



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH CAMPUS III
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CULTURA E
TERRITÓRIOS SEMIÁRIDOS – PPGESA**

MAURÍCIO PEREIRA BARROS

**PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE E RELAÇÕES DE GÊNERO NO
SEMIÁRIDO: UMA ANÁLISE DOS DESAFIOS E POSSIBILIDADES EM UMA
ESCOLA DE REFERÊNCIA EM ENSINO MÉDIO EM PETROLINA – PE**

**JUAZEIRO - BA
2022**



MAURÍCIO PEREIRA BARROS

**PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE E RELAÇÕES DE GÊNERO NOSEMIÁRIDO:
UMA ANÁLISE DOS DESAFIOS E POSSIBILIDADES EM UMA ESCOLA
ESTADUAL DE REFERÊNCIA EM ENSINO MÉDIO EM PETROLINA – PE**

Dissertação de mestrado apresentada ao Departamento de Ciências Humanas DCH da Universidade do Estado da Bahia, Campus III, para obtenção do título de mestre em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos.

Linha de pesquisa: Educação, Comunicação e Interculturalidade.

Orientador(a): Profa. Dra. Gislene Moreira Gomes.

**JUAZEIRO – BA
2022**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
por Regivaldo José da Silva/CRB-5-1169

B414d Barros, Maurício Pereira

Prática pedagógica docente e relações de gênero no semiárido: uma análise dos desafios e possibilidades em uma escola de referência em ensino médio em Petrolina – PE / Maurício Pereira Barros. Juazeiro-BA, 2022.
208 fls.: il.

Orientador(a): Prof.^a. Dr.^a. Gislene Moreira
Inclui Referências.

Dissertação (Mestrado Acadêmico) – Universidade do Estado da Bahia.
Departamento de Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Educação,
Cultura e Territórios Semiáridos – PPGESA, Campus III. 2021.

1. Prática pedagógica – Docência. 2. Prática pedagógica – Ensino médio.
3. Prática pedagógica – Sexualidade. 4. Prática pedagógica – Gênero. 5. Prática
pedagógica – Relação professor/aluno. I. Gomes, Gislene Moreira. II. Universidade do
Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. III. Título.

CDD: 370.711

FOLHA DE APROVAÇÃO
PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE E RELAÇÕES DE GÊNERO NO
SEMIÁRIDO: UMA ANÁLISE DOS DESAFIOS E POSSIBILIDADES EM UMA
ESCOLA DE REFERÊNCIA EM ENSINO MÉDIO EM PETROLINA – PE


MAURICIO PEREIRA BARROS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos – PPGESA, em 13 de dezembro de 2022, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:




Professora Dra. GISLENE MOREIRA GOMES (Orientadora)

Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Doutorado em Investigación en Ciencias Sociales
Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais – Flacso

 Documento assinado digitalmente
EDONILCE DA ROCHA BARROS
Data: 20/12/2022 10:41:31 -0300
Verifique em <https://verificador.itl.br>

Professora Dra. EDONILCE DA ROCHA BARROS (Avaliadora Interna)

Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Doutorado em Ciências Humanas
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

 Documento assinado digitalmente
RODRIGO WANTUIR ALVES DE ARAÚJO
Data: 13/12/2022 18:53:51-0300
Verifique em <https://verificador.itl.br>

Professor Dr. RODRIGO WANTUIR ALVES DE ARAÚJO (Avaliador Externo)

Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer – SEMECEL
Doutorado em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

MINHA GRATIDÃO

Tecer agradecimentos é sempre algo arriscado, sobretudo quando fazemos isso para agradecer aqueles/as que contribuíram de forma direta ou indireta com a construção de uma pesquisa de mestrado. Aos longos meses que estive imerso na produção dessa pesquisa, tive o privilégio de receber o apoio de diversas pessoas. Certamente essas poucas linhas não serão suficientes para demonstrar minha imensa gratidão a todos/as/es;

Em primeiro lugar, preciso agradecer ao pai celestial, por me conceder saúde e capacidade intelectual para a concretização deste árduo trabalho;

Aos meus pais, em especial minha mãe Maria, mulher guerreira nordestina “arretada sim sinhô”. Filha de pais analfabetos, e que com toda sua garra e determinação, ainda conseguiu ir à escola, mesma escondida do seu pai, e que mesmo tendo estudado só até a quarta série (primária), foi professora alfabetizadora. Foi sempre minha maior fonte de inspiração no campo educacional e na vida como um todo;

A minha tia/mãe Iracema (*in memórian*), que foi morar recentemente ao lado do criador, deixando a maior lacuna já existente dentro de mim e em toda família, mas que seu amor, sua meiguice, e dedicação sempre ao próximo, serão sempre seus maiores ensinamentos em vida. Vibrava sempre por cada conquista que eu alcançava, e tenho plena certeza que continuará torcendo e intercedendo por mim lá de cima, te amarei eternamente minha mãezinha;

De forma especial a Ismael, um anjo que Deus colocou em minha vida, alguém que sempre pude contar independente da circunstância, saiba que sem você a caminhada teria sido bem mais complicada, e os objetivos mais difíceis de serem alcançados;

Aos meus familiares, em especial aos irmãos Maurícia e Maronildo, que mesmo a distância, e dentro de suas limitações colaboraram sempre para meu sucesso, me dando sempre boas vibrações, gás e energias positivas fazendo com que eu nunca desista de seguir firme na trajetória apesar dos grandes entraves;

A minha orientadora Gislene, que mesmo ofertando encontros de forma remota, em virtude da nossa geografia, vem contribuindo de maneira significativa e direta para a concretização desse estudo, uma amiga que já considero muito especial ao longo desses encontros regados de muito afeto;

À Universidade do Estado da Bahia – UNEB/ DCHIII/ PPGESA, uma instituição feita por professores e funcionários, que se comprometem diariamente em fazer dessa instituição uma referência em educação;

A todos/as/es, que de alguma forma, direto ou indiretamente contribuíram para a concretização desse sonho em me tornar mestre em educação, sonho esse que já buscava incessantemente. Que Deus, em sua infinita misericórdia, possa continuar abençoando abundantemente cada um/uma de vocês, a todos/as/es, meu muito obrigado!

Qualquer que seja a liberdade pela qual lutemos, deve ser uma liberdade baseada na igualdade. (Judith Butler)

RESUMO

Nessa dissertação, proponho uma discussão acerca do processo de relação entre professor/a e aluno/a sobre *gênero* em sala de aula, tendo como *locus* de pesquisa uma escola de referência em ensino médio situada na cidade de Petrolina – PE. Objetiva-se, nesta pesquisa, identificar como ocorre a práxis pedagógica de professores inseridos em um contexto de semiárido sobre o conceito de identidade de gênero em uma escola de ensino médio e como a visão da heteronormatividade e suas expressões pode servir de obstáculos ou entraves para a prática emancipatória. Dessa forma, o problema de pesquisa consiste em responder à seguinte questão: Quais os desafios que se impõem à prática pedagógica de professores/as frente ao conceito de identidade de gênero? Metodologicamente, tem-se um estudo exploratório, precedido de uma pesquisa qualitativa e participante. O empirismo aqui é considerado a principal base paradigmática que permeia o presente estudo, pois consiste em uma teoria epistemológica onde indica que todo o conhecimento é fruto da experiência, e por isso, uma consequência dos sentidos. Quanto às análises e coleta de dados, estas tiveram natureza quanti-qualitativa, e foram realizadas por meio de entrevistas semiestruturadas com perguntas de cunho objetivo e subjetivo direcionadas a 15 (quinze), dos 32 (trinta e dois) docentes que fazem parte do quadro permanente e temporário da instituição. A proposta está diretamente interligada aos estudos identitários as ramificações de gênero, sexualidade, diversidade e etnias. O estudo versa sobre o período decolonial pós-crítica. Endosam a pesquisa os autores: Butler (2010), Louro (1997), Piscitelli (2001), Shapiro (1981) dentre outros/as. Para tratamento e interpretação dos dados, foi empregado o método da Análise Discursiva Crítica (ADC) a partir dos trabalhos de Norman Fairclough (1989) optando pelo uso da linguagem não sexista, na qual se evita toda e qualquer forma de preconceitos em relação a um sexo, ou gênero social específico. A pesquisa demonstrou que um dos grandes desafios a uma melhor prática discursivo-social de gênero, é a falta de formação inicial e continuada, dentro do grupo estudado, sobre as questões ligadas ao gênero na educação.

Palavras-Chave: gênero; ensino médio; sexualidade; semiárido; relação de professores.

ABSTRACT

In this dissertation, I propose a discussion about the process of relationship between teacher and student about *gender* in the classroom occurs, having as research *locus* a reference school in high education located in the city of Petrolina - PE. The objective of this research is to analyze how the process of manifestation of the gender identity of students inserted in the semi-arid context in E.R.C.C occurs, and how this is perceived by the teaching class. Thus, the research problem consists of answering the following question: What are the challenges that are imposed on the pedagogical practice of teachers in the face of the concept of gender identity? Methodologically, there is an exploratory study, preceded by a qualitative and participatory research. Empiricism here is considered the main paradigmatic basis that permeates the present study, as it consists of an epistemological theory which indicates that all knowledge is the result of experience, and therefore, a consequence of the senses. As for the analysis and data collection, these were quantitative-qualitative in nature, and were carried out through semi-structured interviews with objective and subjective questions directed to 15 (fifteen) of the 32 (thirty-two) professors who are part of the staff permanent and temporary of the institution. It is also important to mention that the present proposal is directly linked to identity studies as it contemplates the ramifications of gender, sexuality, diversity and ethnicity. Thus, the study deals with the post-critical decolonial period. The authors endorse the research: Butler (2010), Louro (1997), Piscitelli (2001), Shapiro (1981) among others. The Critical Discursive Analysis (CDA) method will also be used for the treatment and interpretation of data, based on the works of Norman Fairclough (1989) in which I will opt for the use of non-sexist language, that is: a language that is avoided all and any form of prejudice in relation to a specific sex or social gender. The research showed that one of the great challenges to a better discursive-social practice of gender is the lack of initial and continuous training, within the studied group, on issues related to gender in education.

Keywords: genre; high school; sexuality; semi-arid; list of teachers.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Espectro do gênero.....	57
Figura 2 – Postagens de pastor evangélico contra a discussão de gênero na escola	64
Figura 3 – Campanha da ordem dos pastores do Brasil contra a “ideologia de gênero”	65
Figura 4 – Fala do atual presidente da república Jair Messias Bolsonaro contra a “ideologia de gênero” nas escolas	67
Figura 5 – MEC sede as pressões religiosas contra o debate dos temas de gênero.....	67
Figura 6 – MEC tira termos ligados ao gênero da BNCC.....	67
Figura 7 – Bolsonaro diz que cabe ao Governo Federal legislar sobre “ideologia de gênero”.....	67

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantidade de docentes do Ensino Médio com graduação pelo Censo Escolar (2017).....	100
Tabela 2 – Professores com pós-graduação por tipo de titulação conforme Censo Escolar (2017).....	111
Tabela 3 – Principais definições apresentadas pelos docentes sobre sexo.....	118
Tabela 4 – Principais definições apresentadas pelos docentes sobre gênero	119
Tabela 5 – Principais definições apresentadas pelos docentes sobre sexualidade	122

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estado da arte - Triagem metodológica.....	43
Quadro 2 – Periódicos que versam sobre a temática.....	43
Quadro 3 – Mesmo filtro aplicado	43
Quadro 4 – Palavras-chave que mais se repetem no discurso docente investigado (DCI).....	106
Quadro 5 – Área de formação (graduação) de cada docente.....	110
Quadro 6 – Concepções dos docentes sobre o conceito de sexo, sexualidade, orientação sexual, identidade de gênero e performance de gênero.....	116
Quadro 7 – Principais desafios à prática docente frente às questões de gênero e os meios para superá-las.....	162

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Modalidade e instituição em que cursaram o Ensino Médio.....	110
Gráfico 2 – Áreas de concentração dos cursos de Pós-Graduação dos docentes.....	112
Gráfico 3 – Principais meios de informação utilizados pelos docentes.....	114
Gráfico 4 – Ponto central da visão dos docentes sobre as questões de gênero.....	121
Gráfico 5 – Ponto central da visão dos docentes sobre orientação sexual.....	123
Gráfico 6 – Ponto central da visão dos docentes sobre as identidade de gênero	124
Gráfico 7 – Concepções dos docentes sobre <i>performance</i> de gênero	126
Gráfico 8 – Visão dos docentes sobre a relação entre sexo, gênero, sexualidade e orientação sexual	127
Gráfico 9 – Respostas dos docentes no ato das entrevistas	128
Gráfico 10 – Respostas dos docentes no ato das entrevistas	131
Gráfico 11 – Concepções docentes sobre homossexualidade e heterossexualidade.....	133
Gráfico 12 – Concepções docentes sobre o papel da escola no século XXI.....	136
Gráfico 13 – Concepções docentes sobre a função de professor que atua no Ensino Médio.....	137
Gráfico 14 – Concepções docentes sobre a importância dos temas transversais (visão geral).....	140
Gráfico 15 – Concepções docentes sobre a importância de cada eixo dos temas transversais	141
Gráfico 16 – Docentes que já abordaram gênero em sala.....	143
Gráfico 17 – Docentes que tiveram dificuldades com alguma questão de gênero	145
Gráfico 18 – Definições docentes sobre a homossexualidade.....	147
Gráfico 19 – Docentes que já viram preconceito de alunos/as contra colegas homossexuais.....	148
Gráfico 20 – Resposta dos docentes no ato das entrevistas.....	149
Gráfico 21 – Influência de valores morais e religiosos na <i>práxis</i> sobre gênero	153
Gráfico 22 – Resposta dos docentes no ato das entrevistas.....	154
Gráfico 23 – Docentes instigados/as sobre gênero, sexo e sexualidade em sala de aula.	156
Gráfico 24 – Nível de importância dado pelos docentes às discussões de gênero em sala de aula.....	157
Gráfico 25 – Relatos docentes sobre violência, discriminação ou homofobia em sala	158

Gráfico 26 e 27 – Existência de alunos LGBTQIAP+ e os efeitos sobre a prática docente.....	159
Gráfico 28 – Preparo dos docentes para lidar com questões de gênero.....	160
Gráfico 29 – As questões de gênero têm afetado sua prática pedagógica em sala de aula?.....	161
Gráfico 30 – Dificuldades encontradas pelos docentes em sua <i>práxis</i> pelas questões de gênero	163
Gráfico 31 – Meios para superar os desafios à <i>práxis</i> ante às questões de gênero.....	164

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- ADC** – Análise Discursiva Crítica
- ANTRA** – Associação Nacional de Travestis e Transexuais
- BNCC** – Base Nacional Comum Curricular
- CAAE** – Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
- CEP** – Comitê de Ética e Pesquisa
- CF** – Constituição Federal
- COVID-19** – Coronavirus Disease 2019
- DST** – Doença Sexualmente Transmissível
- DUDH** – Declaração Universal dos Direitos Humanos
- ENEM** – Exame Nacional do Ensino Médio
- EREM** – Escola de Referência em Ensino Médio
- FGV** – Fundação Getúlio Vargas
- GGB** – Grupos Gays da Bahia
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- LGBTQIAPN+** – Lésbicas, Gays, Bi, Trans, Queer/Questionando, Intersexo, Assexuais/Arromânticas/Agênero, Pan/Poli, Não-binárias e mais.
- LDB** – Lei de Diretrizes da Educação Básica
- LGBTT** – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais
- MEC** – Ministério da Educação e Cultura
- MESP** – Movimento Escolar Sem Partido
- ONU** – Organização das Nações Unidas
- PCNs** – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PFDC** – Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão
- PPGESA** – Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos
- PHS** – Partido Humanista de Solidariedade
- PNE** – Plano Nacional Estadual
- PSB** – Partido Socialista Brasileiro
- PT** – Partido dos Trabalhadores
- PPP** – Projeto Político Pedagógico
- SCIELO** – Scientific Electronic Library Online
- STF** – Supremo Tribunal Federal
- TCLE** – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SDSCJ – Secretaria de Desenvolvimento Social, Criança e Juventude

SESS – Secretaria Executiva de Segmentos Sociais

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
2 GÊNERO, CONCEITOS CONTEMPORÂNEOS E INTERSECCIONALIDADE	26
2.1 A INTERSECCIONALIDADE FRENTE AO CONTEXTO EDUCACIONAL: DIFERENÇAS SOBRE O CONCEITO DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO BÁSICA	33
2.2 GÊNEROS, SEXO E SEXUALIDADE, UMA CONSTRUÇÃO CURRICULAR?.....	36
2.3 ESTADO DA ARTE DOS “ESTUDOS QUE VERSAM SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E ENSINO MÉDIO”.	45
2.3.1 O <i>bullying</i> homofóbico, como aversão ao gênero	47
2.3.2 Práticas de gênero e questões docente	51
2.3.3 As Experiências não-binárias do Gênero no Contexto Escolar	56
2.4 A DIVERSIDADE EM SALA: UM DESAFIO ATUAL.	64
3 CONCEITUANDO EDUCAÇÃO E GÊNERO NO SEMIÁRIDO	79
3.1 PRÁTICAS DOCENTE NO SEMIÁRIDO	88
3.2 LEGISLAÇÃO VIGENTE PARA A EDUCAÇÃO DE GÊNERO.....	94
3.2.1 O papel social da escola para a educação de gênero.	97
3.3 POSSÍVEIS LACUNAS ADVINDAS DA LEI MUNICIPAL DE PETROLINA Nº 2.985/17.	100
3.3.1 Localização do estudo.	108
3.3.2 População estudada e tamanho da amostra.	109
3.3.3 Instrumentos tecnológicos de coleta de dados.	109
3.3.4 Dos procedimentos sanitários adotados em razão da Pandemia do Covid-19	110
3.3.5 Operacionalização da pesquisa.	111
4 TRILHAS METODOLÓGICAS: CAMINHOS PERCORRIDOS	113
4.1. MÉTODO DE ANÁLISE DOS DADOS E O TIPO DA NATUREZA DO ESTUDO.	113
4.1.2 Considerações éticas	114
4.1.3 Análise e discussão dos dados	115
4.1.4 Categoria da análise dos dados.	116
4.1.5 Perfil sociocultural do corpo docente.	117

4.1.6 Compreensão conceitual docente sobre as questões de gênero.	124
4.1.7 A (des)importância dos temas transversais na educação do século XXI.....	144
4.1.8 “Chão da Escola”: atitudes docentes em situações envolvendo Gênero.....	151
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	175
REFERÊNCIAS	181
APÊNDICES	194
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO UTILIZADO COMO BASE PARA A REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES/AS DA ESCOLA PESQUISADA	195
ANEXOS.	201
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	202
ANEXO B – LEI MUNICIPAL DE PETROLINA Nº 2.985/17	207

1 INTRODUÇÃO

Ao iniciar meus estudos para a construção desta dissertação, muitas dúvidas afloravam e à medida que lia e me questionava, novos livros e obras surgiam e perturbavam ainda mais a minha construção: O quê e como escrever? Qual caminho seguir? Muitas vezes me lembrei de Norbert Elias(2001), quando argumentava sobre a construção de sua tese em relação às suas autocobranças e suas dificuldades com a escrita. Mas, finalmente consegui me centrar e elaborar algumas construções que constituem este texto.

A cada posicionamento uma escolha se estabelece nossas ações e deve ser apresentada como nos orienta Bourdieu (2005a), em esboço de autoanálise. Assim, começo a construir a minha rede de informações teóricas e conceituais, onde em sua grande maioria precisei desconstruir no propósito de poder construir.

O meu maior interesse pela pesquisa é de tentar responder como ocorre a relação de gênero no contexto educacional, constituindo-se em um tema extremamente de foro pessoal ao tempo que de interesse coletivo. Relembro dos discentes que fazem parte da unidade educacional em discurso, enquanto aluno no ensino médio que eu era, e me lembro que nunca, ou quase nunca tinha a total deliberação/abertura, com os professores/as para compreender melhor alguns anseios que permeavam meu psicológico acerca da minha sexualidade, e se estas inquietações tinham alguma relação direta com o meu processo comportamental, educacional, e a vida pessoal.

No Brasil, as discussões sobre gênero surgiram timidamente a partir do debate impulsionado pela Constituição Federal de 1988 e, já na década de 1990, pelas leis e planos que se seguiram, entre eles, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996) e por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), a partir do qual a União assumiu o compromisso de construir uma reformulação curricular em substituição ao antigo currículo mínimo comum (ALTMANN, 2001; VIANNA; UNBEHAUM, 2004, 2006).

Neste estudo, busco mapear e examinar produções científicas sobre a formação e atuação pedagógica docente com foco na relação do gênero presente em sala de aula, agregando assim um leque da sexualidade e diversidade sexual. A busca pelo mapeamento e análise das produções acadêmicas, no âmbito dos marcadores de gênero e diversidade sexual, na área de educação possibilita, também, visualizar a expansão de estudos e como tem se realizado a aproximação com outras áreas do conhecimento como a Antropologia, Sociologia, Ciências Exatas, Engenharia. Cabe salientar que a produção acadêmica deve ter como compromisso a redução das desigualdades sociais em um país que tem apresentado um

cenário de avanços e retrocessos no âmbito das políticas educacionais.

Nesse sentido, esta pesquisa tem por objetivo, analisar como ocorre o processo de manifestação da identidade de gênero de alunos e alunas no Ensino Médio em uma determinada escola de referencia em ensino médio, situada na cidade de Petrolina-PE, e como esta é percebida pela categoria docente. Assim, os dados oriundos da pesquisa revelam que, muito embora os docentes compreendam que a escola deve trabalhar temática socioculturais que extrapolem o conteudismo, posto que reconhecem a importância das temáticas transversais, assim o fazem de forma muito lateralizada, uma vez que não incluem no dito reconhecimento a urgência de tratarem abertamente as questões de gênero.

E por que realizar a pesquisa com professores e professoras do ensino médio? Em primeiro momento, minha intenção era trabalhar com alunos/as, mas ao fazer levantamento de trabalhos e publicações científicas sobre o assunto, notei a necessidade de trabalhar com os/as docentes, ao levar principalmente em consideração que suas práticas podem legitimar determinadas identidades de meninos e meninas, marginalizando e reprimindo outras. Dessa forma, partindo desse pressuposto, entende-se que a postura dos/as professores/as influenciam a formação da identidade de seus alunos. Assim, (re)organizar seu conceito de gênero por meio de grupo de estudos seria, portanto, um caminho para reflexão na Educação Básica.

Logo assim, o estudo surge da necessidade de se investigar como ocorre essa relação e o conceito de identidade de gênero sobre um olhar docente em um determinado ambiente institucional. A sociedade brasileira, desde a sua gênese, é marcada por não se constituir em um monismo sociocultural, mas pelo contrário, tanto pelas proporções continentais de seu território, como pelas diversas correntes migratórias que constituíram a base de nossa colonização (brancos/brancas, negros/negras, aborígenes, italianos/italianas, alemães/alemãs, holandeses/holandesas, dentre outros), por uma verdadeira miscelânea de culturas, saberes, conhecimentos, grupos étnicos e orientações ideológicas e de opinião, enfim, a diversidade, o pluralismo e a multiculturalidade são predicados marcantes do povo brasileiro.

Petrolina-PE se encontra no sertão pernambucano, fazendo divisa com Juazeiro, no norte baiano. Petrolina, mesmo sendo considerada uma cidade do interior, é bastante desenvolvida, com universidades, indústrias, grandes empresas e produção de frutas e vinhos para exportação. Portanto, é uma lugar que difere, no geral, do imaginário popular acerca da realidade sertaneja, apesar de estar localizada no interior do Nordeste.

O estudo desenvolvido pretende colaborar para que as desigualdades de gênero presentes no processo educativo possam ser problematizadas, a partir de diferentes olhares,

bem como contribuir para o desafio de uma educação compartilhada, rompendo com as violências e desigualdades de gênero, imputadas às crianças, meninas e meninos, desde a pequena infância, além de fornecer subsídios para repensar as práticas educativas.

Compreendo ainda, que um dos motivos extremamente plausível e necessário para discorrer uma pesquisa como esta, é o atual contexto político e cultural ao qual estamos hoje inseridos, pautado no discurso da “ideologia de gênero” para banir abordagens e discussões referentes às relações de gênero (JUNQUEIRA, 2018; 2020), nos traz grandes desafios frente à desconstrução de estereótipos de gênero, desde a educação da pequena infância, e apontam para a necessidade da articulação acerca das culturas de infâncias, das culturas familiares e das culturas escolares na atualidade (BARBOSA, 2007).

Nos últimos anos do século XX, a partir de estudos feministas, a compreensão de que a ciência é neutra passou a ser questionada. No caso do Brasil, as discussões acerca da categoria de gênero se encontram marcadas pelo avanço do neoconservadorismo, sobretudo após a eleição do presidente Jair Bolsonaro. Foi a partir do movimento feminista brasileiro que os primeiros trabalhos acadêmicos sobre a temática feminina surgiram, principalmente na área das Ciências Sociais. Contudo, foi com a chegada dos anos 1980, que a pressão exercida pelos grupos feministas alcançou maiores conquistas, inclusive na Assembleia Nacional Constituinte, a partir do momento em que a heterogeneidade nas relações de gênero era reafirmada, porque importava também estudar as relações sociais existentes entre os gêneros, não somente cada gênero na sua individualidade (HOFF, 2018).

Em termos de relevância social, o presente estudo adquire importância no sentido que a questão da identidade de gênero se mostra hoje, sobretudo, como um conceito que não se resume apenas à ideia de mulher, passando a abranger outros grupos com debate muito mais amplo, incluindo identidade e diferença, (trans)sexualidade, homossexuais, bissexuais, travestis, transgêneros e outros.

A necessidade de aprofundar tal debate se torna primordial, a fim de que outras posturas sejam adotadas, para além da culpabilização, diante das questões e dos estereótipos de gênero, presentes na educação, na busca do fortalecimento do diálogo entre as instituições de ensino e as famílias, com vistas a uma educação que respeite as diferenças. A discussão das relações de gênero na última etapa da educação básica pode representar a possibilidade de uma educação mais igualitária, que respeite o indivíduo na construção de suas identidades de gênero, considerando que a forma como meninos e meninas estão sendo educados/as pode contribuir para se tornarem mais completos e/ou para limitar suas iniciativas e suas aspirações (FINCO, 2011), pois, tornamo-nos mulheres e homens, meninas e meninos, nos processos

discursivos e culturais, em que a diferença nos é ensinada (LOURO, 2008).

É sabido que, em termos didáticos, a prática pedagógica é veículo de transmissão e socialização de valores e assentamento de visões, sendo justamente por meio dela que os docentes conseguem chegar aos discentes. Portanto, entender como essa prática se comporta frente às relações de gênero é imprescindível para compreender a postura dos professores no que se refere ao fenômeno das diversas performances de gênero em sala de aula.

Trata-se de uma realidade inegável dos jovens e da qual a escola não pode se furtar, ao passo que é o ambiente escolar uma das principais instâncias de convivência social desses sujeitos/as/es. Daí, a necessidade de saber como tais questões de gênero influenciam e são tratadas dentro de sala de aula pelos professores/as de ensino médio, no que tange à prática pedagógica (prática social) desses profissionais, bem como, quais seriam as dificuldades/perspectivas que tal debate impõe a essa referida prática.

Dessa forma, é oportuna a atenção ao fato de que são marcantes os casos crescentes e brutais de violência disseminados pelo país inteiro contra esses grupos, o que vêm atingindo uma onda de intolerância e preconceito, especialmente os jovens não heterossexuais, os quais passam a sofrer formas, nem sempre visíveis, de opressão imposta pela cultura heterossexual em ambientes como trabalho, mídia, cinema e, principalmente na escola.

Tendo em vista a discussão que gira em torno da identidade de gênero, o objeto deste estudo e análise da presente pesquisa é justamente entender como tais discussões se fazem presentes no universo escolar dos estudantes de ensino médio em uma rede pública de ensino, tendo em vista perceber especificamente os desafios que tal realidade traz à prática pedagógica de professores e professoras em sala de aula, para tanto, farei o recorte espacial da escola em questão onde a pesquisa será desenvolvida.

Quais os desafios que se impõem à prática pedagógica de professores/as frente ao conceito de identidade de gênero em uma escola de referência em ensino médio, situada na cidade de Petrolina-PE? Esta entra como a problemática norteadora do estudo, onde ao longo da pesquisa, pretendo apresentar o conceito e o parecer de todos os sujeitos envolvidos no estudo de forma detalhada.

É inegável a existência de problemáticas sobre a (in)visibilidade de conflitos à adoção e discussões sobre identidade de gênero nas escolas municipais da cidade de Petrolina, como é o caso da Lei Nº 2.985/17 a qual será discutida posteriormente neste estudo, e as possíveis lacunas que a presente lei vem causando no contexto local dentro das unidades educacionais.

Desse modo, importante destacar que para que se chegue à compreensão das modernas discussões sobre identidade de gênero - as quais há muito tempo já deixaram de ser apenas

discurso da literatura, e passaram às mais diversas mesas de debate e, especialmente, à vida de milhares de pessoas, especificamente de jovens em fase de crescimento - é necessário que se discuta brevemente sobre a significação dos conceitos de Gênero, Sexo e Sexualidade ao longo do período histórico, a fim de situar a discussão à realidade hodierna.

O Instituto Federal do Pará (IFPA), tem feito um levantamento, que é no ensino médio em que a maioria dos jovens tem o primeiro contato com as manifestações mais diretas de sexualidade, bem como começam a se identificar com um ou outro gênero, ou seja, passam a firmar sua identidade de gênero, numa fase em que surgem os maiores questionamentos e incertezas, bem como as indefinições sobre gênero e sexualidade.

Trata-se de uma realidade inegável dos jovens e da qual a escola não pode se furtar, uma vez que é o ambiente escolar uma das principais instâncias de convivência social desses sujeitos, por isso mesmo, há necessidade de saber como tais questões de identificação do gênero influenciam e são tratadas dentro de sala de aula por professores e professoras de ensino médio, no que tange à prática pedagógica destes/as profissionais, bem como quais seriam as dificuldades que tal debate impõe em suas respectivas práticas pedagógicas.

Como alternativa ao preconceito homofóbico, em 2004, o governo, liderado na época pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, deu início ao programa “Brasil sem Homofobia”. De acordo com Junqueira (2009, p. 167), este, em conjunto com a sociedade civil, procurou inicialmente implementar políticas que possibilitassem o combate à violência aos homossexuais. Esta foi mais uma conquista resultante de lutas dos movimentos LGBT. O programa pretendia garantir o direito e a cidadania de todos/as/es, e tirar o tema da diversidade sexual da indiferença governamental. Mas como essas iniciativas de inclusão cidadã da diversidade sexual se refletiu no interior do Brasil? Em especial, como chegou esse debate no semiárido nordestino?

