribuída a produção do cristão; do cidadão responsável; dos homens e das mulheres virtuosos/as; das elites condutoras; do povo sadio e operoso; etc. (LOURO, 1997, p. 90).

A partir do século XX, na esteira das transformações sociais e políticas principiou a emergência dos novos grupos no espaço escolar. Por conseguinte, acolhendo diferentes sujeitos foi preciso estabelecer mudanças específicas na instituição no que tange a “[...] organização, currículos, prédios, docentes, regulamentos, avaliações, iriam, explicita ou implicitamente,

‘garantir’- e também produzir - as diferenças entre os sujeitos” (LOURO, 1997, p. 57). A autora remete-nos a questões instigantes sobre como se produzem e se reproduzem as diferenças e suas implicações na formação de todas/os que transitam no âmbito escolar.

Para Louro (1997), as práticas, os discursos e os sistemas simbólicos que circulam no contexto escolar implicam, sobretudo, disciplinar e normatizar a diferença. Portanto, as diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe, dentre outros marcadores se constituem nos currículos, nos regimentos, nos processos de ensino aprendizagem, nas teorias, na linguagem, nas avaliações e nos materiais de apoio pedagógico.

Na concepção de Meyer (2013, p. 27), a diferença³³ ganha um *status* que “marca e reproduz o indivíduo ou grupos de indivíduos a ela”. Segundo a autora, por exemplo, quando falamos em homem ou mulher de cor³⁴ para indicar sujeitos não brancos estamos presumindo que o branco é tão invisível que deixa mesmo de ser cor, ademais, estamos reduzindo sujeitos que são mais do que a cor da pele. Logo, o fato de existirem “dias especiais que as escolas se empenham em comemorar – como o dia internacional da mulher, ou do índio [...] indica o caráter da diferença. Os ‘normais’ não precisam de dias especiais para serem lembrados” (MEYER, 2013, p. 27).

Ademais, de acordo com Louro (2013, p. 47), independente dos objetivos ou interesses, tais projetos não conseguem romper com o curso habitual dos programas, nem mesmo “desestabilizar o cânon oficial”. Embora se torne proeminente na instituição escolar, principalmente, entre o grupo de professoras/es, é importante frisar que

na prática, acabam por manter o lugar especial e problemático das identidades “marcadas” e, mais do que isso, acabam por apresenta-las a partir das representações e narrativas construídas pelo sujeito central [...] promove uma inversão, trazendo o marginalizado para o foco das atenções, mas o caráter excepcional desse momento pedagógico reforça, mais uma vez, seu significado de diferente [...] (LOURO, 2013, p. 47).

Desse modo, ainda que essas questões e práticas pedagógicas sejam frequentes, Louro (1997) alerta para um exercício de cautela, desconfiança de seu uso absoluto. Mormente, a ênfase

³³ Segundo Meyer (2013, p. 27), “todas e todos nós participamos desses processos de produção, de forma mais ativa ou mais passiva, sofrendo-os ou impondo-os, a nós mesmos e aos outros com quem convivemos profissional e afetivamente”.

³⁴ A expressão “de cor” é uma questão problemática. Segundo Louro (1997, p. 55) o termo “acaba por se constituir num dos disfarces mais comum do racismo no Brasil”.

na linguagem, buscando descortinar “o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui” (LOURO, 1997, p. 64). Portanto, uma “atenção crítica que desconfia da inocência das palavras e que põe em questão a suposta neutralidade dos discursos” (LOURO, 2013, p. 50).

Por outro lado, Louro (1997, p. 91) lembra que “tudo opera na constituição de meninos e meninas, de homens e mulheres – dentro e fora da escola [...]”. Nesse sentido, Almeida (1998, p. 44) assevera que o vínculo das dimensões objetivas e subjetivas imprime “um tipo de pensamento que acaba por traduzir-se em ações concretas [...]”. Conforme Louro (1997), configurando, sobretudo, nas relações entre as/os estudantes e professoras/es.

Sobre a construção social de comportamentos exigidos para mulheres ou para homens, Connell e Pearse (2015) asseveram que a cumplicidade com a norma leva a recompensa positiva e a não conformidade ou desvio, a sanções disciplinares. Nesse contexto, segundo Louro (1995, p. 114), a educação torna-se proeminente instrumento “nesse trabalho de repressão, de desvio ou de estranhamento, em cada um dos gêneros [...]”.

Segundo Louro (1997, p. 79), nos deparamos na escola com muitos casos que representam um cruzamento de fronteira³⁵, isto é, ocasiões “em que as fronteiras ou os limites entre os gêneros são atravessados”. Dito de outro modo, os sujeitos que não reproduzem às expectativas de gênero, ou que não tenham suas identidades “escolarizadas”, são notados em muitas ocasiões com receio e, “marcados como figuras que se desviam do esperado, por adotarem atitudes ou comportamentos que não são condizentes com o espaço escolar” (LOURO, 1999, p. 26). Embora as fronteiras de gênero, hoje, sejam mais “subvertidas [...] a reiteração da norma, da classificação e do ordenamento continua sendo exercida” (LOURO, 2000, p. 70).

Contudo, conforme Connell e Pearse (2015) muito do aprendizado de gênero se traduz num comprometimento ativo do aprendiz, de modo que ela/e “não absorve simplesmente o que há de ser aprendido, mas se engaja naquilo movendo-se adiante na vida [...]” (CONNELL; PEARSE, 2015, p. 202).

Procuramos ao longo desta seção refletir sobre o campo educacional, especialmente as práticas rotineiras da escola atravessadas pelas relações de gênero. Vale ressaltar que não

³⁵ Louro (2013) corrobora com essa discussão e afirma que durante décadas os movimentos feministas, o movimento negro e os movimentos de minorias sexuais denunciam omissão de suas histórias, suas demandas e suas práticas nos currículos escolares. A explicação a essas denúncias, entretanto, “não passa, na maioria dos casos, do reconhecimento retórico da ausência e, eventualmente, da instituição, pelas autoridades educacionais, de uma ‘data comemorativa’[...]” (LOURO, 2013, p. 47).

eliminamos a sensação de que muitas outras discussões poderiam ser levantadas, visto que é o *locus* que transitamos, mas, “as questões que colocamos em exame [...] podem ser, ao mesmo tempo, muitas coisas; não precisam [...] encaixar-se com exclusividade num único registro” (LOURO, 2007a, p. 238-239).

Na próxima seção, iremos emergir as discussões de gênero com base nos documentos legais da educação no Brasil.

2.4 Os documentos legais sobre gênero na educação no Brasil

Observamos em Libâneo (2001, p. 7), que a educação é uma atividade humana, “uma prática social, que modifica os seres humanos nos seus estados físicos, mentais, espirituais, culturais, que dá uma configuração à nossa existência humana individual e grupal”.

O teórico reitera-nos, também, que a educação está relacionada a contextos de comunicação e interação por quais os/as membros/as de uma sociedade adquirem conhecimentos, “habilidades, técnicas, atitudes, valores existentes no meio culturalmente organizado e, com isso, ganham o patamar necessário para produzir outros saberes, técnicas, valores etc.” (LIBÂNEO, 2001, p. 7). Dessa forma, a educação como um direito e sua exigência em práticas sociais “se convertem em instrumento de redução das desigualdades e das discriminações e possibilitam uma aproximação pacífica entre os povos de todo o mundo” (CURY, 2002, p. 261).

Segundo Cury (2002, p. 253) “O direito à educação, como direito declarado em lei, é recente e remonta ao final do século XIX e início do século XX. Mas seria pouco realista considerá-lo independente do jogo das forças sociais em conflito”.

Numa sociedade em que essas relações se dão entre grupos sociais antagônicos, com diferentes interesses, em relações de exploração de uns sobre outros, a educação só pode ser crítica, pois a humanização plena implica a transformação dessas relações. Isso significa [...] o fenômeno educativo enquanto expressão de interesses sociais em conflito na sociedade em que vivemos (LIBÂNEO, 2001, p. 8).

Nessa questão, podemos constatar que há décadas a educação está no foco da disputa pela dominação dos que têm o poder. Levando em consideração o período da Ditadura Militar no Brasil, “as escolas e as universidades foram controladas pelo regime a fim de coibir e punir quaisquer

ameaças [...] atitudes críticas e ações que porventura confrontassem o governo” (CATRINCK; MAGALHÃES; CARDOSO, 2020, p. 197).

De acordo com Ramalho e Vieira (2020), as políticas públicas são um conjunto de ações exigidas pelo povo, assim, para se tornarem concretas há uma concessão dos governos, portanto, raramente “serão ações que tenham por finalidade exclusiva o bem estar da população com a diminuição dos poderes do Estado” (RAMALHO; VIEIRA, 2020, p. 487). Dito de outro modo, podemos afirmar que são processos que trazem benefícios na vida das cidadãs e cidadãos, entretanto, “não nos cabe a ingenuidade de acreditar que todas as políticas públicas [...] buscam trazer somente melhor qualidade de vida da população” (RAMALHO; VIEIRA, 2020, p. 487).

Isto posto, as décadas de 1970 e 1980, com a atuação dos movimentos sociais populares construiu no Brasil “um cenário de grande participação da sociedade civil [...] contribuindo decisivamente para a queda do regime militar e para a transição democrática do país” (GOHN, 2000, p. 24).

Face ao exposto, o foco nesta seção é uma breve discussão das políticas públicas educacionais na perspectiva de gênero. Assim, o propósito é: a Constituição Federal de 1988 (CF/1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, as Diretrizes para uma Política Educacional em Sexualidade (DPES) de 1994, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Desse modo, Vianna e Unbehaum (2006), destacam que a introdução de uma dimensão de gênero “nas políticas públicas de educação é mais recente e menos institucionalizada do que em outros campos, como [...] saúde e do trabalho” (VIANNA; UNBEHAUM, 2006, p. 409).

De acordo com as autoras, o cerne das transformações que atravessaram “o processo de redemocratização [...] foi a garantia dos direitos sociais e individuais e o marco definitivo desse processo, além das eleições diretas para a presidência da República, foi a elaboração da nova Constituição Federal” (VIANNA; UNBEHAUM, 2004, p. 82).

Nesse contexto, o processo Constituinte e a promulgação da CF/1988³⁶, representou um marco normativo basilar no que tange aos direitos e garantias das cidadãs e cidadãos brasileiros, ou

³⁶ Segundo Vianna e Unbehaum (2004, p. 82), é a Constituição que retratou e atendeu os interesses do povo, especialmente, as “antigas demandas do movimento de mulheres que, organizado em todo o território nacional, foi um dos líderes da campanha da constituinte, juntamente com o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher – CNDM.

seja, “um divisor de águas [...] uma nova concepção de participação iniciou sua construção, unindo a democracia direta à democracia participativa” (GOHN, 2000, p. 25).

Ademais, a CF/88, nomeada Constituição Cidadã, segundo Vianna e Unbehaum (2006, p. 409) assegurou o pilar “para que as políticas de igualdade passassem a constar da pauta das políticas públicas, ao ressaltar a defesa ampla dos direitos”, como podemos observar: “sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 2001). Mas é importante ressaltar que em seus objetivos gerais não há referência a gênero.

Conforme Vianna e Unbehaum (2004) nenhuma alusão ao termo gênero surge na CF/1988, haja vista o contexto da época. Cabe ressaltar que naquele período, gênero não era uma noção comum às mulheres dos movimentos populares, inclusive entre os congressistas. Ademais, “[...] entre as feministas [...] a distinção entre sexo e gênero estava ainda sendo forjada” (VIANNA; UNBEHAUM, 2004, p. 91). Cabe ressaltar, segundo as autoras, que “a Constituição Federal, a LDB/1996, o PNE/2001 e os Parâmetros Curriculares Nacionais são documentos datados, frutos de determinados momentos históricos e, por isso, expressam valores e costumes da sociedade [...]” (VIANNA; UNBEHAUM, 2004, p. 81).

Para as autoras, se referindo aos entraves teóricos e políticos da menção à questão de gênero na elaboração da CF/1988, é inevitável descortinar essas leis para ver na defesa dos direitos universais, pequenos avanços sobre as questões de gênero, “como é o caso do direito à educação das crianças pequenas, para além do cuidado e da assistência” (VIANNA; UNBEHAUM, 2004, p. 91).

Nesse sentido, podemos observar de modo especial, a legitimação da maternidade como uma função social e o dever do Estado com a Educação Infantil, inclusive, “é na CF/1988 (Art. 208, IV) que a educação infantil é reconhecida como um direito da criança [...] o que é mantido pela LDB (Art. 4º, IV) [...]” (VIANNA; UNBEHAUM, 2004, p. 93). Portanto, as duas leis indicam o mesmo texto: “atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”³⁷. Por outro lado, o trecho sobre a educação infantil deixa de abordar a questão de gênero e sobre essa questão as pesquisas apontam que nesse período de socialização os estereótipos de gênero podem

³⁷ De acordo com Vianna e Unbehaum (2004, p. 93), a inclusão da creche e da pré-escola no sistema educativo é resultado “da luta do movimento de mulheres no Brasil que, nos anos de 1970, passou a incorporar uma série de demandas que visavam garantir a igualdade de oportunidades para as mulheres também na vida privada”.

se constituir, portanto, é um “[...] momento privilegiado em que as diferenças de sexo e gênero deveriam ser trabalhadas por educadoras e educadores” (VIANNA; UNBEHAUM, 2004, p. 94).

Quanto ao direito básico da educação: “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988). Nesse sentido, reitera a educação como

[...] direito de **todos** e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Grosso modo, chamamos atenção sobre a linguagem amplamente masculina, que fundamenta os diversos textos legais, sobretudo os educacionais. Ao nomear homens e mulheres expressam o masculino genérico, logo, “dá margem para ocultar as desigualdades de gênero [...] pode justificar formas de conduta que não privilegiam mudanças das relações de gênero no debate educacional, perpetuando sua invisibilidade” (VIANNA; UNBEHAUM, 2004, p. 90). Nessa direção, a referência restrita do masculino para indicar o gênero humano, normalmente subsidia a discriminação sexista e estimula o androcentrismo na linguagem.

Conforme, Vianna e Unbehaum (2004, p. 78) muitos esforços foram investidos “na educação básica brasileira nas últimas décadas [...] com a consolidação da Constituição Federal de 1988, e durante todo o período dos anos de 1990”, ocorrendo reformas educacionais.

Nesse contexto, Catrinck, Magalhães e Cardoso (2020, p. 189) afirmam que podemos perceber timidamente, “uma progressiva inserção de questões relacionadas às desigualdades, diversidades de gênero e sexualidade na agenda governamental”. Assim, essas questões se tornaram objetos de discussões no campo da educação por consequência da Constituição Cidadã, que, conforme Gohn (2000, p. 24), foi “algo novo num país de tradição centralizadora, autoritária [...]”.

A análise das transformações históricas na definição das políticas educacionais – que, por sua vez, refletem as redefinições do papel do Estado – tem como ponto de partida a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em dezembro de 1996 (VIANNA; UNBEHAUM, 2004, p. 84).

Assim, a LDB vigente atualmente começou a ser discutida após a CF/1988, percorrendo oito anos de tramitação no Congresso, e refletiu o êxito dos profissionais da educação e de outros “segmentos mobilizados nesse processo: entidades e movimentos ligados à educação, e parlamentares eleitos no início da década de 1990” ³⁸ (VIANNA; UNBEHAUM, 2004, p. 84).

Nessa perspectiva, Cury (2002) assevera que a relevância da lei não é a sua identificação como um processo linear ou natural de exercício de direitos sociais, assim, o seu valor eclode do “caráter contraditório que a acompanha: nela reside uma dimensão de luta” (CURY, 2002, p. 247).

O avanço jurídico da LDB, que envolve as demandas sociais contemporâneas, é representado, sobretudo, nos artigos descritos abaixo:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, **nos movimentos sociais** e organizações da sociedade civil e nas **manifestações culturais**. Art. 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à **prática social**. Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – **igualdade de condições para o acesso e permanência na escola**; II – **liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber**; III – **pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas**; IV – **respeito à liberdade e apreço à tolerância** (BRASIL, 1996, grifos nossos).

Nesse sentido, em consequência da CF/1988 e da LDB o governo criou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), “o primeiro instrumento normativo que objetivou a inserção e oficialização do tema da sexualidade e do gênero no currículo escolar da Educação Básica” (CATRINCK; MAGALHAES; CARDOSO, 2020, p. 191). Para Vianna e Unbehaum (2006, p. 416), eles refletem “o mais importante avanço em relação à adoção de uma perspectiva de gênero nas políticas educacionais”.

Os PCNs foram elaborados entre os anos de 1995 e 1997 pela Secretaria da Educação Fundamental do Ministério da Educação e do Desporto (MEC), portanto, o intuito foi qualificar o ensino público no Brasil.

Destarte, de acordo com Vianna e Unbehaum (2006, p. 416), “teve por objetivo nortear os currículos de ensino fundamental e médio em todo território nacional, representando um

³⁸ Conforme Vianna e Unbehaum (2004, p. 84), “a primeira vez que uma lei geral sobre a educação é defendida em um texto constitucional foi na Carta Magna de 1934. A partir de então, o Congresso legislou sobre o tema, mas foi somente em decorrência da Constituição de 1946 que foi enviado à Câmara Federal, em 1948, o projeto da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1961 (Lei n. 4.024/1961)”.

importante passo na inclusão da perspectiva de gênero na educação”. Ademais, uma equipe de educadoras/es e especialistas foram convidadas/os pelo MEC para formular os primeiros PCNs e também analisar os currículos de outros países, como a Inglaterra, França, Espanha, Estados Unidos, e as “propostas dos estados e municípios brasileiros, dos indicadores da educação no Brasil e dos marcos teóricos contemporâneos sobre currículo, ensino, aprendizagem e avaliação” (VIANNA; UNBEHAUM, 2006, p. 416). Mas, para as autoras, existiu ampla e longa discussão no segundo, haja vista o processo de tramitação no Congresso Nacional, idêntico ao da LDB.

A Secretaria de Projetos Educacionais Especiais órgão vinculado ao Ministério da Educação (MEC) por meio do Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA) e Comitê Nacional de Educação Preventiva Integral (CONAPI) publica em 1994 as Diretrizes para uma Política Educacional em Sexualidade (DPES).

O documento adota como eixo central o desenvolvimento de educação preventiva e integral dos estudantes diante de questões como a gestação indesejada na adolescência, “as Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs) e a Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS), o consumo [...] de drogas e as perdas dos valores de convivência, as agressões ao ambiente, entre outros” (BRASIL, 1994, p. 7).

A DPES reflete, sobretudo, que a experiência individual da condição da mulher ou do homem interfere tanto na relação social, econômica e política, quanto “na modificação de papéis e na redefinição de status, nas lutas pelo poder, nos limites do direito sobre o corpo sexuado, na procriação, na liberdade da orientação sexual, nos costumes e nos hábitos” (BRASIL, 1994, p. 15).

Nessa perspectiva, portanto, a educação em sexualidade está articulada a promoção e à prevenção à saúde, mormente, a sexual e a reprodutiva “ligada ao desabrochar da vida humana individual, do desenvolvimento sócio afetivo, da construção da pessoa, da história social, cultural e ética da sociedade” (BRASIL, 1994, p. 18).

Nos anos de 1997 e 1998 os PCNs foram publicados e a proposição no âmbito docente tratou de modo transversal as discussões que envolveram os temas como, a ética, orientação sexual³⁹, saúde e pluralidade cultural nas diferentes áreas do Ensino Fundamental. No que se refere aos temas transversais

³⁹ Nos PCNs, a concepção de orientação sexual está vinculada à Educação Sexual, ou seja, à “promoção da saúde das crianças e dos adolescentes” e às “ações preventivas diante de doenças sexualmente transmissíveis/AIDS” (BRASIL, PCN, p. 1448-149). Atualmente, o termo se refere à sexualidade de um indivíduo, ou seja, por qual sexo a pessoa se sente atraído/a.

[...] correspondem a questões importantes, urgentes e presentes sob várias formas, na vida cotidiana. O desafio que se apresenta para as escolas é o de abrirem-se para este debate. Este documento discute a amplitude do trabalho com problemáticas sociais na escola e apresenta a proposta em sua globalidade, isto é, a explicitação da transversalidade entre temas e áreas curriculares assim como em todo o convívio escolar (BRASIL, 1997, p. 15).

Vianna e Unbehaum (2004) exibem a fertilidade do desenvolvimento de políticas públicas educacionais no período de 2003 a 2010 na perspectiva do reconhecimento e respeito à diversidade, mormente com a introdução dos Temas Transversais no currículo escolar, com a ênfase no tópico Orientação Sexual. Segundo Vianna e Unbehaum (2006), foi o tema como a questão de gênero atraiu amplo destaque no espaço escolar. Conforme os PCNs as relações de gênero têm como objetivos: “combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação”, promovendo, nas interações escolares, a “diversidade de comportamento de homens e mulheres”, a “relatividade das concepções tradicionalmente associadas ao masculino e ao feminino”, o “respeito pelo outro sexo” e pelas “variadas expressões do feminino e do masculino” (BRASIL, 1997, v. 10, p. 144-146).