Petrolina é uma cidade que possuem elevados índices de crescimento econômico, atraindo investimentos de instituições públicas e/ou privadas, porém, ainda são marcadas por arcaicas formas de desigualdades sociais que contradiz com o processo de modernização que vem passando. O cenário atual mostra a existência de um ajuste entre as novas dinâmicas demográficas e sociais surgidas com o processo de modernização da região e antigas formas de exclusão social existentes, bem como o surgimento de novos modelos de desigualdades sociais (FRANCA, 2008).

Este cenário processual de crescimento na região no Vale do São Francisco tem seguido um padrão que foi plantado em algumas escalas da história econômica do País. De um crescimento capitalista oriundo do crescimento de renda e na hierarquização de bens já

não mais existentes na sociedade. Dessa forma, é possível arriscar, e dizer que o Vale do São Francisco é demarcado por aquilo que Domingues (2004) pontua se referindo ao desenvolvimento econômico e nacional, como um processo conservador. Este enredo se traduz em um cenário que é fortemente marcado pelo convívio com diversas formas urbanas e rurais de sociabilidade e modelos autoritários de relações trabalhistas, raciais, de gênero e etc.

Sob o aspecto científico, a relevância da discussão aqui proposta ganha corpo à medida que é forçoso reconhecer que a noção de livre expressão da sexualidade (como um direito da cidadania) é bastante relevante em se tratando de Brasil, onde as marcas das desigualdades sociais reforçam as marcas da discriminação ligadas à orientação sexual e às performances de gênero. É imprescindível, sob o ponto de vista pedagógico, perceber como a prática social de sala de aula, especificamente no ensino médio, vem absolvendo, ou não, tal realidade. Há necessidade de reconhecer tal fenômeno e apontar as dificuldades que a didática contemporânea enfrenta, postura imprescindível, inclusive, para subsidiar uma nova formação de professores que esteja apta a dialogar com tais relações, emergidas no contexto educacional do século XXI.

A fim de melhor organizar o resultado da pesquisa realizada, bem como promover um adequado caminho didático de entendimento da base teórica aqui colocada, dos dados obtidos e das análises efetuadas, a presente dissertação está dividida em quatro (04) capítulos logicamente encadeados e atendendo rigorosamente ao objetivo geral apresentado anteriormente e aprovados pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual da Bahia (UNEB)¹.

É oportuno frizar, que possuo total autorização pelo diretor responsável pela unidade pesquisada, de mencionar o nome da instituição em qualquer momento da pesquisa, tanto de forma verbal quanto na escrita, mas como rege o próprio comitê de ética e pesquisa, e no ensejo de preservar tanto a identidade da escola bem como dos sujeitos envolvidos, optei assim por não fazer esse uso quanto ao nome da instituição, e nem será exposto nos anexos a documentação assinada pelo diretor responsável, como por exemplo: a carta de anuência onde o gestor autoriza que a pesquisa aconteça na escola, o termo de autorização institucional da coparticipante, o termo de confidencialidade e o modelo com o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), pois são todos documentos que possuem na íntegra e por extenso o nome da unidade, mas conforme normativas do comitê serão devidamente preservadas como orienta

¹ Pesquisa aprovada Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) através do CAAE nº 54332321.6.0000.0057. Número do Parecer: 5.185.604.

os princípios éticos do campo científico.

O presente estudo está estruturado da seguinte forma: No primeiro capítulo apresento a introdutória da proposta em questão, os caminhos percorridos ao longo da pesquisa, de onde surge o interesse nesse segmento, apresento ainda o contexto histórico que permeia a pesquisa, bem como os teóricos que trarão uma maior sustentação metodológica a escrita.

O segundo capítulo está composto pela proposta de gênero dentro de um contexto contemporâneo, onde são elencadas ramificações tais como: a interseccionalidade na área educacional, frente às diferenças e desigualdades sobre o conceito de gênero na educação básica, onde primeiro por um breve detalhamento sobre as concepções de gênero, sexo e da sexualidade dentro da conjuntura curricular. E ainda no primeiro capítulo, trago uma breve contemplação do *bullying* homofóbico como aversão ao gênero no ambiente institucional, e por fim, apresento segmentos sobre as experiências não binárias do gênero na escola.

Já no terceiro capítulo, apresento o conceito da educação e do gênero no Semiárido, onde precedido dessa visão, venho em seguida, mostrar um pouco das práticas docente nesse contexto Semiárido, e no intuito de dar uma maior sustentação ao estudo em questão, apresento parte das legislações vigentes para com a educação de gênero, onde procuro deixar acentuado que as leis propostas garantem o direito de toda pessoa ao reconhecimento de sua identidade de gênero, ao livre desenvolvimento de sua pessoa conforme sua identidade de gênero e a ser tratada de acordo com sua identidade de gênero e identificada dessa maneira nos instrumentos que acreditem sua identidade pessoal pertencer. Finalizo então, com a Lei Municipal de Petrolina Nº 2.985/17 que tem como foco, inibir, desde sua promulgação, atividades que visam à reprodução do conceito “ideologia de gênero”, diversidade sexual e educação sexual.

Apresento ainda no terceiro capítulo, a localização do estudo e parte de como se deu a trajetória da pesquisa, bem como a população que foi estudada/pesquisada e os instrumentos tecnológicos empregados para que houvesse a coleta precisa dos dados. Como elo e princípio ético, elenco quais foram os procedimentos sanitários adotados em razão da Pandemia do Covid-19 e concluo fazendo a saturação e operacionalização da pesquisa como um todo.

No quarto capítulo, detalho o percurso metodológico realizado para elaboração da presente pesquisa, os métodos e análises dos dados que foram empregados, e a natureza do estudo desenvolvido, e por fim as considerações éticas presente em todas as fases da pesquisa. Ao final, são postas as últimas considerações sobre os resultados da pesquisa, reforçando a importância de se estudar a prática pedagógica na sua intersecção com as relações de gênero, em especial, as múltiplas e não-catalogáveis *performances* de gênero. Postura indeclinável

para se garantir o papel verdadeiramente integrador, humano e libertador da educação em especial da pública, sendo fundamental tal tomada de atitude para avançar no sentido de formação de uma prática pedagógica democrática, inclusiva e não-sexista.

² GÊNERO, CONCEITOS CONTEMPORÂNEOS E INTERSECCIONALIDADE

É fundamental, ao tempo que necessário, que possamos primeiramente entender essa base conceitual em sua totalidade. A violência de gênero no ambiente escolar tem causado um impacto negativo na educação de milhões de estudantes em todo o mundo (UNESCO 2015). Por esse motivo, promover a reflexão e o debate ao presente tema em ambiente escolar é necessário sendo que esta é uma das formas de construir uma nova sociedade livre de preconceitos, reflexiva, crítica e igual. É através da educação que o mundo pode ser transformado.

As escolas devem ser um refúgio para o alunado, especialmente para aquelas em cidades e bairros marginalizados afetados pelas desigualdades sociais. É vital que a comunidade acadêmica realize pesquisas para compreender a escala e o alcance da desigualdade de gênero relacionada ao ambiente escolar, bem como para desenvolver políticas e propostas pedagógicas para eliminá-las.

Em meio a todas as discussões, características e conquistas, as lutas feministas estão entrelaçadas nessa construção desse conceito de gênero. Dessa forma, pensar que a questão da mulher é ir além da divisão de papéis entre os sexos. Segundo Machado, “[...] romper com os estudos da substancialidade do que venha a ser essa mulher e esse homem, e com a determinação do biológico sobre o sexo, é construir um novo paradigma, os estudos de gênero conseguiram construí-lo” (MACHADO, 1998, p. 112).

A autora pontua que historicamente, identifica-se uma maior apropriação pelos homens do poder político, do poder de escolha e de decisão sobre sua vida afetivo-sexual e da visibilidade social no exercício das atividades profissionais. Este é um processo que resulta em diferentes formas opressivas, submetendo as mulheres a relações de dominação, violência e violação dos seus direitos. Poder e visibilidade são construtos históricos, determinados na e pelas relações sociais. Em cada conjuntura sócio-histórica é preciso, portanto, analisar os elementos de determinação do ponto de vista econômico, político e cultural que incidem na vida cotidiana dos indivíduos e estruturam valores, modos de pensar, de ser e agir. Ou seja, trata-se não apenas de reconhecer quem tem poder e visibilidade, mas em quais condições materiais foram alicerçados e são efetivados.

As relações de gênero são construídas historicamente, sendo fundamental analisar como estão estruturadas as relações sociais, considerando o processo dinâmico dos indivíduos se relacionarem entre si. É no movimento entre as determinações socioestruturais, as conquistas culturais e as iniciativas dos indivíduos em sua singularidade que se definem formas de ser e agir quanto às relações de gênero (SANTOS, 2005). Assim, vão sendo construídos e redefinidos papéis que mulheres e homens assumem na sociedade.

Gênero serve, então, para determinar o que é social, cultural e historicamente definido em relação aos sexos. No entanto, “[...] nem sempre esse foi o termo utilizado pelos cientistas sociais que até recentemente (anos 60) não se preocupavam com a construção social de mulheres e homens” (CARVALHO; TORTATO, 2009, p. 22).

Outros teóricos como Simão (2005, p. 112), pontua que o termo gênero surgiu no momento em que pesquisadoras feministas buscavam, através dos chamados estudos sobre mulheres, desconstruir a situação, os preconceitos da condição da mulher na sociedade, (*apud* CASAGRANDE *et al.*, 2007, p. 12), na verdade, falar de gênero na atualidade implica sobretudo, em desconstruir conceitos reproduzidos e elaborados historicamente. Bem como, na compreensão de que a história e as questões de gênero estão interligadas fundamentalmente em questionamentos de papéis sociais destinados às mulheres e aos homens.

Uma grande figura emblemática desse movimento de ideias é a filósofa Simone de Beauvoir, que no ano de 1949, escreveu o livro *O Segundo Sexo*. A referida obra daria um novo impulso à reflexão sobre as desigualdades entre homens e mulheres nas sociedades modernas, onde se indaga o porquê do feminino e das mulheres serem concebidas dentro de um sistema de relações de poder que tendia a inferiorizá-las. É dela a famosa frase “*não se nasce mulher, torna-se mulher*”. Com esta formulação, ela buscava descartar qualquer determinação “natural” da conduta feminina.

Nesse sentido, “[...] a utilização do gênero nas análises que abordam o temário feminino, apenas recentemente, em meados dos anos 1970, passou a ser considerada cientificamente no meio acadêmico, estudos explicitamente associados com os conceitos de raça e classe social” (ALMEIDA, 1998, p. 39).

Por essas questões, estudar e conceituar gênero constitui tarefa complexa, pois podemos também cair na contradição, no estereótipo. Por isso, a necessidade de atenção para não nos situarmos no rol da listagem das desigualdades e valores entre o masculino e o feminino. Em seus estudos, Scott (1995), ao definir gênero, divide o conceito em duas partes e subpartes interligadas:

Primeira parte: “o gênero é um elemento constitutivo das relações sociais baseada

nas diferenças que distinguem os sexos”, segunda parte: “ O gênero é uma forma primária de relações significantes de poder”. Estes elementos operam juntos nas relações sociais, mas não são reflexos um dos outros. (SCOTT, 1995, p. 17).

A palavra gênero pode ser estudada por meio de duas divisões e subdivisões, devendo dar-se importância a cada uma, pois existe entre elas, uma interligação, sendo cada elemento essencial para a desnaturalização e erradicação do poder para as lutas contra as desigualdades sociais e culturais hierarquizadas.

Vivemos em uma era, de grandes mudanças e rápidas transformações de todas as ordens. Os rumores que perpassam dentro de uma sociedade sobre algumas concepções são das mais variadas, assim como também são esses conceitos, princípios e valores de compreender o mundo e os processos de desigualdades, de que existem entre homens e mulheres, que explicam essas diferenciações, pois são construídas em diferenças de sexo. Neste estudo, busco mostrar como ocorre essa relação de gênero dentro do contexto escolar, mas ressalto que não somente no contexto educacional que costumamos verificar as desigualdades entre o feminino e o masculino.

Dessa forma, faz-se necessário também, conhecermos a expansão da construção social do gênero através do seu processo histórico e cultural, que costumam a nos remeter sobre questionamentos, poderes, valores, igualdade e justiça imersos em uma sociedade repleta de desigualdades sociais e injustiças.

Nossa história reage fortemente quanto aos conceitos, valores, modelos e padrões das desigualdades entre homens e mulheres em setores públicos e privados. Essas situações é a sociedade que organiza e modifica constantemente, redundando assim, em características biológicas, precedido de valores, costumes e interpretações próprias. Pode-se compreender, que a partir dessa perspectiva, as escolas e os processos de formações continuada de professores usam termos aparentemente neutros, masculino e feminino. Falar sobre escola é falar diretamente em desconstrução e construção, em lutas, interesses, e necessidades, bem como conquistas da sociedade em um direito intransferível do cidadão.

Entender a educação conforme as possibilidades de mudanças, reflexões, transformações, discussão, ação dos educandos na perspectiva de educadores compromissados, tudo isso, implica em abandonar certos valores, discriminações, e preconceitos ainda urgentes dentro de uma sociedade que vem adoecendo sobre uma visão ainda distorcida.

Dessa forma, cabe-se pensar que tipo de escola queremos, como são construídos esses sujeitos que nela habitam, importante se analisar, que se a escola é um espaço privilegiado, e

importante na formação e transformação do sujeito, essa tem por função, além de transmitir o conteúdo, ampliar o conhecimento de todos/as/es os envolvidos nesse processo educacional. Essas instituições não podem por sua vez, se negarem à reflexão e as discussões sobre as situações do cotidiano, dentre elas, o processo de desigualdade de gênero e a diversidade sexual, enquanto imersa dentro de uma postura imparcial, ela precisa se abrir para assim poder ouvir a demanda desses alunos e professores sobre essa relação mútua criada diariamente. É nesse contexto, que se cria e se começa a compreender a educação do século XXI.

Quando começamos a considerar as relações de gênero na escola como uma ação socialmente construída, percebemos que uma série de características é considerada “naturalmente” feminina ou masculina, e correspondem à relação de poder. Essas relações, vão ganhando as feições de “naturais” de tanto serem praticadas, contadas, repetidas e recontadas. Tais características são, na verdade, construídas ao longo dos anos e dos séculos sobre uma política educativa.

Segundo os PCNs² (1998), dentro dos temas transversais, a questão do gênero em relação à construção do que é pertencer a um ou outro sexo se dá pelo tratamento diferenciado para meninos e meninas, inclusive nas expressões diretamente ligadas à sexualidade, e pelos padrões socialmente estabelecidos de feminino e masculino.

Esses padrões são oriundos das representações sociais e culturais construídas a partir das diferenças biológicas dos sexos, e transmitidas através da educação, o que atualmente recebe a denominação de “relações de gênero”. Essas representações internalizadas são referências e fundamentais para a constituição da identidade do indivíduo.

Nesse sentido, os PCNs (1998) instruem os caminhos que o professor deve seguir para trabalhar com estas situações, construindo uma prática que reflita nos valores democráticos e pluralistas propostos e nos objetivos gerais a serem alcançados.

Cita que, em relação às questões de gênero, os professores devem transmitir aos educandos a importância da valorização da igualdade entre os gêneros e a dignidade presente em cada cidadão, bem como ao orientar todas as discussões, os próprios docentes devem respeitar a opinião de cada aluno e, ao mesmo tempo, garantir o respeito e a participação de todos, apontando os preconceitos e trabalhando pela não discriminação das pessoas.

Dentro dessa mesma perspectiva, é válido se pontuar um contraste com a BNCC³

² **Parâmetros Curriculares Nacionais** são diretrizes elaboradas pelo Governo Federal que orientam a educação no Brasil. São separados por disciplina. Além da rede pública, a rede privada de ensino também adota os parâmetros, porém sem caráter obrigatório.

³ **A Base Nacional Comum Curricular** é um documento normativo para as redes de ensino e suas instituições públicas e privadas, referência obrigatória para elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas para

(2021), segundo a qual a educação consiste, portanto, no processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam saberes, conhecimentos e valores.

Cabe, pois à escola, diante dessa sua natureza, assumir diferentes papéis, no exercício da sua missão essencial, que é a de construir uma cultura de direitos humanos para preparar cidadãos plenos.

A educação se destina a múltiplos sujeitos e tem como objetivo a troca de saberes⁴. A socialização e o confronto do conhecimento, segundo diferentes abordagens, exercidas por pessoas de diferentes condições físicas, sensoriais, intelectuais e emocionais, classes sociais, crenças, etnias, gêneros, origens, contextos socioculturais. Por isso, é preciso fazer da escola a instituição acolhedora, inclusiva, pois essa é uma opção “transgressora”, porque rompe com a ilusão da homogeneidade e provoca, quase sempre, uma espécie de crise de identidade institucional.

Ainda sobre essas diferenças, não somente instruídas pelos PCNs e pela BNCC, mas as desigualdades são imprescindíveis. Em meio a esses contrastes, me veio à mente, que certo dia, pude ouvir de uma escritora chamada Victória Benevides, ao proferir uma palestra, quando a mesma contextualizava e tentava sintetizar a expressão igualdade e diferença, colocava que “O contrário da igualdade não é a diferença. O contrário da igualdade é a desigualdade. Uma diferença pode ser culturalmente enriquecedora, ao passo que uma desigualdade pode ser um crime”.

Ao longo do estudo, em diálogo com a produção teórica acerca do assunto, em especial, aquela que trata da importância dessa temática no ambiente escolar, procurei investigar quais foram as razões que levaram a retirada dessas temáticas da BNCC, uma que elas estavam presentes nas duas versões anteriores do documento. Assim, entendendo que, de uma forma ou de outra, esse assunto transborda a necessidade de se está incluso nas escolas, coube-me questionar: por que um assunto tão importante e que já fazia parte do currículo escolar desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PNC) foi excluído da versão final da BNCC?

O debate sobre gênero e orientação sexual nos dias de hoje continua sendo alvo de intensas disputas e resistências. Para alguns, trata-se de temas que devem ser afastados do currículo escolar. O argumento é que a escola iria impor aos alunos um gênero e incentivar a prática sexual precoce. Para outros, trata-se justamente do contrário: a intenção é orientar os

a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio no Brasil.

⁴ O conceito de saber é adotado aqui se referindo ao conjunto de experiências culturais, senso comum, comportamentos, valores, atitudes, em outras palavras, todo o conhecimento adquirido pelo estudante nas suas relações com a família e com a sociedade em movimento.

estudantes com o intuito de ajudar a diminuir os índices de desigualdade referente à mulher e os altos índices de violência contra a mulher, abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes, LGBTs e também contribuindo para um convívio em sociedade sem tantos rótulos para com homens ou para com as mulheres, permitindo que cada pessoa decida o que melhor lhe convém em termos de orientação sexual e identidade de gênero.

Por esse motivo, procuro neste estudo, pesquisar a abordagem dessas temáticas na BNCC, identificando como ocorreu o processo de elaboração do referido documento, as discussões, etapas e os setores sociais que disputaram o assunto gênero e orientação sexual na construção do Ensino Médio. Parto do pressuposto de que com a discussão de gênero e sexualidade no ambiente escolar, em conjunto com os pais, podemos melhorar os dados de violência e a discriminação nas escolas e também fora dela.

Na primeira versão da BNCC a menção a gênero era amplamente abordada em quase todo o documento. Era escrito bem claramente a presença de gênero e orientação sexual e o documento trazia claramente argumentos pautados nessa temática, a qual era introduzida desde a Educação Infantil. Nessa versão do documento eram pautados temas que possibilitavam os/as estudantes terem uma boa relação em suas imensas diferenciações, propiciando um ambiente que quebrasse os frequentes casos de homofobia; uma educação voltada a desmistificar o conceito de que a mulher é apenas do lar, ou também um objeto para satisfazer as vontades masculinas na hora que eles bem quiserem e que o homem tem que prover da renda e ter uma masculinidade alfa. Assim, nessa versão, garantia-se a abordagem de questões que traziam maiores relevâncias a cada etapa escolar, trabalhando para um sujeito crítico capaz de refletir sobre o assunto exposto. Como pode-se acompanhar pelo fragmento abaixo:

Conhecer, fruir e analisar criticamente diferentes práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social e em diferentes sociedades, em distintos tempos e espaços, respeitando as diferenças de etnia, gênero, sexualidade e demais diversidades (BRASIL, 2015, p. 86, grifo nosso).

Nessa versão da BNCC, as questões de gênero e orientação sexual estavam presentes também quando da abordagem de atividades corporais. O tratamento dessas temáticas interligadas às brincadeiras e jogos trazia grandes significados para melhor solucionar situações corriqueiras tipo: isso é de menino e isso é de menina, assim como outras diversas interpretações referentes ao sexo que rodeia o ambiente escolar. Diante disso era exposta a problemática que impulsionasse os princípios de cooperação, bem apresentados no componente curricular Educação Física:

Contribuir, de maneira solidária, na resolução coletiva das problemáticas vividas nas

brincadeiras e jogos, reconhecendo as diferenças de gênero, etnia, religião, classe social, aparência e desempenho corporal, com base nos princípios de justiça, equidade e solidariedade (BRASIL, 2015, p. 101).

A presença de orientação sexual aparece apenas em uma única parte na primeira versão da BNCC: no estudo da Biologia, no Ensino Médio, pautando-se também em trabalhar as questões de âmbito social e caráter político, ético e moral, referindo-se ao jovem como um sujeito capaz que precisa está bem informado, tendo pleno conhecimento sobre os vários questionamentos que norteiam sua vida individual e social, ou seja, está com a mente bem informada sobre seu próprio corpo e tendo a capacidade de compreender o corpo do colega ao lado.

As questões de gênero também se encontravam presentes nos termos referentes à evolução de padrões e processos de diversificação da vida nos objetivos de aprendizagens em Sociologia no Ensino Médio, trazendo referências para a análise da cultura e das diferenças. Na ocasião, o documento traz uma contextualização histórica, social e cultura referente dedicada a “compreender a perspectiva socioantropológica sobre sexo, sexualidade e gênero” (BRASIL, 2015, p. 300). A ideia era proporcionar um estudo que contemplasse a promoção de questionamentos, inquietações, dúvidas e, por fim, chegar a um conhecimento coerente com os alunos, para que sejam capazes de responder suas próprias dúvidas.

Dentro dessa perspectiva, vamos talvez descobrir ao longo dos capítulos aqui apresentados, como a categoria gênero passa a ser um par de óculos reveladores das relações de poder desiguais no interior da escola, sobretudo na realidade do ensino médio no Semiárido, campo delimitado desse estudo.

É inegável, que a escola ainda tenha como caráter homogeneizador e monocultural, a noção sobre como acontece esses rompimentos para com os paradigmas existentes, no ensejo de elaborar práticas pedagógicas e documentos escolares (Projeto Político-Pedagógico - PPP) em prol de uma educação na qual as diferenças e desigualdades se façam permanentes. Moreira e Candau (2003) entendem que:

A escola sempre teve dificuldade de lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e ao cruzamento de culturas, constitui o grande desafio que se costuma enfrentar. (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 161).

A escola, nessa perspectiva, não pode, e nem deve se abster das questões culturais, e nem mesmo correr o risco de ficar separada do universo simbólico, sobre as criatividade, inquietudes e mentalidades dos sujeitos que frequentam os espaços destinados à educação. A observância dessas questões pode oportunizar uma educação mais igualitária e justa para

todos/as/es.

Enquanto pesquisador e docente imerso nesse contexto, compreendo assim, a necessidade de que a escola possibilite aos seus profissionais, uma formação avançada, que lhes permita refletir e discutir criticamente não apenas sobre os temas transversais, mas temáticas e situações vivenciadas cotidianamente nas salas de aula, dos quais não podemos mais fazer de conta que não existem, pois se assim o fizermos, acabamos corroborando, e conseqüentemente aceitando preconceitos, violência de gênero e a questão do masculino e do feminino referente a modelos apresentados no âmbito das desigualdades e discriminações.

2.1 A INTERSECCIONALIDADE FRENTE AO CONTEXTO EDUCACIONAL: DIFERENÇAS SOBRE O CONCEITO DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A interseccionalidade pode ser compreendida como uma metodologia precedida de múltiplas formas de realização – conforme pontua Lucas Platero (2014), quando coloca que parte da consciência de discriminações são percebidas como sobrepostas e simultâneas. Maria Lugones (2010) já trabalha com o conceito que no campo da educação, a interseccionalidade integra o conjunto de ferramentas teórico-metodológicas que tem fecundado a área com novas causas e efeitos dentro de um campo particular, dessa forma, podemos pensar relações que tradicionalmente se constroem nos espaços educativos formais e informais.

No século XXI, a variedade de experiências marcadas pela opressão em suas variadas matizes, tem sido cada vez mais enfatizada por pesquisas realizadas em diferentes segmentos, evidenciando seu caráter transdisciplinar, e trazendo em evidencia, diversas questões voltadas ao processo de construção, e subjetividade. Os estudos *queer*,⁵ por exemplo, trouxeram elementos que enriqueceram os debates, voltados ao binarismo, quando critica a ideia de identidade, demonstrando assim o seu caráter parcial e arbitrário, da mesma forma que rejeitam a reificação de identidades que, por serem marcadas pelas posicionalidades dos sujeitos, essas não deveriam ser essencialidades. (SOUSA NETO; GOMES, 2018).

Neste contexto, o que se percebe, é que a própria noção e conceito de gênero passa a ser diretamente questionada, uma vez que opera obedecendo a uma lógica de controle que assinala o que é visto como diferente, e dessa forma, o aprisiona dentro de padrões

⁵ A teoria **queer** (do inglês: **queer** theory) é uma teoria sobre o gênero que afirma que a orientação sexual e a identidade sexual ou de gênero dos indivíduos são o resultado de um constructo social e que, portanto, não existem papéis sexuais essencial ou biologicamente inscritos na natureza humana, antes formas socialmente.

heteronormativos.

Crenshaw (2002) elucida, quando contribui de forma precisa e significativa sobre a sua compreensão acerca da interseccionalidade. Coloca como um entendimento de um fenômeno, dessa forma, não poderia se dar sem considerar questões como gênero, raça/etnia, geração, classe social, entre outras, que funcionam se influenciando mutuamente, integradas, em intersecções.

Para Crenshaw, a interseccionalidade é:

[...] capturar as consequências estruturais e dinâmicas de interação entre dois ou mais eixos de subordinação. Isso é tratado, por exemplo, como o racismo, o patriarcalismo, as opressões de classes ou outros sistemas discriminatórios, que criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, etnias, raças, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata de ações específicas como essas políticas geram opressões e que fluem ao longo do tempo, constituindo aspectos inerentes de desempoderamento. (CRENSHAW, 2002, p. 177).

É feito na verdade, uma analogia para elucidar tal fenômeno, em que os eixos de poderes constituem as avenidas que estruturam os terrenos sociais, econômicos e políticos. Esses mesmos sistemas presentes, tendem a se cruzar e sobrepor criando intersecções completas. O que queremos dizer é que, reconhecendo os privilégios sociais que determinados grupos têm no Brasil em relação a outros, uma jovem negra, pobre e lésbica, por exemplo, consegue vivenciar em seu cotidiano o cruzamento, a sobreposição de quatro aspectos dinâmicos de desempoderamento, realidade essa da qual as escolas, universidades e outros espaços de organização e formação social não são isentos.

Falar de interseccionalidade nos campos de construção de conhecimentos das Ciências Humanas e Sociais, corrobora para alicerçar as relações e interdependências dos marcadores das diferenças (gênero, regionalidade, religião, étnico raciais, geração, classe, sexualidades etc.); bem como, evidenciar as conexões das estruturas de exclusão, das representações simbólicas e das relações de poder da matriz colonial.

Bilge (2009) coloca que a interseccionalidade denota a um princípio transdisciplinar que almeja mostrar a complexidade das diversas identidades e das desigualdades sociais em um país através de um enfoque integrado. A autora refuta o enclausuramento e a hierarquização dos grandiosos eixos da diferenciação em um processo social que são na verdade, a categorização de sexo/gênero, classe, raça, etnicidade, idade, deficiência e orientação sexual. O enfoque interseccional vai além do simples reconhecimento da multiplicidade dos sistemas de opressão que operam a partir dessas categorias, e postula sua interação na produção e na reprodução das desigualdades sociais.

Os autores Guimarães e Brito (2002, 2008) apontam que o interesse teórico e epistemológico de articular sexo e raça, por exemplo, fica evidente nos achados de pesquisas que não olham apenas para as diferenças entre homens e mulheres, mas para as diferenças entre homens brancos e negros, e mulheres brancas e negras, como fica claro nos trabalhos realizados no Brasil, mobilizando raça e gênero para explicar desigualdades salariais ou diferenças quanto ao desemprego.

A interseccionalidade é vista como uma das formas de combater as opressões múltiplas imbricadas, e, portanto, como um instrumento de luta política. É nesse sentido que Patricia Hill Collins (2014) considera a interseccionalidade ao mesmo tempo um “projeto de conhecimento” e uma arma política. Ela diz respeito às “condições sociais de produção de conhecimentos” e à questão da justiça social. Essa ideia é concretizada por Daniele Kergoat (2012, p. 20) quando afirma a “necessidade de pensar conjuntamente as dominações” a fim de justamente, não contribuir para sua reprodução.

Este texto tem a pretensão, não só de fomentar e elucidar esse primeiro capítulo, mas de apresentar e fornecer pistas de análise a partir da apresentação de uma pesquisa empírica sobre o trabalho de cuidado utilizando esses instrumentos analíticos como forma de compreender como ocorre essa interseção dentro de um contexto humano educacional.

Caldwell (2000) levanta algumas reflexões que fazem duras críticas as feministas brasileiras, como estas tratam as diferenças, com ressalva para Lélia Gonzales, Sandra Azerêdo, Sueli Carneiro e Luiza Bairros que enegrecem o feminismo brasileiro, tratando da intersecção de raça, gênero e classe, da situação das empregadas domésticas como um legado da escravidão, entre as diferenças e privilégios das mulheres brancas em relação às mulheres negras e a indissociabilidade da questão de classe e raça para estas no país.

A autora defende como fundamental para entender a heterogeneidade dentro da população feminina brasileira, perceber as diferenças na experiência de vida entre mulheres brancas e mulheres negras.

Nessa linha, é válido contemplar a abrangência e magnitude de um valioso documento criado em 1948, pelas Nações Unidas, e considerado marco histórico que inspirou constituições de diversos Estados democráticos pelo mundo: A Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH. A iniciativa é uma referência, marco na história mundial que estabeleceu, pela primeira vez, normas comuns de proteção aos direitos da pessoa humana, a serem seguidas por todos os povos e todas as nações. Elaborada por representantes de diferentes origens jurídicas e culturais, a DUDH foi proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em Paris, no dia 10 de dezembro de 1948, por meio da Resolução 217 A (III)

da Assembleia.

O propósito maior de sua criação foi universalizar garantias independentemente de sexo, raça, etnia, mas que durante muito tempo e ainda hoje, em alguns lugares, esta igualdade é apenas formal, pois as violações contra as mulheres dentro de um sistema patriarcal não são vistas como violações de direitos humanos (CRENSHAW, 2002). Desde a sua criação, o documento foi traduzido em mais de 500 idiomas e inspirou as constituições de muitos Estados democráticos, como o próprio Brasil, que junto a outros países membros da ONU assinou e ratificou a DUDH na data de sua proclamação, em 1948.

A educação em direitos humanos, particularmente de gênero e raça, impõe-se como consenso e prioridade, ao ser reconhecida como uma das formas mais eficazes de mudança social e enfrentamento às diversas violências e opressões geradas e sobrepostas pelos preconceitos contra a mulher, homossexuais, transexuais e negros.

Nesse segmento, é reiterada a defesa da própria educação dentro dessa interseccionalidade como direito humano e constitucional, de um ensino de qualidade que valorize a dignidade humana, a igualdade de direitos, o reconhecimento e valorização da diversidade e da diferença, a transversalidade na abordagem dos temas de direitos humanos e a formação continuada para o aperfeiçoamento dos professores sobre a temática, conforme o artigo 3º das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012).

2.2 GÊNEROS, SEXO E SEXUALIDADE, UMA CONSTRUÇÃO CURRICULAR?

O gênero, o sexo e a sexualidade inicialmente, como muito bem aponta Piscitelli (2001), e os estudos do conceito de gênero surgem num momento particular da história ligados ao movimento feminista, num contexto de busca por afirmação dos direitos das mulheres, traduzindo-se, nesse primeiro momento, como uma elaboração teórica útil às teorias sociais da “diferença sexual”. Contudo, apesar do intento primeiro, acabou tal conceito se expandindo pelos rumos da teoria social, evoluindo para muito além do que a simples oposição entre as ideias binárias do masculino e do feminino.

Entender o Gênero a partir de uma perspectiva teórica não é missão fácil, sendo matéria de estudo de diversas áreas do conhecimento, como: filosofia, sociologia, antropologia, educação, direito, dentre outros. Entretanto, é fundamental fincar base teórica consistente para todo e qualquer estudo que se proponha a trabalhar gênero como elemento intelectual central da produção, de modo a se definir claramente quais parâmetros conceituais serão empregados para análise dos sujeitos envolvidos na investigação, pois, sem isso, é

impossível alcançar um trabalho sólido.

A palavra “sexualidade” não esteve sempre no nosso vocabulário. Obviamente as pessoas faziam sexo antes de a palavra aparecer. É claro que existiam valores, significados, certos e errados com relação ao prazer, ao afeto e ao relacionamento antes dessa palavra surgir. Mas essa palavra simboliza a criação, num determinado contexto histórico, social e cultural de uma nova maneira de lidar, falar e viver esses prazeres, esses afetos, essas relações e nosso próprio corpo.

Quando se conta a história da sexualidade, em geral, a primeira ideia que nos vem à cabeça é: repressão. Há no nosso senso comum a percepção de que, ao longo da história, o sexo e o prazer foram sumariamente perseguidos, proibidos, castrados, silenciados. Foucault defende que, nos últimos séculos, ao contrário de uma sistemática repressão sexual, o que houve foi uma produção massiva de discursos sobre o sexo. No contexto da Modernidade ocidental, ao mesmo tempo em que se estabeleceram regiões, “senão de silêncio absoluto, pelo menos de tato e discrição”, no âmbito dos discursos, o fenômeno é quase inverso: “em torno e a propósito do sexo há uma verdadeira explosão discursiva” (FOUCAULT, 1999, p. 21). Os discursos no campo da Moral, da Religião Cristã e, sobretudo, no campo da Ciência Médica em ascensão no século XIX, foram produzidos na tentativa de descrever, vigiar e regular o exercício da sexualidade por homens e mulheres.

Mas não era qualquer pessoa que podia falar “nesse assunto”, nem em qualquer lugar. O sexo tornou-se objeto de análise científica, alvo da medicina, da psiquiatria, da pedagogia. Mais do que “pecado” ou “indecência”, a partir do século XIX o sexo passou a ser estudado, tornando-se objeto das Ciências médico-biológicas e de outros campos científicos que pretendiam descrever e classificar os comportamentos e os desejos. (FOUCAULT, 1999).

Se antes as relações de poder, que perpassavam a questão sexual, estavam focadas na aliança, nos laços de matrimônio e na oficialização de uma parceria, nesse novo momento histórico as relações de poder se projetam sobre o corpo, sobre o prazer e suas manifestações. Produzem-se discursos sobre o corpo da mulher, a sua afetividade, o seu papel de “mãe”; a sexualidade infantil é vista como algo precoce e se torna alvo da pedagogia; a reprodução e o sexo se tornam de interesse das políticas públicas de saúde e da população e a psiquiatria cria uma série de categorias, conceitos e nomenclaturas específicas para descrever comportamentos sexuais “perversos”. As sociedades ocidentais modernas estariam vendo a emergência de uma *scientia sexualis*, que procura interrogar, classificar, regular as sexualidades. (FOUCAULT, 1999).

A rede de poder que perpassa a sexualidade seria baseada, portanto, não em um movimento de repressão, de silêncio, de mutismo e até de invisibilidade. Mas, mais que isso, se articularia numa dinâmica positiva, de produção de discursos, normas, práticas e comportamentos, a que Foucault chama de dispositivo da sexualidade. Este é um modo de compreender a sexualidade em que “mais do que uma questão pessoal e privada, ela se constitui num campo político, discutido e disputado” (LOURO, 2000, p. 86). Ela vai ser entendida não como uma força latente intrínseca aos seres humanos, que precise ser encontrada ou contida – mas como uma construção histórica, como um conjunto de verdades, valores, normas, práticas, conhecimentos construídos socialmente e que vão fazer efeito no jeito de agir, viver e pensar dos seres humanos e das sociedades.

Não se deve concebê-la [a sexualidade] como uma espécie de dado da natureza que o poder é tentando a pôr em xeque, ou como um domínio obscuro que o saber tentaria, pouco a pouco, desvelar. A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação de conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder. (FOUCAULT, 1999, p. 100).

Esse processo ocorre em diferentes espaços sociais. Na família, na comunidade, no trabalho e, também, na escola. Há muito mais sendo ensinado nas nossas escolas do que o que está escrito nos parâmetros ou nos planejamentos pedagógicos. A escola não ensina só conteúdos, mas também modos de agir e de ser. Nossa ação educativa forma comportamentos e incide sobre identidades, trazendo no currículo “normas e valores que são implícitos, porém, efetivamente transmitidos e que habitualmente não são mencionados na apresentação feita pelos professores dos fins ou objetivos” (APPLE apud MAGALHÃES; RUIZ, 2011, p.133).

Aqui não há um limite entre o livro, a aula, a hora do recreio ou as normas da secretaria. Só é possível separar essas coisas para facilitar a análise, mas, no dia a dia, tudo se mistura, tudo se interrelaciona na efetivação de um currículo não apenas planejado, mas um currículo em ação.

Ora, mas não há nenhum parâmetro curricular que diga que a homossexualidade é um desvio. No entanto, a escola ensina esses valores quando exclui ou estigmatiza determinados sujeitos e grupos. E o que fazemos na nossa escola, sem dúvida, interfere na construção da nossa sociedade local, regional ou global.

[...] a decisão de se definir o conhecimento de alguns grupos como digno de ser transmitido às gerações futuras, enquanto a história e a cultura de outros grupos mal vêm a luz do dia, revela algo extremamente importante acerca de quem detém o poder na sociedade. (APPLE apud MAGALHÃES; RUIZ, 2011, p. 135)

O currículo da nossa escola é construído a partir de uma série de relações e embates sociais, culturais e políticos. Sociais, porque diferentes grupos (econômicos, religiosos, profissionais, acadêmicos, sexuais, etários, regionais, etc) disputam o que deve ou não deve ser ensinado. Culturais, porque esses diferentes grupos têm perspectivas distintas sobre como ver, pensar, entender e agir no mundo. E políticos, porque esse não é só um embate de ideias, mas têm relação direta com disputas de poder.

Essas disputas acontecem em todas as etapas de construção do nosso currículo. Nas universidades e centros de pesquisa, onde se travam os embates próprios do campo acadêmico, na legitimação de teorias e conceitos sobre educação e currículo - e também os sujeitos autorizados a falar sobre elas. Nos momentos em que são formulados os parâmetros curriculares: no Congresso Nacional, nos legislativos locais, nos partidos, nas audiências públicas, nos conselhos de educação e em tantos outros espaços onde se constrói a legislação que vai orientar escolas e educadores/as. No executivo, nos ministérios, nas secretarias, fundações e coordenadorias de educação, onde vão ser definidas as políticas públicas que vão consolidar os parâmetros curriculares em livros, materiais, concursos, formação continuada etc.

Essa disputa não inclui apenas um debate teórico sobre conteúdos e objetivos, mas está marcada por diferentes interesses. Interesses de associações profissionais e sindicatos, por exemplo, que demandam a inclusão de determinados temas de sua área de atuação no currículo escolar - o que pode significar inclusive novas oportunidades de trabalho e emprego. Interesses de grupos religiosos, que incidem no currículo como um espaço para difusão de seus valores. Interesses de grupos econômicos e associações empresariais, que entendem a escola como instituição-chave para o sucesso de determinados projetos de desenvolvimento. De movimentos sociais, que veem a escola, e em especial o currículo, como um campo fundamental de disputa onde é preciso transformar ou consolidar conteúdos e abordagens que se afinem com suas perspectivas culturais e projetos políticos.

Isso significa que as discussões sobre o currículo da nossa escola não são apenas uma discussão técnica, muito menos restrita ao grupo de educadores/as. O que ensinamos na nossa prática pedagógica está intimamente ligado às relações de poder na nossa sociedade.

É importante perceber o quanto estas questões não estão apenas no nível das relações interpessoais, mas fazem parte do próprio processo educativo que acontece dentro da escola. Isso evidencia o quanto a escola se constitui como uma instituição disciplinar (FOUCAULT, 1997), que através de suas práticas, hierarquias, relações, avaliações, organização do espaço e do tempo, controla a ação dos indivíduos, produzindo corpos, comportamentos e identidades.

E nesse processo de vigilância e produção em que a sexualidade e o gênero são dimensões fundamentais de intervenção.

Tudo isso nos mostra que a escola, a despeito do que se creia, é sim um espaço onde a sexualidade é construída e mais, educada, onde se produzem comportamentos, onde se difundem conhecimentos e valores. E a escola, na nossa perspectiva, com seu papel formativo, tem sobre si uma enorme responsabilidade, proporcional aos seus desafios, no que diz respeito à visibilização destes processos, ao questionamento destas mesmas práticas e saberes, e à construção de novas relações e práticas que permitam não apenas a inclusão de sujeitos marginalizados, mas a reformulação de toda a forma como vimos trabalhando com gênero e sexualidade no espaço escolar.

Assim, dentro das variadas construções investigativas sobre gênero, a presente pesquisa adotou a expertise da obra da professora e filósofa Americana Judith Pamela Butler, segundo a qual, em apertada síntese, deve-se entender o gênero a partir da perspectiva da teoria dos atos performáticos, refutando-se os dogmas do binarismo, da pré-discursividade, da naturalização do sexo, da estabilização da identidade dos sujeitos, da categorização do gênero, da substituição do sujeito inflexível pelo reflexivo, dentre outros, conforme ficará claro a seguir.

A partir dos anos de 1970, os estudiosos de gênero passaram a defender a sua distinção com o sexo, elevando o gênero como uma categoria que, embora relacionada como sexo, dele é independente. Como afirma Judith Shapiro (1981), os termos “sexo” e “gênero” fazem o contraste entre um conjunto de elementos biológicos a um conjunto de fatores culturais, ou seja, “o termo ‘sexo’ indica a diferença biológica entre macho e fêmea, enquanto o termo ‘gênero’ se refere a construções sociais e culturais, psicológicas que se impõem à diferença biológica” (SHAPIRO, 1981, p. 446, **grifo nosso**).

Desse modo, o conceito de gênero passa a ser entendido como um conjunto de categorias às quais atribuímos a mesma “rubrica”, por assim dizer, identificando com o que chamamos de masculino ou feminino, porque eles têm características com alguma conexão com o sexo, entretanto, tudo isso é meramente convencional, por vezes arbitrário, não sendo necessariamente derivado de elementos biológicos, naturais, mas sim irradiados de uma construção culturalmente elaborada e, nesses termos, posta, por vezes, imposta aos sujeitos sociais.

É fundamental lembrar o pensamento de Joan Scott (1995), ao tratar o gênero como uma categoria útil para a análise histórica, refutando a ideia de que o mesmo seja a manifestação automática (modelo chave-fechadura) do sexo ou da sexualidade e repudiando

também as definições gramaticais (estáticas) do que seria masculino ou feminino. Assim, o gênero é entendido como uma construção inteiramente social, sendo o sexo apenas um “dado” de cunho biológico, ligado apenas à genitália do corpo, ao passo que a ideia de gênero rejeita, explicitamente, as justificativas biológicas, estando ligado aquilo que é culturalmente construído. Assim, para essa autora, gênero seria:

[...] um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, sendo uma forma primeira de significar relações de poder [...] enquanto elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre diferenças entre sexos, o gênero implica quatro elementos relacionados: I. Símbolos culturais que evocam papéis múltiplos; II. Conceitos normativos que tentam limitar as metáforas dos símbolos; III. A necessidade de análise para além das relações de Parentesco; IV. O aspecto do gênero como marca de identidade subjetiva (SCOTT, 1995, p. 21-22, **grifo nosso**)

Nessa perspectiva, fica eleito que o sexo estaria ligado ao corpo, adstrito à biologia (macho/fêmea), ao passo que o gênero seria a construção social que se faz do masculino e do feminino que, pode ou não, ser coincidente com o sexo do corpo, visto que não é o gênero um fato posto, mas algo culturalmente construído, sob o prisma social e o individual.

Butler (2000) apresenta uma noção interessante de gênero, ao entendê-lo como uma “estilização repetida” do próprio corpo, que se traduz através de um conjunto de atos reiterados praticados pelos sujeitos. Isto é, essa autora indica que o gênero é performático e voluntário. Cada sujeito se comporta e exterioriza comportamentos que revelam características ligadas ao masculino ou ao feminino, o que poderia ser demonstrado, por exemplo, no modo de andar, na maneira de falar, gesticular, nos gostos musicais, opções profissionais, de posse, que cada indivíduo atuaria, conforme o gênero ao qual ele se julga estar incluso.

De acordo com essa visão, o gênero seria expresso através de atos e gestos que produziriam uma espécie de “substância” associada ao masculino ou ao feminino. Logo, a essência estaria na “performatividade, que não é um ato singular, pois ela é sempre uma reiteração da norma ou conjunto de normas” (BUTLER, 2000, p. 12, **grifo nosso**). Assim, a performance, como cada um se performa no dia a dia, é que indica o gênero, o qual passa a ser visto como uma construção manufaturada (não pré-definida) e sustentada.

Butler (2000) alerta que tal construção social do gênero tende a servir aos interesses reprodutivos da heterossexualidade, uma vez que a moral social pré-concebe o que pode ser definido como “coisas de menino” e “coisas de menina”, isto é, qual a performance que caberia a cada um, e que seria visto, por assim dizer, como “natural” e “normal”. Dessa

forma, a assunção do gênero acaba sendo forçada pela determinação do sexo, num verdadeiro constrangimento daquele para se adequar a esse, sendo que o resultado é a formação de estruturas performáticas falsas, voltadas a externar uma concepção de gênero artificial, forçada e dissidente do gênero interno. Isso levaria à formação de jovens e adultos com sexualidade reprimida, desejos contidos no inconsciente e com instável identificação de gênero.

Desse modo, resta claro que a anatomia não é determinante para os nossos comportamentos, na verdade, é pela repetição, pela performatividade que naturalizamos (construímos) uma identidade de gênero, assim, podemos perceber que o gênero não deriva do sexo e o desejo e a sexualidade do indivíduo não necessariamente seguem o gênero, posto que são elementos diferentes de análise, havendo, inclusive, indivíduos que anatomicamente são pertencentes ao binarismo macho/fêmea, mas se performam, apresentam-se e se colocam, com atos ligados ao gênero diverso dessa ótica.

Desse modo, não se enquadram na norma heterossexual, posto que evidenciam a distância entre o corpo sexuado e o gênero performado, sendo tais sujeitos, segundo estudos de Butler (2000), considerados os chamados sujeitos “abjetos”, que podem ser, em apertada síntese, identificados como todos aqueles corpos que não condizem com a proposta da heteronormatividade.

Numa sociedade nos moldes da brasileira, há diversos ambientes de realização do fenômeno interpessoal, entretanto, de todas elas, chama à atenção a instituição escola, justamente por ser o local onde tais relações se tornam mais intensas e, verdadeiramente, inevitáveis. Ao envolver pessoas em formação, não apenas intelectual, mas social, emocional, humana e axiológica. É nessa fase que se põem à mesa de meninas e meninos - as futuras gestoras e gestoras sociais - as experiências, inquietações, dilemas e dúvidas fundamentais à formação do modo de pensar, ser, agir e fazer no mundo.

Por essa linha, a escola tem papel fundamental como um espaço aberto sobre como deve ser à discussão, não apenas dos programas de ensino elaborados pelo Ministério da Educação, mas sim para que haja uma busca pela discussão ativa da realidade e dos fenômenos vivenciados pelos alunos diuturnamente. Cabe à instituição social escola formar, não tecnocratas, mas pessoas pensantes, que saibam se posicionar e entender fenômenos, pessoas que não tenham vergonha do que são, pessoas que não se escondam atrás de realidades fabricadas e estereótipos eleitos como o “correto”, o “adequado”, enfim, a escola deve ser inclusiva, livre e democrática.

Butler afirma que essa busca por uma suposta identidade universal que represente o

Gênero, especificamente a categoria mulheres, seria reconhecer que as práticas linguístico-culturais das mulheres se dariam a partir do vetor da oposição com o que seria visto como masculino. Isto é, implicaria necessariamente reconhecer que haveria então, de fato, uma região do especificamente feminino, diferenciada do masculino e reconhecida como tal diferença por uma realidade universal e indistinta de mulheres e de Gênero. Construção teórica esta que refuta de modo enfático.

Assim, a autora acima refuta a noção estável de Gênero por entender que não se coaduna com os ideais do feminismo, portanto, acredita ser necessária uma nova política feminista que seja capaz de contestar veemente as reificações (coisificações) do Gênero e da identidade, tendo como pressuposto básico, não a estabilização do sujeito e do Gênero, mas a possibilidade de construção variável de performances múltiplas.

A esta perspectiva de variabilidade do Gênero e de superação das estruturas postas, em que se dá lugar à construção e à (re)construção constante, servirá de base para a discussão aqui colocada, sendo fundamental tal esclarecimento a fim de evitar antinomias interpretativas sobre quais os pilares teóricos que levaram aos resultados do presente trabalho.

Em termos legais, importante lembrar o que dizem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), ao determinar que a orientação sexual e as questões de gênero devem ser abordadas na escola como temas transversais no ensino, segundo o qual “a discussão sobre gênero 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. 28). Assim, as relações de gênero, inegavelmente, devem fazer parte dos programas de ensino no que se refere ao eixo curricular da necessidade de celebrar a diferença.

Segundo a BNCC (2021), a escola precisa acolher diferentes saberes, diferentes manifestações culturais e diferentes óticas, empenhando-se para se constituir, ao mesmo tempo, em um espaço de heterogeneidade e pluralidade, situada na diversidade em movimento, no processo tornado possível por meio de relações intersubjetivas, fundamentada no princípio emancipador. Cabe, nesse sentido, às escolas desempenhar o papel socioeducativo, artístico, cultural, ambiental, fundamentadas no pressuposto do respeito da valorização das diferenças, entre outras, de condição física, sensorial e socioemocional, origem, etnia, gênero, classe social, contexto sociocultural, que dão sentido às ações educativas, enriquecendo-as, visando à superação das desigualdades de natureza sociocultural e socioeconômica. Contemplar essas dimensões significa a revisão dos ritos escolares e o alargamento do papel da instituição escolar e dos educadores, adotando medidas proativas e ações preventivas.

Na organização e gestão do currículo, as abordagens disciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar requerem a atenção criteriosa da instituição escolar, porque revelam a visão de mundo que orienta as práticas pedagógicas dos educadores e organizam o trabalho do estudante. Perpassam todos os aspectos da organização escolar, desde o planejamento do trabalho pedagógico, a gestão administrativo-acadêmica, até a organização do tempo e do espaço físico e a seleção, disposição e utilização dos equipamentos e mobiliário da instituição, ou seja, todo o conjunto das atividades que se realizam no espaço escolar, em seus diferentes âmbitos.

As abordagens multidisciplinar, pluridisciplinar e interdisciplinar fundamentam-se nas mesmas bases, que são as disciplinas, ou seja, o recorte do conhecimento⁶. Contudo, importante destacar que, mesmo diante do fato incontestável de serem as relações de gênero tema que há muito já saiu do esconderijo onde o pensamento conservador ambicionou mantê-lo, o Brasil vive, no presente momento histórico, frente a uma onda conservadora direitista⁷ que varreu o país, no ano de 2018, um cenário arisco a essa discussão. Um violento cerco a alguns professores que encampam tal problemática, em verdadeira repressão à referida pauta no ambiente escolar.

Levar adiante uma política nacional de formação e condição docente pode ser considerado um grande desafio na medida em que tal perspectiva implica a priorização da educação e a formação de professores como política pública de Estado, superando, desse modo, a redução desse debate às diferentes iniciativas governamentais nem sempre convergentes.

Em síntese, uma “trincheira”, quase literal, para impedir que a escola seja escola, para que docentes sejam docentes, representada por preocupante movimento reacionário de direitos que almeja obstaculizar que o ambiente escolar propicie efetivamente a formação completa do ser humano. Apregoando a concepção de “escola sem partido⁸” que, como já denunciava Paulo Freire (2002), constitui-se numa ideia simplória de educação, frágil, deletéria e que, absolutamente, não se sustenta.

Destaca-se, por fim, que a discussão sobre a formação de professores não pode ser

⁶ Conforme nota constante do Parecer CNE/CP nº 11/2009, que apreciou proposta do MEC de experiência curricular inovadora do Ensino Médio, “Quanto ao entendimento do termo ‘disciplina’, este Conselho, pelo Parecer CNE/CEB nº 38/2006, que tratou da inclusão obrigatória da Filosofia e da Sociologia no currículo do Ensino Médio, já havia assinalado a diversidade de termos correlatos utilizados pela LDB.

⁷ O termo, historicamente associado com a política de direita, desde então tem sido usado para descrever uma ampla gama de pontos de vista: diferentes grupos de conservadores podem escolher diferentes valores tradicionais para preservar.

⁸ O Programa Escola sem Partido, ou apenas Escola sem Partido, é um movimento político que visa a avançar uma agenda conservadora para a educação brasileira.

dissociada da valorização profissional, tanto no que diz respeito a uma remuneração mais digna, quanto à promoção da adequação e melhoria das condições de trabalho desses profissionais.

2.3 ESTADO DA ARTE DOS “ESTUDOS QUE VERSAM SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E ENSINO MÉDIO”

Nessa perspectiva, para realizar esse levantamento, aplicou-se o estado da arte, (também conhecida como estado do conhecimento) (ROMANOWSKI; ENS, 2006). Utilizar essa abordagem permitiu mapear e referenciar trabalhos já produzidos sobre a pesquisa e escritos acadêmicos e assim, buscar compreender as condições, evidências e as formas de abordagem encontradas em bases de dados, para, a partir daí, auxiliar na expansão do conhecimento construído, trazendo novas ideias e concepções e levantando novos objetos de estudos (ROMANOWSKI; ENS, 2006).

Em cada uma das plataformas supracitadas, deu-se a busca por filtros com a presença concomitante e específicas das palavras, “GÊNERO, RELAÇÃO DOCENTE/DISCENTE, EDUCAÇÃO, ENSINO MÉDIO”, tudo isso, no ensejo de filtrar dissertações e artigos que pudessem dar suporte de cunho teórico científico aos estudos ora realizados.

Logo após essa triagem inicial, precedeu-se a leitura dos resumos descartando assim os que não tinham ligação direta com a pesquisa, e selecionando-se os que se encaixavam com a proposta, bem como aqueles que geravam dúvidas, os quais almejo ler posteriormente na íntegra. A fim de melhor compreensão, esses foram os resultados obtidos conforme elencados no quadro a seguir.

Quadro 1: Estado da arte - Triagem metodológica

Quantidade de trabalhos encontrados em forma de artigos.	Quantidade de resumos que foram selecionados por sua pertinência dentro da temática pesquisada.	Resumos excluídos pela ausência de pertinência a temática proposta.	Resumos selecionados porque geraram dúvidas.
42	03	36	03

Fonte: SCIELO (<https://www.scielo.org>)

Quadro 2: Periódicos que versam sobre a temática

Quantidade de trabalhos encontrados em forma de artigos.	Quantidade de resumos que foram selecionados por sua pertinência dentro da temática pesquisada.	Resumos excluídos pela ausência de pertinência a temática proposta.	Resumos selecionados porque geraram dúvidas.
56	02	50	04

Fonte: Periódicos da CAPES (<https://www.periodicos.capes.gov.br/>):

Quadro 3: Mesmo filtro aplicado

Quantidade de trabalhos encontrados em forma de artigos.	Quantidade de resumos que foram selecionados por sua pertinência dentro da temática pesquisada.	Resumos excluídos pela ausência de pertinência a temática proposta.	Resumos selecionados porque geraram dúvidas.
95	06	Os filtros não conseguiram retorno satisfatórios.	03

Fonte: Google acadêmico (<https://scholar.google.com.br/>)

Ao que tange a leitura dos artigos, pode-se perceber um rico e significativo acervo de produções científicas relevantes sobre as questões de gênero interligados com a educação, com o sexo, com a sexualidade, com identidades, com performatividades e sobre tudo com ações docentes dentro do contexto educacional.

Objetivo, sobretudo, após essa busca e tabulação de resultados, desmistificar através de bates saudáveis estereótipos postos pela sociedade heteronormativa, bem como (re)construir percepções e “verdades” culturalmente impostas de forma errôneas e muitas vezes distorcidas por uma sociedade que não tem responsabilidade social pelas classes desassistidas e que clamam ainda por visibilidade.

Ao que compete às organizações metodológicas, as obras em destaque, apresentaram em sua grande maioria, a característica de pesquisa etnográfica e de observação, apresentando em sua totalidade, uma natureza qualitativa. Urge ainda frisar, que em todos os estudos, foi aplicada a técnica semiestruturada, a fim de se obter uma visão de mundo sobre o foco da pesquisa, com essa técnica, facilita um melhor mapeamento sobre os sujeitos envolvidos na pesquisa, sejam eles os professores/as, os alunos ou ambos. Dessa forma, as análises tomaram a forma de conteúdo temático de Bardin (2002).

Ao compilar os referidos dados apresentados nas produções revisadas, pude perceber que, prevalece um maior resultado nos buscadores as temáticas voltadas a “Educação, Gênero

e ensino médio”, as pesquisas que aqui se aplicam, se concentram em três esferas principais: i) O *bullying* homofóbico, como aversão ao gênero; ii) Práticas de gênero e questões docente; iii) As experiências não-binárias do gênero no contexto escolar. Mas sobre cada especificidade, trarei maiores informações ao longo da escrita, e à medida que a mesma for tomando maior forma e redirecionamento.

Para efeitos de melhor compreensão dos resultados constantes nas produções em questão, também primando pela didática na exposição do presente trabalho, passar-se-á, a seguir, à discussão em separado de cada um dos aspectos percebidos.

2.3.1 O *bullying* homofóbico, como aversão ao gênero

A pesquisadora Adriane Giugni, classifica que o *bullying* lgbtfóbico presente nas escolas se caracteriza como uma privação imposta ao sujeito LGBT, negando-lhe os direitos que lhes são devidos como ser social. Nesse sentido, este estudo se reveste de significativa importância, pois denuncia a prática do *bullying* lgbtfóbico como inconstitucional e excludente, devendo ser combatida.

A investigação desta problemática é também relevante à medida que o preconceito no interior da escola provoca a evasão escolar dos LGBTs, desconsiderando o direito previsto nos ordenamentos jurídicos brasileiros e internacionais, os quais asseguram a todos o direito à educação, conforme prescreve a CF/88, a LDB 9394/96, a Declaração Universal de Direitos Humanos (Art. VI, VII, 1948) e outros que dispõem sobre os direitos humanos, o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.

Representantes políticos da bancada religiosa no Brasil e demais pessoas lgbtfóbicas, grupos conservadores culturais e religiosos, são hoje os maiores críticos sobre a educação referente à diversidade sexual e identidade de gênero ser função da escola na educação básica. Tais grupos, defensores do binarismo heterossexual, por aversão e ódio aos que divergem da regra heteronormativa, defendem a ideia de que essa discussão deve ser realizada no seio familiar, embora a maioria das famílias não o faça.

Em consequência, por questões ideológicas, culturais, religiosas, pela ausência de formação educacional, de orientação familiar, por ignorância, ou outras, há no país (e mundialmente) grande quantitativo de pessoas e grupos hegemônicos geradores de opiniões, promotores de violência física, psicológica e moral que discriminam os LGBTs, isto é, são lgbtfóbicos que se opõem à formação educacional de respeito à diversidade sexual e à

identidade de gênero no ambiente escolar.

A sociedade brasileira não pode ignorar os elevados índices de violência contra a população LGBTQIAPN+⁹, tampouco pode ignorar seus direitos, previstos nas Convenções de Direitos Humanos, na Constituição Federal de 1988, além de outros preceitos legais. Desconsiderar os direitos de todo sujeito social significa estimular e reforçar comportamentos discriminadores e preconceituosos, potencializando-os e corroborando com o aumento da violência e da prática de atos criminosos. Diante dessa realidade, buscou-se identificar nas escolas investigadas a presença do *bullying lgbtfóbico* no cotidiano escolar dos estudantes LGBTs, isto é, as práticas lgbtfóbicas vivenciadas pelos mesmos, e se tais práticas influem negativamente na aprendizagem desses sujeitos, impactando na formação educacional, socialização e exclusão dos LGBT.