Vale ressaltar que a apresentação do tema Orientação Sexual reconhece que desde a década de 1970, foram articuladas discussões sobre essas questões engendradas pelos movimentos sociais, haja vista as mudanças comportamentais das/os jovens dos anos 60, dos movimentos feministas e de grupos que pregavam o controle da natalidade⁴⁰ (BRASIL, 1998). De acordo com os PCNs, ao discutir o tema Orientação Sexual,

[...] busca-se considerar a sexualidade como algo inerente à vida e à saúde, que se expressa desde cedo no ser humano. Engloba o papel social do homem e da mulher, o respeito por si e pelo outro, as discriminações e os estereótipos atribuídos e vivenciados em seus relacionamentos, o avanço da AIDS e da gravidez indesejada na adolescência, entre outros, que são problemas atuais e preocupantes (BRASIL, 1997, p. 287).

Embora seja considerada uma inovação, o Tema Transversal Orientação Sexual, no que tange a pertinência do enfoque do conteúdo no currículo e, especialmente as políticas públicas

⁴⁰ A partir de meados dos anos 80, a demanda por trabalhos na área da sexualidade nas escolas aumentou em virtude da preocupação dos educadores com o grande crescimento da incidência de gravidez indesejada entre as adolescentes e com o risco da infecção pelo HIV [...] entre os jovens (BRASIL, 1998, p. 291).

propondo dispositivos sobre gênero e sexualidade, para Catrinck, Magalhaes e Cardoso (2020, p. 192), “ainda há certa discrepância no que [...] consiste a Educação Sexual”.

Diante dessa perspectiva, as autoras afirmam que o conteúdo que se alude a gênero está circunscrito ao tópico Orientação Sexual, entretanto, as questões referentes ao gênero poderiam ainda atravessar outros temas transversais. Neste sentido, as questões sobre gênero e sexualidade estão ligadas, mormente “com a saúde, limitando a uma abordagem [...] biológica e heteronormativa, tratando o tema com um caráter informativo” ⁴¹ (CATRINCK; MAGALHAES; CARDOSO, 2020, p. 192).

Assim, os três eixos para guiar a ação docente são: “Corpo Humano, Relações de Gênero Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis/Aids (BRASIL, 1997, p. 31-34). Conforme o eixo Relações de Gênero, fica evidente na apresentação, que “propicia o questionamento de papéis rigidamente estabelecidos a homens e mulheres na sociedade, a valorização de cada um e a flexibilização desses papéis” (BRASIL, 1997, p. 35).

Cabe ressaltar que além dos PCNs outra base legal da educação da década de 1990 é o PNE ⁴². Grosso modo, segundo Gohn (2000, p. 19) “a crise internacional do capitalismo globalizado [...] espalhado pelo planeta atingiu o Brasil nos anos 1990”. Ou seja, emergiu um novo cenário de “desemprego, reformas, reestruturação no mercado de trabalho, flexibilização dos contratos, etc.” (GOHN, 2000, p. 19).

Nesse contexto, segundo Vianna e Unbehaum (2004, p. 82), a pauta por direitos sociais se arrefeceu e gerou um paradoxo “entre os objetivos de melhoria das condições de vida da população brasileira – previstos na Constituição de 1988 – e a adoção de reformas políticas⁴³ de ajuste econômico”.

⁴¹ “Muitas escolas, atentas para a necessidade de trabalhar com essa temática em seus conteúdos formais, incluem Aparelho Reprodutivo no currículo de Ciências Naturais. Geralmente o fazem por meio de discussão sobre reprodução humana, com informações ou noções relativas à anatomia e fisiologia do corpo humano. Essa abordagem normalmente não abarca as ansiedades e curiosidades das crianças, pois enfoca apenas o corpo biológico e não inclui as dimensões culturais, afetivas e sociais contidas nesse mesmo corpo” (BRASIL, 2001, p. 113).

⁴² O referido Plano Nacional de Educação (PNE) foi elaborado em 1996 e sancionado pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, e vigorou entre os anos de 2001 e 2010. O atual PNE foi sancionado pela Lei nº 13.005, aprovada no Congresso Nacional em 25 de junho de 2014, e a sua vigência se estende até 2024.

⁴³ Vianna e Unbehaum (2004, p. 82) ressaltam que “o esforço oficial dessas reformas tem início em 1990, no governo de Fernando Collor de Mello, passa por uma breve interrupção com o governo de Itamar Franco e é retomado com maior ênfase nos governos de Fernando Henrique Cardoso, a partir de 1995, com a introdução de reformas neoliberais que viriam a afetar as políticas sociais voltadas para as populações mais pobres, repercutindo nas políticas públicas de educação”.

O Congresso Federal sancionou no ano de 2014, o PNE com o objetivo de conduzir esforços e recursos para o aperfeiçoamento da educação brasileira. O PNE estabelece 20 metas a serem atingidas de 2014 a 2024. Nesse sentido, os estados e municípios da nação ficam encarregados de elaborar planejamentos próprios para estabelecer os objetivos previstos, atentando para as demandas e dificuldades locais.

A trajetória para a elaboração do PNE passou a ser dividida em etapas, com conferências municipais, estaduais e nacionais, incluindo a participação dos distintos segmentos do corpo educacional e dos movimentos sociais.

Não obstante, o PNE (2014-2024), segundo Catrinck, Magalhaes e Cardoso (2020, p. 196) “vem se apresentado como um notável cenário para as manifestações conservadoras presentes no Congresso Nacional, com proeminência da bancada fundamentalista cristã”. Nesse sentido, se instaura uma perseguição a qualquer alusão ou estratégia que incluísse temas referentes a gênero e sexualidade no documento.

Segundo Gava (2019, p. 01) “os protagonistas desta intervenção usaram a expressão ‘ideologia de gênero’ para fazer alusão a um suposto caráter doutrinário que uma educação em gênero e sexualidade poderia ter na formação moral de crianças e adolescentes”. Segundo Roseno e Silva (2017), buscou-se a supressão de tais temas para a proteção dos princípios cristãos, a exemplo da “família tradicional”.

Nesse sentido, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) anunciou em nota⁴⁴ dirigida à votação do PNE, nos estados e municípios afirmando que

A ideologia de gênero subverte o conceito de família, que tem seu fundamento na união estável entre homem e mulher, ensinando que a união homossexual é igualmente núcleo fundante da instituição familiar. As consequências da introdução dessa ideologia na prática pedagógica das escolas contradizem frontalmente a configuração antropológica de família, fundamento insubstituível para a construção da sociedade (CNBB, 2015).

De imediato, a expressão foi validada por diversos grupos de religiosos, de não religiosos, pela imprensa para desautorizar e indicar barreiras sobre as questões de gênero, sobretudo na escola. Nesse contexto, segundo Catrinck, Magalhães e Cardoso (2020) surgiram vários discursos

⁴⁴ Segundo Roseno e Silva (2017, p. 05) “Um dos principais documentos elaborados para orientar os bispos da Igreja Católica sobre ‘os perigos’ da teoria de gênero foi a Carta aos bispos da Igreja Católica sobre a colaboração do homem e da mulher na Igreja e no Mundo, escrito pelo até então cardeal Joseph Ratzinger, que um ano depois se tornou o papa Bento XVI”.

focados para a criminalização da atividade docente, sobretudo, amparados “por políticos ultraliberais ecoados por forças conservadoras. Contexto que favoreceu o surgimento de movimentos conservadores como a Escola sem Partido⁴⁵ [...]” (CATRINCK; MAGALHÃES; CARDOSO, 2020, p. 196). Esses movimentos causam um pânico moral na sociedade denunciando as escolas de exercerem uma educação doutrinária e ideológica.

No que tange ao Plano Municipal de Educação do município de Corumbá, Mato Grosso do Sul (PME-2015-2025), este foi aprovado pela Lei nº 2.484, de 26 de junho de 2015. O PME ocorreu sem conflitos e disputas, mas, assim como a tendência nacional, sofreu a exclusão do termo gênero nas suas diretrizes gerais. Entretanto, podemos perceber algumas referências que se aproximam da temática, como é o caso “da superação das desigualdades educacionais com ênfase na **promoção da cidadania** e na **erradicação de todas as formas de discriminação**” (Art. 2º, III), assim como a “promoção dos princípios do **respeito aos direitos humanos, à diversidade** [...]” (Art.2º, X, grifos nossos).

Em linhas gerais, podemos perceber que o PNE representou um grande retrocesso comparado aos modestos avanços obtidos com os PCNs, pois nele

[...] foram excluídos termos como homofobia, identidade de gênero, lesbofobia, machismo, movimento feminista, orientação sexual, segregação, sexismo, transfobia e outros que constavam anteriormente no documento final da Conferência Nacional da Educação (CONAE), sendo este o documento base para a elaboração do PNE (2014-2020) (CATRINCK; MAGALHAES; CARDOSO, 2020, p. 196).

No final de 2018, após amplas discussões, conflitos e disputas, temos a redação da Base Nacional Curricular (BNCC), sendo definida como “[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica” (BRASIL, 2018, p. 7).

No que se refere à versão final da BNCC, segundo Ramalho e Vieira (2020) “[...] não faz menção direta as estruturas generificadas [...] no documento aparece a palavra gênero(s) 329 vezes, porém relacionadas a questões literárias, musicais ou gramaticais”.

⁴⁵ De acordo com Catrinck, Magalhaes e Cardoso (2020, p. 197), “o Movimento Escola sem Partido foi criado no ano de 2004 pelo advogado Miguel Nagib, obtendo, no início de 2010, maior destaque nos debates sobre educação no Brasil, transformando-se em projeto de lei no ano de 2015”.

Nesse sentido, apenas os termos “diferenças e diversidades”, podem ser observados como questões genéricas, como se manifesta no documento:

Por esse motivo, a BNCC se concentra mais especificamente na construção de valores relativos ao **respeito às diferenças** e no **combate aos preconceitos** de qualquer natureza. Ainda assim, não se pretende propor o tratamento apenas desses valores, ou fazê-lo só em determinadas etapas do componente, mas **assegurar a superação de estereótipos e preconceitos expressos nas práticas corporais** (BRASIL, 2018, p. 221, grifos nossos).

Nessa perspectiva, é inegável as distintas atuações governamentais no esforço de desfazer as políticas públicas que foram produzidas “através de árduas lutas sociais para assegurar a garantia de direitos no que tange à questão de gênero e de diversidade sexual” (CATRINCK; MAGALHÃES; CARDOSO, 2020, p. 198).

Na atual conjuntura brasileira, conforme Gava (2019) ações como essas se tornarão mais constantes, haja vista que o campo da educação é um palco de disputas entre narrativas. Por este motivo, precisamos “considerar que espaço terão as discussões sobre gênero como um conceito para a construção de discursos que possam fazer frente a esse processo que vem sendo construído desde a década de 1990” (GAVA, 2019, p. 04).

2.5 Síntese Analítica

Conforme abordado ao longo das páginas deste capítulo, os estudos de gênero tiveram um longo percurso que mobilizou as mulheres nos primeiros anos do século XIX, passando pelo movimento feminista que surgiu em meados do século XIX até chegar aos dias atuais.

As diferentes perspectivas no campo de gênero problematizaram, entre outras coisas, a noção de que a biologia fundamenta as desigualdades dos sujeitos masculinos e femininos na sociedade. Scott (1995) fundamentou o gênero como um elemento constitutivo das relações sociais que vão além das diferenças vistas entre os sexos.

Existe no cerne do senso comum a concepção de uma diferença inata que permeia e institui as relações entre homens e mulheres que justificariam as desigualdades e hierarquias de gênero. Portanto, “essa lógica é problemática para a perspectiva feminista, já que [...] ‘amarra’ numa posição que é aparentemente consequente e inexorável” (LOURO, 1997, p. 32).

Nesse sentido, os desdobramentos do conjunto de ações políticas e teóricas das feministas propiciaram o advento das pesquisas sobre a categoria masculina e suas masculinidades. Nessa trajetória, as análises desses estudos demonstraram que as feminilidades e as masculinidades poderiam ser compreendidas como processos de construção social e, sobretudo, de modo histórico, cultural e plural.

Como buscamos mostrar, a escola é uma instância social potente de construção de gênero. Desse modo, foi possível notar, por exemplo, que “a tendência dos meninos de ‘invadir’ os espaços das meninas, de interromper suas brincadeiras [...] tudo isso de algum modo inscrito na ‘ordem das coisas’” (LOURO, 1997, p. 60). Assim, sobre a lição da desigualdade de gênero, que atravessa as diferentes aprendizagens e práticas, encontramos na educação, um campo fértil de reprodução, portanto, “um processo minucioso, sutil, sempre inacabado” (LOURO, 2008, p. 18). Mas, se por um lado, as/os alunas/os se apropriam das representações tradicionais de feminino e masculino, por outro lado, se enfatizou que podem transgredir.

Analizando as políticas educacionais na perspectiva de gênero, demonstrou nas últimas décadas a ascensão dos movimentos conservadores – políticos, religiosos e outros setores da sociedade civil – contrários às discussões que promovam as relações de gênero, sobretudo, na escola. Assim, buscou ser destacado que o conhecimento sobre essa agenda

[...] corre o risco de permanecer velada, uma vez que as políticas públicas não as mencionam e, quando o fazem, não exploram em todos os temas e itens curriculares os antagonismos de gênero presentes na organização do ensino e no cotidiano escolar (VIANNA, UNBEHAUM, 2004, p. 101).

Procuramos explicitar que as instâncias sociais, a linguagem, as práticas, os saberes, as legislações, as doutrinas e os princípios políticos de uma sociedade foram construídos e permeados por representações e implicações de feminino e masculino “ao mesmo tempo em que estão centralmente implicadas com sua produção, manutenção ou ressignificação” (MEYER, 2013, p. 20).

Deste modo, a educação escolar se configura um *lócus* potente e necessário para as discussões sobre a igualdade de gênero, haja vista, a diversidade de sujeitos que transitam em seus espaços, ou seja, são homens e mulheres de muitas classes, idades, religiões, etnias, sexualidade, etc. Portanto, como podemos observar, “as noções de norma e de diferença tornaram-se particularmente relevantes na contemporaneidade. É preciso refletir sobre seus possíveis

significados” (LOURO, 2008, p. 21). Assim, buscamos enfatizar que a invisibilidade do termo gênero nas políticas educacionais não garantiria a ausência do reconhecimento e importância no âmbito da educação e na sociedade.

CAPÍTULO 3 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesse capítulo procuraremos explicitar a análise e discussão dos dados coletados no processo de investigação buscando dar enfoque as principais respostas que nos possibilitem a compreensão da problemática central da pesquisa.

Ao que trata da organização, tomamos como referência, três categorias. Na primeira seção, apresentaremos as percepções docentes acerca da igualdade de gênero, do sexismo e do machismo. A segunda seção observaremos os posicionamentos docentes frente aos comportamentos decorrentes das percepções conservadoras, no contexto escolar. Na terceira seção, inclui-se a perspectiva dos professores sobre a discussão relativa às relações de gênero no âmbito escolar. E para finalizar, já na quarta seção, sugestionaremos algumas impressões acerca do capítulo.

Nas próximas seções apresentaremos o que cada professor revelou⁴⁶ nas categorias e de que modo elas são vistas e analisadas conforme os/as autores/as que fundamentam este estudo.

3.1 As percepções docentes acerca da igualdade de gênero, do sexismo e do machismo

O gênero está em todos os lugares, é uma categoria que nos constitui como sujeitos, portanto, não há como nos desligarmos dele. Para Louro (1995, p. 103) uma percepção mais abrangente de gênero requer pensar não apenas que os sujeitos se tornam homens e mulheres de modo contínuo e dinâmico, “gênero é mais que uma identidade aprendida, é uma categoria imersa nas instituições sociais”. Desse modo, a perspectiva de gênero nos fornece um arcabouço potente para compreendermos “que a justiça a escola, a igreja, etc., são ‘generificadas’, ou seja, expressam as relações sociais de gênero” (LOURO, 1995, p. 103). Kimmel (1998, p. 103) ainda acrescenta que “as nossas experiências dependem da classe, raça, etnicidade, idade, região do país” e, cada um desses marcadores sociais altera os outros.

De acordo com Connell e Pearse (2015), em se tratando dos debates e opiniões sobre as questões de gênero, é comum reconhecer uma dicotomia. Ao principiar de uma “divisão biológica entre homens e mulheres, define-se gênero como diferenças sociais ou psicológicas que

⁴⁶ Nesta pesquisa optamos pela utilização dos trechos originais das falas dos participantes para preservar a autenticidade do relato, isto é, não procedemos a nenhuma correção ortográfica ou gramatical no processo de transcrição das entrevistas.

correspondem a essa divisão, sendo construídas sobre ela ou causadas por ela” (CONNELL; PEARSE, 2015, p. 46).

Para Auad (2021), a percepção de diferença e oposição “entre os gêneros conduz, dentre várias consequências, a muitas ideias equivocadas” (AUAD, 2021, p. 22). Meyer (2020) ao se referir ao termo afirma que “como nascemos e vivemos em tempos, lugares e circunstâncias específicos, existem muitas e conflitantes formas de definir e viver a feminilidade e a masculinidade” (MEYER, 2020, p. 19). Nesse sentido, Garcia (1998) reitera-nos de que a compressão sobre gênero está suscetível “a explicações e pontos de vista conflitantes que convivem tanto no nosso dia-a-dia, como nas teorizações sobre a questão” (GARCIA, 1998, p. 43).

Nas entrevistas realizadas para esta pesquisa, perguntamos sobre o conceito de gênero. Foi possível perceber um ponto em comum às respostas dos entrevistados eles entendem o termo, segundo Connell e Pearse (2015, p. 47-48), “como uma expressão de diferenças naturais entre homens e mulheres [...] a tentativa de inserir a complexidade biológica e sua adaptabilidade numa dicotomia rígida [...]”. Isso pode ser observado pelas falas dos professores:

só existem dois gêneros masculino e feminino [...] parte sexual, já é uma opção⁴⁷ da pessoa (PA).
 [...] o homossexual é gênero masculino, o próprio homem é gênero masculino, a mulher gênero feminino (PC).
 o gênero sexo masculino e feminino e aí já entra parte de sexualidade (PD).

Pudemos notar que muitos entrevistados além de atribuírem a dicotomia e a diferença, associaram o termo gênero à sexualidade como se eles fossem sinônimos. No entanto, Connell e Pearse (2015) asseveram que o conceito de gênero possui múltiplas dimensões, ou seja, “não diz respeito apenas à identidade, nem apenas ao trabalho, nem apenas ao poder, nem apenas à sexualidade, mas a tudo isso ao mesmo tempo” (CONNELL; PEARSE, 2015, p. 49).

De acordo com Louro (1997), as identidades de gênero e as identidades sexuais estão fortemente interligadas, especialmente, grande parte dos nossos discursos e práticas, constantemente as compreende como equivalentes, contudo, os termos têm suas peculiaridades.

⁴⁷ Cabe ressaltar que o termo “opção sexual”, ainda que problemático, foi mantido visando obter a singularidade e o sentido das falas do entrevistado, entretanto, considera-se o seu uso inapropriado, haja vista que a expressão adequada é orientação sexual. Grosso modo, a orientação sexual pode ser compreendida como a identidade conferida a um indivíduo de acordo com seu desejo e condutas sexuais (heterossexual, homossexual, bissexual). Ademais, no campo da sexualidade não se trata de uma “opção” ou “escolha” da pessoa.

Baseando nesse pressuposto, vale ressaltar que “tanto na dinâmica do gênero como na dinâmica da sexualidade as identidades são sempre construídas, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento” (LOURO, 1997, p. 27).

O entrevistado PE demonstrou muita preocupação sobre as questões de gênero e apontou que, “o termo [...] é novo e se o termo homossexualidade já era um tema delicado, o termo gênero é mais ainda”. Para Louro (2008), “o desafio maior talvez seja admitir que as fronteiras sexuais e de gênero vem sendo constantemente atravessadas e o que é ainda mais complicado admitir que o lugar social no qual alguns sujeitos vivem é exatamente a fronteira” (LOURO, 2008, p. 21).

Quando questionados a respeito da concepção de feminino e masculino pudemos notar que prevaleceu nas narrativas dos professores entrevistados à perspectiva dos papéis de gênero determinados para cada sexo, ou seja, “as diferenças físicas entre os corpos” (GARCIA, 2013, p. 20).

Louro (1997) destaca que historicamente as

teorias foram construídas e utilizadas para “provar” distinções físicas, psíquicas, comportamentais; para indicar diferentes habilidades sociais, talentos ou aptidões; para justificar os lugares sociais, as possibilidades e os destinos “próprios” de cada gênero (LOURO, 1997, p. 45).