Destarte, como bem aponta Martins *et al.* (2020, p. 683) “ainda temos escolas que segregam as sexualidades dissidentes, principalmente aqueles que trazem consigo marcas expressivas de sua orientação sexual ou identidade de gênero”. Entendemos que isso acontece porque a escola é um espaço que acolhe uma diversidade de pessoas, com valores familiares, religiosos, culturais e sociais dos mais diversos e, por esse motivo, comporta pessoas que têm uma carga de (pre)conceitos e valores e reproduzem a heteronormatividade, e nesse sentido, a aversão à diversidade, aos alunos LGBT.

Dados da Pesquisa Nacional Sobre o Ambiente Educacional no Brasil¹⁰, de 2016, apontaram que 73% dos estudantes LGBTQIA+ sofreram agressões verbais e 25% sofreram violência física por causa de sua Orientação sexual e, por esse motivo, 60% se sentiam inseguros/as na escola. Na mesma pesquisa, 36% dos/das respondentes expressaram que consideraram “ineficaz” a resposta dos/das profissionais para impedir as agressões. Nesse sentido, conforme aponta Junqueira (2019).

Diante do anseio de construirmos uma sociedade e uma escola mais justas, solidárias, livres de preconceito e discriminação, é necessário identificar e enfrentar as dificuldades que temos tido para promover os direitos humanos e, especialmente, problematizar, desestabilizar e subverter a homofobia (JUNQUEIRA, 2019, p. 13).

⁹ LGBTQIAPN+ representa as pessoas que de alguma forma não se identificam com a heterossexualidade ou com o conceito de que só existem dois gêneros (masculino e feminino) É uma sigla que abrange pessoas que são Lésbicas, Gays, Bi, Trans, Queer/Questionando, Intersexo, Assexuais/Arromânticas/Agênero, Pan/Poli, Não-binárias e **mais**.

¹⁰ Este relatório apresenta análises e resultados da primeira pesquisa nacional virtual realizada no Brasil com adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT) sobre as experiências que tiveram nas instituições educacionais relacionadas a sua orientação sexual e/ou identidade/expressão de gênero. (PESQUISA NACIONAL SOBRE O AMBIENTE EDUCACIONAL NO BRASIL, 2016, p. 13).

Desse modo, a pesquisa sobre o *bullying* LGBTfóbico se torna necessária para o combate à essa prática, bem como auxilia na denúncia de casos e pode promover um ambiente escolar que seja seguro, solidário e inclusivo para todos, além de fazer parte do direito ao exercício da cidadania. Ademais, as discussões relacionadas ao gênero e à orientação sexual têm ganhado destaque no cenário acadêmico mundial; porém, ao mesmo tempo, são negligenciadas pelas políticas públicas, o que termina por favorecer a prática de LGBTfobia.

Nesse sentido, torna-se fundamental o desenvolvimento de pesquisas, ações e projetos que viabilizem debates sobre a temática, em especial nas escolas. Conforme aponta estudos de Martins *et al.* (2020):

[...] fenômeno conhecido como bullying homofóbico é provocado por causa de uma visão antiLGBT, provavelmente alicerçada em uma visão de sexo somente para procriação, reiterando o ocultamento de discussões na escola sobre as sexualidades minoritárias (MARTINS *et al.*, 2020, p. 684).

Portanto, é evidente que apesar dos jovens levarem consigo uma gama de preconceitos que muitas vezes são adquiridos na família, ou por influência de amizades ou mesmo reproduzido pela mídia - estes precisam ser desconstruídos, e o melhor ambiente para isso é o escolar, lugar das diferenças e da pluralidade de pensamentos e “devem fazer todo o possível para combater os estereótipos negativos e promover a aceitação” (RADCLIFFE, 2015, *apud* GOMES *et al.*, 2018, p.1). Destarte, entendemos que a escola é lugar de mediar conflitos e superá-los e, dentre eles, as questões envolvendo o gênero, o bullying LGBTfóbico, o respeito à liberdade e à tolerância são pautas que não podem faltar.

Nesse contexto, Junqueira (2009) aponta que: Cotidianamente a população LGBT vive em diversos ambientes brasileiros, inclusive nas escolas, situações preconceituosas de exclusão social, negação de cidadania e da dignidade preservada à pessoa humana, violação de direitos e garantias constitucionais (JUNQUEIRA, 2009, p. 13).

Nesse cenário, o presente estudo se justifica pelo grande número de casos de *bullying* LGBTfóbico nas escolas, e que tem negado a esses sujeitos os direitos sociais de dignidade humana e o exercício pleno de cidadania. Muitas vezes, “virando dados estáticos para o Ministério da Educação e Cultura (MEC), na condição de evadidos do espaço escolar, uma vez que não existe um estudo preciso para tal diagnóstico” (MARTINS *et al.*, 2020, p. 684).

Após esclarecer quanto aos conceitos referentes à Identidade de gênero, à orientação sexual, bem como às letras que configuram a sigla LGBTQIAPN+, precisamos aprofundar a discussão sobre a LGBTfobia. Esse termo faz referência a qualquer atitude caracterizada por preconceito, aversão, violência, física e verbal aos membros da comunidade LGBT, ou, nas palavras da Nota Técnica da FGV/SP é, “todo e qualquer tipo de conduta decorrente de uma

aversão à identidade de gênero e/ou orientação sexual de alguém que possa gerar dano moral ou patrimonial, lesão ou qualquer tipo de sofrimento físico, psicológico e/ou sexual ou morte” (GONÇALVES *et al.*, 2020, p. 7).

As estatísticas que envolvem as pessoas LGBTs são preocupantes, pois a cada 19 horas, uma pessoa LGBT é morta no Brasil, de acordo com Oliveira (2020). Segundo os dados, em 2020, foram contabilizados 237 mortes 6 (224 homicídios, correspondendo a 94,5% e 13 suicídios o que correspondem a 5,5%), sendo que 22% eram de Gays (51 casos), 70% Travesti e Trans (161 casos), 5% das lésbicas (10 casos), 42,9% trans (191 casos), 1% bissexuais (3 casos) e 2 eram heterossexuais que foram confundidos com gays (0,4%).

Portanto, é evidente que a LGBTfobia vai além de “simples brincadeiras”, como os pais e as instituições escolares insistem em dizer. Não são somente os risos de canto de boca, nem os apelidos que ferem, nem a exclusão violenta. Conforme pontua Cabral (2013), A violência para a Organização Mundial da Saúde apresenta-se estruturada sobre quatro categorias de violência sendo elas: a física, correspondente a toda manifestação com o objetivo de ferir; violência psicológica, caracterizada pela humilhação, desrespeito, rejeição, entre outros; violência sexual, quando o agressor abusa de seu poder sobre a vítima na obtenção da gratificação sexual, sem o consentimento da vítima e negligência, que é a omissão do responsável em proporcionar as necessidades básicas de seu dependente. (CABRAL *et al.*, 2013, p. 122).

Isto posto, precisamos falar da LGBTfobia, temos que visibilizar essa parcela de estudantes que vivem nas sombras. Devemos dar voz a essa porção da população que vive marginalizada. Infelizmente, “os casos de LGBTfobia, só ganham certa relevância na mídia quando envolvem assassinato e, mesmo assim, nem sempre tipificado como violência contra gênero ou LGBTfobia”. Ademais, essa prática é ainda mais silenciosa quando entramos no âmbito educacional.

Portanto, em relação a LGBTQIA+fobia na educação, podemos dizer que tem sido uma guerra pautada nos 5.570 municípios do país (IBGE, 2018), na qual a bancada evangélica da Câmara Federal instigou a criação do termo “Ideologia de Gênero”. Esse termo foi criado como forma de deturpar ou desfigurar as verdadeiras propostas e intenções da comunidade LGBTQIA+, além de mostrar que a população brasileira é diversificada e constituída das mais variadas formas de culturas. No que diz respeito à Orientação Sexual e de Gênero nas escolas.

Portanto é fundamental pautar a discussão sobre diversidade de orientação sexual e identidade de gênero na política educacional e, assim, promover uma educação na perspectiva de emancipação humana, a partir de práticas pedagógicas dispostas a instigar reelaborações da

realidade social, fundamentadas em processos dialógicos e críticos de dignificação de vidas e no compromisso com a promoção da igualdade. Nesse contexto, a escola pode sim ser considerada um lugar para discutir a diversidade sexual e, principalmente, garantir o direito humano à livre expressão de gênero, desejos e afetividades. (PINO, 2017, p. 62-63).

2.3.2 Práticas de gênero e questões docente

Vivemos em uma época marcada pela construção social dos papéis masculinos e femininos oriundos da relação de poder estabelecida entre homens e mulheres. Esta diferença, porém, tem privilegiado os homens, na medida em que a sociedade ainda não tem oferecido às mesmas oportunidades de inserção social e exercício de cidadania a todos/as (PEREIRA *et al.*, 2007).

As instituições escolares fabricam os sujeitos que a frequentam, ou seja, elas são produzidas por eles e pelas representações de gênero que nelas circulam. Assim, nestas instituições pode haver a produção de diferenças e desigualdades destes indivíduos, e também a informação, do que cada um/a pode ou não fazer e do lugar que meninos e meninas devam ocupar (LOURO, 1997).

Sendo assim, a escola, juntamente com os seus/suas educadores/as, tem um grande papel na não-perpetuação da hierarquia de gênero. Ela pode sondar, por exemplo, no trabalho que realiza com os/as educandos/as, que tipos de texto didático e de literatura estão sendo utilizados, que tipo de linguagem e imagens, que tipo de música etc. Isso tudo deve ser verificado pelos/as educadores/as, pois assim perceberão como a escola é perpassada pelos papéis de gênero, ou seja, pelas construções sociais e culturais de “masculino e feminino”. Em outras palavras, esse/a profissional deve identificar e analisar situações do cotidiano escolar sob perspectiva dessas diferenças de gênero, tais como: brincadeiras na educação infantil; jogos na aula de educação física; formação de filas; escolha dos livros didáticos; escolha das profissões (PEREIRA *et al.*, 2007). Nessas situações, ele poderá trabalhar para que diferenças de gênero não ocorram. “Por isso, cabe a eles/elas está atentos para não educarem meninos/as de maneiras tão distintas” (LOURO, 1997, p.7).

Se as identidades de gênero estão se construindo e se transformando, há a necessidade de esses/as profissionais terem um olhar social e crítico diante dessas diferenças de gênero. Assim, o debate precisa se disseminar nos ambientes acadêmicos e educacionais, para que a inclusão da temática “gênero” seja efetivada, de fato, nos currículos escolares. Dessa forma,

professores/as das diferentes disciplinas poderão lidar com o tema e com situações do cotidiano relacionadas a ele.

Com esse procedimento, estaremos contribuindo para que a escola não seja um instrumento de preconceitos, mas de promoção e valorização das diversidades que enriquecem a sociedade brasileira. Por isso, a escola se configura como o caminho mais consistente e promissor para um mundo sem intolerância, mais plural e democrático.

Destaca-se outro fator bem presente que denota esses fatores no contexto educacional docente. Eles já aparecem postos na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Os/as profissionais que atuam, em sua maioria, são mulheres, que com alguns estereótipos, ações e atitudes, contribuem para a diferenciação de gênero, que é incorporada por meninos/as. Por isso, esse/a profissional, ao realizar seu trabalho, tem de analisar que tipo de brinquedos e brincadeiras deve elaborar com essas crianças, para que assim não reforce as diferenças de gênero. O/A educador/a deve estar preparado/a para discutir se os carrinhos e as brincadeiras de lutas podem ser considerados somente como brincadeiras de meninos, e já as bonecas e brincadeiras quietas como se fossem somente brincadeiras de meninas (BRAGA, 2007).

A menina, por exemplo, não deve receber somente brinquedos de miniaturas de objetos domésticos, levando-a a propensão ao trabalho doméstico, não oferecendo assim alternativa ao seu futuro. Já para os meninos, são ofertados somente carrinhos, objetos de lutas, assim incentivando-os ao uso do corpo para a luta e o gosto pela velocidade (PEREIRA *et al.*, 2007).

Enquanto sujeito que venho conduzindo este estudo, e imerso nesse contexto vigente, sinto-me tocado em dizer, que nós enquanto educadores/as precisamos nos preocupar com tudo isso, porque os modelos de homem e mulher que as crianças têm à sua volta são decisivos na construção de suas referências de gênero.

Assim, a equipe pedagógica e a direção devem perceber que os/as professores/as das séries iniciais estão longe de realizar o seu trabalho com estas preocupações, por isso, a escola deve sempre realizar cursos, palestras com estes temas, debates ou estudos na semana pedagógica, pois a instituição tem uma rotatividade muito grande de profissionais que entram sem nunca ter ouvido a respeito do assunto. Faz-se necessária, então, essa intervenção junto a esses profissionais.

A equipe pedagógica muitas vezes fica perdida com tantas outras tarefas alheias à sua função que acabam não cumprindo o seu papel que é de orientar o/a professor/a como nas questões de gênero, que no momento do planejamento poderiam ser vistas e incorporadas ao

plano de trabalho docente desse/a profissional. Muitos trabalhos ficam perdidos no esquecimento por não haver esta cobrança de serem realizados.

A escola dá ênfase à Festa Junina e muitas outras questões, em que é cobrado dos/as professores/as por uma semana ou até mais e esquecer de trabalhar questões de suma importância que geram indisciplina, discriminações. Em todas as minhas práticas docentes em mais de uma década imerso em escolas públicas, consigo observar que o Projeto Político-Pedagógico (PPP), elaborado pelos/as professores/as durante o curso, quase nunca é visto ou comentado pela equipe pedagógica, e o/a professor/a fica sem norte, sendo um documento puramente burocrático.

Portanto, é na escola que as crianças irão aprender com as situações de discriminação de gênero, ou seja, acabam sendo reforçadas as diferenças sociais entre meninos e meninas como se fossem “naturais” (PEREIRA *et al.*, 2007). As mulheres aprendem a se sentir incluídas no gênero masculino. Observem o exemplo da educadora ao entrar em sala: - “Bom dia, alunos!”. Destacamos o uso da expressão no masculino: o “professor”, o “aluno”. Então, devemos usar uma linguagem não-sexista para dar visibilidade à presença das mulheres e reconhecer a sua contribuição social.

A disciplina de Educação Física, na escola, pode contribuir muito com o seu trabalho na constituição da identidade de gênero. Só que percebemos que alguns/algumas professores/as têm certa resistência para a realização de mudanças em suas aulas, e que por isso estão se utilizando de uma série de argumentos, como, por exemplo, o de ordem biológica, para a manutenção da saúde e da higiene, para realizarem a separação das turmas femininas e masculinas, com a ideia de que as mulheres são fisicamente menos capazes do que os homens. “Quanto à sexualidade das meninas, levam-nas a evitar jogos que tenham ‘contato físico’ ou certa dose de ‘agressividade’” (LOURO, 1997).

E também existem escolas que adotam esse sistema de separação de meninos e de meninas, nas aulas de Educação Física, achando-o natural. Buscam justificativas, nas áreas de Ciências Biológicas, de que homens e mulheres teriam corpos biologicamente distintos, o que impossibilitaria a prática conjunta nessas aulas. Essa separação, a partir de diferenças entre o sexo feminino e o masculino, significa diferenças de gênero. Argumentações como essas vêm impedindo que sejam propostas às meninas a realização de jogos ou atividades físicas tidas como masculinas (PEREIRA *et al.*, 2007).

Se observarmos as aulas de Educação Física, constatamos que os meninos ocupam espaços mais amplos do que as meninas dentro das quadras. Dessa forma, os/as profissionais da educação devem pensar em resoluções para esses problemas.

Os/as professores/as, quando vão fazer a escolha dos livros didáticos, devem também estar atentos/as, porque de forma indireta eles estão orientando sobre as questões de gênero, como por exemplo, por meio de seus textos escritos, de suas imagens, de suas fotografias, e na forma como apresentam e constroem culturalmente as mulheres e os homens. Os livros didáticos podem abordar as relações de gênero. Por exemplo, os livros de História do Brasil devem fazer referência às mulheres, devem comentar a conquista das mulheres pelo direito ao voto, trazer a história do movimento feminista do século XX. Já nos livros de Ciências, deve-se prestar atenção se as imagens são de corpos femininos ou masculinos (PEREIRA *et al.*, 2007).

Os livros de História vêm retratando uma imagem puramente masculina, branca e heterossexual, enquanto a mulher e os gays, por exemplo, não são discutidos. Os livros não incorporam uma história social preocupada com a desconstrução dos estereótipos de gênero e da superação das desigualdades sociais entre homens e mulheres.

Alguns homens são considerados diferentes por se afastarem do padrão hegemônico que a sociedade apresenta e, dessa forma, experimentam práticas de discriminação ou subordinação. Na nossa sociedade, são tidos como diferentes aqueles/as que não fazem parte da hegemonia branca, masculina heterossexual e cristã (LOURO, 1997).

Assim, constata-se que realmente estas relações de gênero não aparecem nos livros didáticos que se utilizam em sala de aula e que na escolha do livro didático pelos/as profissionais da educação quase nunca se analisam os livros com um olhar voltado para essas diferenças, pois eles nunca tiveram acesso a esses estudos, e muitos/as profissionais nem imaginam que se trata do assunto gênero. É por meio de estudos, que esses/as profissionais irão perceber que estes livros vêm reforçando as diferenças de gênero. Perceberão também que não só os livros, mas a escola e a sociedade têm dificuldade cultural, sexual, étnico-racial entre outras, e necessita, com urgência, encontrar meios para vencer esses preconceitos e discriminações existentes.

Enquanto docente inserido nesse contexto, já pude presenciar comentários de orientadores/as educacionais falando que o aluno com aquele comportamento indesejado, com a forma que se vestia, se maquiava era uma provocação, um insulto aos/às demais alunos/as. Como que ele não queria se sentir excluído/a com um comportamento desses, se era ele quem estava provocando aquela situação de exclusão? Ao invés desse/a orientador/a conversar com a turma e trabalhar a aceitação do aluno, ele/a preferiu que realmente o menino mudasse de conduta e entrasse na norma estabelecida da heterossexualidade, pois ele/a próprio/a não o aceitava. “O que percebemos é que a instituição escolar, de certa forma, propõe a constituição

de sujeitos masculinos e femininos heterossexuais, nos padrões da sociedade em que a escola se inscreve” (LOURO, 1997, p.81).

É mais fácil trabalhar com a heterossexualidade que já estão acostumados/as e que não requer estudo, pesquisa, cursos. É assim que a escola terá de conduzir seus trabalhos daqui para frente se não quiser continuar com problemas de indisciplina, discriminações e preconceitos.

Assim percebemos que as escolas, sob pressão cultural, acerca de qualquer tipo de manifestação de comportamento distinto dos padrões de gênero preestabelecidos para cada sexo, ou seja, do padrão cultural que muitas vezes se restringe à heterossexualidade e ao exercício de sua sexualidade, pode levar o/a homossexual à exclusão (REVISTA EDUCAÇÃO GRANDES TEMAS, 2008).

Muitas escolas dizem respeitar as diferenças, incluindo a aceitação do/a homossexual, só que denotamos, ainda, que algumas instituições escolares estão lidando com o discurso de que ser homossexual é desrespeitar a “natureza” do que é ser homem ou ser mulher, ou ainda, com a associação entre violência e masculinidade, que exige de meninos e jovens do sexo masculino prova de aptidão, tanto em termos de agressão verbal quanto física. (REVISTA EDUCAÇÃO GRANDES TEMAS, 2008).

Percebemos na escola que realmente o menino que é mais educado, não agressivo, recebe por parte dos/as colegas e dos/as profissionais da educação comentários que ele tem tudo para ser homossexual. São revoltantes tais atitudes em que o menino acaba se sentido excluído e pode começar a criar atitudes de indisciplina, isolamento, entre outras. Existem, em algumas escolas, pedidos de expulsões ou transferência dos/das homossexuais. Querem retirá-los/las por estarem fora do padrão de normalidade. Essas escolas acreditam que jovens com orientação sexual distinta da heterossexual possam “contaminar” as crianças consideradas como normais (PEREIRA *et al.*, 2007).

A figura do/a aluno/a homossexual por si só é considerada “indisciplinar”, motivando de forma camuflada punições (suspensões e expulsões), que são justificadas como de mau comportamento, indisciplina. É difícil trabalhar o tema homossexualidade, mas temos que enfrentar essa questão para não continuarmos legitimando preconceito, discriminação e homofobia nas escolas (PEREIRA *et al.*, 2007).

Com este contexto apresentado, podemos perceber que a escola exerce um grande papel na desconstrução dos estereótipos de gênero, nos preconceitos e nas discriminações. A *Revista Educação e Grandes Temas* (2008, p. 15), descreve “que já houve várias iniciativas pelo país de introdução do tema gênero e do tema sexualidade no currículo e na formação

continuada”. No entanto, me auto questiono e pergunto: Quais são as disciplinas dos cursos regulares de formação docente que preparam professores/as para isso?

Professoras e professores continuam sem subsídios para trabalhar essas questões. E isso vem ocorrendo, como já comentamos acima, pela falta de cursos de capacitação, pela falta de disciplinas que contemplem esse tema, em cursos regulares de formação docente etc.

Podemos assim dizer, que algumas escolas ainda continuam negando outros fatores como os psicológicos, sociais, históricos e culturais, e que certas escolas e algumas práticas docentes continuam reproduzindo a estrutura de poder e dominação presente em nossa sociedade. Em tese, sabemos que as mudanças acontecerão lentamente, mas estudos e pesquisas como esta, já iniciam as provocações que são necessárias ao assunto.

2.3.3 As Experiências não-binárias do Gênero no Contexto Escolar

Uma característica da construção sociocultural dos gêneros que merece atenção é que tal estrutura se apresenta e se constrói de maneira binária, isto é, tendo como possibilidades o masculino e o feminino. Essa forma de construção advém de um suposto determinismo biológico, no qual os corpos são entendidos no dimorfismo macho-fêmea. A esse dimorfismo, como aponta Rita Segato (1998, p. 8), é que são atribuídas as características da matriz masculino-feminino, a partir da “primeira cena” que o indivíduo é apresentado. Tal cena é, tipicamente, a cena familiar onde os papéis de homem e de mulher emergem em performances e traços secundários característicos dessa dualidade.

Nesse sentido o binário de gênero se constitui numa relação oposicional, ou seja, em formato de identidade e alteridade. De acordo com Nadja Hermann (2014, p. 479), a formação de binários oposicionais é uma herança metafísica ocidental, onde a dualidade se constitui entre o *eu* (identidade) e o *outro* (alteridade) – sendo este último, tudo aquilo que foge do ideal, que ultrapassa o limite da identidade e chega ao estranho. Traduzindo esse conceito para construção binária do gênero, homem e mulher se encontram em posições representadas anatomicamente de maneira estável e socialmente delimitadas em papéis masculinos e papéis femininos. Ser homem implica em não ser mulher, em rejeitar todo e qualquer marcador identitário inscrito no universo feminino.

Rita Segato (1998) analisou a relatividade dessas posições através de estudos realizados em conventos e cárceres, chamados instituições totais, ou seja, instituições que têm um regime social e político próprio, restrito ao mundo interior e àqueles que o frequentam. Assim, num convento, por exemplo, onde há apenas mulheres, algumas irão realizar

performances ditas masculinas e outras continuarão a cumprir o papel social de mulher – ambas recebendo diferentes tratamentos, de acordo com sua performance estabelecida. Vale ressaltar que, nesses casos, ainda que um binário anatômico não exista necessariamente, o social se mantém – produzindo e reproduzindo características da sociedade que está ao redor de determinada instituição total.

A partir de estudos etnográficos dos papéis sociais desempenhados por homens e mulheres em diferentes épocas e sociedades, constatamos uma relação de dominação e submissão entre os gêneros. Segato indica que não há etnografia que observe uma igualdade de gênero; os estudos da área sempre denunciaram uma estrutura hierarquizada, seja em graus de opressão à mulher, de direitos à liberdade, de oportunidades ou mesmo de sofrimentos. Todas essas observações demonstram que o gênero se apresenta dentro de um domínio de poder, que se revela em diferentes níveis, desde políticas diretas de opressão a sutilezas naturalizadas de dominação. Michel Foucault (1979), em *Microfísicas do Poder*, apresenta uma discussão em torno da constituição de poder que nos parece observável nos gêneros:

Rigorosamente falando, o poder não existe; existem práticas de ou relações de poder. O que significa dizer que o poder é algo que se exerce, que se efetua, que funciona. E tudo funciona como uma maquinaria, como uma máquina social que não está situada em um lugar privilegiado ou exclusivo, mas que se dissemina por toda a estrutura social. Não é um objeto, uma coisa, uma relação. E esse caráter relacional do poder implica que as próprias lutas contra seu exercício não possam ser feitas de fora, de outro lugar, do exterior, pois nada está isento do poder. (FOUCAULT, 1979, p. 16)

Sobre esses esquemas de poder, Lorenzo Bernini (2011, p. 20) indica que a construção da identidade sexual dos indivíduos é regrada também por um “sistema binário sexual”, no qual os três níveis dessa construção de identidade (sexo, gênero e orientação sexual) são determinados por um jogo de binários. De acordo com o autor, os sujeitos são levados ao enquadramento nos polos sexuais biológicos (macho ou fêmea – tendo por base a constituição genital), nos polos de gênero (papéis sociais de homens ou mulheres) e na orientação sexual (voltando o prazer para o desejo heterossexual). Esses esquemas de poder compõem o que chamamos de matriz heteronormativa ou heteronormatividade.

Tal matriz pressupõe relacionamentos sexuais (e românticos) entre os dois polos sexuais biológicos e que estes devem acompanhar os polos de gênero, sendo qualquer relação desviante dessa regra uma aberração - mesmo aqueles indivíduos que não se obrigam às relações sexuais ou românticas, isto é, aqueles que assumem identidades assexuais. Ainda dentro dessa matriz, a relação entre os dois polos se situa em um regime de dominação/submissão – na qual o macho, homem e heterossexual supostamente tem direito de

dominação sobre a fêmea, a mulher.

Para Rita Segato (1998, p. 8) e Judith Butler (2003, p. 8), a heteronormatividade é a matriz base para o estabelecimento do poder e da naturalização dos corpos, gêneros e desejos. Ela é a primeira inserção do poder na socialização do sujeito e pode ser apresentada como uma grade de símbolos culturais e sociais que se estabelecem de forma cognitiva. Nela, todos os sujeitos são imersos numa repetição ordenada de signos que, como já vimos, começa com aquela primeira cena, a que o indivíduo é exposto e continua através de um emaranhado de fatores, como mídia e escolarização e que vão orientar e classificar esses sujeitos de acordo com um ideal comportamental. Esse ideal nunca será plenamente alcançado, mas aquela ou aquele que não fizer a tentativa ou desviar da performance de representação do papel pagará com sua dignidade e estará exposta ou exposto às violências de todo tipo, desde olhares enviesados até linchamentos fatais.

Destaco ainda, que a caracterização binária do gênero é frequentemente descontextualizada, isto é, encarada como fator único para definir supostas diferenças dicotômicas entre homens e mulheres. O feminino, por exemplo, que nas sociedades em geral ocupam papéis sociais marginalizados, é utilizado como forma de análise isolada; falta um entendimento político-social da estrutura, ou seja, falta considerar as interseccionalidades de gênero, como classe e etnia, bem como superar a ideia de que o gênero se apresenta em polos e passar a pensá-lo como um espectro.

De acordo com Lorenzo Bernini (2011, p. 19), toda essa forma binária de ler o gênero tem raízes no determinismo da ciência moderna, na qual variações da estrutura sexual macho ou fêmea eram existências “contranatureza”. Para ele, essas existências são estabelecidas como desviantes, como minorias, pois são baseadas em modelos padrões quantitativos, o que ele chama de *padrão standard*. Ao separar normal e desviante, inclui os “desvios” desse padrão como limite do que é natural. Nas palavras do autor, “as minorias estão na borda da maioria, delimitam a maioria tanto quanto esta as delimita” (BERNINI, 2011, p. 20).

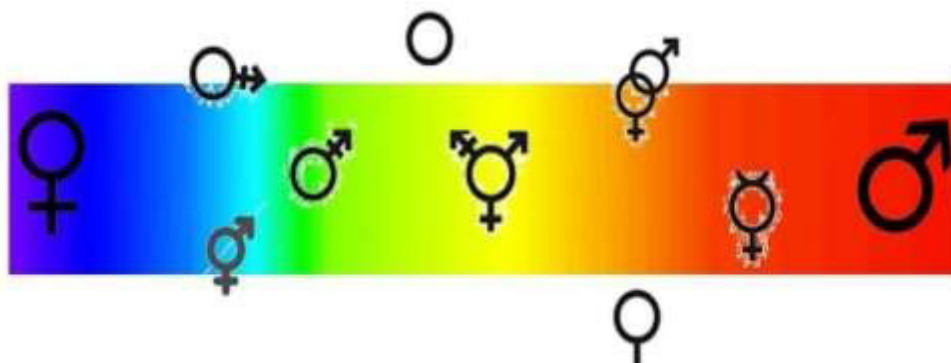
A visão clássica da ciência entendia como “desvios”, por exemplo, se encontram os indivíduos *intersex* – antigamente chamados de hermafroditos (PINO, 2007, p. 151). Independente de classificações, Lorenzo Bernini (2011, p. 20) aponta que a existência desses seres humanos é uma prova de que a natureza de nossa espécie é também transexual. Assim, a natureza sabotaria a estrutura de significantes que impôs sexos binários “verdadeiros”. A transexualidade ou, se formos traduzir o termo para aproximá-lo nominalmente de gênero, a transgeneridade, dessa forma, não pode ser encarada como desvio do natural, mas sim desvio da imposição social que se estabeleceu dentro de estruturas maiores de poder. Sobre a noção

de transgeneridade na sociedade, Lorenzo Bernini (2011, p. 21) diz que “todo ser humano, se seguisse sua verdadeira natureza, não sentiria apenas desejos sexuais voltados para pessoas de sexo masculino ou feminino, mas sentiria também os vestidos sociais seja do homem, seja da mulher, muito apertados”.

Mesmo que os sexos pareçam não problematicamente binários em sua morfologia e constituição (ao que será questionado), não há razão para supor que os gêneros também devam permanecer em número de dois. A hipótese de um sistema binário dos gêneros encerra implicitamente a crença numa relação mimética entre gênero e sexo, na qual o gênero reflete o sexo ou é por ele restrito. (BUTLER, 2003, p. 24)

Cabe, aqui, explicar o gênero como um espectro, isto é, entende-lo como fluante na linha entre os polos feminino e masculino – ou mesmo que abandona essa linha (Figura 01)¹¹. Essas flutuações também são pensadas para as relações afetivas e/ou sexuais dos sujeitos, por vezes também abandonando as delimitações de orientação sexual.

Figura 1: Espectro do gênero



Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

Explorando o conceito de transgeneridade proposto por Lorenzo Bernini (2011, p. 34) como sendo “as pessoas que se identificam com o gênero oposto ao sexo de nascimento”, podemos ampliar a compreensão para as pessoas que não se enquadram no gênero determinado a elas no nascimento, ou antes dele, uma vez que durante a gestação já existe uma expectativa em torno da criança quanto ao seu gênero.

Nessa perspectiva, estão também todos os gêneros não-binários que, além de transgredirem à imposição social dada no nascimento, ultrapassam os limites dos polos e se

¹¹ Figura 1: Espectro de gênero. O polo vermelho simboliza o a identidade 100% feminina e o azul, 100% masculina. Nas cores do espectro entre os polos e fora da linha se localizam os inúmeros gêneros não-binários – meramente representados por alguns ícones já definidos. (Elaboração própria).

fixam ou fluem em diversos pontos da linha que os liga, ou mesmo se distanciam da mesma. Ou seja, indivíduos que não serão exclusiva e totalmente mulher ou exclusiva e totalmente homem, mas que irão permear em diferentes formas de neutralidade, ambiguidade, multiplicidade, parcialidade, ageneridade, outrogeneridade, fluidez em suas identificações.

Para exemplificar a multiplicidade das identidades não-binárias de gênero, podemos observar casos como (ESPECTOMETRIA não-binária, 2015):

- *bigênero*: pessoas que são totalmente de dois gêneros, sem que haja, entretanto, uma mescla bem delimitada entre os dois; qualquer combinação de gêneros é possível, não apenas a combinação feminino com masculino;
- *agênero*: identidade onde os indivíduos vivenciam ausência de gênero; tem sinônimos como não-gênero ou gendergless;
- *demigênero*: termo para vários gêneros onde pessoas leem suas identidades como sendo parcialmente femininas ou masculinas e parcialmente alguma identidade não-binária; ou ainda, parcialmente agênero e parcialmente alguma outra identidade não-binária;
- *pangênero*: identidade que se refere a uma grande gama de gêneros que pode ultrapassar a finitude do que entendemos atualmente sobre gênero; e
- *gênero fluido*: identidade de pessoas que possuirão o espectro de gêneros em constante mudança, não sendo restrito a dois gêneros apenas.

As expressões dessas identidades exemplificadas serão extremamente variadas, divergindo de indivíduo a indivíduo, bem como de contexto a contexto. Historicamente os gêneros não-binários se aproximaram da população LGBTTT¹² pela luta por equidade de direitos civis e sociais por se enquadrarem socialmente enquanto transgêneros. Tais direitos são alvo de ataques constantes, pois em sendo a “identidade” assegurada por conceitos estabilizadores de sexo, gênero e sexualidade, a própria noção de “pessoa” se veria questionada pela emergência cultural daqueles seres cujo gênero é “incoerente” ou “descontínuo”, os quais parecem ser pessoas, mas não se conformam às normas de gênero da inteligibilidade cultural pelas quais as pessoas são definidas.

O processo de construção de identidades está intimamente ligado ao processo de socialização dos indivíduos. O modo como o indivíduo se torna um sujeito social, através dos diferentes espaços sociais que ele poderá se inserir – ou ser inserido –, é determinante na

¹² Elege-se a sigla LGBTTT para indicar grupos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Entendemos que existam muitas combinações desses termos no esforço de representar as diferenças sexuais e de gênero. No entanto, acreditamos que nenhuma combinação dá conta da diversidade de identidades que habitam esses grupos.

forma com a qual este enxerga o entorno e a si próprio. Maria Heilborn (2002, p. 78) afirma que “isto significa dizer, em última instância, que as escolhas e preferências dos indivíduos são socialmente fabricadas”, de modo que escolhas são feitas tendo por base a moral do meio, a qual delimita certas fronteiras entre sujeitos e/ou grupos sociais.

A escola, através de suas diversas práticas, terá forte influência nesse modo como as pessoas se entendem e projetam ações a partir disso. O que se ensina sobre a cultura dos povos indígenas, por exemplo, irá contribuir para a formação de um ideal identitário dessa cultura, o mesmo acontece com as culturas negras e, mais próximo desse trabalho, com os gêneros. Além da construção desse ideal, a escola é um espaço de vivência das identidades, um ensaio do que será aceito e incentivado, ou reprovado e reprimido, pelo “mundo lá fora”.

O que fazemos na nossa escola, sem dúvida, interfere na construção da nossa sociedade local, regional e global - e vice-versa. A forma como a ação educativa é pensada e, mais ainda, a forma como se concretiza na sala de aula - e em tantos outros espaços da escola - pode provocar transformações ou (re)produzir uma série de exclusões e desigualdades.

Assim como Louro (2000, p. 13), não tensionamos para a escola todo o poder ou toda a responsabilidade na construção de identidades (de gênero). Outros tantos fatores do chamado currículo cultural geram influências, por vezes até maiores, na constituição do enxergar-se no mundo.

Sobre a representação de sexualidades marginalizadas, Queiroz (2005, p. 51) afirma que a mídia brasileira:

é uma importante fonte de informação sobre o mundo para muitas pessoas, imagens equivocadas ou pouco realistas das minorias sexuais têm um efeito nocivo, já que promovem uma ilusão de que estas pessoas não experienciam alegrias, problemas cotidianos ou emoções humanas. Muitas vezes os jovens brasileiros (e adultos também) se espelham em personagens de novelas e a partir disso orientam suas ações. Neste sentido, podemos dizer que as telenovelas são uma ferramenta importante na afirmação de identidades heterossexuais.

Entretanto, é difícil negar a importância das vivências escolares na constituição de ideias, saberes, expectativas e histórias dos sujeitos que por ela passaram. A obrigatoriedade em passar pela Educação Básica e os mecanismos legais para que essa se cumpra indicam uma expectativa social depositada na instituição – e, logo, em suas regras, valores e percepções. E mais, ainda que algum indivíduo não passe – por diversos motivos – pelo ambiente escolar, ele será influenciado por ela quando for cobrado por saberes, posturas e incorporações oriundas dela e adquiridas pelos indivíduos escolarizados.

Louro (2000, p. 14) infere que as incorporações motivadas pela escola são valorizadas pela sociedade. Um exemplo disso é a prática do silêncio na sala de aula, ou o modo como se sentar e ocupar determinado espaço. O que a autora chama de *corpo escolarizado*, que é o corpo impregnado de características, gestos e indicações que foi adestrado para aquele ambiente – e que será testado fora dele. Esse ambiente de “teste” se configura, ainda, como um reforço (ou repressão) das incorporações. Assim, as posturas corporais aprendidas e assumidas na escola poderão ser potencializadas ou rejeitadas pela ação do currículo cultural aliado às outras instituições, como a família e a religião.

É importante explorar que essas construções de identidades acompanhadas de modificações nos corpos são processos constantes e instáveis, estão a todo momento – em diferentes pedagogias – se recompondo. Essa instabilidade é acompanhada, ainda, de pluralidade. Se pensarmos na Educação Básica carioca, por exemplo, vamos encontrar um cenário extremamente variado: seja por disparidades nas diferentes localidades e estruturas escolares, seja por crenças e ideais que variam de agente escolar a agente escolar. Assim, cada construção, ainda que acompanhem generalidades, se constitui como única complexa e inacabada.

A matriz de gênero definida por Judith Butler (2003, p. 38) terá sua rede estabelecida e reforçada também na escola, através de práticas reguladoras. Nelas, há o estabelecimento de identidades de gênero coerentes com um binário ideal do que seja masculino e feminino. As práticas escolares servirão de reforço ao currículo cultural hegemônico, de forma a legitimar o binário imposto por ele; e tal currículo servirá, em reciprocidade, como reforço ao gênero aprendido na escola.

A socialização escolar – assim como outros tipos de socialização humana – leva os sujeitos ao desenvolvimento de papéis de gênero de acordo com condições situacionais e com seus corpos e prazeres. As práticas escolares expõem os indivíduos a situações binárias, que favorecem essa matriz – por exemplo, a divisão de fileiras de meninos e meninas para caminharem até a sala de aula. Entretanto, como aponta Pinho (2011), “*es especialmente importante tener presente que en el propio proceso primario de socialización y educación es necesario actuar en relación con unos nuevos contenidos identitarios de las personas*”. Isso porque,

Por meio do processo educativo, a criança apreende signos e significados, atribui valor às suas atitudes e aprende a distinguir os comportamentos socialmente aceitos. Tanto na família quanto na escola, a criança, ao ser reconhecida como um ser existente, passa a se estabelecer como sujeito. Nessas experiências, por meio de reforços positivos e negativos, o indivíduo aprenderá quais são os sinais e os símbolos a serem manejados de forma a ser aceito no contexto sociocultural no qual

ele se insere. (PINHO, 2011, p. 292).

A autora reforça essa concepção chamando à atenção outro ponto do processo: o papel das alunas e alunos nas ações educativas. Não podemos entender esses indivíduos como sujeitos passivos que apenas incorporam conceitos rígidos e pré-estabelecidos. Eles, ao contrário, constituem a socialização escolar ativamente, interferindo na sua dinâmica e dando formatos novos e característicos naquela geração. As atividades desenvolvidas por eles poderão manter padrões antigos sem o questionamento de relações de poder, por exemplo, ou assumir novos significados e significantes. No que concerne ao gênero, as alunas e os alunos reproduzem o esquema binário, mas também podem completá-lo ou ressignificá-lo.

Bernini (2011) explora essa ressignificação apontando que gêneros e sexualidades marginalizados têm forçado a entrada no sistema educacional, rompendo com os binarismos. Essas ações abalam o sistema repressivo que impõe uma matriz heteronormativa. Um fator escolar corrente que tem perpassado por toda a discussão de construção de identidades de gênero, políticas educativas e socialização, é a formação e implementação do currículo. De acordo com Helena Altmann (2001, p. 578), o currículo pode servir de análise para as práticas e estratégias educativas que exercem controle sobre os indivíduos e os limita nessa relação de poder do binário de gênero, uma vez que é um dispositivo construtor de ideias e, logo, corpos e sujeitos.

A aplicação de políticas públicas a nível nacional em diversidade no que tange à Educação Básica nos últimos anos tem sido lenta e de precária produção e divulgação de materiais de referência. Outras conquistas de estruturação social e direitos civis foram alcançadas, por exemplo, o reconhecimento legal das uniões homoafetivas, o que, direta ou indiretamente, tem modificado as relações dentro do espaço escolar e possibilitado a criticidade da temática tanto por docentes quanto por estudantes.

O conhecimento produzido nas Universidades também tem estimulado uma maior discussão dos gêneros e sexualidades. E, ainda que na área de Ensino de Biologia esteja se iniciando, tem-se percebido a importância das práticas de professores e professoras de Ciências e Biologia na promoção da temática (BASTOS, 2015).

Pensando de forma específica nas discriminações geradas no espaço escolar pela constituição binária de gênero é importante salientar que as categorias da sexualidade (heterossexual, homossexual e bissexual) também foram idealizadas dentro do binarismo. De forma que uma educação para sexualidades e identidades diversas pode, mesmo atenta às sexualidades divergentes, reforçar uma matriz binária e, por isso, se contradizer. Como isso,

percebe-se a importância de uma pedagogia questionadora da constituição das identidades – uma vez que essas também são formuladas dentro de uma matriz de gênero.

A partir de tudo isso, a falta de representatividade das identidades de gênero e sexualidades divergentes da heteronormatividade nos parece clara e inegável, bem como a importância de estudantes que buscam romper com esses silenciamentos provocados por visões normatizadoras da Educação Básica. Como apontam estudos anteriores (PINHO, 2011, p. 292), os signos e significados regrados pela escola vão influenciar na constituição dos sujeitos sociais. Dessa forma, indicamos a necessidade de mudança no que todas as instâncias reguladoras do processo educativo entendem por sexualidade, identidade de gênero, corpo e papéis de estudantes e docentes. Uma mudança pautada na valorização da diversidade e nas possibilidades de existência.

2.4 A DIVERSIDADE EM SALA: UM DESAFIO ATUAL

A escola não tem conseguido acompanhar o ritmo de informações que ocorrem na complexidade da sociedade atual. Há um grande esforço de profissionais da educação em buscar novas formas de atrair a atenção do aluno na sala de aula. Deparamo-nos diariamente com diversas situações delicadas que não temos de imediato um posicionamento conciso.

Na maioria das vezes, nossa falta de segurança e não aprofundamento sobre determinados temas nos direcionam para uma postura não satisfatória ao nosso senso crítico. Logo, continuamos a manter a função da escola de reprodutora de estereótipos ultrapassados que não condizem mais com o perfil da sociedade contemporânea. Ou seja, a escola continua a ignorar o trabalho com temas relacionados à diversidade, ao preconceito racial, às questões de gêneros, sexualidade e orientação sexual.

Precisamos de capacitação para conviver com a diversidade social no ambiente escolar, respeitando as distintas visões de mundo e valores, fortalecendo as ações de combate à discriminação e aos diversos tipos de preconceitos existentes na sociedade. Diante disso, devemos assimilar conceitos que envolvem as temáticas da diversidade, etnia, gênero e sexualidade. Esse embasamento teórico possibilita uma reflexão na sala de aula para debater sobre temas polêmicos como racismo, a equidade de gênero, sexualidade e orientação sexual.

Na verdade, o profissional da educação deve transformar a sala de aula em um ambiente colaborativo, com uma gestão de saber que envolve também aspectos humanos,

culturais e sociais. Portanto, desejamos neste dissertação trazer breves reflexões acerca das temáticas: promoção da igualdade, respeito e valorização da diversidade étnico-racial, identidade de gênero e de orientação sexual, numa perspectiva de transformar as práticas de ensino de sala de aula, de maneira que venha a desconstruir preconceitos e romper o ciclo desua reprodução na escola.

O ser humano apresenta diversificadas características comportamentais que influenciam as suas ações na sociedade. A nossa formação enquanto pessoa ocorre por meio dos conhecimentos que adquirimos no convívio com outros atores sociais. Quando nascemos já somos inseridos em um contexto pré-determinado pela identidade cultural ao grupo que fazemos parte. Desse modo, estamos aptos à aquisição de informações para trilhar o nosso caminho durante nossa vida, tendo em vista que, ao longo dessa caminhada, devemos nos tornar seres humanos mais íntegros, justos e fraternos para que possamos viver em harmonia com o planeta e com as pessoas que nos rodeiam, respeitando-as e amando-as como a nós mesmos.

No entanto, podemos observar que não é bem assim que as coisas funcionam, pois somos integrantes de um modelo econômico capitalista que estimula a competitividade e o acúmulo de bens materiais. Logo, somos movidos pelo desejo de sermos sempre melhor do que o outro, o que nos leva a obcecação de que devemos nos posicionar em um patamar sempre acima do outro indivíduo. Por isso, passamos a defender a nossa cultura, crenças, costumes e tradições como o padrão a ser seguido, sem reconhecer a importância das demais culturas, vivenciando assim a prática do etnocentrismo. Segundo consta no Livro de Conteúdo Gênero e Diversidade na Escola (2009, p. 24):

O etnocentrismo consiste em julgar, a partir de padrões culturais próprios, como “certo” ou “errado”, “feio” ou “bonito”, “normal” ou “anormal” os comportamentos e as formas de ver o mundo dos outros povos, desqualificando suas práticas e até negando sua humanidade.

Nessa perspectiva, conviver em sociedade com tantas diferenças quer seja de gênero, de linguagem, de raça e etnia, dentre outras, acaba gerando determinados tipos de discriminação e preconceitos. De acordo com o Livro de Conteúdo Gênero e Diversidade na Escola (2009, p. 197), preconceito é “qualquer atitude negativa em relação a uma pessoa ou a um grupo social que derive de uma ideia preconcebida sobre tal pessoa ou grupo”.

Podemos dizer que na maioria das vezes, a não aceitação ao diferente ocorre por meio do nosso complexo de superioridade em definir aquilo que na nossa concepção é a

“verdade”.Aliás, defendemos princípios morais e éticos que estão enraizados na nossa cultura justamente por não querer aceitar e/ou conviver com as diferenças.

Na verdade, esse nosso pensar muitas vezes vão de encontro com as novas concepções de vida em sociedade. Por isso, temos que reconhecer que muitos conceitos precisam ser revistos, tendo em vista as mudanças que estão ocorrendo na sociedade contemporânea.

Nesse sentido, romper obstáculos e aceitar o novo é um desafio enorme que requer muita disposição. Por isso, às vezes é mais cômodo para nós, culparmos as pessoas que são consideradas diferentes para que elas se adequem à sociedade, e se esforcem para serem iguais a outras. Isto é, sejam “normais” e desenvolvam um comportamento e ações que se encaixem no que se define como correto, como a verdade.

Vale ressaltar que, na concepção de Foucault (2008b) a verdade é algo que ocorre por meio das relações de força. Nesse caso, os estereótipos criados na sociedade brasileira em que situam a mulher como inferior e submissa ao homem, negro como indivíduo que possui capacidade de fazer os trabalhos braçais, gays e prostitutas como indivíduos que perturbam a integridade moral da sociedade, nordestino que representa o analfabetismo do país, índios como selvagens, entre outros, foi estabelecido por um grupo de dominantes que buscou impor a cultura e ditou as regras de convivência e comportamento de nosso país ao seu modo.

Uma latente de extrema valia defendem ardentemente que tais debates contrariam os ensinamentos cristãos e com base nesses ensinamentos repudiam com furor o tema e propagam entre seus fiéis tal preconceito, muitas vezes com verdadeiro discurso incitador do ódio. A situação é tão drástica que se chegou ao ponto de o Presidente da Convenção de Pastores da Assembleia de Deus em Alagoas, Pastor José Osvaldo Nunes de Lima, afirmar em uma rede social que “ideologia de gênero é do inferno e vai perverter crianças” (LIMA, 2015, s/p).

São numerosos os casos de ataques patrocinados por líderes religiosos à possibilidade do debate do Gênero na educação, não apenas como repulsa, mas como verdadeira apologia à violência e à discriminação, empregando, na maioria dos casos, como elementos de sustentação, informações falsas, mentirosas e com intuito de causar alarde nas pessoas, verdadeiramente assustando-as, como é típico do fenômeno das Fake News, vejamos:

Figura 2: Postagens de pastor evangélico contra a discussão de gênero na escola



Disponível em: <https://www.facebook.com/pastorisidorio/photos/meninos-e-meninas-j%C3%A1-v%C3%AAm-com-o-carimbo-de-deus-basta-olhar-entre-as- pernas-n%C3%A3o-%C3%A0-toa,-a-cnbb-alerta-que-o-homossexualismo-adoece-nossos- jovens/>. Acesso em: 06/09/2022

Figura 3: Campanha da ordem dos pastores do Brasil contra a “ideologia de gênero”

Ordem dos Pastores Batistas emite documento contra ideologia de gênero

26/04/2017 131 1 minuto de leitura

Ordem dos Pastores Batistas do Brasil, órgão que representa os pastores da Convenção Batista Brasileira (CBB) reuniu-se em assembleia nacional em meados de abril. Após a deliberação de diversos assuntos, a entidade emitiu o documento “Declaração sobre homossexualidade, identidade de gênero, orientação sexual, uniões homo e poliafetivas”.

Disponível em: <https://www.gospelgeral.com.br/2017/04/ordem-dos-pastores-batistas-emite-documento-contra-ideologia-de-genero/>. Acesso em: 06/09/2022

Esse movimento não se trata apenas de defesa da religião – esta, talvez, seja a menor

das preocupações de fato –, mas de resistência ao diálogo, à reflexão e a toda e qualquer possibilidade de mudança dos dogmas confortavelmente postos em posição de intangibilidade absoluta por esses grupos e pelo conjunto de interesses sociais, econômicos, políticos e ideológicos que subjazem suas bases de sustentação e locais de fala.

Aceitar a perspectiva de gênero significa **reconhecer a necessidade de mudar a organização e o sistema de autoridade das instituições religiosas**, bem como a lógica dos partidos políticos e da sociedade mais ampla. **Significa reconhecer que é preciso rever privilégios e incluir setores até então alijados dos postos de comando.** E isto **os sacerdotes, bispos e pastores relutam muito em aceitar** (MACHADO, 2018, p. 13, grifo nosso).

A essa altura, cabe-nos uma reflexão: em que momento a discussão de um tema que visa dar espaço para que as pessoas possam expressar suas construções do Gênero, seu sentimento, seu espírito de vida, bem como busca conscientizar a sociedade sobre os efeitos deletérios do preconceito, da censura e da homofobia, com o intuito de coibir a violência, contraria os ideias de amor, aceitação, acolhimento, não-discriminação, de não-julgamento e de proteção pregados pelo Cristianismo? Será que os fundamentos-base da religião cristã, ao vermos a origem dos ensinamentos de seu fundador, tutelam uma postura perseguidora, abafadora e destrutiva típicas do fanatismo religioso? Se entendermos que há contradição entre o que a religião diz e o que os seus líderes fazem, a resposta só pode ser sim, ou será que se usa da religião como manto para encobrir interesses não tão nobres?

Parece-nos que talvez a poesia de Renato Russo nunca tenha sido tão verdadeira como o é hoje, quando diz na música índios (1986), “Esse mesmo Deus foi morto por vocês,– é só maldade, então, deixaram um Deus tão triste” (RUSSO, 1986, s/p), não há coerência entre se pregar amor por um lado e se perseguir com ódio por outro. A todo instante resta clara que a condenação da discussão de Gênero nas escolas sobre justificativas religiosas extremadas, por apego a defesa da fé, revela-se completamente enfadonha e falsa. Pois, os fundamentos da “suposta fé”, especialmente a cristã, que é colocada como o *telos* dos ataques ao Gênero na escola, não encontram guarida nas práticas segregatórias, intolerantes e hostis dos líderes religiosos. Ao contrário, tais ações representam comportamentos, em tese, condenados pela história do Cristianismo.

Na cruzada contra o gênero, há que se destacar a atuação ferrenha de grupos políticos de direita conservadora, os quais nutrem sua base eleitoral justamente na defesa de uma suposta moralidade e contra a “ruptura familiar” que se estaria instalando no Brasil por um governo de esquerda com ideais comunistas, esse termo advem do espectro “ideologia de gênero” que delimita um campo discursivo de ação que podemos reconhecer como unindo

imaginariamente uma suposta ameaça de retorno do comunismo ao pensamento acadêmico feminista estabelecendo um enquadramento da política em torno do medo de mudanças na ordem das relações entre homens e mulheres e, sobretudo, da extensão de direitos a homossexuais. Discussões macropolíticas são substituídas por uma retórica que traz à opinião pública o diagnóstico de que a origem de problemas sociais resulta de mudanças comportamentais que precisariam ser combatidas (MISKOLCI, 2018, s/p).

Esses ideais foi defendido nas plenárias do Congresso Nacional por políticos como, na época deputado, Jair Bolsonaro (PP-RJ), o Senador Álvaro Dias (PSDB-PR), o Deputado Marcos Feliciano (PSC-SP), Pastor Eurico (PHS-PE) e setores de partidos como o PSDB, o MDB e PSC, inclusive com o apoio de aliados incomuns, como o Deputado Eduardo Cunha, o qual usou de seu cargo de presidente da Câmara Federal, para dar voz aos críticos do PNE em elaboração.

O resultado de tanta pressão, ante o desgaste da imagem do Governo do PT pela sociedade e pela mídia – processo esse que culminaria no Impeachment de Dilma Rousseff em 2016, bem como no fracasso de Fernando Haddad à reeleição da Prefeitura de São Paulo no mesmo ano e na derrota no segundo turno da eleição Presidencial de 2018 – fez com que a discussão sobre o gênero fosse retirada da aprovação do PNE. Isso reforçou o movimento político conservador brasileiro que, nos anos seguintes, travou uma perseguição árdua aos defensores do debate escolar sobre o gênero, a ponto de ser criada uma “nova geografia do mal e do perigo sexual” (CARRARA, 2015, p. 332).

Figura 4: Fala do atual presidente da república Jair Messias Bolsonaro contra a “ideologia de gênero” nas escolas



Disponível em//: <https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/p/bolsonaro-diz-que-vai-proibir-ideologia-de-genero-nas-escolas.shtml>. Acesso em 10/09/2022

Mister dizer que tal postura anti-gênero, hodiernamente, parece ter ganhado um fôlego maior ainda do que outrora, estando, inclusive, diferentemente do que aconteceu desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, na voz de comando do Ministério da Educação do atual Governo Federal (2022). Outrora, importante destacar, especialmente nos Governos Lula (2002-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016), que o Ministério da Educação (MEC)

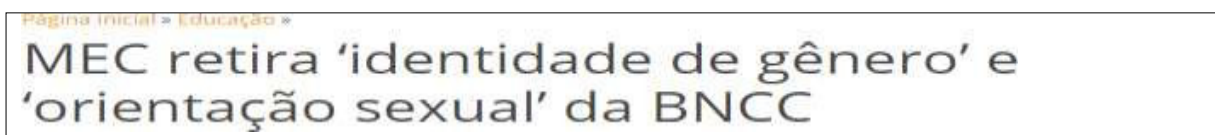
exerceu importante papel em prol do reconhecimento dos direitos humanos das minorias sociais, o que inclui as discussões de Gênero e de Sexualidade, sendo braço forte no reconhecimento da legitimidade dos estudos de Gênero como indispensável à Educação Brasileira.

Figura 5: MEC sede a pressões religiosas contra o debate dos temas de gênero



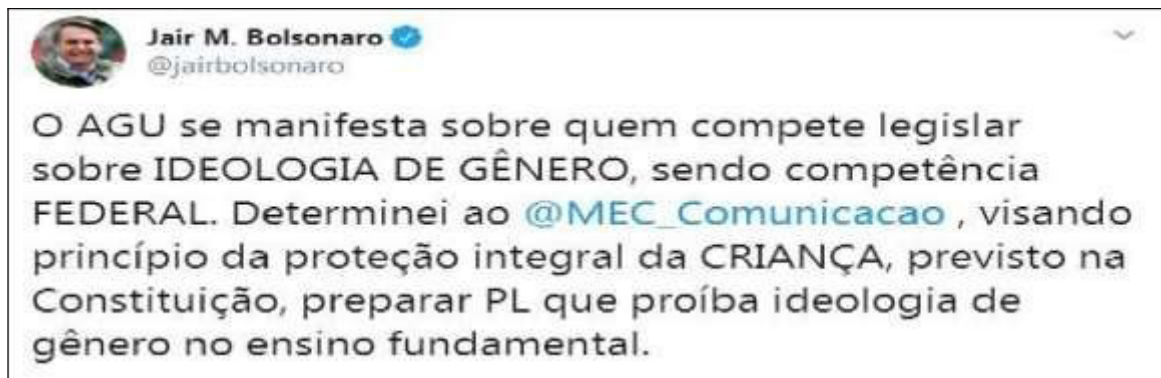
Disponível em: <https://exame.abril.com.br/brasil/apos-pressao-de-religiosos-mec-altera-comite-e-remove-palavra-genero/>. Acesso em: 01/09/2022.

Figura 6: MEC tira termos ligados ao gênero da BNCC



Disponível em: <https://catracalivre.com.br/educacao/mec-retira-identidade-de-genero-e-orientacao-sexual-da-bncc/>. Acesso em: 01/09/2022.

Figura 7: Bolsonaro diz que cabe ao Gov. Federal legislar sobre “ideologia de gênero”



Disponível: <https://twitter.com/jairbolsonaro/status/1168873702668345345?lang=en> Acesso em: 01/09/2022.

O recado do Executivo federal é claro: não queremos e faremos de tudo para impedir que as escolas falem com os alunos/as sobre Gênero, porque Gênero não é educação, Gênero não é importante, Gênero não tem o que ser discutido, Gênero não tem nada haver com formação dos estudantes, Gênero não contribui em nada com a sociedade, Gênero é coisa de comunista e etc. Enfim, após décadas de Ditadura Militar, após uma difícil redemocratização, após muito se ter lutado por uma educação integral e integradora, o início da terceira década

do Século XXI, aqui no Brasil, parece não compreender o que significa docência, escola, democracia e não-discriminação.

Discursos proibitivos são produzidos e reproduzidos por variados grupos, sejam os que propõem os Projetos de Lei que buscam interditar, na escola, o debate de gênero, sejam os setores conservadores no MESP, assim como grupos isolados pelo Brasil que apenas “compram” o ideário receitado pelo pânico. Fica evidente que esses discursos baseiam suas proibições nas associações preconceituosas, discriminatórias e criminosas entre pedofilia e **homossexualidade, entre a destruição da família e o movimento feminista, entre o autoritarismo do pensamento único e o debate de gênero e diversidade sexual** (AUAD; SILVA; ROSENO, 2019, p. 584, grifo nosso)

Em meio a tudo isso, o que fazer? Resistir, afinal, “em meio a esses embates e disputas, gostamos de nos lembrar de pesquisadores e militantes para quem **Luto é Verbo**” (AUAD; SILVA; ROSENO, 2019, p. 584). A docência exige luta, enfrentamento e reação.

Não podemos deixar de destacar que, como voz contrária à discussão do gênero na educação, surge a nítida influência neoliberal que busca o abstencionismo do Estado das políticas sociais, mas prega que este mesmo Estado assumira uma postura de regular a vida particular das pessoas (MIGUEL, 2016, p. 594). Está-se referindo aos chamados reformadores empresariais da educação brasileira, que passa desde o desejo de regular a base curricular, passando por comercialização de materiais pré-prontos (apostilas, exercícios, planos de curso, planos de aula, cronogramas, etc) para aquisição pelas Escolas, até mesmo a retirada da discussão escolar de quaisquer temas não comerciais.

No entanto, devemos considerar que o próprio Foucault (2008b) defende que o poder deve ser analisado como algo que só funciona em cadeia, pois não se concentra somente no Estado, mas sim nas diversas partes da sociedade. Portanto, coloca-se o poder como algo positivo. Dessa maneira, o saber é produzido pelas relações de forças que se deram em uma determinada época, e a produção do saber articula-se ao poder, este por sua vez, cria elementos que controlam o dizer.