No que diz respeito a esse pressuposto, de um lado o PA comentou que “a mulher ela consegue lavar, cozinhar, limpar a casa, estudar, cuidar dos filhos”. De igual modo, o PB asseverou que “ela mãe, ela é esposa e ela é uma trabalhadora”. Para o PA, o homem “consegue fazer tudo, mas uma coisa por vez”. Por outro lado, o PE, seguindo os princípios religiosos declarou que há “toda uma concepção cristã que a gente tem de que o homem é o que provê, cuida a mulher [...]”. Ele explicou também que pensa diferente: “Por que eu penso diferente? Deus que criou todas as coisas e respeita o ser humano, o ser humano escolher” [...]. A partir das narrativas docentes se observa uma perspectiva essencialista, por meio da naturalização dos papéis requeridos aos homens e as mulheres apagando, segundo Meyer (2013, p. 18) “as formas de construção social, cultural e linguística” que conduzem a esse tipo de posição.

Um dos empecilhos no tocante à adesão de papéis, é que eles definem modos específicos de viver o masculino ou o feminino, sendo usados para justificar um padrão normativo de comportamentos e atitudes ou até mesmo engendrar estereótipos de gênero, como se percebe no trecho a seguir:

vai fazer um quarto todo azul para o menino, quarto todo rosa para menina, comprar [...] a bola para menino que significa liberdade, ser livre; e para menina de um fogãozinho, cuidar da boneca, que ensina a cuidar da criança desde pequeno (PC).

Nesse pressuposto, muitas/os estudiosas/os têm sustentado a fragilidade da noção de papéis, pois eles não admitem uma discussão mais abrangente acerca de poder, violência e desigualdade (SCOTT, 1995; LOURO, 1997). Como observam Connell e Pearse (2015, p. 47), as ciências sociais podem contribuir para solucionar essas dificuldades, “a chave é mudar o foco, parando de enfocar diferenças rumo a um enfoque nas relações”.

Nesse aspecto, Scott (2012, p. 338) evidencia que “foi a desigualdade entre mulheres e homens – uma desigualdade tipicamente atribuída à natureza – que as feministas quiseram desafiar com o gênero”. A autora ressalta, ainda que as vozes femininas, na década de 1970, refutaram um ideal normativo, ou seja, o paradigma de que “a anatomia da mulher era o seu destino insistindo, ao contrário, que os papéis sociais alocados para as mulheres eram convenções sociais, não ditames biológicos” (SCOTT, 2012, p. 338). De modo geral, as vozes femininas foram importantes deladoras da naturalização das desigualdades de gênero afirmando-os como construções sociais destacando o seu aspecto relacional.

Para Connell e Pearse (2015, p. 85), “no centro do senso comum sobre gênero está a ideia de uma diferença natural [...] opostos em seus pensamentos, emoções e capacidades”. Segundo Garcia (2013), a perspectiva de uma divisão sexual produz e fundamenta a ordem, a hierarquia “dos homens e do masculino e das mulheres e do feminino em cada sociedade determinada” (GARCIA, 2013, p. 19).

Conforme os participantes desta pesquisa é importante problematizar essa questão, logo, “temos que desmitificar” essa narrativa (PB). O entrevistado PA enfatizou também que “eu acho que não deveria ter diferença [...] de cor, de brinquedo, vestimenta”. Podemos inferir que na concepção da maioria dos professores há necessidade de desconstrução das normativas que sustentam as relações de gênero. Nesse sentido, Connell e Messerschmidt (2013, p. 271-272) afirmam que “as crianças, assim como os adultos, têm a capacidade de desconstruir binarismos de gênero e criticar a masculinidade hegemônica, e essa capacidade é a base de muitas intervenções educativas” [...].

Voltando a refletir sobre o tratamento diferenciado na educação de meninos e meninas, o entrevistado PE tornou a comentar sobre os seus princípios religiosos, ao dizer que “precisa ter

diferenciação entre meninos e meninas, pela concepção cristã, ainda mais para criança [...] é importante para ela, importante para sociedade, para família, uma série de coisas”.

É possível constatar que o professor revelou uma imagem idealizada da criança dotada de ingenuidade, incapacidade, dependência, não como um ser social. Podemos dizer que caberia uma discussão mais aprofundada sobre a produção social e cultural da criança e da infância, mas foge ao propósito desse estudo.

Torna-se evidente que o PE, além de pensar a identidade da criança, segundo Louro (1997, p. 53) “de um modo essencialista, como se tivesse um único significado”, sobretudo, é possível compreender que para ele, as questões de gênero se referem a uma pauta político-ideológica capaz de “subverter a ordem natural da sexualidade, comportaria uma autêntica ameaça à ‘família natural’, ao bem-estar das crianças, à sobrevivência da sociedade e da civilização” (JUNQUEIRA, 2018, p. 453).

Dessa forma, Nicolete, Ferro e Mariano (2020), ressaltam que além do universo científico:

todas as investidas contra as questões de gênero e de temas similares no Brasil têm sido acompanhadas de medidas reais de constrangimento e/ou perseguição àqueles/as que lutam pelos direitos das mulheres e da população negra e/ou LGBTI também na esfera política (NICOLETE; FERRO; MARIANO, 2020, p. 46).

No que tange ao tratamento diferenciado na educação de crianças e jovens do sexo masculino e feminino, os professores relataram que a mulher “faz muita coisa, mas também por causa da educação, foi ensinado isso para ela fazer, coisa do seu marido, limpa a casa, lava roupa, faz comida” (PA). Para o PC, “a sociedade no geral ela ainda coloca o homem sobressaindo sobre a mulher”. Nesta situação, o PB demonstrou que “o pensamento da grande maioria da sociedade ainda é que o homem tem que ser questão do trabalho e a mulher dona de casa”. O PC ainda acrescentou que foi criado com uma referência de pai “o jeito de ele formar homem era carpindo, roçando, cuidando da parte de fora da casa, nunca a parte interna da casa”. Outro fato importante foi citado pelo PB que revelou “a gente acaba vendo (o tratamento diferenciado) [...] até participando e não percebendo”.

Todas as narrativas docentes sobre as percepções relativas ao desempenho diferenciado para o homem e para a mulher nas relações de gênero foram compartilhadas como “a ideia de formação, socialização ou educação dos sujeitos” (LOURO, 1995, p. 103). Isto nos ajuda a

compreender que as distinções entre o masculino e o feminino não são frutos da natureza ou da biologia, “mas sim construções culturais” (GARCIA, 2013, p. 19).

Nesse contexto, a “lição” que recebeu na família foi exposta pelo entrevistado PA, “se eu brigasse na rua e apanhasse eu apanhava em casa [...] você vê a pressão que tem”. Nesse caso, percebe-se que o professor fez um tipo de retrospectiva do processo educativo no âmbito familiar e, segundo Nascimento (2017), é nesse espaço que se inicia o processo de socialização de gênero e, depois ganha potência, em outras instituições sociais, como a escola.

Sob essa perspectiva, o docente se referia ao fato de que a virilidade masculina foi compreendida como “natural” e existiu uma pressão social, desde cedo, que determinou a sua formação de homem viril. A partir desta constatação, é possível notar que o processo de interpelação masculina induz “a ideia de dominação, não apenas das mulheres, mas de outros sujeitos sociais, considerados como pertencendo a hierarquias inferiores” [...] (ZANELLO, 2018, p. 178).

Connell e Messerschmidt (2013, p. 252), apontam que há uma configuração variável “de modelos de conduta masculina admirável, que são exaltados pelas igrejas, narrados pela mídia de massa ou celebrada pelo Estado”. Nesse sentido, segundo Louro (2000, p. 65) é no cerne da cultura que as pessoas “aprendem [...] determinados comportamentos e atitudes que, naquele ambiente, são considerados adequados”. Podemos pensar a cultura, distante de ser homogênea e singular, mas “como complexa, múltipla, desarmoniosa, descontínua” (LOURO, 2013, p. 44).

Foi possível notar que essas falas indicaram que o modo de aprendizagem da masculinidade e da feminilidade emerge alicerçado no processo de vivência social e de socialização dos sujeitos, “construindo repertórios e produzindo narrativas no cotidiano, na relação entre homens com as mulheres, e com as instituições que, de uma maneira ou outra, influenciam nessa construção” (NASCIMENTO, 2017, p. 95).

Nessa mesma perspectiva Bento (2015) assevera que:

Ninguém sabe precisar quando aprendeu que o fato de ter um pênis ou uma vagina seria o definidor do seu comportamento. A forma como a sociedade constrói e define o que é do gênero feminino e do gênero masculino é uma das primeiras verdades construídas e reproduzidas pela sociedade (BENTO, 2015, p. 52).

Ao serem questionados sobre o que significa masculinidade, foi possível notar a noção de masculino como oposição ao que é percebido como feminino e, nesse sentido, para os entrevistados

ser homem constituía em “ser alfa, ser líder, não temer, tem haver com virilidade” (PA). Para o PF, a masculinidade se refere ao “homem que tem pulso firme”. Através destas palavras é possível perceber que estavam se referindo a masculinidade hegemônica, que segundo Connell (1995), é o modelo de homem heterossexual, branco, viril, que tem prestígio, social e econômico e que exerce o poder sobre as mulheres e sobre as outras formas de masculinidades não hegemônicas.

De acordo com Bento (2015), o padrão hegemônico está engendrado no campo da produção, no espaço político, nos setores esportivos, no mercado de trabalho. Assim, em todos esses universos “o discurso impulsionador das práticas dos homens tem como fundamento a competição, a busca insaciável pelo sucesso, pelo poder [...] sua construção é constante, implacável e inatingível” (BENTO, 2015, p. 88).

Sobre o fenômeno das masculinidades e as suas relações, Zanello (2018, p. 230), esclarece que “o jogo de hierarquias entre as masculinidades é dinâmico”, ou seja, não podemos considerar a categorização dos diferentes tipos existentes como uma estrutura fixa, estática ou universal. Concordamos com Kimmel (1998, p. 106) quando afirma que em diferentes contextos sociais, históricos e culturais “há múltiplos sentidos de o que ser homem significa”.

Nesse sentido, Garcia (2007, p. 152), considerando a dimensão histórica dos estudos sobre a masculinidade assevera que o tipo de homem hegemônico “continua ainda hoje a influenciar comportamentos, pensamentos, sujeitos e subjetividades”.

No que tange aos professores entrevistados, é possível notar que eles não se incluem na configuração da masculinidade hegemônica, tendo em vista que, em relação à identidade racial se autodeclararam preto ou pardo e não revelaram de modo explícito práticas reconhecidas como dominadoras. Pelo contrário, em alguns momentos de suas falas, manifestavam a superioridade feminina como podemos destacar na fala do professor PD: “não consigo ver assim que o homem seja superior à mulher. As mulheres já estão acima dos homens, tanto na inteligência, na fala buscando conhecimento”.

Além da masculinidade hegemônica, Connell (1995) apresenta outras configurações da masculinidade, como a subordinada (como o segmento de homossexuais que são subordinados ao segmento dos heterossexuais), a marginalizada (como o grupo de homens por suas condições de raça e classe social são dominados pelo tipo hegemônico) e a cúmplice (como parte dos homens que têm aproximações ao padrão hegemônico, mas não se limitam a ele). Pelo que se pode observar, os seis professores pesquisados, se aproximam da masculinidade marginalizada.

Ao analisar o que é ser mulher na sociedade, o PF relatou em uma das suas falas que “as mulheres são mais delicadas [...] a mulher aguenta muito mais dor, aguenta muito mais até mesmo rotina de trabalho”. Segundo Auad (2021, p. 22) a perspectiva de oposição e polaridade ocorre quando, por exemplo, a mulher é vinculada “à fragilidade, à passividade, à meiguice e ao cuidado. Ao masculino correspondem a atributos como a agressividade, o espírito empreendedor, a força e a coragem”.

De acordo com Connell (1995) existe uma narrativa padronizada que compreende a masculinidade como “uma configuração de práticas em torno da posição dos homens na estrutura das relações de gênero” (CONNELL, 1995, p. 188). Assim, essa compreensão implica as práticas reais dos homens e não ao que é previsto ou imaginado que os sujeitos façam.

Segundo Santos (2007), os debates teóricos sobre as masculinidades, assim como, as feminilidades desenvolveram importantes contribuições que possibilitam compreender essas categorias analíticas em suas dimensões plurais.

As relações de gênero quando edificadas em um sistema rígido de hierarquias e diferenças, fundamentas nas expectativas dos comportamentos associados a cada gênero, nutre o sexismo. Conforme Almeida (1998, p. 43), “a conduta sexista consiste em atribuir às diferenças anatômicas e fisiológicas de homens e mulheres correspondentes diversificações ou aptidões para o exercício de determinadas funções sociais e no mundo do trabalho [...]”. Para o entrevistado PE “a gente tem uma concepção bíblica em relação a masculinidade de Deus fazer homem e mulher[...] homem, que ele é provedor, ele é o que cuida, ele é o que vai atrás, protege a família”. Segundo Garcia (2011), o sexismo se refere a concepções que preserva “a subordinação das mulheres e todos os métodos utilizados para que essa desigualdade se perpetue” (GARCIA, 2011, p. 19).

O entrevistado PE relatou também que, na atualidade,

Há uma concepção que como a mulher realmente luta pelos direitos dela e ela foi lesada durante muito tempo dos direitos delas, a gente não pode ignorar isso [...] tem todo um caminho social e a mulher nunca foi valorizada. Um tempo para cá que a gente começa valorizar as mulheres (PE).

Com base no excerto, podemos considerar que o professor destacou que as abordagens sobre gênero, que hoje se discute, foram engendradas no âmbito das mobilizações sociais contemporâneas. Isto ocorreu especialmente pela articulação dos movimentos feministas que ao longo da história articularam a teoria e a prática social para “lutar pelo reconhecimento de direitos

e oportunidades para as mulheres e, com isso, pela igualdade de todos os seres humanos” (GARCIA, 2011, p. 12).

De forma semelhante, Santos (2007, p. 133) compreende que esse fenômeno teve forte repercussão global principiou “uma análise intensa e profunda sobre as gritantes dissimetrias sociais associadas à diferenciação sexual”. Em suma, a categoria gênero surge numa arena de luta e contestação política “seus usos e significados [...] são os meios pelos quais as relações de poder - de dominação e de subordinação - são construídas” (SCOTT, 1994, p. 12).

Ao refletirem sobre a perspectiva que tinham em relação ao machismo na sociedade brasileira, os entrevistados apontaram que ocorre quando “você acredita que aquilo que determinada atividade na tarefa só pode ser feito pelo homem, por ser masculina” (PB). Para o entrevistado PC “a pessoa é formada para ser machista”. O PD afirmou que “é quando o homem se acha melhor que a mulher, se acha no direito de diminuir a mulher [...] é cultural [...] também vem de casa”.

Nesse sentido, quando questionados a respeito das expressões: “você é uma princesa, pare de chorar, se não fica feia” e “pare de chorar, homem não chora”, os professores explicitaram que “são expressões machistas, preconceituosas [...] muitos homens não aguentam o fardo que está carregando e tem muita mulher também que não dá conta de tudo que quer fazer” (PA). O PF citou que “ambas são muito machistas, ou seja, a menina tem que estar ali toda bonitinha, não pode chorar senão é feia. E o homem não pode se expressar, não pode ter sentimentos, tem que ser uma rocha”.

Todos os docentes pesquisados evidenciaram que são discursos que representam o machismo na sociedade. Referindo-se ao conceito, Garcia (2011) observa que:

é um discurso da desigualdade. Consiste na discriminação baseada na crença de que os homens são superiores às mulheres. Na prática utiliza-se esse conceito para qualificar atos ou palavras com as quais normalmente de forma ofensiva ou vulgar se demonstra o sexismo subjacente à estrutura social (GARCIA, 2011, p. 18).

O PE, sendo indagado sobre a mesma questão, revelou que “homem não chora [...] eu já utilizei essa frase para minha esposa [...] não chora na frente de qualquer um não porque vai demonstrar muita fraqueza. Você chora em casa”. Um aspecto que se destacou no discurso do PE é que, de modo rígido e convicto, evidenciou que a sua única interpretação no uso da expressão “pare de chorar” seria para “demonstrar força” e omitir uma pretensa fraqueza do sujeito.

Isso nos leva a pensar, segundo Louro (2000, p. 70), que tradicionalmente é atribuído aos homens “banir dos corpos quaisquer sinais, gestos, desejos, comportamentos”, que possam se aproximar ao feminino. Ou seja, segundo Zanello (2018, p. 182), “deve-se evitar ocupar o lugar feminino ou considerado como sendo das mulheres, bem como suas preocupações, expressões de afetos e comportamentos [...]” para não colocar em xeque a masculinidade hegemônica. Logo, “a demarcação de fronteiras tem importantes efeitos simbólicos, sociais e materiais” (LOURO, 2000, p. 70). Assim, é primordial fixar o espaço do outro, como fica claro, por exemplo, quando um dos entrevistados admite que é possível que os homens “chorem em casa”.

O PD considera que existe um “rotulo que o homem não chora”. Nesse sentido, recorremos à reflexão que, quando a identidade masculina se distancia do universo feminino, estaria contribuindo para conservar “as práticas sociais de gênero que reproduzem o poder do homem sobre a mulher assim como o poder de alguns homens sobre outros homens” (GARCIA, 1998, p. 41).

De modo geral, os entrevistados demonstraram que em diferentes momentos de suas vidas, nos contextos sociais e nas relações familiares, eles ouviram a expressão de que homem não chora. Como se vê: “Escutei muito essa daí” (PB), ou ainda, “Eu ouvi muito isso [...] o homem é criado com isso [...] não só de chorar, mas de atitudes, falas, comportamentos [...] não pode ser frágil, e várias concepções” (PC). O machismo se manifesta na sociedade em diferentes espaços sociais e expressos em narrativas e atitudes, e o PA considera que ocorre na forma de “cantar mulher na rua”, quando no trânsito se diz “vai pilotar fogão, você não sabe dirigir!” (PA). Para o entrevistado PF decorre quando “algumas empresas, contratam a mulher e o homem [...] geralmente eles não contratam a mulher que tem filhos [...] ela recebe menos que o homem”. O PE falou que compreende o machismo na prática que “desvaloriza a mulher [...] e não dá oportunidade para discussão”.

Para Bento (2015, p. 41), “os discursos masculinos são instâncias em que o sujeito falante constrói sua realidade, às vezes de forma contraditória, com significados e ideologias que evidenciam sua posição de poder sobre o gênero feminino” [...]. Sendo assim, os discursos podem se tornar determinantes na constituição das masculinidades e feminilidades, e tais exemplos evidenciam a assertiva de Louro (2008, p. 19), que “conselhos e palavras de ordem interpelam-nos constantemente, ensinam-nos sobre saúde, comportamento, religião, amor, dizem-nos o que preferir e o que recusar [...]”. Segundo a autora, são importantes processos de construção do gênero

propagados por um aglomerado de setores sociais e culturais, tais como, a família, igreja, escola, etc.

Por fim, ao refletirem sobre a perspectiva que tinham sobre a igualdade de gênero, nos dias atuais, unanimemente os professores mencionaram que “não há igualdade!” (PE). Apesar das complexidades nos arranjos de gênero acreditamos que “estamos lutando para isso” (PC), portanto, não é um projeto utópico ou inatingível.

Concordamos com Gohn (2000, p. 35) quando afirma que “juntas, educação e cultura política têm a finalidade de ser instrumento e meio para compreender a realidade e lutar para transformá-la”.

Na próxima seção iremos nos dedicar à categoria sobre as questões associadas ao contexto escolar, sobretudo, o posicionamento dos professores frente aos comportamentos conservadores que permeiam as suas práticas cotidianas.

3.2 Posicionamentos docentes frente aos comportamentos decorrentes das percepções conservadoras no contexto escolar

A escola é uma instituição que se modificou ao longo da história e em cada sociedade. Para Louro (1997) ela se organizou de modo distinto e seletivo, contudo, no decorrer do tempo, o acesso aos diferentes grupos sociais acabou “trazendo transformações à instituição” (LOURO, 1997, p. 57). A autora acrescenta ainda que os múltiplos sujeitos que ocupam o universo social da escola com seus modos singulares “de ser e de aparecer coloca sob suspeita as definições tradicionais de classe, gênero, sexualidade, etnia. Outras divisões se instauram [...] fronteiras são rompidas enquanto outras se constroem” (LOURO, 2000, p. 72).

Enquanto há um *lócus* diretamente envolvido na socialização, na interação e na aprendizagem, a prática pedagógica, ali envolvida, produz efeitos sobre os indivíduos e representa “uma prática humana, uma prática social, que modifica os seres humanos nos seus estados físicos, mentais, espirituais, culturais, que dá uma configuração à nossa existência humana individual e grupal” (LIBÂNEO, 2001, p. 153). Para Gohn (2000, p. 35), “a educação é um processo que requer a integração de conhecimentos com habilidades, valores e atitudes e como tal está associada ao desenvolvimento da cultura política”. Em relação ao aspecto político, Connell (1995, p. 198)

esclarece que “política no sentido bastante familiar de se organizar para a realização de um determinado programa de objetivos”.

Desta feita, pensamos que o campo educacional tem um grande desafio no que concerne às relações de gênero, qual seja: “[...] admitir que todas as posições podem se mover, que nenhuma é natural ou estável e que mesmo as fronteiras entre elas estão se desvanecendo” (LOURO, 2013, p. 50). No que se refere a essa discussão, Auad (2006) aponta para o fato de que as diferentes pesquisas vêm produzindo teorias sobre a educação que nos ajudam a pensar a escola como “um espaço pautado pelas relações de gênero e, portanto, pelas desigualdades entre o masculino e o feminino” (AUAD, 2006, p. 39).

De acordo com Louro (1997, p. 137), os/as professores/as e os/as estudantes “carregam de sentido aquilo que leem, o que dizem, ouvem ou fazem”. Para a autora, é fundamental problematizar não somente o que se ensina na escola, mas a forma como se ensina e os significados que o conjunto de alunos/as dá à aprendizagem.

Levando em consideração as questões apontadas anteriormente, e baseando-se nas narrativas dos professores, enfocamos nesta seção, as suas práticas pedagógicas e as percepções frente às relações de gênero no âmbito escolar.

A questão de a escola discutir a temática da igualdade de gênero foi apontada como relevante e premente para a maioria dos professores, a saber: “É importante [...] tem que trabalhar de maneira democrática tanto para homem como para mulher [...] para pessoas ‘de cor’⁴⁸, para pessoas de classe, mas não é assim que acontece” (PA). “Sim, é equidade não só em conhecimento [...] precisamos ter cuidado social na escola” (PC). “Com certeza [...] para mudar essa sociedade machista [...]” (PF).

Nas três narrativas destacadas é possível depreender que a escola se constitui como um espaço de relações sociais, isto é, convívio com as diferenças humanas e, não apenas um local estritamente pedagógico, e por isso, é indispensável a discussão da temática, como a igualdade. Segundo Scott (2005), “a igualdade é um princípio absoluto e uma prática historicamente contingente. Não é a ausência ou a eliminação da diferença, mas sim o reconhecimento da diferença e a decisão de ignorá-la ou de levá-la em consideração”.

⁴⁸ É possível notar que a expressão inadequada “pessoas de cor”, ainda que polêmica se refere a diversidade racial dos/as estudantes presentes na escola. Segundo Louro (1997, p. 55) esse termo “acaba por se constituir num dos disfarces mais comuns do racismo no Brasil”.

Dessa forma, Cury (2002, p. 255) afirma que “é do reconhecimento da igualdade essencial de todas as pessoas do gênero humano que se nutriram todas as teses da cidadania e da democracia”. Para o autor, o princípio contemporâneo do direito à igualdade e à diferença na educação é a bandeira “pelo qual as pessoas lutam para ir reduzindo as desigualdades e eliminando as diferenças discriminatórias” (CURY, 2002, p. 255). Moreira e Candau (2003, p. 23) apontam para o fato de que, esse é o ideal que “impregnou e impregna ainda hoje a educação escolar”, e, sendo assim:

A escola, nesse contexto, mais que a transmissora da cultura, da ‘verdadeira cultura’, passa a ser concebida como um espaço de cruzamento, conflitos e diálogo entre diferentes culturas (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 23).

Para tanto, Auad (2021, p. 14) infere que educar os sujeitos, em suas múltiplas dimensões, não é um processo com técnicas homogêneas, fundamentadas em teorias científicas bem prescritas “em um atraente e colorido manual. Educar homens e mulheres, para uma sociedade democrática e igualitária, requer reflexão coletiva, dinâmica e permanente”. Neste sentido, Connell (1995) lembra que “se quisermos que essa mudança se torne consciente e aberta ao controle democrático, então precisamos saber como o gênero é moldado e como ele pode ser remoldado” (CONNELL, 1995, p. 189).

Na perspectiva do entrevistado PB, é possível a discussão sobre gênero na escola “desde que você encaixe de modo [...] multidisciplinar”. Apesar de reconhecer que o tema seja integrado em todas as áreas do currículo, contudo, alertou para os seus riscos: “se a gente for falar de gênero, vai dar abertura para as crianças poderem fazer isso [...] a escola tem regras [...] todo lugar tem regras [...] você não pode andar de mão dada com a namorada, com o namorado”.

Ao analisarmos a narrativa do professor PB, é possível notar a perspectiva reiterada dos termos gênero e sexualidade utilizados como sinônimos, assim como, a percepção de perigo, ameaça e que os comportamentos das crianças possam ser manipuláveis e influenciadas pelas discussões sobre a temática. Para Louro (2000, p. 63), “o olhar intensivo e extensivo posto sobre os corpos das crianças, dos jovens e dos adultos ganha em atenção e torna-se minucioso quando se volta para o gênero e a sexualidade”. No que se refere à concepção de que os indivíduos correm o risco de serem manipulados e persuadidos pelos/as docentes sugere, segundo Roseno e Silva (2017, p. 14) uma percepção “conservadora e limitante” da performance discente.

De acordo com Meyer (2013), alguns professores podem sentir receio diante da contestação das normas, valores e papéis sociais historicamente consagrados, como nos modos de pensar as masculinidades e as feminilidades. Muitas vezes, os/as professores/as se movem “com extrema cautela e com muitos receios, onde a regra é buscar refúgio no ‘científico’ (que é traduzido, neste caso, por um estreito biologismo), evitando a contextualização social e cultural das questões” (LOURO, 1997, p. 133).

Retornando às falas do PB, ele chamou atenção para o fato de que “a escola tem regras”, o que nos permite pensar, segundo Louro (1997), que a prática pedagógica engendrada na escola “não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas os produz, mas que ela também *fabrica* sujeitos, produz identidades [...] através de relações de desigualdades [...]”. Nesse contexto, um aspecto que se destaca em relação às normas instituídas na escola, é a vigilância, que para Louro (2000, p. 69), “é exercida não somente a partir do exterior, da obediência às regras, aos preceitos ou aos códigos, mas é exercida pelo próprio indivíduo que, precocemente, aprende a se examinar, controlar, governar”.

Em conformidade, para Auad (2006, p. 145) ainda que os/as estudantes tenham contato, no chão da escola e fora dele, “com representações de masculino e feminino hierarquizadas e desiguais, eles e elas também realizam atividades e estabelecem interações nas quais constroem relações não hierárquicas”.

No que se refere a casos de machismo na escola, especialmente as reações e posicionamentos docentes, observamos que os professores PA, PE e PF, mencionaram que não se recordam em ter presenciado casos de machismos no contexto escolar.

O PB relatou um caso envolvendo o pai de um estudante que foi solicitado que viesse à escola, por conta da falsificação de um atestado médico. Na conversa com a direção escolar o responsável reagiu de modo bastante agressivo diante do ocorrido. Neste caso, foi necessária a intervenção de alguns professores que estavam perto e contiveram a conduta machista do pai. De acordo com a percepção docente “é isso que acontece às vezes a pessoa vem (na escola) e se depara [...] só tem mulher e quer se impor”. Como foi o caso citado:

o responsável de um aluno, a gente percebeu que ele, pela diretora e a vice serem mulheres, [...] começou a falar alto [...] nesse dia estavam os professores homens, aí a gente percebeu que ele baixou o tom [...] nós fomos falando firme com ele (PB).

Para Bento (2015) a ideologia da masculinidade hegemônica, que se repete, frequentemente, em nossa sociedade:

define padrões de comportamento que devem ser seguidos pelos homens e se estrutura com base em relações assimétricas entre os gêneros [...] não são necessariamente, ou em seu todo, dirigidos à mulher, mas também ao outro, ao homem, ao opositor real e potencial (BENTO, 2015, p. 90-91).

Cabe ressaltar as tensões nas relações de gênero, isto por que, conforme Bento (2015, p. 94) “[...] as definições culturais do masculino e feminino ocorrem em um campo competitivo e que são relações de poder por si só”.

Outro entrevistado apontou uma situação interessante ocorrida em sala de aula, ao propor um seminário sobre o tema preconceito e machismo. Aconteceu que um estudante na faixa etária de 14 anos, em um dos momentos da apresentação, teria feito um comentário que lhe gerou desconforto diante da turma: “ficou meio surpreso [...], abismado” com a situação. O PD relatou: “O aluno expressou que o pai dele disse que homem tem que trabalhar e a mulher ficar em casa para cozinhar”. Ao ser questionado sobre aquela atitude, o docente nos revelou que explicou para a turma: “Não é assim, mulheres tem direito [...] expliquei [...] não tem o porquê de ter o machismo”.

Pelas falas, entendemos que para alguns homens, segundo Connell e Pearse (2015, p. 165), o espaço econômico é naturalmente definido “como um universo dos homens (apesar da presença das mulheres ali), enquanto a vida doméstica é definida como um universo das mulheres (apesar da presença dos homens ali)”. É possível notar que, quando o professor realiza a abordagem da temática, é um passo positivo, entretanto, o PD, ao encerrar a tensão e dizer em tom explicativo, “não tem o porquê de ter machismo”, isto faz revelar uma postura docente que para Louro (1997, p. 113) seria: “fonte da autoridade e transmissora única do conhecimento legítimo”, assim, obscurece da prática educativa o seu aspecto relacional e que, sobretudo, requer discutir, problematizar e aprofundar os processos de ensino e aprendizagem.

Quem mais conseguiu se expressar com uma postura bastante crítica e, até repulsiva em relação à cultura machista no ambiente escolar, envolvendo os/as professores/as, os/as gestores/as e estudantes, foi o entrevistado PC quando relatou: “Fico indignado que existe professor com comentários inoportunos, incoerentes, desnecessários dentro de sala de aula [...]”. Neste aspecto podemos encontrar, entre os/as professores/as, em suas diferentes práticas escolares, conforme Louro (1997, p. 125), as “disposições transgressivas ou, pelo menos, questionadoras,

provavelmente, iremos nos confrontar com muitas e variadas fontes de reação ou resistência, e talvez encontremos aliados e parceiras”.

Ao refletirem sobre a perspectiva que tinham quanto aos comportamentos dos meninos e das meninas, os entrevistados apontaram situações ilustrativas do cotidiano escolar, nesses casos, relacionadas às distinções que são estimuladas desde cedo na família e potencializadas na escola. Na perspectiva de Carvalho (2004, p. 47), “a educação tem um papel fundamental na produção e reprodução cultural e social e começa no lar/família, lugar de reprodução física e psíquica cotidiana”, que constituem os sujeitos:

Os meninos, eles são mais livres, as meninas são mais recatadas, ainda hoje. Parecem que os meninos percebem que eles podem ter essa liberdade, porque eles foram criados dessa forma. As meninas, já são mais retraídas, elas vão demorar um pouco mais para se libertar. Os meninos não, eles já chegam mesmo (PD).

Na Educação Infantil [...] eles estão em formação [...] são todos iguais. No 5º e 6º ano já começa ter a separação porque as meninas brincam com as meninas e os meninos com os meninos. Os meninos são mais abertos para falar e as meninas são um pouco mais retraídas (PF).

Os mecanismos que operam as dinâmicas das relações de gênero no âmbito da educação põem em questão cotidianamente a suposta desigualdade entre os homens e as mulheres. Esse cenário implica, conforme Connell e Pearse (2015, p. 47), “uma relação específica com os corpos”. Meyer (2013, p. 18), sustenta que conceber o gênero nessa perspectiva, inclui toda a estrutura de “construção social, cultural e linguística implicadas com os processos que diferenciam mulheres de homens, incluindo aqueles processos que produzem corpos, distinguindo-os e separando-os como corpos dotados de sexo, gênero e sexualidade”.

Para a maioria dos entrevistados é inevitável o reconhecimento de que os/as professores/as dispensam tratamentos desiguais nos processos formativos para meninas e meninos. Ou seja, o processo de divisão sexual se insere na prática pedagógica, que é determinada por meio do “esquema binário rígido que procuramos problematizar” (LOURO, 1997, p. 77).

Na perspectiva de Louro (1997), se em algumas áreas do currículo estão velados os discursos e práticas docentes que legitimam a constituição da identidade de gênero, é possível observar nas aulas de Educação Física e suas práticas corporais que esses processos são mais

diretos e visíveis. Tal fato é constatado na fala do entrevistado PD, quando ele revelou que os meninos e as meninas são separados em grupos distintos. Como se vê:

na minha área tinha um receio de elas não poder jogar o futebol, o futsal [...] tanto que eu não uso nas minhas aulas o futsal [...] passo para o modo coletivo, jogar queimada, basquete, vôlei, uma coisa que não seja popular que os homens, entre aspas, dominam.

Em relação à mesma pergunta, o entrevistado PA afirmou: “Até na Educação Física dentro da escola você percebe que é uma ou duas meninas que vão jogar bola e é um ou dois guris que vão brincar com elas”. Na formulação de Louro (1997, p. 72), “a Educação Física parece ser uma área onde as resistências ao trabalho integrado persistem, ou melhor, onde as resistências provavelmente se renovam [...]”. Sendo assim, é possível compreender que a prática pedagógica docente, por meio das atividades corporais, indicam as desigualdades sobre as capacidades entre os/as estudantes, Louro (1997, p. 73) nos leva a pensar, nesse contexto, que “‘as diferenças de habilidades físicas’ entre os sexos continuam controversas”.

Além dos professores citados anteriormente, outros participantes da pesquisa relataram que em suas práticas educativas não tratam as meninas da mesma maneira que os meninos, isto é, “há uma assimetria nas situações de meninos e meninas que se reflete em diferenças entre meninos e entre meninas” (CONNELL; PEARSE, 2015, p. 57). Diante disto, é possível compreender que “as armadilhas da linguagem atravessam todas as práticas escolares”. O entrevistado PF, sem hesitar, afirmou “Eu trato elas de um jeito e eles de outro. Eu tento colocar a minha voz mais branda possível para elas [...] se sentirem confortáveis”. O PE nos apresenta a seguinte concepção:

para menina vou ser mais educado e carinhoso, com o menino eu brinco [...] com a menina eu pego mais leve em todas as situações, eu diferencio sim. Porque fui criado que o homem tem que ser mais forte, ele tem que ser mais resistente. E o homem é dessa maneira. Até você fala uma coisa mais dura ele age, a mulher não, é diferente a linguagem [...].

Nesse sentido, a demarcação de fronteiras de gênero é acionada de modo muito concreto e natural pelo uso da linguagem, conforme Louro (1997, p. 65), trata-se de normatizar, atravessar e simbolizar práticas que “institui e demarca lugares dos gêneros não apenas pelo ocultamento do feminino, e sim, também, pelas diferenciadas adjetivações que são atribuídas aos sujeitos [...]”, por exemplo, a menina é mais frágil e o menino mais forte, como foi apontado nas falas docentes.

Logo, podemos inferir que os professores buscam preservar uma relação mais afetuosa e delicada com as meninas do que com os meninos. Conforme Nascimento (2017, p. 96), a produção e a propagação dessas normativas e discursos ajudam a “reprodução dos estereótipos de gênero”.

Nessa perspectiva, vale destacar o relato do PA que chamou atenção sobre uma situação ocorrida no pátio da escola, especialmente no contexto da organização da tradicional fila, onde alguns alunos da sua turma o teriam questionado sobre o porquê das meninas entrarem antes deles: “Você vai explicar para uma criança de 3ª série que primeiro as meninas, eles ficam bravos, [...] você tem que ficar explicando que ela é mais frágil, que ela é menina, é menor”. Podemos notar, segundo a visão do entrevistado PA, uma posição natural que, tradicionalmente, se configura no âmbito escolar, de não “questionar o pensamento binário e oposicional com o qual estamos acostumados a lidar [...]” (LOURO, 2007a, p. 238). Outro entrevistado que também mencionou a figura do estudante que questionou a divisão feita na fila, foi o PC, nesse caso, um aluno do 6º ano, perguntou: “Professor, por que fazemos filas meninos e meninas, se nós vamos à lotérica só tem uma fila; você vai ao banco, só tem uma fila. Por que a escola coloca meninos de um lado e meninas de outro?” Esta questão vai ao encontro dos estudos de Louro (1997), que concluiu que as normativas de gênero e os processos de escolarização “nas quais é possível observar um questionamento dessa esquemática polarização talvez sejam muito mais frequentes do que *a priori* se supõe”.

Portanto, nas narrativas dos professores sobre o tratamento desigual de meninas e meninos é possível notar a tendência a uma prática pedagógica intencional que transforma os sujeitos e, se revela como:

eficaz, continuado e sutil, um ritmo, uma cadência, uma disposição física, uma postura parecem penetrar nos sujeitos, ao mesmo tempo em que reagem e, envolvidos por tais dispositivos e práticas, constituem suas identidades ‘escolarizadas’ (LOURO, 1997, p. 61).

Nesse contexto, são muitos os esforços empreendidos no processo de formação dos sujeitos no âmbito escolar. Esses esforços dizem respeito aos mecanismos materiais e simbólicos que indicam e adaptam arranjos rígidos e desiguais que refletem a diferença nas relações de gênero, em especial, “a linguagem, as táticas de organização de classificação, os distintos procedimentos das disciplinas escolares, são, todos, campos de um exercício (desigual) de poder” (LOURO, 1997, p. 84).

Connell e Messerschmidt (2013, p. 258) chamam atenção para o fato de que “as relações de gênero também são constituídas através de práticas não discursivas [...] assim como através de ações rotineiras não refletidas”. Além disso, Louro (1997, p. 236) também afirma que a linguagem não se limita a refletir a nossa forma de conhecer, busca-se com ela “muito mais do que isso, que institui um jeito de conhecer”. Assim, tradicionalmente no meio social mais amplo e, especialmente na escola, os discursos produzem desigualdades, hierarquizam os sujeitos, instituem certezas, “resultam num ‘saber’, como o que afirma, por exemplo, que, diante de tragédias pessoais, as mulheres acionam zonas cerebrais diferentes e mais amplas do que aquelas acionadas pelos homens” (LOURO, 2013, p. 49).

A autora ainda complementa:

Por isso, para educadoras e educadores importa saber como se produzem os discursos que instituem diferenças, quais os efeitos que os discursos exercem, quem é marcado como diferente, como currículos e outras instâncias pedagógicas representam os sujeitos, que possibilidades, destinos e restrições a sociedade lhes atribui (LOURO, 2013, p. 49).

Embora existindo uma abordagem desigual nos processos formativos de meninos e das meninas, é possível notar que ao propor a criação de grupos para realizar determinadas atividades em sala de aula ou em outros espaços, a maioria dos professores mencionou que, normalmente os/as estudantes se organizam por meio de grupos mistos, como citou o entrevistado PF, “Eu já misturo todos eles para ter interação da sala inteira. Acho isso muito importante”. Entretanto, o PA nos alerta que, “se você deixar para eles escolherem os pares vai ficar nessa situação [...] homem com homem, menina com menina”. Assim, é possível compreender que não há um processo natural de interação de meninos e meninas nas atividades entre grupos em que observamos o quanto é fundamental a mediação docente. Nesse sentido, quando se referem ao agrupamento dos/as estudantes para as atividades pedagógicas e de interação, Vianna e Unbehaum (2004, p. 97), apontam que “o professor pode interferir na organização dos alunos (e das alunas) em grupos de trabalho, uma vez que ela pode ser diferenciada” e melhor explorada no âmbito escolar.

Não obstante, concordamos com Auad (2021, p. 76), quando nos alerta que simplesmente “‘misturar’ meninos e meninas, sem propor atividades que promovam a ruptura com as tradicionais e hierarquizadas relações de gênero em nada contribui para o término das desigualdades”.

Em relação à possibilidade de existir, ou não, um componente curricular específico para abrir espaços para a discussão sobre o gênero foi possível perceber que os professores atribuem essa responsabilidade a diferentes componentes curriculares. No caso dos relatos dos entrevistados PC e PD atribuíram à disciplina Educação em Direitos Humanos. Para o PF, a atribuição é delegada à professora da turma, ou seja, em se tratando dos “pequenos seria mais a regente falar isso”.

Diante desse contexto, o PB entende que “deveria ser um tema transversal”, entretanto, é importante salientar que os PCNs, desde 1997, propõem essa perspectiva curricular para o ensino público no Brasil, ou seja, “tratam dos temas transversais para o ensino fundamental” (VIANNA; UNBEHAUM, 2004, p. 89). De acordo com a proposta dos PCNs os temas sociais e contemporâneos não devem ser circunscritos e autorizados a uma única disciplina, mas, atravessar as várias dimensões do saber, logo, os diferentes temas e áreas do currículo. Ou seja, “[...] o desafio que se apresenta para as escolas é o de abrirem-se para este debate [...]” (BRASIL, 1997, p. 15).