Por exemplo, temos o conhecimento de que os negros são penalizados na educação, por meio da exclusão do sistema formal de ensino, assim como, nas outras esferas da vida social. Tal atitude tem suscitado das políticas públicas ações que venham trazer contributos como forma de coibir e/ou amenizar qualquer forma de preconceito contra a pessoa humana. Pois, com base no Livro de Conteúdo Gênero e Diversidade na Escola (2009) a desigualdade é um fenômeno social que produz uma hierarquização entre indivíduos ou grupos não permitindo um tratamento igualitário a todos no que se refere a oportunidades, acesso a bens e recursos.

Sabemos que, desde o princípio da colonização do Brasil, o sistema educacional

foi submetido a uma formação cultural influenciada praticamente pelos europeus, que através de massacres e escravidão conquistaram o poder que dominou a sexualidade, a religiosidade e a linguística dos nativos e escravos africanos. Assim, o sistema de ensino brasileiro desde o seu surgimento valorizou um currículo eurocêntrico que priorizou a cultura branca, masculina e cristã, menosprezando as demais culturas dentro da sua composição do currículo e das atividades do cotidiano escolar.

É interessante ao tempo que oportuno, se mencionar que o negro no Brasil foi muito injustiçado desde o momento em que foi trazido da África para trabalhar como escravo nas lavouras brasileiras. O negro foi sempre relacionado ao trabalho braçal, pesado que envolvesse muita atividade física e envolvesse menos esforço intelectual. A libertação dos escravos ocorreu no Brasil devido à pressão mundial, sendo o nosso país um dos que mais demoraram a acabar oficialmente com a escravidão.

Porém, na contemporaneidade, o negro ainda não conseguiu a igualdade de direitos como ser humano. Pois, ele continua sendo excluído, visto como símbolo de falta de inteligência e incapaz de viver na sociedade elitista. Prova disso, é o mercado de trabalho que prioriza na maioria das vezes o padrão estético em que o público, principalmente, o elitizado recusa-se de aceitar o negro como apto a atuar em cargos de prestígio social. Nesse contexto, devido ao débito histórico de nosso país que sempre maltratou o negro, se faz necessário que o Brasil crie políticas que viabilizem a inserção do negro nas universidades, no mercado de trabalho e, conseqüentemente, na sociedade, a fim de amenizar o sofrimento que foi causado às pessoas de pele negra.

Segundo o Livro de Conteúdo Gênero e Diversidade na Escola (CAMPOS, 2009, p. 196):

O racismo é uma doutrina que afirma não só a existência das raças, mas também a superioridade natural e, portanto, hereditária, de umas sobre as outras. A atitude racista, por sua vez, é aquela que atribui qualidade aos indivíduos ou aos grupos conforme o seu suposto pertencimento biológico a uma dessas diferentes raças e, portanto, de acordo com as suas supostas qualidades ou defeitos inatos e hereditários.

Nessa perspectiva, para que se reverta esse quadro de discriminação e preconceito que está agregado na sociedade brasileira, se faz necessário que a sociedade civil manifeste o desejo de mudança. Para isso, a população deve reivindicar de forma organizada para que o nosso país seja mesmo o da diversidade, e faça isso valer, para que todos os nossos cidadãos e cidadãs respeitem a diferença e tenham direitos iguais,

independentemente da região geográfica, situação econômica, gênero, cor da pele, etnia a qual pertença, etc.

Dessa forma, o ambiente escolar é um lugar que se concentra muitos jovens em processo de formação de identidade. Portanto, a escola é um local propício para que possamos diminuir a discriminação e as diversas formas de preconceito. Na concepção do Livro de Conteúdo Gênero e Diversidade na Escola (2009, p. 197):

O racismo tem uma história, que é tipicamente ocidental e moderna e diz respeito às relações de saber e poder que se estabeleceram tanto internamente à população europeia, quanto entre as sociedades europeias ou europeizadas e uma grande variedade de outras sociedades e povos. Em ambos os casos, o que o racismo faz é usar as diferenças para naturalizar as desigualdades.

Com base no exposto, nós como professores temos que despertar a consciência nos nossos alunos e instigá-los a não formarem uma concepção preconceituosa com o negro, que está posto nos livros, dicionários, e outros instrumentos que subsidiam os objetivos educacionais de um ensino voltado para uma cultura monopolizada que estabelece padrões a serem seguidos como referências à pessoa de pele branca, heterossexual e de condições econômicas favoráveis.

Desde que entramos na escola, somos classificados para atividades que são direcionados exclusivamente a meninos e brincadeiras somente destinadas para meninas. Essa realidade também está presente de forma bastante intensa na sociedade. Logo que um garoto demonstre interesse em participar de brincadeiras com garotas, ele é taxado de “mulherzinha”. Segundo Bento (2008, p. 28):

Quando a criança nasce encontrará uma complexa rede de desejos e expectativas para seu futuro, levando-se em consideração para projetá-la o fato de ser um/a menino/menina, ou seja, ser um corpo que tem um/a pênis/vagina. Essas expectativas são estruturadas numa complexa rede de pressuposições sobre comportamentos, gostos e subjetividades que acabam por antecipar o efeito que supunha causa.

Com base no exposto, podemos dizer que o gênero e a sexualidade da criança passam a ser pré-determinada pelos pais. Eles direcionam a formação da mentalidade da criança com base nos princípios morais e normas culturais a qual estão inseridos. Por exemplo, se a criança for menino, a roupa, brinquedos e outros acessórios do enxoval devem ser azul, e caso seja menina, será rosa, pois ambas as cores estão culturalmente associadas ao masculino e feminino.

Na realidade toda essa projeção acontece até mesmo antes da criança nascer. Logo

que o sexo da criança é detectado, por meio de ultrassom, a criança começa a receber a atenção dos pais, que já se preparam para educar seu filho(a) com base no sexo, isto é, no aparato biológico de seu corpo. “O sexo sempre foi o núcleo onde se aloja, juntamente com o devir de nossa espécie, nossa ‘verdade’ de sujeito humano”.

Nesse sentido, desde a infância e passando pela adolescência, a pessoa do sexo masculino é estimulada e orientada a não ser sensível, gentil, carinhosa e não pode expressar medo e dor. Ademais, deve gostar de esportes violentos, de força e resistência, de corrida de carros e motos, etc. Tais atividades demonstram um comportamento que o homem é aguerrido e destemido. De fato, as crianças recebem brinquedos que são tipicamente direcionados ao seu gênero, para o menino carrinho, bola, boneco de super-herói, arma, espada, enquanto que a menina ganha de presente boneca, casinha com miniaturas de fogão, sofá, mesa, acessórios de beleza, etc.

Essa distinção e classificação são feitas na vida da criança e passa pela juventude que é pressionada a ter um comportamento de acordo com a anatomia de seus corpos. Bento (2006, p. 102) afirma que segundo a teoria da performance:

Não existe um referente natural, original, para se vivenciarem as performances de gênero. O original, segundo as normas de gênero, está referenciado no corpo (corpo- vagina-mulher, corpo-pênis-homem). Aí residiria a verdade dos gêneros, e aqueles que constroem suas performances fora do referente biológico são interpretados como uma cópia mentirosa do homem/da mulher de verdade.

Como podemos observar, está determinado socialmente como padrão para a normalidade que a pessoa tem que se comportar de acordo com a anatomia de seus corpos. Por isso, ocorrem muitas frustrações e uma enorme dificuldade para mesmo quando adulto, a pessoa assumir uma opção sexual contrária daquela que a família determinou como normal. Nesse sentido, aquilo que não se inclui no perfil homem e mulher é considerado anormal, como por exemplo, os gays, lésbicas, transexuais e travestis que são bastante discriminados, porque não se enquadram no tradicional masculino e feminino que é definido pelo aparato corporal.

No que se refere ao gênero feminino é interessante mencionarmos que a mulher no contexto social atual ainda é considerada de sexo frágil. Por isso, é perceptível o machismo presente na sociedade, que muitas pessoas ainda consideram que algumas atividades devem prevalecer tipicamente masculinas e outras femininas. O mais agravante é que essa distinção é reforçada, na maioria das vezes, pelos próprios

educadores/educadoras que formam as instituições de ensino de nosso país. Portanto são esses profissionais que não devem apresentar discriminação ou preconceito, porque eles desempenham a função de agentes de transformação da sociedade para a melhoria da vida da população.

É sabido que, no Brasil e no mundo, a mulher é vítima de preconceito, há o tabu de que ela é incapaz de exercer determinadas atividades que são consideradas exclusividade do homem. Isso coloca a pessoa do sexo feminino em uma situação de submissão ao sexo oposto, e esse fato contribui para que as oportunidades dela progredir no mercado de trabalho sejam restritas. Essa questão cultural já perpassa por muitos séculos. Nesse caso, devemos alertar que já está na hora de pensarmos na mudança de alguns conceitos ultrapassados.

É interessante mencionarmos que para ocorrer a equidade de gêneros é necessário que a família e a escola tenham a capacidade de aceitar uma mudança de comportamento que tenha por princípio a liberdade de escolha da opção sexual para o seu bem-estar como ser humano. Nessa ótica, os educadores/educadoras têm a missão de contribuir significativamente para promover a transformação social nesse setor, ficando atentos para evitar que a escola não continue contribuindo para o aumento da discriminação contra a mulher, e contra tudo aquilo que não corresponde ao ideal de masculinidade dominante como gays, lésbicas, travestis e transexuais.

Felizmente, esse quadro na sociedade contemporânea apresenta sinais de mudança, uma vez que a mulher por meio de movimentos feministas vem brigando para conquistar seu respeito no meio social e adquirir direitos de igualdade nos diferentes setores que constitui a sociedade. Atualmente, a mulher já está engajada na política, já está sendo reconhecida como boas administradoras de empresas, ela domina disciplinas que envolvem cálculos, pratica esportes como futebol, futsal, judô, etc., apresenta habilidades e prudência no volante, ou seja, desenvolvem com destreza e muita competência atividades que antes era exclusividade masculina.

No entanto, sabemos que ainda há uma necessidade muito grande de crescimento e expansão dessas conquistas femininas. Para que isso ocorra é necessário que as mulheres continuem lutando cada dia mais por seus direitos de igualdade, demonstrando empenho e desenvolvendo habilidades nestes novos setores que estão atuando, pois só assim terão maior visibilidade e, conseqüentemente, trarão maior contribuição para diminuir ou acabar com o machismo que predomina na sociedade.

Com base no Livro de Conteúdo Gênero e Diversidade na Escola (2009), podemos dizer que gênero está relacionado ao processo de formação social e cultural que delimita a masculinidade e feminilidade do ser humano, sem levar em conta, exclusivamente, a anatomia dos seus corpos. O gênero não é determinado pelo aparato genital, mas a partir das relações sociais que são estabelecidas por uma dada cultura em uma determinada época. Portanto, gênero significa que homem e mulher são produtos do meio social e daquilo que é determinado pela cultura e não da decorrência da biologia de seus corpos. Na verdade, o que ocorre no Brasil e ao redor do mundo é uma assimetria de gênero que beneficia significativamente o homem em relação à mulher.

Nesse sentido, o homem tem sido privilegiado no meio social por ser considerado mais racional, possuir capacidade de liderança, demonstrar mais força e resistência ao trabalho físico, e facilidade ao raciocínio lógico como o cálculo matemático. Já a mulher representa historicamente ao longo dos séculos a sensibilidade e também fragilidade. Nesse contexto é comum no mercado de trabalho o homem ocupar a grande maioria dos postos de direção, receber salários maiores que as mulheres, predominarem em áreas como engenharia, política, tecnologia e informática, esportes, etc.

Com base no exposto, podemos afirmar que quando nascemos já somos inseridos em uma sociedade que já se encontra estruturada. Então, somos moldados a compor essa conjuntura. A nossa passividade em seguir e obedecer às regras sociais implica na continuação de um modelo que escraviza o indivíduo e reproduz estereótipos que foram enraizados ao longo de séculos.

Nesse caso, devemos ser conscientes de que a escola sozinha não é responsável para transformar e mudar uma conjuntura social, mas que ela tem uma parcela de contribuição para que isso ocorra. É interessante mencionarmos que deve haver certa coerência, harmonia e parceria de escola, família, igreja, mídia, sindicato, associações, etc. que compartilhe com as mesmas ideias de contribuir para a formação pessoal e intelectual do sujeito como construtor do conhecimento e de sua felicidade. Assim, pensar em preparar o indivíduo para exercer cidadania é refletir questões que propicie a qualidade de vida do ser humano enquanto sujeito capaz de ter a liberdade de decidir sobre a sua própria sexualidade, sobre que atividades no mercado de trabalho deseja desenvolver independentemente do gênero ou cor da pele.

No entanto, temos que despertar que somos sujeitos que podemos contribuir significativamente para a transformação da sociedade, no sentido de acabar com todas as

formas de preconceito. Assim, para que isso ocorra, sabemos que são muitas as dificuldades, porque quando propomos a mudança estamos ameaçando pessoas que possuem determinados privilégios e que vivem violando os direitos de outros seres humanos de possuírem uma vida melhor.

Portanto, a escola como instituição formadora de opinião e com o dever de formar o aluno para a cidadania, não pode continuar propagando ideias, conceitos que alimentem o preconceito e a discriminação contra a pessoa humana. Em pleno século XXI, não dá mais para se pensar em um ensino pautado para a prática excludente, onde reina uma visão monolítica de sociedade¹³. Já é hora de tentar reverter essa situação de discriminação contra mulheres, negros, nordestinos, indígenas, homossexuais, bissexuais, travestis, transexuais, entre outros, a fim de que a escola possa, de fato, direcionar o ensino para a formação de cidadãos e cidadãs com plena consciência de que devemos conviver pacificamente e respeitar toda raça e cultura humana.

Diante disso, podemos dizer que os padrões sociais que somos destinados a seguirmos são direcionados para atender o interesse da classe social dominante em manter o controle da sociedade. Nessa perspectiva, como educadores temos a árdua missão de refletir sobre o meio social e propormos uma transformação voltada para que todo ser humano tenha os seus direitos assegurados e cumpridos. Para isso, devemos sempre buscar a capacitação para estarmos preparados para desenvolvermos temas importantes como a sexualidade.

É sabido que nas nossas escolas ainda é bastante comum o preconceito com relação à sexualidade. É perceptível que os professores não estão preparados para desenvolver esse tema em sala de aula. A maioria deles sempre se omite de opinar sobre sexualidade para evitar polêmica. Outros ficam com piadinhas nos corredores e galpão da escola com um grupo de alunos preconceituosos que se consideram “machões”.

Vale ressaltar que, no espaço escolar, a discriminação sofrida pelo jovem em sala de aula gera muito desconforto que, conseqüentemente, resulta no abandono do aluno das suas atividades educacionais. Isso ocorre porque ele não consegue suportar a zombaria de seus colegas. Então, o jovem gay, lésbica, bissexual, travesti ou transexual se ausenta do espaço que, na verdade, deveria oferecer conforto e conhecimento para melhorar a vida dele e contribuir para a transformação da conjuntura social em que todos tenham o mesmo direito independentemente da sua opção sexual.

¹³ [Figurado] Que se comporta como um conjunto rígido, indivisível: um partido **monolítico**. Etimologia (origem da palavra **monolítico**). Monólito + ico.

De fato, o professor não precisa ser um simpatizante do movimento LGBT nem tampouco levantar a bandeira em prol desse movimento, mas deve pelo menos ter a maturidade de tratar com respeito a opção sexual de cada indivíduo, como também saber lidar com os diversos assuntos que envolvem temática sexualidade e trabalhá-los de forma que contribuam para que o aluno possa desconstruir preconceitos com relação a opção sexual diversa.

3 CONCEITUANDO EDUCAÇÃO E GÊNERO NO SEMIÁRIDO

A década de 1990 promoveu um amplo debate para o desenvolvimento da ideia de “Convivência e educação no Semiárido”, gerando uma dinâmica de reflexão para essa “ideia-projeto”. Os mais variados atores sociais, tais como, organizações não governamentais, movimentos sociais, igrejas, pastorais, sindicatos de trabalhadores rurais e algumas universidades, discutiram, então, uma nova concepção de desenvolvimento sustentável, pautado no princípio da convivência com as características socioambientais da região.

Sobre a ideia ou noção de “educação para a convivência com o Semiárido brasileiro”, Martins (2004), defende que a sua caracterização se situa num tripé, do qual a primeira parte, a contextualização/descolonização do ensino é assim explicada pelo autor. A educação escolar que se dirige aos vários pontos da imensidão do território brasileiro, é uma educação descontextualizada e, por sê-lo, é também colonizadora, ou seja, ela se dirige hegemonicamente de uma determinada realidade - atualmente este cenário é o sudeste urbano do Brasil.

Mas afinal, o que esse Sertão Petrolinense oferece sobre uma política assistencialista as diversidades, e como esta é encarada nesse Sertão? Antes de mais nada, é emergencial se pontuar que a pesquisa foi realizada na cidade de Petrolina, que é um município brasileiro do estado de Pernambuco, considerado o sexto município mais rico do Estado, e foi apontada como uma das 20 (vinte) cidades brasileiras do futuro pela revista veja no ano 2010. Distante 712 km a oeste de sua capital Recife, possui uma extensão territorial de 4.561,872 km², estando 244,8 km² em perímetro urbano e os 4.317,072 km² restantes integrando a zona rural. A escola campo desta pesquisa, pertence às 1.055 (um mil e cinquenta e cinco) escolas da rede estadual de Pernambuco, e às 540 (quinhentos e quarenta) escolas de referências em ensino médio – EREM¹⁴ no Sertão do São Francisco.

Dito isto, é inerente contemplar nessa pesquisa, que esse Sertão Médio do São Francisco adota algumas ações em prol da diversidade, como é o caso da ONG Cores¹⁵, que oferece serviços e projetos de capacitação para a população LGBT.

Segundo o Movimento LGBT Leões do Norteque atua em Pernambuco na defesa e

¹⁴ **Escolas de Referência em Ensino Médio.** A finalidade das EREM é proporcionar um ambiente motivador, para que as potencialidades de cada indivíduo sejam expressas, adquirindo conhecimentos únicos e novas vivências de acordo com o dia a dia nas salas de aula.

¹⁵ ONG Cores surgiu no sertão do São Francisco, em Petrolina, Pernambuco, possibilitando assistência e acolhimento aos LGBTQIAP+ Divulgação/Cores, disponível em: <https://www.brasildefatope.com.br/2022/09/15/em-petrolina-ong-cores-oferece-servicos-e-projetos-de-capacitacao-para-a-populacao-lgbt>

promoção de direitos humanos e cidadania desta parcela da população, só em 2020, pelo menos 12 assassinatos de LGBT foram notificados no estado. Na contramão do apagamento, a ONG Cores surgiu no sertão do São Francisco, em Petrolina, possibilitando assistência e acolhimento aos LGBT, como explica Alzyr Brasileiro, uma das fundadoras.

Surge então em 2019, aqui em Petrolina, com o intuito de defender o orgulho e a população LGBTQIAPN+ que, naquele período, estava sofrendo bastante LBGTfobia na nossa região. Então, o Movimento LGBT em Petrolina já havia iniciado, porém, não havia nenhum movimento institucionalizado e nós, preocupados com os altos índices de violência, resolvemos fundar a Cores e institucionalizar esse movimento”, relata Alzyr, principal responsável pela organização não governamental.

Na ONG, diversas ações são oferecidas para a população LGBTQIAPN+. Além do acolhimento, serviços como psicoterapia, atendimento jurídico e cultural são parte das atividades. Dentre os projetos desenvolvidos pela ONG está o “Empregabilidade em Cores” que dá a possibilidade às pessoas LGBT, principalmente as trans, de ingressarem no mercado de trabalho.

Em consonância a essas políticas as diferenças, é oportuno contemplar que o Governo do Estado de Pernambuco, por meio da Secretaria de Desenvolvimento Social, Criança e Juventude (SDSCJ), apresenta a cartilha “Direitos da População LGBT em Pernambuco”, material que reúne conceitos e denominações do segmento e detalha os serviços destinados para a população LGBT no Estado de Pernambuco. O objetivo é empoderar este grupo e sensibilizar e informar os(as) agentes do serviço público e/ou privado sobre a inclusão, reparação e promoção dos direitos dessas pessoas.

A cartilha faz parte da ação “+ Respeito”, que é coordenada pela Secretaria Executiva de Segmentos Sociais (SESES), através da Coordenadoria de Promoção de Direitos da População LGBT, área que articula, propõe e formula, assessora e executa a política estadual de promoção e respeito à livre orientação afetiva e/ou sexual e identidade de gênero das pessoas LGBT, assim como toda expressão de gênero que faz parte da diversidade sexual da nossa sociedade, resguardando os direitos, a visibilidade e o reconhecimento social destas pessoas.

Dentro dessa conjuntura, importa frisar que incentivar a inclusão e respeitar a diversidade estão entre as principais premissas do plano de governo de Paulo Câmara, atual governador de Pernambuco, que tem colocado na defesa dos direitos humanos e dos diversos segmentos representativos do povo pernambucano, a exemplo da população LGBT.

Diante disso, a Secretaria de Desenvolvimento Social, Criança e Juventude (SDSCJ) não poderia caminhar diferente e a cartilha “Direitos da População LGBT de Pernambuco” faz parte desse movimento. Um produto que tem como essência o desejo de difundir conhecimento sobre a população LGBT para que, com acesso à informação, a sociedade possa respeitar e valorizar as diferenças.

Não é de hoje que o movimento LGBT é alvo de discriminação e tem seus integrantes vítimas de violência física e moral. É necessário aplicar regras específicas e atuar de maneira distinta em casos nos quais os sujeitos em questão têm, por vezes, características que não se enquadram na cisheteronormatividade. Por isso, para que haja de fato igualdade social, é preciso promover ações e políticas públicas que fortaleçam as camadas mais marginalizadas e fragilizadas da sociedade, sobretudo quando há questões socioculturais e raciais expostas aos diversos tipos de violências sistemáticas.

Os princípios que formam a base de trabalho do Governo do Estado são: tornar os ambientes mais plurais, diversos e inclusivos; ampliar a implementação de políticas públicas atreladas à responsabilidade social; e garantir cidadania e direitos a todos, sem distinção de gênero, orientação sexual, raça e classe social.

Partindo desse pressuposto, observa-se que essa política assistencialista em Petrolina, é associada e pautada na promoção do direito da população LGBT, pautas essas que versam e primam a transversalidade das políticas públicas com atuação integrada de todas as secretarias estaduais, na interiorização das formações para os serviços de referências e no enfrentamento às violências e discursos de ódio que o segmento historicamente vem sofrendo.

Pernambuco é o primeiro estado do Brasil a ter uma política de saúde específica para a população LGBT regulamentada e está entre os cinco estados que oferecem serviço transexualizador, sendo referência no acolhimento, acompanhamento psicológico e hormonioterapia. O processo transexualizador configura-se como um conjunto de estratégias e procedimentos assistenciais que tem como objetivo realizar modificações corporais do sexo, em função de um sentimento de desacordo entre seu sexo biológico e seu gênero (masculino ou feminino), em atendimento às legislações e pareceres médicos. Em resumo, compreende a mudança do corpo, desde o tratamento hormonal até as cirurgias de redesignação sexual (mudança de sexo, tanto de homem para mulher quanto de mulher para homem) e complementares. O Processo Transexualizador no Sistema Único de Saúde foi instituído por meio da Portaria nº 1.707/GM/MS, de 18 de agosto de 2008 e da Portaria nº 457/SAS/MS, de 19 de agosto de 2008.

O Estado garante políticas públicas para esta população através do Tripé da Cidadania LGBT, que consiste na implementação da Coordenadoria Estadual LGBT, o Centro de Combate à Homofobia (CECH) e o Conselho Estadual dos Direitos da População LGBT (CEDPLGBT/PE), órgãos fortalecidos pelo Plano dos Direitos da População LGBT. É oportuno ainda se colocar que essas ações na cidade, é válidas sobretudo porque tem o condão de se construir uma sociedade em que discriminação e exclusão social sejam combatidas.

“Lutar pela igualdade sempre que as diferenças nos discriminem e lutar pelas diferenças sempre que a igualdade nos descaracterize.” Assumindo claro apoio à diversidade, seja racial, de gênero, religiosa ou sexual, a expressão do sociólogo Boaventura de Souza Santos (2000), sintetiza o objetivo de ação do Núcleo dos Direitos da Pró-Reitoria de Cultura e Extensão em Petrolina. Em tempos de indiferença egoísta e protesto violento, o núcleo acredita no diálogo interdisciplinar, tendo como referência os direitos humanos na busca para a superação de preconceitos e de estigmatização de indivíduos.

Esse enredo pode ser concluído pelo processo da empatia, quando analisamos e julgamos que seja a capacidade humana de saborear a vivência alheia, isto é, colocar-se no lugar do outro e enxergar o mundo a partir dele. Essa atitude aberta, disponível e sem preconceitos não é muito comum na cidade em questão. Todavia, é válido e oportuno pontuar, que cada um/a é um ser plural, com suas próprias contradições, experiências e individualidades, por isso é preciso desenvolver uma vida social respeitosa à diversidade, mas que não permita que esta se transforme em desigualdade.

Em contraponto a toda essa política assistencialista governamental, é também peculiar elencar que o contexto pernambucano, de maneira geral, ainda reproduz uma cultura machista e homofóbica, e há quem diga que a questão da inclusão de gênero e sexualidade não é prioridade nas políticas de governo (FEITOSA, 2019). Ainda que tenha sido implantado o Centro Estadual de Combate à Homofobia (CECH), entre 2009 e 2010, este funcionou inicialmente com bastante precariedade e hoje corre risco de não mais funcionar devido à não priorização de repasses federais para essas políticas (ANDRADE, 2019).

Ao adentrar no interior do estado, no sertão, a questão agrava-se. Apesar da dinâmica de transformações socioculturais, ainda permanece o mito do nordestino “cabra macho”, que naturaliza a masculinidade baseada na relação homem-mulher (LIRA, 2018), reafirmando aquilo que está no imaginário nordestino: “a masculinidade e seus atributos são tão englobantes e universalizantes que até a mulher para ser respeitada tem que ser ‘mulher-macho, sim senhor’” (BENTO, 2011, p. 102).

Outro aspecto da LGBTfobia no sertão, e é uma realidade bem expressiva em Petrolina, é a religiosidade, que apresenta característica “penitencial e sofredora, mística ou messiânica”, havendo forte simbolismo da cultura cristã em que os pecados podem provocar o fim do mundo (POMPA, 2004, p. 75). Por isso, estabelece-se aquilo que pode ser dito, visto e praticado em se tratando da sexualidade (FOUCAULT, 2007).

Segundo Foucault (2006), o poder pastoral age sobre os indivíduos garantindo a salvação, ensinando a verdade e a moral e controlando corpos por meio da confissão. Essa é uma característica do Estado moderno, que desenvolve tecnologias de poder visando ao controle político dos indivíduos de forma individualizante. Compreende-se que “tais discursos apresentam para a sociedade a representação da homossexualidade como uma ameaça a ser combatida, levando ao pânico moral” (CARVALHO; LIONÇO, 2019, p. 168).

Cabe mencionar que o primeiro blog é sediado em Serra Talhada, e o segundo, em Petrolina, ambas cidades regiões geográficas intermediárias do estado do Pernambuco (IBGE, 2017). A coleta de dados ocorreu em janeiro de 2020, quando foi inserido o descritor “LGBT” para consulta de notícias do primeiro semestre de 2017 ao último semestre de 2019.

Os dados foram analisados pela identificação, nos enunciados, de práticas discursivas ancoradas nas relações de poder (FOUCAULT, 2004), não só nas respostas às notícias, como também nas interações entre internautas, que ocorrem por meio de réplicas e tréplicas de outras opiniões. A análise de dados pautouse pelas propostas teórico-metodológicas de Foucault (2007; 2014), que buscam mostrar procedimentos exercidos interna e externamente aos discursos, bem como problematizam a hipótese repressiva da sexualidade, segundo a qual não há proibição de discursos sobre sexualidade, mas sua incitação, proliferação e regulação por meio de dispositivos.

Assim, os procedimentos externos analisados (independentemente dos discursos, destinados à exclusão e à imposição de limites à circulação de determinados enunciados), no discurso LGBTfóbico do ciberespaço pernambucano, foram: a) a interdição (em que circunstâncias os objetos de discursos têm sido interditados/ limitados?); b) a separação/rejeição (como os discursos dos sujeitos têm sido silenciados e censurados?); c) a vontade de verdade (que práticas de saber disciplinam o objeto do discurso em questão?). Este último procedimento externo, prevalente sobre os dois primeiros, os fundamenta e modifica segundo seus parâmetros (FOUCAULT, 2014).

Empregando-se a análise foucaultiana do discurso (AFD), busca-se contribuir para o campo das análises críticas esboçadas com base em Foucault, bem como agregar novas questões às reflexões centradas em torno do discurso LGBTfóbico, principalmente nos meios

virtuais, capturando as especificidades desse discurso inscrito na dinâmica regional e micropolítica do sertão pernambucano.

Após esse mergulho no Sertão Pernambucano, é possível se trazer algumas conclusões, que, conforme Foucault (2014), uma formação discursiva não é finita em seu propósito, mas atualiza-se, partindo não somente da repetição das mesmas práticas discursivas que se encontram no seu bojo, mas da intersecção com outros campos de saber. Nesse aspecto local de Petrolina por exemplo, é possível compreender-se, que o blog como dispositivo em que os discursos cada vez mais são instrumentalizados conforme os interesses. Constatou-se que conforme aborda a literatura precedente, a existência do discurso de ódio contra pessoas LGBTs em comentários dos blogs analisados, ainda que tal prática tenha sido objeto de resistência.

Dentro da primeira prática discursiva analisada (moral religiosa), foi verificada a valorização de práticas discursivas que assujeitam os indivíduos à heterossexualidade compulsória por meio de estratégias como o anonimato, que facilita uma postura de interdição e rejeição interligada à defesa de uma verdade que busca o convencimento no discurso de razão. De outra parte, o exercício da resistência foi percebido em enunciados construídos com as mesmas estratégias, nos quais quer se exigia um comportamento menos hipócrita e se obrigava a ver sob outra ótica o discurso de ódio proferido, quer se chegava a defender uma inteligibilidade que incluísse o segmento LGBT na ordem discursiva cristã. Evidenciou-se que, de todo modo, o conteúdo sócio-histórico de religiosidade sertaneja se articula à produção de novos comentários.