Com base nas contribuições de Vianna e Unbehaum (2006), é possível compreender que os PCNs:

inovaram ao introduzir a perspectiva de gênero como uma dimensão importante na constituição da identidade de crianças e de jovens e de organização das relações sociais. As compreensões das relações de gênero, de como se constroem e se estabelecem em nossa sociedade é apresentada como fundamental para qualquer proposta de organização curricular (VIANNA; UNBEHAUM, 2006, p. 420).

Retornando as falas do PB, ele chamou atenção para a disciplina de Ciências como apropriada as questões de gênero, pois para ele: “Ciências trabalha com parte do corpo humano. Então, trabalha com reprodução, e aí ela fala dos órgãos masculinos e femininos, doenças”. Podemos notar nas falas do professor que a abordagem relacionada ao gênero parte de uma percepção estritamente biológica e não avança para o âmbito social, lugar onde as relações entre os indivíduos se organizam.

Nesse sentido, Catrinck, Magalhaes e Cardoso (2020) afirmam que temas como gênero e sexualidade, tradicionalmente são relacionados com a saúde, limitando-se a um enfoque estritamente biológico, heteronormativo e informativo. Vianna e Unbehaum (2004, p. 100) nos alertam que são legítimas “as preocupações com a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis [...] com o abuso sexual e com a gravidez na adolescência [...] elas não podem (nem devem) estar desvinculadas das questões de gênero [...]”.

No caso do entrevistado PA, ele hesitou inicialmente em comentar que rejeita discutir sobre as questões de gênero no processo educativo devido o assunto lhe causar mal-estar e sofrimento: “Não aprofundo essas partes polêmicas na escola [...] sou homem e evito falar até de sexo [...] eu sofro um pouco esse tabu e para evitar um mal estar, um mal entendimento eu evito”. Pelo que se pode observar, segundo Vianna e Unbehaum (2004, p. 79), para a maioria dos/as docentes os temas sobre “as relações de gênero ganham pouca relevância [...]” no cotidiano escolar, usualmente é tomado como tabu e de difícil questionamento.

Desta maneira, é possível afirmar que, de algum modo, esse pânico moral surge, conforme Catrinck, Magalhães e Cardoso (2020, p. 197), através do “discurso autoritário e de censura [...] no contexto político atual e não disfarçado [...]” que utiliza de uma agenda potente em oposição aos princípios da escola pública brasileira, a sua laicidade e a pluralidade dos sujeitos que a constituem.

Com base nas contribuições de Moreira e Candau (2003), é possível compreender que:

construir o currículo com base nessa tensão não é tarefa fácil e irá certamente requerer do professor nova postura, novos saberes, novos objetivos, novos conteúdos, novas estratégias [...] com base nas perspectivas, necessidades e identidades de classes e grupos subalternizados (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 157).

Diante disso, é primordial, segundo Libâneo (2001, p. 16), a “preparação prévia, sistemática e qualificada” dos profissionais da educação sobre os temas contemporâneos que envolvem a pluralidade das pessoas e os direitos humanos. Portanto, é importante enfatizar, conforme Moreira e Candau (2003, p. 162), “novos patamares que permitam uma renovada e ampliada visão daquilo com que usualmente lidamos de modo acrítico”.

3.3 Perspectiva dos professores sobre a discussão relativa às relações de gênero no âmbito escolar

A prática pedagógica docente é complexa perpassa por um conjunto de processos formativos que há na sociedade. Assim sendo, Moreira e Candau (2003, p. 163), afirmam que “filmes, anúncios, modas, costumes, danças, músicas, revistas, espaços urbanos etc. precisam adentrar as salas de aulas e constituir objetos da atenção e da discussão de docentes e discentes”.

Para Libâneo (2001), vivemos na sociedade do conhecimento, e o autor observa, por exemplo, que a potência pedagógica dos meios de comunicação está em todos os lugares e constituem os sujeitos, em outras palavras:

[...] a mídia se especializa em fazer cabeças, não apenas no campo econômico, político; especialmente no campo moral, vemos diariamente a veiculação de mensagens educativas, a disseminação de saberes e modos de agir [...] (LIBÂNEO, 2002, p. 4).

Desta feita, a escola pode ocupar “o lugar que se dá o discriminatório ‘aprendizado da separação’ ou, em contrapartida, como pode ser uma importante instância de emancipação e mudança” (AUAD, 2021, p. 15). Essas mudanças, segundo Louro (1997, p. 110) foram requeridas, historicamente, pelo movimento feminista em suas diversas matrizes teóricas, que iniciaram “uma série de vias para o enfrentamento ou a superação das desigualdades de gênero na Educação”.

É importante destacar, conforme a autora, que a prática pedagógica sob essa perspectiva é concebida para modificar a condição assimétrica e subalterna das mulheres no âmbito escolar e, sobretudo, vai indicar uma série “de estratégias, procedimentos e disposições que devem romper com as relações hierárquicas presentes nas salas de aulas tradicionais” (LOURO, 1997, p. 113). Como afirma Auad (2021, p. 39), “é possível reverter esse quadro com sensibilização, estudo, formação e debate”, perspectivas docentes que buscamos discutir nesta categoria.

Para os entrevistados, parte significativa da categoria docente, não é preparada para discutir os assuntos ligados à pluralidade humana. Nesse contexto, o PE relatou com muita convicção: “A gente precisa de formação desse tipo. Porque a gente é formador, formador do aluno [...] formador de cidadãos [...] a gente precisa pensar mais global a sociedade em todas as questões que tem”. O PB também comentou que os profissionais da educação “deveriam estar, mas muitos não estão” preparados. É possível depreender que essa pretensa incapacidade, é vista, portanto, como complicador para a abordagem sobre a valorização da diversidade presente na escola, como, de gênero, sexual, racial, étnica, classe, etc., como afirma Louro (1997, p. 138) “tais sentimentos acabam funcionando como represadores dessas discussões”.

Após um turbulento regime antidemocrático, a educação é proclamada como um dos direitos sociais no Brasil. As políticas educacionais a partir da CF/88 preconizam uma série de princípios que deve fundamentar o processo de ensino e aprendizagem em nossas escolas e contribuem, para o desenvolvimento “do bem comum de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988).

Para Gohn (2000, p. 19), essas conquistas que se fortaleceram no final do século XX e início do século XXI, só vieram a acontecer em razão das lutas sociais que despontaram no cenário político, “desde o final dos anos 70, conseguiram inscrever em leis, como direitos, várias

reivindicações [...] de trabalhadores, mulheres, índios, menores e cidadãos até então considerados de ‘segunda categoria’”.

Segundo Meyer (2013) há décadas as diferentes vertentes dos estudos de gênero, especialmente desenvolvidos no Brasil, no início dos anos 80, no contexto da segunda onda do movimento feminista:

levantaram informações antes inexistentes, produziram estatísticas específicas sobre as condições de vida de diferentes grupos de mulheres, apontaram falhas ou silêncios nos registros oficiais, denunciaram o sexismo e opressão vigentes nas relações de trabalho e nas práticas educativas, estudaram como esse sexismo se reproduzia nos materiais e nos livros didáticos e, ainda, levaram para a academia temas então concebidos como temas menores, quais sejam, o cotidiano, a família, a sexualidade, o trabalho doméstico, etc (MEYER, 2013, p. 15).

Para Catrinck, Magalhães e Cardoso (2020, p. 189) decorrente do regime democrático “e da luta e pressão dos movimentos sociais [...] afluiu no Brasil, ainda que de forma muito tímida, uma progressiva inserção de questões relacionadas às desigualdades, diversidades de gênero e sexualidade na agenda governamental”.

No que diz respeito a esse pressuposto, Seffner (2016, p. 12) nos chama atenção que com “este período de ampliação da participação popular nestes temas todos experimentam agora uma conjuntura de cerceamento”.

De qualquer modo, é importante destacar que o reconhecimento da diversidade surge assegurado no sistema educacional, em termos legais, desde a promulgação da CF/1988 e se soma a outros marcos legais que fundamentam a educação brasileira, já há algumas décadas, como por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular. É possível afirmar que embora os PCNs tenham sido alvos de críticas, eles representam importantes referências para a construção dos currículos escolares, além disso, nesses documentos os termos gênero e sexualidade são amplamente discutidos e vistos como necessários na escola.

Portanto, cabe ressaltar a necessidade de a categoria docente conhecer os principais documentos legais que regem a educação brasileira para, conforme Catrinck, Magalhães e Cardoso (2020, p. 189) “se apropriar de conhecimentos primordiais sobre as questões de igualdade de gênero, de diversidade cultural e sexual”. Para tanto, as autoras inferem que é indispensável que os/as professores/as tenham compreensão da premência “de se abordar temas voltados para a

sexualidade, a diversidade e a discriminação, assumindo um caráter pluralista, considerando a abrangência que caracteriza os sujeitos” (CATRINCK; MAGALHÃES; CARDOSO, 2020, p. 189).

Ao refletirem sobre a perspectiva plural da construção do currículo e as práticas pedagógicas de nossas escolas, Moreira e Candau (2003) afirmam que não é um trabalho simples e vai demandar aos profissionais da educação iniciativas como: nova atitude, novos conhecimentos, novas práticas pedagógicas, inclusão de conteúdos e temas atuais nas aulas, etc. Logo, pressupondo as peculiaridades e pluralidade do cenário social e cultural contemporâneo, o/a autor/a sugerem que a noção de currículo:

se amplie e se compreenda como a proporção em que as práticas pedagógicas incitam o questionamento às relações de poder que, no âmbito da sociedade, contribuem para criar e preservar diferenças e desigualdades (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 157).

Nesse pressuposto, Monteiro (2017) analisa o currículo como uma arena de lutas e disputas teóricas e políticas, contudo, ele necessita garantir que distintas culturas “convivam, que o ‘outro’, o ‘diferente’ se empodere e ganhe voz, que tenha a possibilidade de divulgar a sua própria cultura, semeando a transformação cultural” (MONTEIRO, 2017, p. 7).

A maioria dos professores entrevistados declararam não saber como tratar os temas relacionados às relações de gênero no âmbito escolar. Dessa forma, o PA teve uma fala contundente e relatou: “Eu não estou preparado”. O entrevistado PB, também observou com certa resistência: “Se eu não conheço eu preferiria assim ter mais conhecimento [...]”. Louro (2007a, p. 238) chama atenção para o fato de que um amplo domínio “de um tema, de uma questão ou mesmo de uma área disciplinar costuma se constituir numa aspiração de muitos intelectuais e professores/as”; mas é preciso reconhecer que a disposição de se abrir a novos saberes é incompleta e dinâmica. Além disso, a autora afirma que “a pretensão ao domínio pode significar, por vezes, satisfazer-se com as respostas ou as soluções que se encontrou, colocar um ponto final e, enfim, descansar, deixar de se empenhar” (LOURO, 2007a, p. 238).

O relato do entrevistado PD revelou a preocupação de passar uma imagem de que conhecia o assunto, não obstante, durante a nossa entrevista, apontava algumas dificuldades sobre a compressão da temática. Nessa situação ele expressou: “No contexto escolar sim [...] o ano passado não peguei Direitos Humanos, então, o ano passado não ia dominar o assunto, hoje, já consigo

dominar porque eu estudei um pouco”. Sendo indagado sobre as fontes de pesquisas sobre o assunto, o professor comentou que aprofundou os conhecimentos no “*You Tube, o Google [...]* para quem quer aprender é uma forma ótima, excelentes professores dão conteúdo lá”. Por meio destas narrativas é possível acrescentar que quando se pretende acessar novos conhecimentos, a disposição para a pesquisa é de grande importância.

Segundo Connell e Pearse (2015, p. 122) “para entender as teorias do gênero, é necessário encontrar os e as intelectuais que as produziram considerar as situações em que se inseriram”. As autoras destacam o papel crucial dos/das pesquisadores/as do gênero que lutaram “para articular um corpo de pensamento que apoiasse práticas transformadoras das dimensões opressivas e injustas da ordem de gênero” (CONNELL; PEARSE, 2015, p. 288). Observe que a aquisição de novos saberes envolve um conjunto de processos, como as diversas contribuições teóricas sobre o tema, principalmente, no campo da educação.

É possível perceber ainda, sobre a fala do PD, um paradoxo em que o docente afirmou que estudou, a respeito do documento legal sobre a discussão de gênero na educação: “somente a BNCC, mas não fui a fundo [...] nesse tema” e a sua argumentação de que domina atualmente o assunto. No entanto, não há referência às discussões relacionadas a gênero na BNCC, haja vista a conjuntura de tensões políticas e ideológicas no país, o assunto foi considerado polêmico. Segundo Ramalho e Vieira (2020, p. 491), “não foi trazido de forma clara neste documento [...] um currículo preocupado com as desigualdades de gênero na sociedade [...]”.

Sobre a aquisição de conhecimentos teóricos, sobre gênero, na época de formação acadêmica, os professores relataram que não foram contempladas essas discussões nos cursos de graduação. Também é importante destacar que de um lado, os docentes revelam não ter acesso a esses conhecimentos na própria instituição escolar e nos encontros de formação continuada no âmbito da Secretaria Municipal de Educação e, por outro lado, eles afirmam que não buscaram, por iniciativa própria, os cursos de formação para investir ou atualizar os conhecimentos nessa área.

PA relatou ainda que após a licenciatura, ele não fez e também não lhe foi ofertada alguma formação sobre o tema relações de gênero: “Nunca teve [...] eu não faria [...] eu não gosto de falar sobre essa parte de gênero, masculinidade. Eu até sei bastante coisa sobre isso”. Neste caso, é possível constatar que o professor PA ao afirmar que sabe “bastante coisa” sobre o assunto, contradiz, o seu argumento anterior que diz, “eu não estou preparado” para discutir assuntos

relacionados às relações de gênero. É possível perceber com esse argumento, que o professor demonstra desconforto para revelar ou admitir as suas limitações e dificuldades sobre o assunto.

O entrevistado PC, que ministra aulas na instituição estadual e municipal de ensino comentou sobre o papel das duas redes e, sobretudo, reivindicou que as secretarias de educação, ou seja, “as mantenedoras elas precisam formar a gente, elas precisam discutir primeiro com os professores, dar formação para gente trabalhar isso em sala de aula”.

De acordo com Junqueira (2014, p. 7) sem um intenso “investimento na formação de professores/as para a promoção da cultura dos direitos humanos, do reconhecimento da diferença e da diversidade, de pouco servirão as diretrizes para os sistemas [...]”. Segundo Libâneo (2001), o processo de aperfeiçoamento profissional precisa ser intencional e continuado, visto que na sociedade atual, sobretudo, no contexto educacional:

são requeridas novas habilidade, mais capacidade de abstração, de atenção, um comportamento profissional mais flexível [...] implicando reavaliação dos processos de aprendizagem, familiarização com os meios de comunicação e com a informática, desenvolvimento de competências comunicativas, de capacidades criativas para análise de situações novas e cambiantes, capacidade de pensar e agir com horizontes mais amplos (LIBÂNEO, 2001, p. 5).

Quanto à resistência de falar sobre as questões de gênero na sala de aula, os professores PA e PC demonstraram em seus discursos o medo e a preocupação em tais abordagens. O entrevistado PA comentou: “Eu teria, eu sofro”. O PC deu uma ênfase na família do/a estudante em sua justificativa: “Tenho medo. Porque a criança vai levar para casa de outra forma, outro contexto, e aí você tem que tomar muito cuidado [...]”.

Com relação à proposição dos entrevistados, Louro (1997) afirma que se os/as professores/as:

detêm, institucionalmente, uma autoridade em relação às práticas educativas escolares, também os pais, as mães e demais adultos considerados ‘responsáveis’ pelas crianças e adolescentes detêm autoridade sobre a sua educação, e, muitas vezes, essas concepções são divergentes e conflitantes (LOURO, 1997, p. 127).

No que concerne aos demais professores, eles comungam da opinião de que não há resistências em trabalhar a temática gênero, como apontou o PB: “A gente acaba meio relutante no começo [...] se for para esclarecer eu acho viável”. Com um olhar de esperança com o resultado da

nossa pesquisa, o PF relatou que “é muito importante para mudar nossa sociedade [...] em constante mudança, espero que melhore daqui para frente”. Nesse aspecto, Louro (1997) reitera-nos de que é fundamental que os/as professores/as tenham um olhar aguçado para o cotidiano escolar e, principalmente atuem inclinados/as a:

Implodir a ideia de um binarismo rígido nas relações de gênero, teremos de ser capazes de um olhar mais aberto, de uma problematização mais ampla (e também mais complexa), uma problematização que terá de lidar, necessariamente, com as múltiplas e complicadas combinações de gênero, sexualidade, classe, raça, etnia (LOURO, 1997, p. 64-65).

Tomando como referência a pressão política para impedir a discussão sobre gênero nas escolas, o PC afirmou que “a religião ela tem um peso muito grande, mesmo a gente sabendo que a escola é laica, a religião pesa muito”. De fato, conforme destacado por Junqueira (2018), vivemos uma arena pública antigênero que envolve as mobilizações dos setores religiosos reacionários em conexão com diferentes atores/atrizes sociais e políticos que estão “empenhados em infundir a ‘ideologia de gênero’, especialmente nas escolas” (JUNQUEIRA, 2018, p. 453). Conforme Silva e Souza (2018, p. 10), “são organizações que se movimentam para a ocupação do espaço público e do espaço político legislativo, com projetos de Lei [...] com pouca ou nenhuma margem para problematização coletiva dos problemas que são reais e sociais”.

O entrevistado PA afirma que nesse contexto a organização e “a pressão política é por desconhecimento [...] falar sobre isso é um pouco de tabu”. Nesse aspecto, Nicolete, Ferro e Mariano (2020) asseveram que uma série de expressões vinculadas a tais movimentos propagam:

O discurso desinformado e que promove o medo em parte significativa da população propagou-se, trazendo consigo alguns motes [...] “Ideologia de gênero”; “Escola sem Partido”; “Professor Doutrinador”; “Doutrinação Marxista”; todas essas expressões permeadas por discursos simbólicos de controle e poder (NICOLETE; FERRO; MARIANO, 2020, p. 43).

Voltando a refletir sobre a fala do entrevistado PC, ele acredita que uma das pautas significativas da intimidação no contexto educacional brasileiro, é tentar silenciar a voz docente, ou seja, “a famosa lei da mordça”. De acordo com Costa (2017) o movimento como Escola Sem Partido, conhecido por seus opositores de “lei da mordça”, defende por meio de diversas iniciativas que a função do/a professor/a deve se limitar exclusivamente a transmissão de

conteúdos, sem discutir e problematizar a realidade em que o/a aluno/a está inserido, ou seja, para os defensores de tal projeto, a categoria docente deve “se limitar a transmissão da matéria, para isso se justificaria até retirar a liberdade de expressão” [...] (COSTA, 2017, p. 157). Silva e Souza (2018, p. 15), ainda acrescentam que o “Escola Sem Partido não passa de um movimento de posição política conservadora a serviço de partidos ou organizações conservadoras”.

Portanto, quando pensamos na perspectiva de cerceamento às reflexões sobre a diversidade e a pluralidade que constituem os sujeitos na escola, acreditamos que essa visão, potencialmente, põe em risco a nossa democracia, sobretudo, os princípios constitucionais da educação brasileira.

Além disso, o entrevistado PC destacou que: “O Estado de Mato Grosso do Sul retirou do Plano Estadual de Educação, [...] a questão de gênero nas escolas”. No que se refere à elaboração do Plano Nacional de Educação (2014-2024), Catrinck, Magalhães e Cardoso (2020, p. 196) apontam que, “em razão das pressões originárias de movimentos sociais e políticos conservadores” foram excluídos de alguns planos estaduais e municipais pelo país, as expressões gênero e sexualidade. Como exemplo dessa tendência nacional de exclusão e censura desses termos, podemos mencionar o Plano Estadual de Educação do Mato Grosso do Sul e o Plano Municipal de Educação de Corumbá.

Ao analisar os desafios contemporâneos, especialmente, a conjuntura política reacionária que tem investido esforços para impedir a discussão sobre gênero na instituição escolar, o PF foi enfático em seu depoimento e disse que: “É o machismo já enraizado, a família tradicional não quer que a sociedade mude, quer que continue machista com a visão fechada”. Para Seffner (2016, p. 10), a configuração secular da família e religião aparenta instituir os únicos fundamentos para a instituição de “princípios morais, e vale dizer que postas assim, no singular, ou seja, uma dada religião, que fica sempre suposta como a católica, e uma dada família, sempre suposta a família monogâmica heterossexual”.

Com base no excerto, podemos inferir que atualmente, o tenso e complexo cenário político tem representado o retrocesso das inúmeras conquistas dos movimentos sociais mais amplos e, especialmente, tem refletido nas diferentes instituições sociais, em especial para esse estudo, a conservação do *status quo* nas instituições escolares. De acordo com Monteiro (2017, p. 10) “o que vemos nos últimos tempos é o desmantelamento de estruturas institucionais e programas que garantiam a proteção e direitos previamente conquistados”.

Ao proferirem em suas falas a respeito da expressão ideologia de gênero, foi possível notar que os participantes da entrevista tiveram dificuldades ao referir a temática dentro da política brasileira e, principalmente, em relatar sobre a repercussão e o avanço que percebem nas políticas públicas educacionais.

É possível deduzir que, não há por parte dos entrevistados PD e PA, a compreensão sobre a extensão das discussões atuais desse fenômeno. Sendo assim, o PD evidenciou na sua fala que: “Eu ouvi pouco, não vou ser hipócrita, mas bem raso, não me aprofundei no assunto”. O entrevistado PA argumentou: “É uma coisa para mim um pouco vazia, não tem esse negocio de ideologia de gênero”. Na concepção de Gava (2019, p. 3), “falar do discurso da ‘ideologia de gênero’ no Brasil é falar desse não-lugar, ou seja, de uma disputa histórica para inserção ou proibição dos temas relacionados a gênero e sexualidade [...]”.

No caso do PE, destaca-se o relato que “o aluno não quer escutar sobre ideologia de gênero”. E complementou: “A gente deve preservar a família [...] o que Deus criou sempre vai prevalecer, sempre”. É possível perceber no depoimento do professor, em razão de sua “concepção bíblica”, muitas vezes evidenciada ao longo da entrevista, articula-se claramente ao caráter conservador e moral dos movimentos reacionários. Com efeito, o seu comentário apontou para a representação de um único arranjo familiar e para a existência da ideologia de gênero no campo educacional. Cabe ressaltar no relato do entrevistado PE, a crença de que a abordagem como a temática de gênero na escola seria responsável por converter as crianças e os jovens em gays e lésbicas, como um grave ataque às instituições, como a família, a igreja, a escola, etc. e, face ao “inimigo”, são organizações que supostamente precisam ser preservadas.

Entretanto, Junqueira (2018, p. 487) explica que “longe de ser um conceito científico ou uma categoria produzida no âmbito de uma teoria rigorosa [...] é uma invenção” católica, politicamente conservadora e reacionária com profunda ressonância em vários setores e grupos sociais. Para o autor, a expressão em questão é inteiramente refutada por pesquisadores/as há muitas décadas, em outras palavras, “suas formulações seriam meramente ideológicas; e suas premissas, falsas, desmentidas pela biologia” (JUNQUEIRA, 2018, p. 459).

Sobre os/as signatários/as dos movimentos conservadores que se beneficiam da expressão “ideologia de gênero”, Gava (2019) afirma que eles/as:

Se aproximam ao fazerem críticas às políticas públicas educacionais que veem a escola como uma instituição capaz de promover o questionamento da ordem

heteronormativa e da família nuclear e heterossexual como organização social [...] essas políticas representam uma ameaça a instituição familiar e consequentemente um questionamento da estrutura básica da sociedade [...] (GAVA, 2019, p. 4).

Diante dos relatos dos entrevistados, percebemos que o PF foi o único a destacar que vivemos um cenário político e discursivo de intensos “processos de censura no ambiente escolar” (GAVA, 2019, p. 4). É certo que ele comentou de modo breve, porém, trouxe importantes elementos para a nossa discussão. O professor reconheceu que “a família de direita acha que a escola está doutrinando os alunos para serem da comunidade LGBT”.

Vale ressaltar que extrapola aos propósitos desta dissertação aprofundar as discussões sobre os aspectos políticos da direita⁴⁹ ou da esquerda, mas é possível inferir que o professor utilizou a expressão “família de direita” para associar a ideia de conservadorismo, ou seja, para denominar a atuação dos diversos grupos conservadores, que conforme Louro (1997, p. 126), não leva “em conta a presença dos múltiplos arranjos familiares na sociedade [...]”.

Costa (2017) explica que o discurso reacionário sobre as discussões de gênero, autorizou “que se ganhasse visibilidade um movimento que acusa as escolas de ‘doutrinação ideológica’ e propõe medidas para impedir que professores (as) expressem em sala de aula, suas opiniões”. Nesse sentido, segundo Monteiro (2017, p. 2), “os opositores à liberdade docente defendem ainda que este tipo de discussão (que denominam ‘educação moral’) seria exclusiva dos pais”.

Para finalizar esta reflexão sobre a discussão relativa às relações de gênero no âmbito escolar, não poderia deixar de mencionar, novamente, o depoimento do entrevistado PF sobre a sua esperança diante à nossa pesquisa: “Esse trabalho [...] vai ser de muita importância daqui para frente, com toda certeza [...] é o momento de estar discutindo isso principalmente nas escolas”.

Deste modo, é o “tom de esperança” que nos move. Logo, é possível afirmar que a nossa perspectiva teórica e política tem muitas intencionalidades, destarte, uma delas é que desejamos que as reflexões desse estudo ocorram, principalmente, no contexto escolar; conforme Louro (2007a), que seja um modo de instigar e produzir a construção de novos conhecimentos sobre as relações de gênero que são produzidas e reproduzidas no chão da escola. Nesse caso, o nosso

⁴⁹ Segundo Gava (2019, p. 4) a referência ao termo ideologia de gênero é potencialmente disseminada na retórica oficial “do atual governo, que se autodefine como conservador e de direita, associado à necessidade de desvinculação de uma postura ideológica adotada pelo governo anterior, definido como de esquerda e progressista, visando fazer frente a um novo projeto de país e sociedade”.

desafio é realizar uma discussão sem a pretensão de esgotar o assunto, mas descortinar proposições.

3.4 Síntese analítica

Buscamos mostrar ao longo deste capítulo a análise e discussão dos dados coletados no processo de pesquisa, adotando uma divisão em três categorias. Procuramos realizar inicialmente uma breve reflexão sobre a primeira fase da coleta de dados em uma escola pública de Corumbá-MS. Discorremos sobre as perspectivas dos professores sobre a igualdade de gênero, o sexismo e o machismo. Em seguida, foram apresentadas as posições docentes frente aos comportamentos decorrentes das percepções conservadoras, no âmbito escolar. A última categoria esteve relacionada à perspectiva dos professores sobre a discussão referente às relações de gênero na escola.

Como Louro (1997) assinalou o termo gênero se refere ao aspecto social e relacional entre os homens e as mulheres, mulheres e mulheres e homens e homens, de forma a distanciar-se dos pensamentos generalizantes acerca da mulher ou do homem. Nesse sentido, Connell e Pearse (2015), esclarecem que o termo em questão não “é uma expressão da biologia, nem uma dicotomia fixa na vida ou no caráter humano”.

Nessa perspectiva, tentamos mostrar, segundo Connell (1995), que o significado de ser homem e ser mulher é um processo inacabado, pois não abrange a completude de sentidos relacionados ao masculino e feminino. Scott (1995) demonstrou em seus estudos que no campo de gênero:

“homem” e “mulher” são ao mesmo tempo, categorias vazias e transbordantes. Vazias, porque não têm nenhum significado último, transcendente. Transbordantes, porque mesmo quando parecem estar fixadas, ainda contêm dentro delas definições alternativas, negadas ou suprimidas (SCOTT, 1995, p. 93).

Analisando os relatos docentes, a relação entre o masculino e o feminino no cotidiano escolar demonstrou, conforme Auad (2021), que vários aspectos têm produzido diferenças e desigualdade associadas às perspectivas naturalistas sobre as mulheres/as estudantes e os homens/os estudantes. As relações de gênero e de poder, conforme a autora, “vão ganhando a feição de

‘naturais’ de tanto serem praticadas, contadas, repetidas e recontadas” (AUAD, 2021, p. 19). A efetivação da diferença entre homem e mulher seria construída cotidianamente por meio de processos formativos no âmbito familiar, religioso, midiático, político, escolar, etc.

De acordo com Connell e Pearse (2015, p. 56), “a diferença de gênero não é algo que simplesmente existe. É algo que acontece e precisa ser feito acontecer; é também algo que pode ser desfeito, alterado, tornado menos importante”. Sendo assim, procuramos demonstrar ao longo do capítulo, como afirma Monteiro (2017, p. 10), que “as novas dinâmicas sociais, não só de gênero, mas também de raça, geração e etnia requerem abordagem corajosa e professores bem preparados, que consigam dar visibilidade às diferenças”.

Nesse sentido, ressaltamos, por exemplo, os PCNs como importantes aliados às discussões de uma perspectiva de gênero. No entanto, Vianna e Unbehaum (2006, p. 420) enfatizam que, apesar dos PCNs consistirem “em um importante instrumento de referência para a formação e a atuação dos professores em sala de aula, estudos vêm demonstrando que poucas escolas os incorporam na prática”. As autoras apontam como um dos motivos para esse fato está o afastamento entre a orientação recomendada e o contexto escolar vigente.

Procuramos evidenciar, de acordo com Connell e Pearse (2015, p. 26) que nos deparamos atualmente “com problemas urgentes ligados ao gênero”. Demos atenção a conjuntura política e discursiva de intimidação amplamente difundidas nos setores conservadores da sociedade “que procuram restabelecer a ‘família tradicional’, a ‘verdadeira feminilidade’ ou a verdadeira ‘masculinidade’” (CONNELL; PEARSE, 2015, p. 40).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa reconhece a epistemologia feminina que nos orientou, por meio de vozes e referências, perspectivas valiosas a respeito de nosso tema. Desta feita, reiteramos o discurso de Olympe de Gouges, que, no século XVIII na França, evidenciou um grande dilema histórico: as distinções sociais do homem e da mulher em uma sociedade patriarcal.

Gouges (1788), figura de luta por liberdade e igualdade de gênero e resistência às injustiças; no século XVIII afirmou, entre outras coisas, que desferir investidas contra as condições de desigualdades a conduziria longe demais, deveras que em constante e árdua tarefa, cabe-nos partilhar do mesmo pensamento. Propomos questões importantes referentes ao gênero, no chão da escola; entretanto, tratamos de uma produção intelectual que se abre para a construção de pontes e diálogos. Sendo assim, esperamos que outras temáticas e questões possam ser tratadas, discutidas e questionadas, para além do que nos propusemos para este momento.

Convém lembrar que desde o início desta pesquisa, nossa expectativa envolveu diretamente a gestão pedagógica com a esperança de, assim, ampliar o olhar para o “chão da escola” bem como, descortinar e propor discussões ligadas ao gênero. Dentro desse espaço, entendemos ser um privilégio tratarmos dessas questões, haja vista que se tornou um local amplo e diversificado de motivação, frente ao longo e difícil percurso da pesquisa científica.

Como visto ao longo dessa pesquisa científica, nosso objetivo principal foi investigar as concepções de gênero entre os docentes do sexo masculino da rede municipal de ensino de Corumbá/MS e as possíveis implicações dessas concepções em suas práticas pedagógicas. Para esse fim, analisamos as fontes bibliográficas que dessem embasamento teórico-metodológico à pesquisa, tivemos ainda a oportunidade de refletir sobre os relatos de alguns docentes que nos possibilitaram encontrar respostas para as problematizações norteadoras deste estudo e, reincidimos nas seguintes questões: O que os professores entendem por gênero, sexismo e machismo? Os professores se sentem preparados para abordar a temática gênero de modo crítico e reflexivo? As concepções dos docentes interferem em suas práticas cotidianas na escola?

Os Estudos de Gênero e Masculinidades embasaram as nossas análises sobre as práticas discursivas dos profissionais da educação aludidas ao gênero e nos permitiram refletir sobre as práticas pedagógicas, reiteradamente, atravessadas nas relações de gênero.

A partir do objetivo central e das questões que orientam este trabalho, definimos três objetivos específicos. Para tanto, retomamos com a finalidade de discutirmos alguns aspectos significativos revelados nesta pesquisa.

O primeiro objetivo específico trata da discussão no que diz respeito ao que os professores entendem sobre igualdade de gênero, sexismo e machismo. O nosso estudo constatou a concepção docente interligada quanto a noção de gênero associado ao papel social de gênero. Observamos, mediante a análise dos discursos, que há uma estreita relação entre esses dois termos: reproduz e preserva um conceito limitado sobre o tema, ou seja, o pressuposto histórico, social e cultural que mulher e homem, em razão do seu sexo, devem ter posições desiguais e assimétricas.

Neste sentido, Meyer (2013), em sua obra, abrange um conjunto de normas, instituições, discursos que separam homens de mulheres, mediada pela configuração biológica dos corpos masculinos e femininos, neste caso, o gênero é constituído nas relações sociais e culturais.

Sendo assim, paradigmas como de homem provedor, viril e forte, assim como, de mulher do lar, delicada, indefesa, habitam o imaginário dos professores entrevistados. Como vimos, existem diferentes modos de viver as feminilidades e as masculinidades, que precisam ser compreendidos, fora e dentro dos muros escolares, como parte da constituição dos sujeitos.

A partir dos discursos dos participantes, as desigualdades e as hierarquias entre o masculino e o feminino estão presentes na escola e muitas são vistas como naturais e legítimas em algumas situações cotidianas e, fundamentalmente, inquestionáveis. É notório esse aspecto nos “inofensivos” processos de ensino e aprendizagem em que é reiterada a divisão de gênero: os comportamentos considerados apropriados de feminilidade e masculinidade, as filas específicas para meninos e meninas, as brincadeiras marcadas como “normais” entre homens e mulheres, a formação de grupos por gênero, entre outros, ilustram esse ponto.

As dinâmicas sociais e culturais fundamentadas na dicotomia entre o homem e a mulher, necessitam ser problematizadas no ambiente escolar e, um passo fundamental, evidenciado pelos professores, é adquirir novos saberes.

Contudo, é importante destacar que há entre os professores entrevistados aqueles que manifestam claramente resistências e, até pânico moral, para discutir e problematizar as questões de gênero. Essa rejeição pode estar ligada ao não reconhecimento de um sistema social que tenta hierarquizar e regular as relações de gênero.

Pudemos constatar que a igualdade de gênero, a existência do machismo e o sexismo, em nossa cultura, foram vistos pelos professores como dilemas sociais a serem superados. Foi possível observar ainda que os caminhos para avançar em relação aos desafios sobre a temática de gênero necessitam ser planejados e mobilizados sob muitas mãos, ou seja, ações que possam envolver toda a comunidade escolar como a gestão, os/as docentes, a equipe técnica da secretaria de educação, os/as estudantes, a família, etc. e, sobretudo, fazer parte dos saberes e práticas pedagógicas dos/as professores/as.

Em relação ao segundo objetivo específico, este se refere à questão de como os docentes se posicionam frente aos comportamentos decorrentes das percepções conservadoras no contexto escolar. Observamos, conforme Moreira e Candau (2003) quando evocado o contexto escolar, que normalmente a transmissão da “legítima” cultura tenta invisibilizar as múltiplas e distintas características que marcam o grupo de estudantes em relação no ambiente escolar. Desconstruir paradigmas requer, de acordo com Louro (1997), que os sentidos sejam impulsionadores de ações como notar, entender e reconhecer os múltiplos corpos que constituem a nossa sociedade, de modo geral, e o escolar, de modo peculiar.

Os resultados encontrados nesta pesquisa mostram que os professores entrevistados reconhecem a escola como uma instituição social, um *lócus* constituído por sujeitos plurais e diversos por seu gênero, classe, raça, sexualidade, geração, mas o tratamento pedagógico dessas questões ainda gera embaraço e estranheza para alguns profissionais.

Nessa lógica, acreditamos que o desafio, para além de enxergar a diferença, é olhar para a singularidade dos sujeitos e pensar a educação escolar comprometida com a promoção da igualdade social e os direitos humanos em que o currículo, as normas, as práticas, as discussões, os discursos, sejam inclusivos, independente do gênero. Essa tarefa requer, entre outras ações, que os profissionais da educação reconheçam a importância, as orientações, os avanços e retrocessos nas políticas educacionais brasileira. Quando falamos sobre a legislação brasileira voltada à promoção e discussão do gênero na educação, foi possível observar o desconhecimento por parte dos professores entrevistados. De acordo com Libâneo (2001), informação e conhecimento tem um papel fundamental o qual o profissional da educação não se pode desinteressar.

Vimos, a partir dos discursos dos participantes, que as práticas pedagógicas docentes nem sempre são realizadas com vistas a pensar de modo crítico e reflexivo as relações de gênero. Um

dos argumentos mais recorrentes entre os profissionais para não incluir esses temas em sala de aula, centrou-se na exiguidade da abordagem de gênero nos processos de formação.

É possível inferir que muitos professores acreditam que o reducionismo com o qual a temática sobre a diversidade e a pluralidade humana vem sendo abordados na escola, se deve à falta de informação e formação sobre o assunto. Constatamos que a desinformação e a escassez de formação são algumas das explicações para as muitas contradições diante de conceitos como, por exemplo, gênero e sexualidade e, sobretudo, na omissão docente no trato dessas questões.

Os resultados encontrados nesta dissertação mostram que as concepções dos docentes acerca do gênero interferem em suas práticas e atitudes cotidianas na escola, ou seja, para muitos professores as meninas e os meninos são submetidos a tratamentos diferenciados. De acordo com Louro (1997), o universo escolar desenvolve um repertório de aprendizagem por meio do qual as identidades das/os meninas/os são “escolarizadas/os”, é um processo rotineiro e sutil que se caracteriza por (re) produzir de modo restritivo as expectativas acerca de como os/as estudantes devem se comportar, se movimentar, o que preferir e o que pensar. Isso nos leva a refletir que tais concepções podem determinar lugares, posições e fixidez nas representações de feminilidades e masculinidades.

Refletindo acerca desse pressuposto, podemos dizer que o trabalho docente representa um pilar importante no processo formativo dos sujeitos e, por isso, pode acentuar um processo educacional transformador e apoiar a construção de uma sociedade mais democrática e igualitária, por outro lado, pode (re) produzir uma educação excludente e desigual.

O terceiro objetivo específico estabelecido se refere a diagnosticar o conhecimento dos professores sobre a temática e se eles se consideram preparados para abordá-la de forma crítica e reflexiva. Os professores se mostraram conscientes das suas dificuldades para discutir os temas relacionados às relações de gênero no âmbito escolar.

Por meio dos relatos fornecidos, foi possível constatar a necessidade de formação inicial e continuada que ajudaria os/as docentes a pensar acerca do gênero e, especialmente, compreender seus diferentes aspectos e as diversas dimensões que o constituem. Nesse contexto, de acordo com Auad (2021), caberiam práticas coletivas, ativas e constantes.

Como vimos, se a formação inicial dos professores não contemplou as discussões sobre as questões que atravessam as relações de gênero, a formação continuada caracteriza-se como a alternativa encontrada para sanar essa lacuna. Nesse sentido, foi possível perceber que o olhar

amplo e plural para as feminilidades e masculinidades largamente difundidas nas produções acadêmicas, há décadas, ainda está ausente nos processos de formação da Secretaria Municipal de Educação e, principalmente, que esse silenciamento é notado na escola.

Libâneo (2001) afirma que os processos formativos não se findam nos cursos de graduação, são práticas que permeiam a atividade docente frente aos diferentes grupos sociais que acessam a instituição escolar bem como aos diferentes saberes e realidades socioculturais que constituem os/as estudantes que convivem no âmbito escolar.

Por isso, é possível afirmar que o investimento em formação continuada é um passo fundamental que facilitaria aos/as professoras/es avançar no processo de compreensão referentes ao gênero, ao sexismo, ao machismo, dentre outros assuntos ligados as relações de gênero dentro do universo escolar e assim mobilizar a construção dos currículos e práticas pedagógicas democráticas, plurais e transformadoras.

Ainda que no âmbito escolar prevaleça entre os docentes uma perspectiva mais conservadora que corrobora com a reprodução de duradouros estereótipos de gênero, também é um espaço potente. Ali é possível trabalhar a construção de pensamentos críticos, reflexivos com vistas a romper com os paradigmas baseados na heteronormatividade e profusos modelos de comportamentos definidos por uma sociedade patriarcal que ainda privilegia a figura masculina, a partir de orientações de cunho social, cultural, político e religioso.

Conforme foi apresentado, há algumas décadas, a perspectiva hostil a partir de posições ostensivas antigênero vem transitando nas diversas instituições sociais, em especial na escola, provocando alguns entraves às discussões comprometidas com a igualdade de gênero como parte dos direitos humanos. Tal aspecto revela que as questões de gênero têm sido atravessadas de uma visão político-ideológico sem amparo na produção científica, mas em representações subjetivas, seja por meio de um viés político-partidário ou de opiniões unicamente pessoais.

Como se viu, observa-se que a maioria dos professores tiveram dificuldades ao refletir criticamente sobre o termo “ideologia de gênero”, ignorando a ostensividade dos movimentos conservadores vigentes contrários à agenda de gênero, bem como os conflitos em torno das políticas educacionais e as ameaças às práticas docentes na escola. Assim, quando nos deparamos com esse achado, é possível inferir que a articulação docente para desconstruir o discurso sobre a “ideologia de gênero”, que afronta a nossa democracia, se distancia da sua prática de resistência haja vista a fragilidade de informação sobre esse dilema social.