Nos comentários analisados da segunda prática discursiva (moral biológica), foram identificadas a primazia da biologia sobre as questões culturais e sociais e, com essa primazia, certa defesa do machismo, que põe em jogo o poder e o desejo, para normatizar homens e mulheres, desqualificar intentos subversivos e subalternizar, também pela injúria, as inteligibilidades LGBTs. Como resistências, nessa prática discursiva, os discursos foram retomados, e práticas LGBTfóbicas foram combatidas na tentativa de mudar papéis predeterminados. Contudo, na maioria dos enunciados, foi percebida a desqualificação das sexualidades desviantes do “macho” sertanejo, ainda que alguns sujeitos resistissem a subverter essa imagem.

No contexto do sertão pernambucano, apresentaram-se combinadas as duas morais, para as quais a matriz de inteligibilidade de gênero e a heterossexualidade compulsória são imperativos da inteligibilidade (BUTLER, 2008; SALIH, 2015). Todavia, quando a tônica foi

a resistência, não se descartaram por completo as formações discursivas biológica e cristã, pois se recorreu a esse mesmo discurso, subvertendo-se suas diretrizes.

Em análise crítica, sem desqualificar a importância da agência de resistência, foi possível observar nesses achados o preconceito que faz falar o LGBT como desviante dos padrões ditos “normais”, discursos já ditos por outros atores e em outros ambientes, numa evocação da LGBTfobia. Este estudo estimula o debate sobre o papel desses comentários na perpetuação de valores conservadores, com repercussões sociais e políticas. Além disso, lança um alerta aos responsáveis por esses canais de comunicação local em Petrolina, sobre a importância do papel ético e político dos responsáveis por esses canais, de administrar os conteúdos publicados nessas redes, afinal, a ideia nunca é proliferar algo que já se encontra enraizado em boa parte de sua população.

Muito tem se chamado a atenção do Estado brasileiro acerca da situação da educação no Semiárido e da necessidade de se construir um novo olhar para esta região, desconstruindo o imaginário de seca e destruição que tem permitido a invisibilidade de outros problemas tão ou mais sérios do que ela, como a imensa concentração da terra e a falta de acesso à água, que empurra milhões de famílias para pobreza no campo e nas cidades. Da mesma forma a realidade da educação no Semiárido é escandalosamente excludente. Martins (2004), defende que:

Devemos lutar por um Semiárido justo e igualitário, com reais condições de inclusão de toda a sua população através de políticas públicas apropriadas e que sejam capazes de responder às demandas dos povos do Semiárido. E uma política pública educacional pautada pelos princípios da educação para convivência com esse Semiárido.

Nessa mesma linha de pensamento, Lima reforça:

[...] para a concretização de uma proposta de educação contextualizada precisa-se construir novas concepções de currículo – “[...] lugar de representação simbólica, transgressão, jogo de poder multicultural, lugar de escolhas, inclusões e exclusões [...] que nem sempre é a expressão da vontade de um sujeito, mas imposição do próprio ato discursivo” que criem uma sintonia entre o que se ensina na escola com a realidade vivenciada pelos alunos. (LIMA, 2007, p.12)

Em outra obra, Lima (2007, p. 26-27) pontua que “a proposta de educação para a convivência com o Semiárido se constituiu por meio de um diálogo permanente com os elementos da cultura local e os saberes construídos pelas populações dessa região.” Continuando sua argumentação, ele é enfático:

[...] uma proposta de educação que assume o compromisso de ser crítica e transformadora, construída de forma democrática e participativa, precisa trabalhar com novos instrumentos pedagógicos que favoreçam a problematização da realidade e a inquietação dos sujeitos sociais, possibilitando que as pessoas envolvidas com as práticas educativas possam tomar novas atitudes enquanto protagonistas na luta pela

construção de novos sonhos para a região. (LIMA, 2007, p. 27).

Essa educação para com a diversidade contextualizada baseia-se na compreensão de uma educação que considere o contexto como uma forma de *habitat* onde se relacionem ecologias que dizem respeito à cultura, à linguagem, às formas de comunicação e representações das subjetividades humanas, e não apenas ao que é visivelmente concreto e palpável.

As abordagens de gênero no contexto do Semiárido proporcionam uma nova perspectiva, nos permitindo vislumbrar novos significados e almejar novos horizontes ao tempo em que nos ajuda a compreender de que maneira a contínua construção das relações sociais tem sido fértil em criar estratégias que permitam transformá-las em experiências equitativas entre homens e mulheres e entre estes e estas e o seu meio.

Concordo com Beauvoir (1980) ao dizer que: “Os humanos, homem e mulher, são diferentes para poderem estar unidos pela relação recíproca e pela mutualidade”, para ela, o homem só se reconhece enquanto homem sob o olhar da mulher e a mulher só se reconhece mulher sob o olhar do homem, ou seja, nos construímos e nos descobrimos no processo de reciprocidade e no encontro com o diferente.

De acordo com Lavinas (1992), o conceito de gênero dentro do contexto educacional, é fundamental para superar a concepção de que o equipamento biológico sexual é capaz de explicar o comportamento diferenciado do masculino e feminino na sociedade. As relações de gênero são dinâmicas e determinadas historicamente, com base em construções e desconstruções socioculturais, dessa maneira elas envolvem relações tanto de dependência quanto de poder entre indivíduos de sexos diferentes, situados em diversas posições e lugares sociais.

Com o sentido de fortalecer essa posição, cito a afirmação de Alfredo Veiga-Neto (1995) de que parte significativa da trajetória dos Estudos Culturais utiliza as contribuições de Foucault como indicações para a análise dos fatos e fenômenos humanos com base em um horizonte aberto de possibilidades, que não se limita a fronteiras e marcos teóricos preexistentes.

Interpreto que é nessa direção que Louro (1997) se vale do conceito foucaultiano de poder ao explicitar o caráter disciplinar das práticas sociais, dentre elas, as escolares, que controlam homens e mulheres. De acordo com a autora, nesse percurso, é possível identificar a promoção e o fortalecimento de lugares sociais diferenciados para os gêneros. Quando professores e professoras transmitem o conhecimento científico escolar, e neste há ausência de

problematização da “fabricação” desses conceitos, reforçam dessa forma, os valores hegemônicos que repercutem na formação na identidade de seus alunos e alunas. Esse mecanismo é refletido de maneira inconsciente sobre os indivíduos e, por isso mesmo, com forte intensidade quando a escola trata meninos e meninas diferentemente do ponto de vista biologista.

Pesquisas relacionadas ao gênero no ambiente escolar, como a de Nadia Geisa de Sousa (2000), indicam que a representação do corpo e da identidade de professores/as reproduz estereótipos do ser mulher, ser mãe e ser feminina dentro desse educacional vigente. Pautada em relatos de docentes de Biologia, a autora constatou a persistência de abordagens embasadas no discurso médico, que legitima socialmente a função da mulher como mãe, ou seja, reprodutora. As comprovações da autora vão ao encontro de conclusões anteriores de Foucault (1984-1988) sobre a biologização e amedicalização da identidade dos gêneros.

De outro lado, Dagmar Meyer (2007, p. 1), em uma retrospectiva das vertentes teórico-metodológicas dos estudos que envolvem gênero, sexualidade e educação, constatou que, embora haja uma vasta produção acadêmica sobre a necessidade de discutir esses temas na instituição escolar, “é possível dizer que continua existindo uma lacuna curricular no que diz respeito a essas temáticas e que elas ainda não aparecem, com muito destaque, na pauta dos grandes eventos, por exemplo, ou na agenda de revistas importantes da área da educação”.

No que tange as políticas públicas, de acordo com Claudia Viana e Sandra Unbehaum (2006), os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1998) representam um avanço quanto à adoção de uma perspectiva crítica e multicultural dos gêneros, em especial para o ensino médio. No tópico Orientação Sexual, os PCNs (1997) alertam para as discriminações e padrões construídos socialmente pelos textos midiáticos, entre outros. Contudo, segundo as autoras, esse conteúdo é restrito ao tópico Orientação Sexual, enquanto “[...] deveriam perpassar não só a discussão sobre sexualidade, corpo e representação, mas os demais temas transversais” (VIANNA; UNBEHAUM, 2006, p. 419).

Além disso, os PCNs são poucos utilizados pelos/as professores/as, que acabam reproduzindo conceitos de gênero e sexualidade por um viés meramente biológico, religioso ou moralista, produto do que as instâncias sociais legitimam. As autoras concluem que essas confusões conceituais têm mantido a utilização do termo gênero como sinônimo de diferença sexual.

Sem dúvida, considero um grande desafio a desconstrução de dogmas em relação ao gênero, produto da tradição e de jogos e poderes do conjunto social. A produção dos saberes

e das identidades de gênero implica a problematização direta, daí, a necessidade de interrogar as regras e os efeitos das práticas sociais que, ao legitimarem determinados conteúdos, pensamentos e ações como verdades universais e absolutas, podem silenciar outras categorias possíveis.

Sei que mudar esse quadro social de discriminação e preconceito não acontece por meio de um único trabalho. Porém, a discussão acerca do gênero parece ter sido significativa para a formação desses homens e mulheres que tanto se pautam, e que assumiram as identidades de professores/as, e é isso que foi proposto demonstrar no transcórre desta desta dissertação.

3.1 PRÁTICAS DOCENTE NO SEMIÁRIDO

O advento do novo século trouxe para a humanidade uma extensa e inesgotável pauta que precisa ser refletida e analisada. No atual modelo de sociedade nada está posto como pronto, somos seres em processo, nessa perspectiva, poderíamos dizer que as relações humanas são construídas e estabelecidas a partir das necessidades/interesses políticos, sociais, culturais, econômicos e territoriais.

Na contemporaneidade, dentre vários desafios da formação docente, destaca-se o de formar profissionais que atendam a uma multiplicidade de demandas emergentes no contexto educacional, especialmente no que diz respeito à escola enquanto lócus de atuação. Especificamente no Brasil, novas atualizações em cursos de formação inicial de professores estão sendo requeridas por força de regulamentos e marcos legais que resultaram de debates e estudos acumulados nas últimas décadas.

Geralmente, a escola é apontada como um grande campo institucional, onde permeia grande influência sobre a questão de gênero. Tal entendimento se deve ao fato de se tratar de um espaço de formação, e por sua vez, por possibilitar interações nesse segmento, haja vista que os alunos, enquanto sujeitos, imersos nos processos da educação formal identificam e expressam valores e ações da construção cultural humana, reproduzindo-as e transformando-as.

Em linhas gerais, o processo científico que pesquisa a Prática Docente envolvida nas questões de Gênero delimita três elementos emergenciais de análise: 1) A visão e o conceitos de sexo, sexualidade e gênero; 2) Os princípios em que se funda e é aplicada a educação sexual; 3) O manifesto docente frente às discussões de Gênero.

Sobre esse primeiro elemento, a pesquisa chama à atenção, quanto aos docentes que

atuam no ensino médio, essa pesquisa revela, sobretudo, que esses profissionais ainda apresentam bastante dificuldade em distinguir conceitos como gênero, sexo e sexualidade, o que são frequentemente confundidos quando não vistos e elencados como sinônimos.

No entanto, ao considerarmos a vertente que a escola enquanto instituição e espaço social, esta reproduz, valores e crenças vigentes na sociedade, e como tal, nem sempre as questões de gênero são abordadas como forma de se superar possíveis desvios. Como bem reiteram Pereira e Mourão:

A escola em suas ações cotidianas separa e demarca o que é considerado socialmente pertencente ao mundo feminino e ao mundo masculino. Assim, a reprodução de modelos hegemônicos de gênero é naturalizada, sem que os atores envolvidos se deem conta disso no âmbito das práticas escolares, como por exemplo, na definição das cores dos materiais didáticos e equipamentos, nas brincadeiras na hora do recreio, ora definidas por estereótipos de gênero ligados à masculinidade, à feminilidade e à sexualidade (PEREIRA; MOURÃO, 2017).

O que podemos perceber, é que, as formas de viver/explorar o corpo e a sexualidade trabalhados dentro da escola ainda continuam ligados a questões biológicas e de saúde. De modo geral, professores e professoras tendem a apoiar-se nessas abordagens mais “científicas” que, de certa forma, restringem a questão da sexualidade à reprodução.

Partindo da reflexão de que falar de gênero, sexo e sexualidade na escola, sobretudo no contexto do ensino médio é uma prática necessária, embora essa realidade seja um incômodo para a maioria dos professores/as - é sabido que a escola desempenha um papel de fundamental importância no desenvolvimento das questões de gênero, sexo e sexualidade, posto que é um local de intensa sociabilidade, onde os jovens ensaiam suas performances e seus modos de agir como sujeitos individuais, peculiares e únicos. Nesse sentido, é muito importante que a educação pública personifique sua vocação a formação científica e a sociabilidade em regime de igualdade.

Enquanto pesquisador do estudo em questão tento deixar claro que a educação escolar não é, e nem pode ser vista como uma simples continuação da educação familiar em regra de ponto, bem como o/a professor/a não é um/a tio/a, função que o/a tornaria muito assemelhado/a ao papel desempenhado pelos pais, a escola por sua vez é um espaço público, o/a professor/a é um/a educador/a e um/a servidor/a público/a, e nela os aprendizados e as regras de sociabilidade é governado pela lógica do acolhimento e da negociação da diversidade, eixo esse que deve fundar a educação sobre as diferenças.

E como último elemento aqui aplicado, temos então a conduta docente frente às discussões de gênero, a sua *práxis*, de forma que os estudos até então analisados, denotam que, há uma secundarização sobre essa significância do gênero dentro dos princípios e

práticas pedagógicas, pois evidencia-se que a escola tende a reproduzir os ditames da heteronormatividade compulsória.

Em tese, abordar temas relativos a gênero e sexualidade exige nas escolas a presença de professores/as com formação específica, feita geralmente formação continuada ou em serviço. Esses temas aparecem de modo imprevisto na sala de aula, e em princípio qualquer professor deve estar preparado para uma abordagem inicial. Mas um trabalho continuado deve ser feito por docentes com qualificação dispostos a enfrentar essas questões (SEFFNER, 2011, p. 570).

Formar pessoas, e modificar visões distorcidas e equivocadas sobre qualquer pauta de educação no Semiárido, tudo isso passa necessariamente por processos formativos, concebidos ao longo da vida, ou seja, uma formação longínqua e contínua, afinal, é esta que tem a capacidade de desenvolver e promover os eixos profissionais, nos sistemas educativos e consequentemente fomentar as mudanças nas concepções docentes.

Dessa forma, uma proposta docente nesse contexto Semiárido não pode se limitar apenas aos aspectos de cunho pedagógico, preciso este, assumir um caráter político-pedagógico de transformação social, não pode ser um processo mecanizado escondido entre quatro paredes, sem considerar os elementos culturais e sociais, responsável por influenciar a vida dos sujeitos, todos esses entraves, precisam ser debatido dentro das propostas pedagógicas de forma singular.

O enredo aqui apresentado lembra fortemente as notas originais de Euclides da Cunha, quando este registra a complexidade da narrativa pragmática do cordel como versos da literatura, e seu desabafo ligado a uma relação dialética e direta com essa educação singular:

Espalharam mil boatos por todo aquele sertão. Em Belos Montes já estava o Rei D. Sebastião. Dos montes corria azeite, a água do rio era leite, as pedras convertiam-se em pão. (GUERRA, 2000, p. 15).

O cordel falar de como acontecia de forma direta à relação entre a população, junto a isso, denota-se a presença forte do catolicismo, onde se alimentava a ideia de um Sertão produtivo e rico. Euclides de Cunha se surpreende com essa lógica sertaneja, para ele, era tudo muito distante de um mundo dito como “civilizado”.

A preocupação prévia em envolver as instituições educacionais nesse trabalho se justifica porque a educação desenvolvida no Semiárido é construída sobre princípios e preceitos como os de Euclides da Cunha em suas dialéticas, valores e concepções não equivocadas sobre a realidade da região. Sabemos que uma educação que reproduz em seu currículo uma ideologia carregada de preconceitos e estereótipos, reforça a representação

negativa do sertão, omitindo todo seu potencial e a criatividade do seu povo.

Nóvoa (1995) assinala que é preciso reconhecer as deficiências dos atuais programas de formação e ir além, desenvolvendo projetos que possam gerar mudanças educativas para “produzir a vida do professor” (resgatando suas histórias, experiências e seu saber) e “produzir a profissão docente”, valorizando a formação de protagonistas na implementação de políticas educativas.

Quando assumimos que para ser professor é necessário conhecimento, e desenvolvimento de certas habilidades, a primeira pergunta que nos fazemos é: então, o que é necessário saber para ser um professor? Mizukami (2004) discorre sobre os atributos do professor:

A base de conhecimento para o ensino consiste de um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessários para que o professor possa propiciar processos de ensinar e aprender, em diferentes áreas de conhecimento, níveis, contextos e modalidades de ensino. Essa base envolve conhecimentos de diferentes naturezas, todos necessários e indispensáveis para a atuação profissional. (MIZUKAMI, 2004, p. 33-49).

Dessa forma, esse/a professor/a precisa desenvolver as suas habilidades e também as suas competências, as quais podem acontecer por meio de atividades como a pesquisa, conhecimentos teóricos, reflexões e ações. Assim, as referidas competências e habilidades só podem ser desenvolvidos em trabalho coletivo e participativo por todos/as, mas para que isso ocorra, este/a professor/a precisa estar apto/a a desenvolver sua postura integrada e contextualizada.

É de conhecimento comum, que a maneira como o professor/a conduz e/ou estrutura suas aulas, levando ou não em consideração os princípios de uma didática de ensino crítico repercutem diretamente no ambiente de aprendizagem. O processo de seleção dos conteúdos trabalhados por esses docentes influencia diretamente nas relações de gênero nas aulas das diversas áreas e segmentos dentro do espaço institucional.

Dentre os aspectos que podem explicar essa inter-relação se fazem presentes fatores como a Educação Física, componente curricular que no fluxograma do ensino médio, nas redes estaduais de educação, esta tem como objeto de estudo o movimento humano e ainda pelas relações de poder historicamente existentes em suas práticas corporais de movimento e, que mediatizam hegemonias na ambiência escolar.

A escola - sendo o melhor espaço para construir relações quanto ao respeito e reconhecimento às desigualdades e diferenças em relação a gênero, classe, raça e níveis de aprendizagem, por exemplo - necessita possibilitar um espaço pedagógico plural, que priorize

uma educação na qual educandos não sejam reprodutores de papéis impostos pela sociedade que reforça um único padrão a ser respeitado.

No âmbito dessa discussão, talvez possamos compreender que gênero não é sinônimo de sexo (masculino e feminino), mas ao que condiz ao conjunto de representações da construção social e histórica sobre as diferenças entre os sexos, porque “[...] é no ambiente escolar que os/as estudantes podem construir suas identidades individuais e de grupos, podem exercitar o direito e o respeito à diferença” (MOURA, 2005, p. 33). Isso pode ocorrer nos espaços escolares, onde crianças, adolescentes e professores/as sejam provocadores de transformações, o que abre possibilidades para um país respeitoso e propagador de direitos igualitários e justiça social.

Os estudos sobre gênero no contexto escolar nos possibilitam refletir as necessidades e potencialidades de uma educação que considere as diferenças como raça, cor, sexo, gênero e classe. Por isso, é fundamental trabalhar gênero para possibilitar o desenvolvimento da equidade de gênero, reflexão que contribua no entendimento e no debate sobre o tema. Pensar em relações de gênero e escola conjuntamente exige reflexões e estudos direcionados quanto ao discurso e a práticas sociais, na perspectiva cultural, social e práticas cotidianas relativas à classe, raça, gênero e etnia.

Entendemos que a educação possui um papel essencial na discussão do conjunto de símbolos e práticas que cada sociedade constrói sobre o que é apropriado para cada sexo. Para Butler, por exemplo,

O gênero deve ser considerado performático, justamente por não ser uma afirmação ou negação, mais sim uma construção que ocorre através da repetição de atos correspondentes às normas sociais e culturais. Sendo assim, o gênero é um modo de subjetivação dos sujeitos, pois, o eu nem precede nem se segue ao processo de atribuição de gênero, mas surge, apenas, no interior e como matriz das propriedades relações de gênero. A partir de identidades construídas em composição entre elas, surge o favorecimento das desigualdades construídas socialmente, criando posição ao do sexo que não é o seu (BUTLER, 2010, p.153).

Nas palavras da autora, essas identidades construídas protegem as desigualdades que são reforçadas ao longo da história, pois são reproduzidas através de símbolos e valores que a sociedade mantém desde os tempos primitivos. Para Louro (1997), por exemplo, esse mesmo conceito de gênero está ligado ao campo social, pois é nele que se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos.

As justificativas para as desigualdades dentro dessas relações professor/aluno em sala de aula, precisam ser buscadas, não compete às diferenças biológicas (se é que mesmo essas podem ser compreendidas fora de sua condição social), mas sim, nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação.

Sob a expectativa de que a educação promova debates em torno das desigualdades de gênero, a escola necessita possibilitar espaços nos quais se desenvolvam discussões sobre o tema das relações de gênero, podendo proporcionar uma mudança cultural e uma construção de saberes sem preconceitos e priorizando a igualdade de gênero.

Essa percepção direciona para questões de grande valia no contexto social e práticas pedagógicas em nosso cotidiano. Quanto à “Gênero, Políticas Públicas e Escola: Percepções, conhecimento práticas cotidianas” é pertinente questionar: Quais são as percepções dos/as orientadores/as quanto à implantação das políticas públicas de gênero? Como são contempladas as políticas públicas de gênero no Projeto Político-Pedagógico e Planejamento anual dos/as professores/as do ensino médio?

Assim, podemos dizer sobre a importância da percepção da escola quanto a temas cotidianos que surgem em seus ambientes e que necessitam ser problematizados, confrontados para que se possa avançar nas reflexões e ações, ou seja, no campo das ideias das práticas sociais e educativas.

Para Louro (1997, p. 9), “[...] gênero não pretende significar o mesmo que sexo, ou seja, enquanto sexo se refere à identidade, biológica de uma pessoa, gênero está ligada a sua construção social como sujeito feminino ou masculino”. Nesse sentido, o conceito de gênero nos possibilita compreender que se trata de uma categoria de ligação entre masculino e feminino, considerando as diferenças entre os sexos e reconhecendo a desigualdade de oportunidade que a sociedade reproduz em relação ao trabalho, educação e política. Para tanto, é necessário perceber o espaço escolar como um ambiente de conhecimento e político de conquista de direitos que envolva uma educação para todos.

Falar de ações em meio às colocações e diferentes facetas do gênero é, sobretudo compreender, que na maioria dos casos, esses professores/as sentem grandes dificuldades em abordar a temática da sexualidade em sala de aula. Talvez seja esse o motivo, que na maioria das vezes esse tema é tratado apenas como fator biológico, trazendo apenas informações superficiais e que não despertam o interesse por parte dos alunos. Por outro lado, são poucos os professores que se disponibilizam para tratar sobre esse assunto de maneira que possa trazer informações relevantes aos jovens, no sentido de instruir sobre suas dúvidas com relação à sexualidade.

O estudo de gênero no contexto escolar propicia o entendimento e o desenvolvimento da equidade de gênero; a reflexão no entendimento e no debate sobre essa temática e possibilita um espaço igualitário para ambos os sexos, não deixando de valorizar características próprias de cada um.

Esses/as professores/as, em suas práticas pedagógicas diárias, não podem deixar para reconhecer a diversidade apenas em datas comemorativas. Há necessidade de que isso seja feito em todos os momentos de suas atividades diárias, através dos relacionamentos entre professores/as, estudantes e funcionários, desenvolvendo uma aprendizagem do convívio e do apreço à diversidade.

De maneira simplificada, conseguimos reconhecer o papel dos docentes, e até mesmo, da escola quanto à legitimidade de suas diferenças e como um fator imprescindível na garantia à inclusão e contra a discriminação e a violência quanto a gênero e sexualidade. Para Silva,

A escola e, em particular a sala de aula, é um lugar privilegiado para se promover a cultura de reconhecimento da pluralidade das identidades e dos comportamentos relativos às diferenças. Daí, a importância de se discutir a educação escolar a partir de uma perspectiva crítica e problematizadora, questionar relações de poder, hierarquias sociais opressivas e processo de subalternização ou de exclusão, que as concepções curriculares e as rotinas escolares tendem a preservar (SILVA, 1996, p. 49).

É dentro das práticas pedagógicas, o melhor lugar para se discutir e programarmos ações promotoras de equidade de gênero, de identidade e de pluralismo, ou seja, educar para os direitos humanos, com estímulo para a construção da cidadania.

Nesse sentido, Carvalho vem reforçar as colocações a respeito do papel da escola e dos/as professores/as quanto à cultura do respeito às diferenças, às diversidades e à inclusão social. Pontua ainda, que o papel da escola, e não somente dos educadores/as que nela atuam, mas toda a equipe é trabalhar na área da educação todos esses temas com viés transversal. É por meio da educação feita por todos, que a promoção desses tipos de cultura pode acontecer e de forma mais efetiva, mudando novos valores e atitudes de respeito e paz, desconstruindo velhos arraigados preconceitos, formando cidadãos e cidadãs que construirão uma sociedade mais justa.

A instituição escolar e as pessoas que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem têm parte essencial no despertar reflexões, discussão e ações direcionadas à (des)construção de valores, símbolos, códigos e comportamentos. Desse desconstruir/reconstruir pode-se desenvolver espaços nos quais não predominem discriminações, violências e diferenças entre as pessoas. O princípio desse processo talvez seja o conhecimento das discussões desenvolvidas no âmbito acadêmico a respeito das relações de gênero.

3.2 LEGISLAÇÃO VIGENTE PARA A EDUCAÇÃO DE GÊNERO

O direito é a condição para ocorrer à transformação é nitidamente elencada por Imediato (1978, p. 207) quando contextualiza:

A educação é considerada um importante instrumento impulsionador da transformação social. Segundo a teoria liberal, a educação foi sempre considerada uma via para a mobilidade social e a chave de progresso individual e social. Todavia, foi nos anos 60 que a educação principiou a atrair as atenções, de modo especial, dos economistas, dos políticos, dos organismos internacionais e dos movimentos revolucionários. Ocorreram certos acontecimentos que levaram a olhar mais de perto os processos e as instituições educacionais.

A educação é considerada um poderoso instrumento para um rápido crescimento econômico e para a mobilidade individual. Como fonte de produtividade, implica a pretensão de que os indivíduos podem beneficiar-se a si próprios mostrando-se capazes de tirar vantagem da dinâmica da sociedade contemporânea, contudo é primordial fazer o entendimento sobre o papel daquele que é a figura-chave para a construção desta reflexão, o educador, que cotidianamente está posicionado frente as dificuldades relativas a este processo.

A Constituição Federal Brasileira, promulgada em 1988, em seu artigo 6º estabelece que a educação é um direito de todas e todos e, ainda, que condições para acesso e permanência escolar devem ser garantidas pelo Estado. Entretanto, pesquisas realizadas mostram a recorrência com que a exclusão escolar aparece nas trajetórias de vidas das pessoas LGBT e são sempre associadas ao ódio e à violência perpetrados contra essa população, dentro do ambiente escolar.

De um lado temos um aprofundamento na legislação vigente sobre a importância do processo de ensino sobre gênero. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB (Lei nº 9394/96) dispõe nos seus primeiros artigos sobre a educação e a preocupação com o exercício da cidadania e o pleno desenvolvimento do educando que articula vários aspectos, como: a saúde, a sexualidade, a vida familiar e social, o meio ambiente, o trabalho, a ciência, dentre outros indispensáveis à formação integral do indivíduo, prosseguindo no artigo segundo:

Art. 2º A educação, dever da família e do estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996, p. 1).

Ao analisarmos a LDB ou mesmo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) percebe-se que nestes documentos configuram a preocupação com o objetivo principal da educação, que é a construção da cidadania. Logo, não se alcança a cidadania de um país com escolas que somente trabalham conteúdos tradicionais, conciliadores, de apagamento das diferenças, relegando o segundo plano o debate inevitável e inadiável da sexualidade humana.

Nesse sentido, os PCNs buscam estar em consonância com o que postula a LDB a respeito da sexualidade (entenda-se a importância da discussão sobre gênero), uma vez que estes a concebem como parte integrante na formação do educando em todos os níveis de aprendizagem.

Sendo assim, os PCNs citam que a Orientação Sexual deve ser abordada de duas formas: dentro da programação, por meio dos conteúdos, ou seja, transversalizados nas diferentes áreas do ensino; extra programação, sempre que surgirem questões relacionadas ao tema. Não se trata, portanto, de criar novos conteúdos, e, sim, desvendar a dimensão da sexualidade em geral, oculta ou estereotipada nos conteúdos específicos de cada disciplina.

Desse modo, os blocos de conteúdos propostos abarcam três eixos fundamentais, que segundo Santana (2006, p. 36) devem nortear toda e qualquer intervenção do professor ao abordar o tema em sala de aula, que são:

- a) o corpo: matriz da sexualidade, tratado como um todo integrado em suas funções biológicas, afetivas, perceptivas e de relação social;
- b) as relações de gênero, no sentido das representações sociais e culturais estruturadas a partir da diferença biológica dos sexos, e também orientação sexual;
- c) a prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS, com ênfase na prevenção e na saúde, e não nas doenças, a fim de não vincular a sexualidade à doença ou à morte.

Esses discernimentos podem e devem ser flexíveis, de forma a contribuir com as necessidades específicas de cada turma. Para tanto, os PCNs propõem que a relevância sociocultural deva ser um critério de seleção dos conteúdos e que os educadores, ao abordá-los nas escolas, levem em consideração as dimensões biológicas, culturais, psíquicas e sociais.

O predomínio dos currículos prescritivos e por disciplina, oferecidos como estruturas de conhecimento incontestáveis e, portanto, imutáveis, ampara as atividades realizadas nas escolas e dos educadores, e cria uma oposição a integração das diversidades aos conteúdos de ensino.

Apple (1982) e Goodson (2001) discutem, nos seus textos, a centralidade do currículo escolar dentro das relações de poder que perpassam os meios sociais. Assim, se entende que vem se apresentando uma discussão da sexualidade, por muitos educadores, a formação conceitual de que a sala de aula constitui um grande desafio para exposição desta temática. Os limites da formação profissional, os valores familiares, a moral religiosa e a forma em que estão distribuídas as disciplinas nos currículos escolares são alguns dos recursos utilizados para justificar a inabilidade dos educadores ou a negação do trabalho com as sexualidades na escola.

Para os autores, as instituições de ensino não podem ignorar as ações produzidas por outros locais pedagógicos. Neste sentido, as reflexões demonstram que é muito mais do que dizer que os educadores devem conscientizar-se da vida cotidiana dos estudantes, porque estes a trazem para dentro da sala de aula.