Por fim, reiteramos a potencialidade e o ineditismo deste trabalho, por isso, foi realizado com a pretensão de instigar e produzir saberes docentes e, ainda, subsidiar a construção de uma escola onde as desigualdades e assimetrias de gênero sejam reconhecidas, problematizadas e transformadas. Esperamos que nossa pesquisa possa contribuir com uma educação mais igualitária e uma escola menos sexista, assegurando ao/a estudante o acesso a uma formação integral, plural e justa.

Certamente esse processo não cabe apenas a instituição escolar, visto que outras instituições sociais desempenham vigorosas ações na constituição do masculino e do feminino, contudo, a escola figura, conforme sugere Louro (1997), como o *lócus* fundamental para desconstruir o arranjo natural das coisas presentes historicamente na sociedade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, J. S. **Mulher e Educação**: a paixão pelo possível. São Paulo: Editora UNESP, 1998.
- ARILHA, M. Homens: entre a “Zoeira” e a “Responsabilidade”. In: ARILHA, M; RIDENTI, S. G U.; MEDRADO, B. (orgs.). **Homens e Masculinidades**: outras Palavras. São Paulo: Ed. 34, 1998.
- AUAD, D. Relações de gênero na sala de aula: atividades de fronteira e jogos de separação nas práticas escolares. **Pro-Posições**, v. 17, n. 3, set./dez. p. 137-149, 2006.
- AUAD, D. **Educar meninas e meninos**: Relações de Gênero na Escola. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2021.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Trad: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70. 2011.
- BEAVOUIR, S. **O Segundo Sexo** – Fatos e Mitos. Direitos exclusivos para a língua portuguesa: Difusão Europeia, São Paulo: 1970.
- BENTO, B. **Homem não tece a dor**: queixas e perplexidades masculinas. 2. ed. Natal, RN: EDUFRN, 2015.
- BOGDAN, C. R.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria aos métodos. Trad: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista, Portugal: Porto Editora, 1994.
- Disponível em:
<<https://www.opendemocracy.net/pt/2013-2016-polariza-o-e-protestos-e-no-brasil/>> Acesso: 08 jun. 2021.
- BRASIL. Senado Federal. **Constituição Federal do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.
- BRASIL/MEC/Secretaria de Projetos Educacionais Especiais. Diretrizes para uma política educacional em sexualidade. Brasília: MEC/SEPESPE, 1994.
- BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União. Brasília**, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <www.senado.gov.br/legbras> Acesso em: 27 de jan.2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino fundamental. Brasília, DF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em: 13 jan. 2022.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: apresentação dos temas transversais. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>> Acesso 20 fev. 2022.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. 2.ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. Série Legislação n. 193. Disponível em: bd.camara.gov.br/bd/.../bdcamara/.../plano_nacional_educacao_2014-2024_2ed.pdf Acesso em: 10 fev. 2022.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei no 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 12 jan. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** – Educação é a base, 2018. Disponível em: http://asenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 9 jan. 2022

BUTLER, J. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Trad: Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CARVALHO, M. P. Modos de educação, gênero e relações escola-família. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004.

CATRINCK, I. M. O; MAGALHÃES, S. A. B.; CARDOSO, Z. S. Políticas públicas educacionais de gênero e diversidade sexual: avanços e retrocessos. **Revista FAEEBA. Educação e Contemporaneidade**. v.29, n.58, p.187-200, abr./jun. 2020.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL. **CNBB divulga nota sobre a inclusão da ideologia de gênero nos Planos de Educação**. CNBB, jun. 2015. Disponível em: <https://www.cnbb.org.br/cnbb-divulga-nota-sobre-a-inclusao-da-ideologia-de-genero-nos-planos-de-educacao/> Acesso em 12 maio de 2022.

CONNELL, R. W. **Masculinities**: Knowledge, power and social change. Berkeley: University of California Press, 1995.

CONNELL, R. W.; MESSERSCHMIDT, J. W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 1, n. 1, jan./abr., 2013.

CONNELL, R.; PEARSE, R. Gênero: uma perspectiva global – compreendendo o gênero – da esfera pessoal à política – no mundo contemporâneo. São Paulo, nVersos, 2015.

CORUMBÁ. Lei Municipal nº 2.484 de 26 de junho de 2015. **Aprova o Plano Municipal de Educação do município de Corumbá 2015-2025**. Disponível em: file:///C:/Users/maite/Desktop/Plano%20Municipal%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Lei%20do%20PME_2015-06-26_DIOCORUMB%C3%81-completo.pdf. Acesso em 15 de fev. de 2022.

COSTA, R. G. De clonagens e de paternidades: as encruzilhadas do gênero. **Cadernos Pagu**, Trajetórias do gênero, masculinidades..., v. 11, p. 157-199, 1998.

COSTA, P. H. D. PL 867/2015: O “Escola sem Partido”, a criminalização da docência e a oposição religiosa às discussões de gênero. **Revista Trilhas da História**, Três Lagoas, v.7, n. 13, p. 155-165, jul./dez., 2017.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, jun. 2002.

DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. (orgs). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 31 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

DESLANDES, K. **Formação de professores e Direitos Humanos: construindo escolas promotoras da igualdade**. Belo Horizonte: Autêntica Editora; Ouro Preto-MG: UFOP, 2015.

DUTRA, Z.A.P.A. A. A primavera das mulheres: ciberfeminismo e os movimentos feministas. **Revista Feminismos**, v. 6, n. 2, p. 19-31, 2018.

ESCOLA SEM PARTIDO. Quem somos. **Sobre nós**. Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/quem-somos/>> Acesso em: 28 jan. 2022.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, agosto, 2002, p. 257-272.

FREITAS, M. J. T.; FÉLIX DA SILVA, J.; CARVALHO, M. E. P. Homens podem ser feministas? O pioneirismo dos estudos de masculinidades no Nordeste do Brasil. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 27, n. 66, p. 861-881, 2018.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

GALVÃO, M. C. B. **O levantamento bibliográfico e a pesquisa científica**. Ribeirão Preto: Universidade de São Paulo, 2010.

GARCIA, C. C. **Breve história do feminismo** - São Paulo: Claridade, 2011.

GARCIA, S. M. Conhecer os Homens a Partir do Gênero e para além do Gênero. In: ARILHA, M.; RIDENTI, S. G. U.; MEDRADO, B. (orgs.). **Homens e Masculinidades: outras Palavras**. São Paulo: Ed. 34, 1998.

GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 64-89.

GAVA, T.C.M. A chegada do discurso “ideologia de gênero” no contexto educacional brasileiro. In: REUNIÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 39, 2019, Rio de Janeiro. **Anais [...]** Rio de Janeiro: ANPED, 2019. p. 1-5. Disponível em: <http://39.reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/sites/3/trabalhos/5495-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf> Acesso em: 21 jan. 2021.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da dimensão da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 129-150.

GIL, A. C. **Métodos e Técnica de Pesquisa Social**. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOHN, M. G. 500 anos de lutas sociais no Brasil: movimentos sociais, ONGs e terceiro setor, Rev. **Mediações**, Londrina, v. 5, n. 1, p. 11-40, jan/jun. 2000.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro -11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JUNQUEIRA, R. D. Conceitos de Diversidade. [Entrevista concedida a] Yéssica Lopes. **Revista Diversidade e Educação**/Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Rio Grande. v. 2, n. 4, Jul./Dez. 2014, Rio Grande, 2014, p. 4-9.

JUNQUEIRA, R. D. A invenção da “ideologia de gênero”: a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. **Psicologia Política**, 18 (43), 2018, p. 449-502.

JUNQUEIRA, R. D. “Ideologia de Gênero”: a gênese de uma categoria reacionária – ou: como a promoção dos direitos humanos se tornou uma “ameaça à família natural”. In: Ribeiro, P.R. C.; Magalhães, J.C. (orgs). **Debates Contemporâneos sobre Educação para a sexualidade**. Rio Grande: FURG, 2017, p. 25-52.

KIMMEL, M. S. A produção simultânea de masculinidades hegemônicas e subalternas. Trad: Andréa Fachel Leal. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 4, n. 9, p. 103-117, 1998.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 17, p. 153-176, 2001.

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

LOURO, G. L. Conhecer, pesquisar, escrever. **Educação, Sociedade & Culturas**. n. 25, 2007a, p. 235-245.

LOURO, G. L. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 46, 2007b, p. 201-218.

LOURO, G. L. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. **Educação & Realidade**, v.20(2), jul./dez., 1995, p.101-132.

LOURO, G. L. Uma leitura da História da Educação na perspectiva de gênero. **Projeto História**, São Paulo, v.11, nov., 1994.

LOURO, G. L. Corpo, escola e identidade. **Educação & Realidade**, 25 (2), jul./dez., 2000, p. 59-76.

LOURO, G. L. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, v. 19, n. 2, mai./ago., 2008.

LOURO, G. L. Nas redes do conceito de gênero. In: LOPES, M. J.; MEYER, D. E.; WALDOW, V. R. **Gênero e saúde**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (orgs.). **Corpo, Gênero e Sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MARIANO, J. L. M.; LIMA, R. A. A. Z. A construção histórica dos estudos de gênero. In: MARTINS, B. A.; RUCKEERT, F. Q.; SANTOS, F. A. (orgs.). **Temas e práticas em educação social no estado de Mato Grosso do Sul**. 1 ed. Curitiba [PR]: CRV, 2020.

MATOS, M. A quarta onda feminista e o campo crítico-emancipatório das diferenças no Brasil: entre a destradicionalização social e o neoconservadorismo político. In: **Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS)**, n.38, 2014, Caxambu. MR20 Teoria Feminista e a Teoria Política: encontros, convergências e desafios. Anais do 38º Encontro Anual da Anpocs, ISSN 2177-3092, de 27 a 31 de outubro de 2014. Caxambu: 2014, p. 1-28.

MEYER, D. E. Gênero e Educação: teoria e política. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S.V. (orgs.). **Corpo, Gênero e Sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 11-29, 2013.

MONTEIRO, M. V. P. O ataque à discussão de gênero na escola, construção identitária e a importância da liberdade docente. In: REUNIÃO NACIONAL DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 38., 2017, Maranhão. **Anais** [...] Maranhão: ANPEd, 2017. p. 1-13. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/programacao/210?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=26.> Acesso em: 09 jun., 2021.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, 2003.

MORESCO, Marcielly Cristina. “Primavera secundarista: uma convivência feminista”. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 30, n. 1, 2022.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, jul./dez., 2014, p. 154-164.

NASCIMENTO, M. Masculinidades e relações de gênero em contextos escolares. In: MACEDO, E.; RANNIERY, T. (orgs.). **Currículo, sexualidade e ação docente**. 1 ed. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2017.

NICOLETE, J. N. FERRO, E. G. MARIANO, J. L. M. Políticas educacionais e gênero: desafios e polêmicas atuais. **Educação em Revista**, Marília, v. 21, p. 23-36, 2020, Edição Especial.

PEDRO, J. M. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. **História**. São Paulo, v.24.n. 1, p. 77-98, 2005.

PEDRO, J. M. Relações de gênero como categoria transversal na historiografia contemporânea. **Topoi**, v. 12, n. 22, jan./jun., p. 270-283, 2011.

PEDRO, J. M.; PINSKY, C. B. **Nova história das Mulheres no Brasil**, Editora Contexto, 2012.

PENAFIEL, K. J. Q; SILVA, C. A.; ZIBETTI, M. L. T. Reflexões de Professoras de educação infantil sobre a condição feminina na docência. **Momento: Diálogo em Educação**, v. 28, n. 3, p. 65-86, set./dez., 2019.

PERROT, M. **Mulheres Públicas**. São Paulo – SP: Editora UNESP, 1998.

PRA, J. R.; CEGATTI, A. C. Gênero, Educação das mulheres e feminização do magistério no ensino básico. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 18, p. 215-228, jan./jun. 2016.

RAGO, M. Epistemologia Feminista, Gênero e História. In: PEDRO, J. M.; GROSSI, M. P. (orgs.) **Masculino, feminino, plural**. Pedro. Florianópolis: Editora das Mulheres, p. 24-42, 1998.

RAGO, M. Feminizar é preciso ou por uma cultura filógina. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 53-66, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v15n3/a09v15n3.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2021.

RAMALHO, C. C.; VIEIRA, J. J. O escutar do silêncio – o que está por trás da mudez da BNCC sobre as estruturas de gênero. **Interfaces Científicas – Educação**, v. 8, n. 3, p. 469- 482, 2020.

ROSENO, C. P.; SILVA, J. G. F. Políticas públicas educacionais em gênero e diversidade sexual: atos de resistências diante do avanço do conservadorismo do movimento “Escola Sem Partido”. **Revista online Itinerarius Reflectionis**, v. 12, n. 2, p. 1-21, 2017.

SAFFIOTI, H. B. Feminismos e seus frutos no Brasil. In: SADER, E. (org.). **Movimentos sociais na transição democrática**. São Paulo: Cortez, 1986.

SANTOS, W. T. M. Modelos de masculinidade na percepção de jovens homens de baixa renda. **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, n. 27, p. 130-157, jul./dez. 2007.

SCOTT, J. W. História das mulheres. In. BURKE, Peter. (org.) **A Escrita da História: Novas Perspectivas**. São Paulo: UNESP. 1992.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n.2, p.71-99, jul./dez.1995.

SCOTT, J. W. Prefácio a *Gender and the politics of History*. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 3, p. 11-27, 1994.

SCOTT, J. W. Depoimento [2 fev. 1998]. Entrevistadoras: Miriam Grossi, Maria Luiza Heilborn e Carmen Rial. Entrevista concedida por ocasião do lançamento do livro de Joan Scott, *A cidadã paradoxal*. (Estudos Feministas, 115, n. 1/98).

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

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

SEFFNER, F. Atravessamentos de gênero, sexualidade e educação: tempos difíceis e novas arenas políticas. In: **REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED**, 2016, Curitiba/Paraná, ANPEd Sul, 2016. p.1-17. Disponível em:

<<http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-18-G%C3%AAnero-Sexualidade-e-Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>> Acesso em: 16 jun., 2021.

SILVA, A. L. B.; SOUZA, M. A. Movimentos conservadores no âmbito da educação no Brasil: disputas que marcaram a conjuntura 2014 a 2018. **Crítica Educativa**, Sorocaba/SP, v. 4, n. 2, p. 7-23, jul./dez. 2018.

TARDIF, M. /RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, p. 209-244, Dez., 2000.

VIANNA, C.P. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**, pp. 81-103, FEUSP, 2001.

VIANNA, C.; UNBEHAUM, S. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Autores Associados, v. 34, n. 121, p. 77-104, jan./abr. 2004.

VIANNA, C.; UNBEHAUM, S. Gênero na educação básica: quem se importa? uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 95, p. 407-428, maio/ago. 2006.

WELZER-LANG, D.A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. *Revista de Estudos Femininos*, v. 9, n. 2, p. 460-482, 2001.

ZANELLO, V. **Saúde mental, gênero e dispositivos**: cultura e processos de subjetivação. 1. Ed. Curitiba: Appris, 2018.

ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: UM OLHAR SOBRE AS RELAÇÕES DE GÊNERO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS DOCENTES DO SEXO MASCULINO DE CORUMBÁ-MS

Pesquisador: ROSEMEIRY ASSUNCAO ALVES ZOZIAS LIMA

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 51732321.3.0000.0021

Instituição Proponente: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.303.513

Apresentação do Projeto:

Projeto com o objetivo de investigar as concepções de gênero entre os docentes do sexo masculino da rede municipal de educação Corumbá e as possíveis implicações dessas concepções em suas práticas pedagógicas. Trata-se de um estudo exploratório e de abordagem metodológica qualitativa, sendo mais apropriada para responder às indagações sobre as concepções de gênero entre os docentes do sexo masculino. Será utilizada como instrumento de coleta de dados, a entrevista semiestruturada. O convite para a participação na pesquisa será realizado pessoalmente, no espaço da instituição em que os docentes atuam. Caso haja interesse em participar da pesquisa será realizada a apresentação presencial do projeto e a coleta de assinatura do TCLE, no local escolhido pelo entrevistado, respeitando as normas de biossegurança para a prevenção da Covid-19. As entrevistas serão realizadas de forma presencial, em local a ser definido pelo participante. O material e os dados obtidos na pesquisa serão utilizados exclusivamente para a finalidade prevista em seu protocolo, conforme o consentimento do participante. Amostra esperada de 29 participantes.

Critério de Inclusão:

Compor o corpo docente da referida escola municipal de Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Educação de Jovens e Adultos de Corumbá ; ser do sexo masculino; ter 18 anos completos ou mais.

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros, Prédio das Pró-Reitorias, Hércules Maymone, 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MATO GROSSO DO SUL -
UFMS



Continuação do Parecer: 5.303.513

Critério de Exclusão:

Docentes do sexo masculino, efetivos que lecionam na escola em que será desenvolvida a pesquisa, mas que estejam afastados, licenciados ou os professores substitutos.

(adequado a partir do texto da pesquisadora)

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar as concepções de gênero entre os docentes do sexo masculino da rede municipal de educação Corumbá e as possíveis implicações dessas concepções em suas práticas pedagógicas.

Objetivo Secundário:

- Identificar o que os professores entendem sobre igualdade de gênero, sexismo e machismo;- Verificar como os docentes do sexo masculino se posicionam frente aos comportamentos decorrentes das concepções conservadoras no contexto escolar;- Diagnosticar o conhecimento dos professores sobre a temática e se eles se consideram preparados para abordá-la de forma crítica e reflexiva.

(texto da pesquisadora)

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Esta pesquisa foi elaborada visando o menor transtorno possível a sua integridade física ou psicológica, no entanto toda pesquisa envolve algum tipo de risco aos participantes e consideramos que a presente coleta de dados oferece riscos mínimos. Tais como, um possível desconforto ou constrangimento em responder algum tipo de pergunta. Este risco será minimizado garantindo local reservado e liberdade para não responder questões que julgar invasivas, sem que isto lhe acarrete qualquer prejuízo, além de garantir que a pesquisadora esteja habilitada para a condução da entrevista. É importante destacar que os áudios das entrevistas serão gravados com um aparelho de telefone celular e também que todos os dados gerados serão transferidos e armazenados em um HD (Hard Disk/Disco rígido) externo de modo a evitar qualquer tipo de vazamento e/ou ciberataque e serão mantidos sob nossa guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos para que não permita a identificação dos participantes. Desse modo, somente a pesquisadora e o orientador

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros, Prédio das Pró-Reitorias, Hércules Maymone, 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MATO GROSSO DO SUL -
UFMS



Continuação do Parecer: 5.303.513

terão acesso às respostas e às identidades dos participantes. Outro risco possível se refere à quebra de sigilo, mediante o extravio, perda ou mesmo a invasão de dados (por terceiros), ainda que involuntária e não intencional. Com relação a este risco, será assegurada a confidencialidade, a privacidade e a proteção das informações coletadas, garantindo a não utilização das mesmas em prejuízo dos participantes, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico-financeiro. Além disso, será assegurado caso venha sofrer qualquer tipo de dano previsto ou não neste termo de consentimento e/ou resultante de sua participação, o direito à assistência integral e à indenização de acordo com os dispositivos legais. Obedecendo ao que estabelece a Resolução CNS/MS nº466/2012 Item III. 1, alínea c, garantiremos, se necessário, o encaminhamento do participante de pesquisa ao profissional habilitado (psicólogo).

Benefícios:

Ao participar desta pesquisa, o senhor não terá nenhum benefício direto, contudo espera-se contribuir com informações referentes às questões de gênero na educação, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa nortear reflexões e problematizações acerca do lugar das relações de gênero na sua prática pedagógica, bem como despertar o interesse da instituição escolar pelo desenvolvimento dessa temática no dia a dia da escola. Os resultados desta pesquisa serão divulgados em palestras dirigidas ao público participante, relatórios individuais para os entrevistados, artigos científicos e no formato de dissertação/tese e serão sempre apresentados como o retrato de um grupo e não de uma pessoa. Em hipótese alguma, seu nome será divulgado nos resultados da pesquisa, bem como não o serão quaisquer informações que venham eventualmente conduzir o/a leitor/a a tal identificação.

(texto da pesquisadora)

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto de pesquisa de mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação do Campus do Pantanal).

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O Protocolo de pesquisa apresenta:

- Projeto Plataforma Brasil e Projeto (detalhado) de Pesquisa;

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros e Prédio das Pró-Reitorias e Hércules Maymone e 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconepp.propp@ufms.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MATO GROSSO DO SUL -
UFMS



Continuação do Parecer: 5.303.513

- Cronograma de Execução;
- Orçamento financeiro;
- Folha de Rosto;
- TCLE;
- Autorização do local de execução da Pesquisa: Escola Municipal Izabel Corrêa de Oliveira
- Instrumento de coleta de dados (Roteiro da entrevista semiestruturada);
- Carta resposta ao CEP;
- Roteiro de entrevista.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto encontra-se de acordo com os preceitos da Res CNS/MS 466/2012 e foi considerado aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

CONFIRA AS ATUALIZAÇÕES DISPONÍVEIS NA PÁGINA DO CEP/UFMS

1) Regimento Interno do CEP/UFMS

Disponível em: <https://cep.ufms.br/novo-regimento-interno/>

2) Calendário de reuniões

Disponível em <https://cep.ufms.br/calendario-de-reunioes-do-cep-2022/>

3) Etapas do trâmite de protocolos no CEP via Plataforma Brasil

Disponível em: <https://cep.ufms.br/etapas-do-tramite-de-protocolos-no-cep-via-plataforma-brasil/>

4) Legislação e outros documentos:

Resoluções do CNS.

Norma Operacional nº001/2013.

Portaria nº2.201 do Ministério da Saúde.

Cartas Circulares da Conep.

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros 2 Prédio das Pró-Reitorias 2 Hércules Maymone 2 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconeppropp@ufms.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MATO GROSSO DO SUL -
UFMS



Continuação do Parecer: 5.303.513

Resolução COPP/UFMS nº240/2017.

Outros documentos como o manual do pesquisador, manual para download de pareceres, pendências frequentes em protocolos de pesquisa clínica v 1.0, etc.

Disponíveis em: <https://cep.ufms.br/legislacoes-2/>

5) Informações essenciais do projeto detalhado

Disponíveis em: <https://cep.ufms.br/informacoes-essenciais-projeto-detalhado/>

6) Informações essenciais – TCLE e TALE

Disponíveis em: <https://cep.ufms.br/informacoes-essenciais-tcle-e-tale/>

- Orientações quanto aos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e aos Termos de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) que serão submetidos por meio do Sistema Plataforma Brasil versão 2.0.

- Modelo de TCLE para os participantes da pesquisa versão 2.0.

- Modelo de TCLE para os responsáveis pelos participantes da pesquisa menores de idade e/ou legalmente incapazes versão 2.0.

7) Biobancos e Biorrepositórios para armazenamento de material biológico humano

Disponível em: <https://cep.ufms.br/biobancos-e-biorrepositorios-para-material-biologico-humano/>

8) Relato de caso ou projeto de relato de caso?

Disponível em: <https://cep.ufms.br/662-2/>

9) Cartilha dos direitos dos participantes de pesquisa

Disponível em: <https://cep.ufms.br/cartilha-dos-direitos-dos-participantes-de-pesquisa/>

10) Tramitação de eventos adversos

Disponível em: <https://cep.ufms.br/tramitacao-de-eventos-adversos-no-sistema-cep-conep/>

11) Declaração de uso de material biológico e dados coletados

Disponível em: <https://cep.ufms.br/declaracao-de-uso-material-biologico/>

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros ˆ Prédio das Pró-Reitorias ˆ Hércules Maymone ˆ 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MATO GROSSO DO SUL -
UFMS



Continuação do Parecer: 5.303.513

12) Termo de compromisso para utilização de informações de prontuários em projeto de pesquisa

Disponível em: <https://cep.ufms.br/termo-de-compromisso-prontuarios/>

13) Termo de compromisso para utilização de informações de banco de dados

Disponível em: <https://cep.ufms.br/termo-de-compromisso-banco-de-dados/>

DURANTE A PANDEMIA CAUSADA PELO SARS-CoV-2, CONSIDERAR:

Solicitamos aos pesquisadores que se atentem e obedeçam às medidas de segurança adotadas pelos locais de pesquisa, pelos governos municipais e estaduais, pelo Ministério da Saúde e pelas demais instâncias do governo devido a excepcionalidade da situação para a prevenção do contágio e o enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (Covid-19).

As medidas de segurança adotadas poderão interferir no processo de realização das pesquisas envolvendo seres humanos. Quer seja no contato do pesquisador com os participantes para coleta de dados e execução da pesquisa ou mesmo no processo de obtenção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido-TALE, incidindo sobre o cronograma da pesquisa e outros.

Orientamos ao pesquisador na situação em que tenha seu projeto de pesquisa aprovado pelo CEP e em decorrência do contexto necessite alterar seu cronograma de execução, que faça a devida "Notificação" via Plataforma Brasil, informando alterações no cronograma de execução da pesquisa.

SE O PROTOCOLO DE PESQUISA ESTIVER PENDENTE, CONSIDERAR:

Cabe ao pesquisador responsável encaminhar as respostas ao parecer pendente, por meio da Plataforma Brasil, em até 30 dias a contar a partir da data de sua emissão. As respostas às pendências devem ser apresentadas em documento à parte (CARTA RESPOSTA). Ressalta-se que deve haver resposta para cada uma das pendências apontadas no parecer, obedecendo a ordenação deste. A carta resposta deve permitir o uso correto dos recursos "copiar" e "colar" em qualquer palavra ou trecho do texto, isto é, não deve sofrer alteração ao ser "colado".

Para que os protocolos de pesquisa sejam apreciados nas reuniões definidas no Calendário, o pesquisador responsável deverá realizar a submissão com, no mínimo, 15 dias de antecedência.

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros ∩ Prédio das Pró-Reitorias ∩ Hércules Maymone ∩ 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MATO GROSSO DO SUL -
UFMS



Continuação do Parecer: 5.303.513

Observamos que os protocolos submetidos com antecedência inferior a 15 dias serão apreciados na reunião posterior. Confira o calendário de reuniões de 2020, disponível no link: <https://cep.ufms.br/calendario-de-reunioes-do-cep-2021/>

SE O PROTOCOLO DE PESQUISA ESTIVER NÃO APROVADO, CONSIDERAR:

Informamos ao pesquisador responsável, caso necessário entrar com recurso diante do Parecer Consubstanciado recebido, que ele pode encaminhar documento de recurso contendo respostas ao parecer, com a devida argumentação e fundamentação, em até 30 dias a contar a partir da data de emissão deste parecer. O documento, que pode ser no formato de uma carta resposta, deve contemplar cada uma das pendências ou itens apontados no parecer, obedecendo a ordenação deste. O documento (CARTA RESPOSTA) deve permitir o uso correto dos recursos "copiar" e "colar" em qualquer palavra ou trecho do texto do projeto, isto é, não deve sofrer alteração ao ser "colado".

Para que os protocolos de pesquisa sejam apreciados nas reuniões definidas no Calendário, o pesquisador responsável deverá realizar a submissão com, no mínimo, 15 dias de antecedência. Observamos que os protocolos submetidos com antecedência inferior a 15 dias serão apreciados na reunião posterior. Confira o calendário de reuniões de 2020, disponível no link: <https://cep.ufms.br/calendario-de-reunioes-do-cep-2021/>

EM CASO DE APROVAÇÃO, CONSIDERAR:

É de responsabilidade do pesquisador submeter ao CEP semestralmente o relatório de atividades desenvolvidas no projeto e, se for o caso, comunicar ao CEP a ocorrência de eventos adversos graves esperados ou não esperados. Também, ao término da realização da pesquisa, o pesquisador deve submeter ao CEP o relatório final da pesquisa. Os relatórios devem ser submetidos através da Plataforma Brasil, utilizando-se da ferramenta de NOTIFICAÇÃO. Informações sobre os relatórios parciais e final podem acessadas em <https://cep.ufms.br/relatorios-parciais-e-final/>

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros º Prédio das Pró-Reitorias º Hércules Maymone º 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MATO GROSSO DO SUL -
UFMS**



Continuação do Parecer: 5.303.513

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO 1812994.pdf	16/12/2021 10:15:20		Aceito
Outros	CARTARESPOSTAV3.pdf	16/12/2021 10:00:45	ROSEMEIRY ASSUNCAO ALVES ZOZIAS LIMA	Aceito
Outros	ROTEIRODAENTREVISTAV3.pdf	16/12/2021 09:59:38	ROSEMEIRY ASSUNCAO ALVES ZOZIAS LIMA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMAV3.pdf	16/12/2021 09:59:22	ROSEMEIRY ASSUNCAO ALVES ZOZIAS LIMA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEV3.pdf	16/12/2021 09:59:10	ROSEMEIRY ASSUNCAO ALVES ZOZIAS LIMA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO V3.pdf	16/12/2021 09:58:01	ROSEMEIRY ASSUNCAO ALVES ZOZIAS LIMA	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	solicitacao.pdf	25/08/2021 22:39:40	ROSEMEIRY ASSUNCAO ALVES ZOZIAS LIMA	Aceito
Declaração de concordância	declaracao.pdf	25/08/2021 22:37:20	ROSEMEIRY ASSUNCAO ALVES ZOZIAS LIMA	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	25/08/2021 22:17:03	ROSEMEIRY ASSUNCAO ALVES ZOZIAS LIMA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPO GRANDE, 21 de Março de 2022

**Assinado por:
Juliana Dias Reis Pessalacia
(Coordenador(a))**

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros ¸ Prédio das Pró-Reitorias ¸ Hércules Maymone ¸ 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br

APÊNDICE A – Solicitação para realização da pesquisa

Prezado (a) Diretor (a)/Coordenador (a),

Vimos por meio desta solicitar a autorização para a coleta de dados da pesquisa intitulada: “Um olhar sobre as relações de gênero nas práticas pedagógicas dos docentes do sexo masculino”. Tal pesquisa consistirá na aplicação de entrevistas semiestruturadas, com a finalidade de investigar as concepções de gênero entre os docentes do sexo masculino da rede municipal de educação de Corumbá e as possíveis implicações dessas concepções em suas práticas pedagógicas.

Este estudo faz parte dos pré-requisitos para titulação de Mestrado em Educação Social da pesquisadora *Rosemeiry Assunção Alves Zozias Lima*, matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus do Pantanal, sob orientação do Professor Doutor *Jorge Luís Mazzeo Mariano*. Colocamo-nos a disposição para quaisquer informações adicionais que se fizerem necessárias pelo telefone (67) 99647-1704 ou e-mail rosyzoias@gmail.com. No aguardo da autorização, agradecemos de pronto a atenção dispensada. Corumbá, ____ de _____ de 2021.

Rosemeiry Assunção Alves Zozias Lima
Mestranda UFMS/CPAN/PPGE
RGA: 202001620

Prof. Dr. Jorge Luís Mazzeo Mariano
Orientador UFMS/CPAN/PPGE

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado professor,

O Senhor está sendo convidado a participar de uma pesquisa científica intitulada “Gênero: um olhar sobre as práticas pedagógicas dos docentes do sexo masculino de Corumbá-MS”, que vem sendo desenvolvida pela pesquisadora Rosemeiry Assunção Alves Zozias Lima, estudante do mestrado em Educação Social, na UFMS, e sob a orientação do pesquisador Jorge Luís Mazzeo Mariano.

O objetivo central deste estudo é “investigar as concepções de gênero entre os docentes do sexo masculino da rede municipal de Corumbá e as possíveis implicações dessas concepções em suas práticas pedagógicas”. Para alcançar esse objetivo, optamos pela utilização do procedimento metodológico da entrevista semiestruturada. A entrevista será gravada com uso do celular apenas em formato de áudio.

O convite para a participação na pesquisa será realizado pessoalmente, no espaço da instituição em que os docentes atuam. Este convite será realizado imediatamente após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa. Caso haja interesse em participar da pesquisa será realizada a apresentação presencial do projeto e a coleta de assinatura do TCLE, no local escolhido pelo entrevistado, respeitando as normas de biossegurança para a prevenção da Covid-19. Os participantes assinarão o TCLE quando se sentirem à vontade, após refletirem, consultando, se necessário, seus familiares ou outras pessoas que possam ajudá-los na tomada de decisão livre e esclarecida (para assinar o TCLE), segundo a Resolução CNS/MS nº466/2012 - Item IV. 1, alínea c.

Portanto, o convite para a sua participação é por ser profissional do sistema municipal de ensino da cidade de Corumbá-MS. Ela é voluntária, isto é, não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não terá prejuízo algum caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma.

Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, e o material será armazenado em local seguro e serão de inteira responsabilidade da pesquisadora. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar

da pesquisadora informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitado neste Termo.

A sua participação consistirá em responder perguntas de um roteiro de entrevista à pesquisadora do projeto. A entrevista com duração de aproximadamente 1h30 será gravada em áudio, com o seu consentimento, e posteriormente, será transcrita e armazenada, em arquivo digital, mas somente os pesquisadores terão acesso às mesmas. A entrevista será previamente marcada, de acordo com a disponibilidade de horário negociada e no local escolhido por você. De acordo com a Resolução CNS/MS nº466/2012 – Item IV. 3, alínea g, o entrevistado poderá ser ressarcido financeiramente bem como poderá ter a cobertura de suas despesas relativas à pesquisa e dela decorrentes.

Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, sendo transferido e armazenado em um HD (Hard Disk/Disco rígido) externo de modo a evitar qualquer tipo de vazamento e/ou ciberataque e será mantido sob guarda e responsabilidade da pesquisadora responsável, por pelo menos 5 anos e após esse tempo serão destruídos para que não permita identificação dos participantes, conforme Resolução CNS nº 466/2012.

Ao participar desta pesquisa, o senhor não terá nenhum benefício direto, contudo espera-se contribuir com informações referentes às questões de gênero na educação, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa nortear reflexões e problematizações acerca do lugar das relações de gênero na sua prática pedagógica, bem como despertar o interesse da instituição escolar pelo desenvolvimento dessa temática no dia a dia da escola.

Os resultados desta pesquisa serão divulgados em palestras dirigidas ao público participante, relatórios individuais para os entrevistados, artigos científicos e no formato de dissertação/tese e serão sempre apresentados como o retrato de um grupo e não de uma pessoa. Em hipótese alguma, seu nome será divulgado nos resultados da pesquisa, bem como não o serão quaisquer informações que venham eventualmente conduzir o/a leitor/a a tal identificação.

Esta pesquisa foi elaborada visando o menor transtorno possível a sua integridade física ou psicológica, no entanto toda pesquisa envolve algum tipo de risco aos participantes e consideramos que a presente coleta de dados oferece riscos mínimos. Tais como, um possível desconforto ou constrangimento em responder algum tipo de pergunta. Este risco será minimizado garantindo local reservado e liberdade para não responder questões que julgar invasivas, sem que isto lhe

acarrete qualquer prejuízo, além de garantir que a pesquisadora esteja habilitada para a condução da entrevista. Outro risco possível se refere à quebra de sigilo, mediante o extravio, perda ou mesmo a invasão de dados (por terceiros), ainda que involuntária e não intencional. Com relação a este risco, será assegurada a confidencialidade, a privacidade e a proteção das informações coletadas, garantindo a não utilização das mesmas em prejuízo dos participantes, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico-financeiro. Além disso, será assegurado caso venha sofrer qualquer tipo de dano previsto ou não neste termo de consentimento e/ou resultante de sua participação, o direito à assistência integral e à indenização de acordo com os dispositivos legais. Obedecendo ao que estabelece a Resolução CNS/MS nº466/2012 Item III. 1, alínea c, garantiremos, se necessário, o encaminhamento do participante de pesquisa ao profissional habilitado (psicólogo).

Este termo é redigido em duas vias, sendo uma do participante da pesquisa e outra da pesquisadora. Caso ocorra algum problema referente à pesquisa ou queira obter maiores informações, entre em contato com a pesquisadora no endereço Alameda Augusto Amaral, s/n, Popular Velha e/ou pelo telefone 9-9647-1704 ou pelo e-mail rosyzoias@gmail.com.

Em caso de dúvidas quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMS (CEP/UFMS), localizado no Campus da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, prédio das Pró-Reitorias ‘Hércules Maymone’ – 1º andar, CEP: 79070900. Campo Grande – MS; e-mail: cepconep.propp@ufms.br; telefone: 67-3345-7187; atendimento ao público: 07:30-11:30 no período matutino e das 13:30 às 17:30 no período vespertino. O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Dessa forma, o comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade.

() Você autoriza a gravação em áudio da entrevista () Você não autoriza a gravação em áudio da entrevista.

Corumbá, _____ de _____ de _____

Assinatura da pesquisadora responsável: _____

Assinatura do participante de pesquisa: _____

APÊNDICE C - Roteiro da entrevista semiestruturada

1º Momento: Conhecendo o profissional

- Quantos anos têm?
- Qual a sua naturalidade? (cidade e estado)
- Estado civil? Possui filho/a? Quantos?
- Qual a sua religião? (cristã, católica, protestante, outra)
- Em relação à cor/raça, como você se identifica? (branca, preta, parda, indígena, amarela).
- Quem foi a sua primeira referência masculina na infância?

2º Momento: Formação Acadêmica

- Qual sua graduação?
- Você poderia me dizer por qual/ais motivo/s você escolheu esta profissão?
- Há quanto tempo você atua como docente? Em qual/ais modalidades de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e EJA) você leciona?
- Como você avalia a sua formação como professor?
- Você lembra se durante o seu processo de formação acadêmica houve alguma disciplina ou discussões sobre as questões de gênero? Se sim, em quais disciplinas? Se não, você sentiu falta desse conteúdo?

3º Momento: Questões referentes à concepção de feminino e masculino e igualdade de gênero

- O que você entende por masculinidade?
- Pra você, o que é ser homem e o que é ser mulher na sociedade?
- Quais ações ou atitudes você considera que são apenas masculinas?
- Você vê alguma vantagem/desvantagem entre ser homem e ser mulher?
- Atualmente, como você vê a relação entre homens e mulheres (há igualdade de gênero)?
- Você acredita que há tratamento diferenciado na educação de crianças e jovens do sexo masculino/feminino? Qual/ais?

- O que você pensa sobre afirmações que indicam não haver brincadeiras/brinquedos/comportamentos e atitudes próprias para meninas e meninos?

4º Momento: Questões referentes a percepções sobre machismo, sexismo, gênero na sociedade

- O que você entende por gênero?
- Pra você, o que caracteriza uma pessoa machista? Você acredita que o Brasil é um país machista? Por quê? Poderia dar um exemplo?
- Qual a sua opinião sobre as frases: “você é uma princesa, pare de chorar, se não fica feia” e “pare de chorar, homem não chora”.

5º Momento: Questões referentes a percepções sobre machismo, sexismo, gênero na escola

- Em sua opinião, é importante discutir igualdade de gênero na escola? Por quê?
- Você conhece algum documento legal sobre a discussão de gênero na educação?
- Você já presenciou algum caso de machismo na escola? Se sim, qual foi a sua reação?
- Como é o comportamento do menino e da menina em sala de aula? Há distinções? Quais?
- Você acredita que os/as professores/as dispensam tratamento desigual entre meninos e meninas? Por quê?
- No espaço da sala de aula, ao propor uma atividade coletiva como os/as alunos/as se organizam para a formação do grupo (grupos mistos ou não)?
- Você acredita que exista algum componente curricular específico para abrir espaços para a discussão sobre gênero?

6º Momento: Questões sobre formação continuada e sua contribuição para a discussão e para acesso aos conhecimentos sobre diversidade de gênero

- Você acredita que os/as professores/as são preparados/as para discutir assuntos como igualdade de gênero, machismo, sexismo, homofobia, preconceitos, violência contra a mulher, dentre outros (ligados à pluralidade humana)? Você acredita que eles deveriam estar preparados? Por quê?
- Você sente preparado para discutir assuntos relacionados às relações sociais de gênero no contexto escolar?

- Após sua formação acadêmica, você participou de algum processo de formação que discutiu questões de gênero?
- Você teria alguma resistência de falar sobre o assunto na sua aula? Por quê?

Momento final: Questões sobre o atual momento brasileiro em relação às relações sociais de gênero

- O que você pensa a respeito da pressão política para impedir a discussão sobre gênero nas escolas?
- O que você entende por “ideologia de gênero”?
- Algo mais a acrescentar? Deixei de perguntar algo que você gostaria de responder?

APÊNDICE D – Declaração de Ciência e Concordância da Instituição Escolar**DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR**

Eu, _____, ocupante do cargo de _____ na _____, autorizo a realização nesta instituição da pesquisa “Um olhar sobre as relações de gênero nas práticas pedagógicas dos docentes do sexo masculino”, sob a responsabilidade da pesquisadora Rosemeiry Assunção Alves Zozias Lima, orientada pelo Prof. Dr. Jorge Luís Mazzeo Mariano, que tem como objetivo investigar as concepções de gênero entre os docentes do sexo masculino da rede municipal de educação de Corumbá e as possíveis implicações dessas concepções em suas práticas pedagógicas. Afirmando que fui devidamente informado (a) sobre a finalidade e objetivos da pesquisa, bem como sobre a utilização de dados exclusivamente para fins científicos e que as informações a serem oferecidas para a pesquisadora serão guardadas pelo tempo que determinar a legislação e não serão utilizadas em prejuízo desta instituição e/ou das pessoas envolvidas, inclusive na forma de danos à estima, prestígio e/ou prejuízo econômico e/ou financeiro. Além disso, durante ou depois da pesquisa é garantido o anonimato dos sujeitos e sigilo das informações.

Corumbá, ____ de _____ 2021.

Assinatura do responsável e carimbo e/ou CNPJ da instituição