Essas instituições são pontos, onde o poder se organiza e se exercita. São ambientes que produzem significados a respeito de família, de sexualidade, de gênero, de raça, de justiça, de consumo, entre tantos outros, que interagem com os indivíduos. Esses significados conceituam e fixam as diversas etapas da vida social produzindo sujeitos e suas identidades (VIEIRA, 2015).

Entende-se então que os ambientes não implicam em desmistificar sua ideologia e colocar outra “verdade” em seu lugar, mas construí-los como ambientes que operam com representações engendradas em relações de poder, que incitam sujeitos a ser de determinada maneira, a pensar de um determinado jeito, a consumir determinados produtos.

Esta perspectiva ressalta o caráter produtivo do poder, pois se identifica que o a produção do conhecimento não é construído fora das características de poder nem em oposição a ele. Esta posição necessita produzir, organizar e sistematizar os conhecimentos sobre aqueles a quem se dirige e sobre as ações destes.

Através de suas normas, do uso do tempo, do espaço, das suas rotinas, a escola sempre esteve envolvida no processo de construção de identidades sociais. É relevante observar que no contexto da busca da ideologia social, as diferenças que fazem uma “real diferença” como gênero, classe, etnia, raça, sexualidade são ativamente produzidas na escola, mas também em outros locais sociais.

3.2.1 O papel social da escola para a educação de gênero

A escola cumpre uma função social que é a de preparar estudantes para a prática humanizadora no meio social e no mundo do trabalho. Como parte do progresso geral de educação escolar, a escola deve contribuir para a concretização dos objetivos propostos a fim de que esta perspectiva da prática humanizada seja um procedimento sistemático e contínuo que venha acontecer ao longo de todo processo de aprendizagem, não enquanto um julgamento de resultados, mas como processo de crescimento de pessoa e do ensino/aprendizagem.

Conforme Hoffmann (2003, p. 67): “[...] para que o professor possa entender as formas de compreensão do aluno é necessário que haja diálogo, interação e reflexão”. Nesta

perspectiva, escola se caracteriza enquanto espaço que necessariamente precisa ser dialógico, de construção e partilha de significados.

Educar com o compromisso de transformar, de compreender e atuar em um mundo globalizado, com maior poder de formular concepções sobre as diversidades é uma importante meta para os educadores, como também para os profissionais que trabalham com as garantias de direitos, dentre estes destacamos aqui os conselheiros tutelares.

Quando se fala em educação na atualidade, Onofre (2017, p. 2) contribui afirmando que:

A educação concebida simplesmente como transmissão de conhecimento para o aluno ou o cidadão, não respeitando a autonomia desses sujeitos não mais se sustenta. Já preconizava a respeito da educação bancária o grande educador Paulo Freire, quando afirmava ser necessário a escola ensinar a leitura do mundo. “A leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Paulo Freire). Antes do processo de escolarização e domínio dos processos de alfabetização, os educandos trazem e refletem na sala de aula o mundo vivido por eles, sua cultura, valores e saberes.

A autora constata que alunas, alunos, professoras, agentes escolares, diretoras, coordenadoras e pesquisadoras podem estar na fronteira entre, de um lado, as práticas escolares nas quais as relações de gênero ainda são desiguais e, de outro, a possibilidade de construção de um projeto de coeducação, necessariamente dialógico, de construção e partilha de significados.

A Escola por ser o local onde cotidianamente as interações face a face acontecem, é essencial para pensar a efetivação da construção ideológica de gênero, em uma perspectiva de respeito a diversidade e busca de equidade. Observa-se grandes transformações de diversos níveis da educação, englobando não apenas a legislação, o sistema educativo, as unidades escolares e os currículos, como também a capacitação e formação do profissional, a paridade do professorado, os livros didáticos e a interação entre professoras, professores, alunos e alunas. Delineia assim um possível caminho para uma política pública de igualdade de gênero a partir da escola (LIMA, 2010).

Carloto (2017) dá o entendimento de que a produção de nossa existência tem bases biológicas que implicam a intervenção conjunta dos dois sexos, o macho e a fêmea. A produção social da existência, em todas as sociedades conhecidas, implica por sua vez, na intervenção conjunta dos dois gêneros, o masculino e o feminino. Cada um dos gêneros representa uma particular contribuição na produção e reprodução da existência.

Assim os aspectos para o desenvolvimento sobre a diversidade sexual no contexto do processo de ensino e da aprendizagem podem ser construídos sobre a ideia de Henrique *et al.* (2007, p. 46)

A escola e, em particular, a sala de aula, é um lugar privilegiado para se promover a cultura de reconhecimento da pluralidade das identidades e dos comportamentos relativos a diferenças. Daí, a importância de se discutir a educação escolar a partir de uma perspectiva crítica e problematizadora, questionar relações de poder, hierarquias sociais opressivas e processos de subalternização ou de exclusão, que as concepções curriculares e as rotinas escolares tendem a preservar.

A escola é um meio em que ocorrem interações diretas entre os indivíduos. É, provavelmente, o primeiro contato que temos com grandes grupos sem relação de parentesco, que se submetem às mesmas regras de convivência e dentro dos quais existe uma clara heterogeneidade no que tange aos mais diversos aspectos dos seres humanos (HENRIQUE, 2007).

Mais do que isso, “a cultura escolar propicia um corpo comum de categorias de pensamento que torna possível a comunicação” (BOURDIEU, 1998, p. 26). Sendo assim, dentro dessas categorias de pensamento, os indivíduos se veem, se reconhecem e se compreendem. O autor também aponta que a escola fornece aos indivíduos “um repertório de lugares-comuns, não apenas um discurso e uma linguagem comuns, mas também terrenos de encontro e de acordo, problemas comuns e maneiras comuns de abordar tais problemas comuns”.

Em síntese, a escola nesta perspectiva é o local de reprodução e reflexão sobre a vida, sobre as relações em sociedade. A partir da noção da complexidade é ao mesmo tempo resultado da sociedade e de suas relações, e, agente de sua possível transformação.

Falar sobre gênero em escola não é fácil, a escola tem toda uma autonomia, que não é necessária para criar uma legislação específicas, principalmente para proporcionar o processo de ensino e aprendizagem, pois para falar sobre gênero ele se apresenta naturalmente no comportamento das pessoas.

É muito importante na construção de perspectivas e trabalho que selecionam os conceitos que vem sendo naturalizada por várias situações que trazem traumas no desenvolvimento do indivíduo, que por vezes são condicionadas por toda a vida, muitos até cometem suicídio, por não entender o que está ocorrendo consigo, essas transformações que diferem, do que foram educados para ser: macho ou fêmea.

Assim, ao tratar da escola e do papel que esta tem em relação ao rompimento com esta perspectiva sexista, conservadora e heteronormativa, todos os aspectos podem deter-se na construção de um direcionamento para proporcionar a reformulação dos espaços e conquistas necessários para contribuir social e culturalmente para romper com a violência relacionada a esta questão em nossa sociedade, ratificando assim que a escola enquanto instrumento

democrático deve ser atuante conforme os objetivos propostos deste trabalho.

É importante destacar que a escola tem sido um espaço privilegiado para se discutir essas questões e os professores têm sido atores importantes no combate às desigualdades. Por isso se percebe um grande retrocesso na retirada das menções relacionadas à igualdade de gênero de documentos como o Plano Nacional de Educação (PNE) e Planos Municipais de Ensino (PME). Quando se discute a questão de gênero por uma perspectiva de desconstrução dos padrões dominantes de masculinidade e feminilidade, contribui-se para a diminuição da homofobia, inclusive da discriminação e preconceito.

3.3 POSSÍVEIS LACUNAS ADVINDAS DA LEI MUNICIPAL DE PETROLINA Nº 2.985/17

O presente sub-tópico tem como proposta e objetivo, analisar de forma crítica e precisa como a utopia da “ideologia de gênero” possa interferir e trazer possíveis lacunas na educação, a partir da lei nº 2.985/17, do município de Petrolina-PE, que inibe desde a sua promulgação atividades que visam à reprodução do conceito “ideologia de gênero”, diversidade sexual e educação sexual. Urge mencionar, que esse termo/conceito não é reconhecido no campo acadêmico, embora seja comumente reproduzido no senso comum.

A pesquisa em questão decorre da necessidade de uma discussão crítica acerca do fenômeno “ideologia de gênero” e sobre como esse movimento religioso interfere nas esferas educacionais e políticas da sociedade. Tendo em vista que o estudo ora apresentado acontece na mesma cidade que a referida Lei está em vigência até os dias atuais, e levando em consideração que os alunos sujeitos dessa pesquisa, são boa parte oriundos/as da referida rede municipal em questão, assim, pode-se acreditar que a Lei supracitada possa já ter tido, e ainda vem provocando resultados significativos ao longo desses 5 (cinco) anos de sua vigência. Tendo em vista ainda que, no Brasil, o acesso à educação gratuita e de qualidade, assim como a diversidade e a liberdade de expressão, são direitos garantidos pela Constituição Federal Brasileira de 1988, essa mobilização surge como ameaça à democracia e à educação para a democracia.

Sendo a educação, também, um espaço político, a luta contra a (fictícia) “ideologia de gênero” intervém diretamente dentro dos muros das escolas e dos documentos oficiais do Estado, como o Plano Nacional de Educação (PNE), por exemplo.

A ideologia de gênero, apesar de tão difundida, não é um termo reconhecido no mundo acadêmico, se tratando de uma criação da Igreja Católica em meados dos anos 1990

(CORRÊA, 2018). Considerado como um movimento de ativismo religioso, esse neologismo refere-se às estratégias de mobilização política que buscam, por meio da articulação de setores políticos e sociais conservadores, a contenção e anulação de avanços relacionados às questões de gênero e sexualidade, a partir de princípios religiosos, intervindo na arena pública (JUNQUEIRA, 2018).

O interesse nesse tema surgiu a partir da necessidade de se trabalhar alguns princípios e temas transversais já na Educação Infantil, enquanto professor efetivo da rede municipal da cidade em questão, mas era sempre alertado que as temáticas eram proibidas e que não podiam fazer parte do conteúdo pedagógico, pois estavam diretamente envolvendo gênero e sexualidade. Todo e qualquer discurso desse cunho, eram tratados com desconhecimento ou preconceito, velado ou não, por parte dos/as professores/as e equipe gestora da unidade. Lembro-me que ainda tentava esclarecer que a escola deveria ter respaldo social sobretudo, para discutir temas tão pertinentes e emergentes, a competência técnica como pressuposto, sem o atravessamento moralista e religioso, mas claro, de nada adiantava.

Em Petrolina e Garanhuns, cidades de Pernambuco, a questão foi levada ao Legislativo por meio de projetos de lei visando à proibição da discussão da “ideologia de gênero” em sala, que resultou na aprovação das leis nº 2.985 (Petrolina) e 4.432 (Garanhuns) em 2017. Estas leis proíbem a discussão e divulgação de quaisquer materiais sobre a “ideologia de gênero” nas escolas privadas e municipais e nas bibliotecas públicas. O PSOL (Partido Socialismo e Liberdade) questionou a constitucionalidade das leis, por meio de Arguição de descumprimento de preceito fundamental no Supremo Tribunal Federal – STF (ADPF 522), estando ainda em trâmite para ser julgada¹⁶.

Nos níveis nacional, estaduais e municipais, essa mobilização político-religiosa tem causado diversos incidentes preconceituosos e até mesmo ilegais, sendo comum a veiculação de notícias na mídia sobre ataques a escolas e aos professores, o que tem afetado diretamente o cotidiano escolar brasileiro, por exemplo. Segundo pesquisas, “A cada 36 horas, um LGBT brasileiro é vítima de homicídio ou suicídio, o que confirma o Brasil como campeão mundial de crimes contra as minorias sexuais.” (AGENCIA AIDS, 2021, n.p.).

Não é possível identificar com certeza o momento inicial dos ataques ao gênero, havendo dúvida entre a IV Conferência Mundial das Mulheres de Pequim (IV CMM, 1995), as Conferências de População e Desenvolvimento do Cairo (CIPD, 1994) ou a Conferência

¹⁶ “Segundo o partido, as normas 2.985/2017 (Petrolina) e 4.432/2017 (Garanhuns) invadem a competência da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional, conforme o artigo 22, inciso XXIV, da Constituição Federal.” (CONJUR, 2018, n.p.)

das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento (ECO, 1992), que trataram sobre reprodução, gênero e sexualidade. Essa discrepância deve-se ao fato dessas conferências terem acontecido em sequência e intensamente, sem que seja possível delimitar uma cronologia correta (CORREA, 2018).

Nas últimas décadas, a “ideologia de gênero” veio tomando espaço nos modelos de ativismo religioso. Esses movimentos buscam, segundo Junqueira (2018), “reorganizar seu discurso e desencadear novas estratégias de mobilização política e intervenção na arena pública”. Para Junqueira (2018, p. 451)

De algum modo, e em diferente medida, costumam integrar essas investidas morais estruturas eclesiais, organizações e movimentos religiosos e grupos ultraconservadores, aliados ou articulados a diversos setores sociais e forças políticas. Sob variadas formas de atuação, articulação, financiamento e graus de visibilidade, tais cruzadas envolvem, além da hierarquia religiosa, movimentos eclesiais, redes de associações pró-família.

Tendo em destaque a participação da religião no combate ao gênero, pode-se afirmar que as origens dessas ideias se reforçam na Igreja Católica. Em 1997, o então cardeal, Joseph Aloisius Ratzinger, escreveu o que é considerada uma forte contra ofensiva político-discursiva que visava ao combate ao feminismo e aos direitos sexuais e reprodutivos (MISKOLCI; RICHARD; CAMPANA, 2017). Em seu texto, Ratzinger disse que:

Atualmente se considera a mulher como um ser oprimido; assim que a liberação da mulher serve de centro nuclear para qualquer atividade de liberação tanto política como antropológica com o objetivo de liberar o ser humano de sua biologia. O ser humano tem que ser seu próprio criador, versão moderna de aquele “serei como deuses”: tem que ser como Deus (RATZINGER, 1997, p. 142 *apud* MISKOLCI; RICHARD; CAMPANA, 2017, n.p).

Apesar do termo “ideologia de gênero” não ter sido academicamente instituído, esse termo faz parte do imaginário social e da opinião pública, embora ainda seja uma figura desconhecida, envolta em indefinições (SCHIBELINSKI, 2020). Estrategicamente, busca causar pânico moral, por meio de argumentos falaciosos, alarmismo e discursos vagos, isto é, difundem ideias que seriam incapazes de resistir a um confronto acadêmico, focando em valores considerados incontestáveis pela população – valores sagrados como a vida e o bem-estar das crianças –, fazendo com que seus inimigos tendam a assumir uma posição defensiva (JUNQUEIRA, 2018).

Nessa mesma época, durante o segundo mandato presidencial de Luiz Inácio Lula da Silva (2007-2011), pôde-se notar a organização do discurso anti-gênero no Brasil, em que os representantes eram, em sua maioria, deputados homens, religiosos (cristãos e

neopentecostais) e filiados aos partidos que compõem a denominada “bancada evangélica”, que fortaleceu-se grandemente nos últimos anos. Para Lacerda (2016, apud SCHIBELINSKI, 2020, n.p) “o surgimento dessa força antigênero figurou como reação dos grupos políticos conservadores e religiosos ao crescente reconhecimento por parte do Estado brasileiro da pauta LGBT e das demandas feministas.”

Entretanto, acredita-se que o histórico de movimentos políticos e religiosos opressores na América Latina fez com que os latino-americanos interpretassem essa cruzada contra o gênero como “mais do mesmo”, ou seja, visto como mais um avanço religioso contra pautas democráticas e progressistas (CORREA, 2018). Isso explicaria a aparente inércia da sociedade brasileira, por exemplo, pois a hegemonia da cultura judaico-cristã vigente torna dogmas religiosos parte intrínseca da nossa realidade.

Segundo pesquisas recentes, o Brasil é o país que mais mata pessoas transexuais no mundo. A Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA, 2021) divulgou que, em 2021, foram assassinados 140 transexuais no território brasileiro, isso significa dizer que a cada dois dias uma pessoa LGBTQIAP+ teve sua vida tomada pelo fato de não corresponder aos padrões hegemônicos e, algumas vezes, heteronormativos vigentes em uma sociedade conservadora¹⁷. Deve-se, ainda, reforçar que, de acordo com a ANTRA, esse número não corresponde à realidade, pois sofre de subnotificação devido à falta de dados oficiais. Dentre as diversas informações tiradas por essa pesquisa independente, vale ressaltar que 77% foram mortas com requintes de crueldade e 72% sequer conheciam os suspeitos.

Ainda de acordo com a ANTRA, houve aumento dos casos de assassinato de travestis transexuais no Brasil no ano de 2020, ano afetado pela pandemia do vírus Covid-19. Em geral, os números de violência diminuíram, porém, em se tratando de travestis e sexuais:

[...] apenas nos dois primeiros meses dos anos, entre 1/01 e 28/02/2020 (inclusive ano bissexto em 2020), o Brasil apresentou aumento de 90% no número de casos de assassinatos em relação ao mesmo período de 2019. [...] temos um cenário onde os fatores sociais se intensificam e tem impactado a vida das pessoas trans, especialmente as travestis e mulheres transexuais trabalhadoras sexuais, que seguem exercendo seu trabalho nas ruas para ter garantida sua subsistência, visto que a maioria não conseguiu acesso às políticas emergenciais do estado devido a precarização histórica de suas vidas (AGENCIA AIDS, 2021, n.p.).

Outra pesquisa realizada trouxe dados do Relatório Anual de Mortes Violentas de

¹⁷ Embora identidade de gênero e orientação sexual sejam conceitos e desdobramentos performáticos distintos, é muito comum a confusão que pressupõe que a transexualidade é inerente a não-heterossexualidade.

LGBT no Brasil, realizado há 41 anos pelo o Grupo Gay da Bahia (GGB) (RODRIGUES, 2021, n.p.). Ao comparar as duas pesquisas, nota-se convergência referente ao aumento do número de travestis e transexuais mortos, porém, essa segunda pesquisa mostrou resultados em que, no geral, a morte de pessoas LGBTQIAP+ diminuiu em comparação ao ano de 2019.

Urge mencionar, que estamos vivenciando uma política pautada em moralismo religioso e que beatifica a “família tradicional brasileira”, reforçando atitudes e pensamentos intolerantes, criando um contexto em que é aceitável, e até mesmo estimulados, o modismo de ofensas e pensamentos violentos e excludentes, atualmente compreendidos como discursos de ódio, algo distinto do direito fundamental à liberdade de expressão. A mídia brasileira está repleta de notícias nesse sentido, algumas beirando o fantástico (descolamento com a realidade) e demonstram como há uma disputa política do povo brasileiro acerca das questões de gênero, sexualidade e minorias. É comum encontrar notícias e casos que relacionam o preconceito, falta de informação, discursos religiosos e discurso de ódio relacionados à política e à educação.

A mídia exerce papel fundamental na construção cultural de uma sociedade, tanto ao refletir o que nela acontece quanto ao influenciá-la de acordo com os seus interesses. Segundo Moreira (2010, n. p.), “a mídia na contemporaneidade engloba os veículos de notícias, o campo da publicidade, a produção de filmes, novelas e minisséries. Aparece, ainda, no campo da rede virtual, sobretudo na *internet*”. Em tempos atuais, nos quais a globalização e tecnologia estão presentes majoritariamente na vida dos seres humanos, a mídia conseguiu se fortalecer mais diante de tamanha velocidade e facilidade do compartilhamento de informações.

Nos últimos anos, uma nova prática que atingiu a divulgação de notícias de forma quase endêmica, as chamadas *fake news*, que consistem em “notícias falsas”, produzidas com o intuito de criar ou fortalecer crenças a respeito de assuntos polêmicos e que, em sua maioria, estão envolvidos com política e grupos de poder. As *fake news* se tornaram um negócio, no sentido mais técnico da palavra, com interesses financeiros em jogo e emergência de uma verdadeira indústria de criação profissional dessas notícias.

As *fake news* podem ser compreendidas a partir dos seguintes aspectos: (1) a falta de autenticidade e (2) seu propósito de enganar. Para os autores, assim, sátiras não seriam *fake news*, pois revelam sua intenção no próprio discurso e formato. A notícia satírica desvela a sua falsidade pelo humor, não tendo o propósito de enganar. Boatos e rumores também poderiam ser excluídos a partir do conceito, uma vez que lhes falta o desejo de autenticidade.

Parece-nos que a característica do propósito de enganar é fundamental para este trabalho. A *fake news*, assim, não se trata apenas de uma informação pela metade ou mal apurada, mas de uma informação falsa intencionalmente divulgada, para atingir interesses de indivíduos ou grupos (SHU et al., 2017, apud RECUERO; RAQUEL; GRUZD, 2019, n.p.).

Petrolina-PE se encontra no sertão pernambucano, fazendo divisa com Juazeiro, no norte baiano. Petrolina, mesmo sendo considerada uma cidade do interior, é bastante desenvolvida, com universidades, indústrias, grandes empresas e produção de frutas e vinhos para exportação. Portanto, é um lugar que difere, no geral, do imaginário popular acerca da realidade sertaneja, apesar de estar localizada no interior do Nordeste.

Historicamente, Petrolina vem de anos de liderança política a cabo de uma mesma família, os Coelho. Atualmente, estando em seu segundo mandato, o prefeito da cidade é Miguel Coelho (PSB no primeiro mandato), o qual se encontra afastado em campanha onde pleiteava o cargo de governador do estado, mas perdeu a disputa logo no primeiro turno das eleições, em sua ausência, assume assim a prefeitura seu vice Simão Durando. Durante seu primeiro mandato, em 2017, foi criado, pelo vereador Elias Jardim (Partido Humanista de Solidariedade – PHS à época, e hoje incorporado ao Podemos, sendo estes partidos de extrema direita), o projeto nº132/17, que proibia a discussão de ideologia de gênero nas escolas, tendo sido aprovado pela Câmara Municipal.

O projeto foi votado no dia 07/12/2017 e aprovado com 12 votos a favor e 2 contra. A ementa da lei nº 2.985/2017 se caracterizava pelo seguinte texto: “Proíbe as atividades pedagógicas que visem a reprodução de conceito de Ideologia de Gênero, na grade de ensino da rede municipal e da rede privada de Petrolina, e dá outras providências”. Nos seus quatro artigos e dois parágrafos únicos essas outras providências foram explicitadas.

Os artigos 1º e 2º dessa lei fazem proibições tanto na rede municipal quanto na rede privada, além disso demonstra ainda uma maior ignorância e peso das *fake news* ao se utilizar da ideia de que a população em geral tem sobre a educação sexual. Em primeira análise, podemos observar uma contradição entre o sentido que o atual governo atua, sendo liberal, e a forma que age.

O núcleo doutrinal do Estado liberal se encontra nos fundamentos da doutrina do direito natural, para a qual o Estado nasce de um contrato social estabelecido entre homens igualmente livres, com o único intuito da autopreservação e da garantia de seus direitos naturais. Eis os fundamentos do Estado liberal – a garantia das liberdades individuais advindas do estado natural concebida enquanto limites do poder concedido ao Estado. Ou seja, as liberdades individuais são elas próprias os limites do Estado liberal (SILVA, 2011, p. 122 apud LEIBÃO, 2015, p. 258).

Tendo em vista que Miguel Coelho é um político de centro-direita e a direita tem um

posicionamento liberalista, assim como o autor do projeto de lei, sendo filiado ao Partido Social Liberal (trazendo sua proposta no próprio nome), revela-se profundamente contraditório que esta lei tenha sido criada de forma a incluir as instituições privadas e a liberdade individual dos sujeitos que fazem parte dela. Isso pode ser melhor exemplificado ao fazermos uma análise quanto à história do liberalismo no Brasil e sua relação com as pessoas que estavam no poder durante seu surgimento no país. Segundo Leibão (2015, p. 268):

A classe dominante que adotou o liberalismo para si, portanto, era proprietária de escravos e tinha uma concepção de educação na qual o Estado não tinha grande envolvimento, sendo ela apenas destinada às populações mais abastadas. Logo, o conceito de liberdade apropriado por esta classe não dizia respeito à uma liberdade de consciência ou à famosa liberdade de ir e vir, direito garantido constitucionalmente em diferentes lugares do mundo, mas sim – e quase exclusivamente – à liberdade de propriedade [...].

Portanto, os governantes brasileiros, e por consequência, de Petrolina, têm sua trajetória política atravessada por contradições e interesses próprios ultrapassando os ideais a que deveriam “seguir”, sendo, em grande parte, influenciados pela religião e conservadorismo. Como neste caso, em que a ideia da liberdade da propriedade privada (escolas particulares) foi engolida pelo preconceito do que acreditam ser a “ideologia de gênero”.

No artigo 3º, há a disposição das responsabilidades acerca do descumprimento desta lei. No ambiente escolar, a responsabilidade direta recairia sobre o “Dirigente da unidade escolar, ao Diretor, na estrutura funcional hierárquica da secretaria de Educação e o Secretario Titular do Setor Educacional do Município de Petrolina PE”. No que se refere à biblioteca pública municipal, essa responsabilidade recairia sobre o bibliotecário, o diretor da biblioteca municipal e o secretário municipal.

A lei se tornou alvo de investigação do Supremo Tribunal Federal, por ser considerada inconstitucional, ao ferir o princípio do direito à educação que a constituição brasileira garante por lei, pois viola o princípio do pacto federativo, tendo em vista que a disciplina da matéria diz respeito privativamente à União. Para os representantes da Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão (PFDC), a proteção de direitos fundamentais está sendo violada, pois a educação, liberdade de ensino, liberdade de manifestação do pensamento do corpo docente, entre outros, deveriam garantir que a criança e o jovem estejam a salvo da discriminação e violência em todas as suas formas, o que torna, então, inconciliável com a lei nº 2.985/17 (JUSBRASIL, 2019).

Apesar da investigação, atualmente a lei ainda está em vigor. A ação (juntamente à de

Garanhus-PE), entre os mais de mil processos aguardando julgamento, estava sob a relatoria do ex-ministro do Supremo Tribunal Federal Marco Aurélio Mello. Marco Aurélio teve seu cargo ocupado por André Mendonça, que, além de sua história política (ex-controlador geral da União e ex-ministro da Justiça e Segurança Pública) é pastor presbiteriano e classificou a sua ida para o STF como “um salto para os evangélicos” (FARIAS, 2021).

É de grande importância que sejam feitas reflexões sobre os grupos de poder e os interesses que norteiam suas ideias e atitudes, tendo em vista que conjunção de diversos grupos fundamentalistas e políticos teve força suficiente para alterar de forma direto o Plano Nacional de Educação do país, fazendo com que as políticas educacionais servissem aos seus propósitos.

Há uma derrocada histórica na política brasileira no que diz respeito ao gênero e à sexualidade, minando quaisquer espaços para uma sociedade igualitária e tolerante às diferenças e isso refletiu em diversos locais do país, chegando ao sertão pernambucano, em uma cidade conhecida por sua crescente evolução e desenvolvimento, sendo, portanto, um acontecimento contraditório.

Pode-se reforçar, portanto, a questão não apenas com o “como serão governados os nossos corpos, os nossos prazeres e as nossas experiências?” (CÉSAR; DUARTE, 2017, p. 145), mas também “por quem e a quem interessa essas intenções?”. A quem interessa uma sociedade que não é educada para aceitar as diferenças e refletir quanto ao necessário fim de uma cultura segregadora?

Com esse estudo, consigo verificar que a expressão “ideologia de gênero” não é unívoca, devendo ser contextualizada, assumindo sentidos distintos de acordo com o espectro político (conservadores X progressistas), cada qual com interesses e motivações particulares. Isto traz como resposta nossa pergunta norteadora do estudo em questão. Já do ponto de vista conservador, constatou-se que a “ideologia de gênero” é uma narrativa inventada por meio de distorções e falácias, contra a qual devem lutar para preservar a sociedade do perigo de corrupção e degeneração. Do ponto de vista progressista, ideologia de gênero diz respeito à compreensão crítica dos mecanismos de dominação e as diversas formas de naturalização, ocultação e legitimação da opressão. Do confronto de ambas as visões, das distintas leituras do currículo, foi possível verificar que a visão progressista é coerente com os princípios democráticos de um Estado de Direito laico, ao passo que a perspectiva conservadora constrange e fere.

Assim, é oportuno pensar temáticas que estão na ordem do dia, mas não apenas isso, que possam levar também às leituras da sociedade por meio dos debates sobre gênero,

sexualidade e diversidade sexual para que seja possível ler diferentes representações da sociedade. Por isso, não se pode ser neutro, apolítico, desprezioso, precisa sim ser um lugar de contestação contra o que está posto nos macro e micro contextos políticos que atingem o chão da escola, principalmente a pública. Em vista disso, torna-se primordial o trabalho com as referidas questões.

3.3.1 Localização do estudo

O recorte espacial englobou uma determinada escola pública de referência em Ensino Médio, que funciona de forma integral e pertencem a 19ª Gerência Regional de Educação (GRE) Sertão do Médio São Francisco. Atendendo aos princípios do comitê de ética, o nome da instituição *lucus* dessa pesquisa será mantido em sigilo para fins de resultado em todas as suas fazes existenciais, sabemos que a ética na pesquisa não se restringe à relação entre pesquisador e os sujeitos ou os participantes da pesquisa. Segundo Gauthier (1987), a ética perpassa todo o processo investigativo. Diz respeito desde a simples escolha do tema ou da amostra, ou ainda, dos instrumentos de coleta de informações. Estas opções exigem do pesquisador um compromisso com a verdade e um profundo respeito aos sujeitos que nele confiam. Da mesma forma, a análise das informações e a produção das conclusões exigem do pesquisador cuidado ético. O mesmo acontece com a fase da publicação do relato da pesquisa, pois seus resultados têm implicações sociais, tanto no que diz respeito à omissão quanto à divulgação dos mesmos.

No momento da execução do plano de coleta de dados, dos/as 15 (quinze) docentes escalados para contribuir com a pesquisa, todos/as se mostraram altamente dispostos em colaborar. No início das entrevistas, houveram alguns entraves ao que compete suas disponibilidades, pois o minha agenda enquanto pesquisador, nem sempre condizia com a agenda dos/as mesmos/as.

Dessa forma, no ensejo de sanar essa primeira divergência com a ajuda direta das duas coordenadoras pedagógicas existentes na unidade, foi possível convocar uma reunião com todos/as os/as envolvidos/as, onde na oportunidade consegui apresentar o motivo e objetivo da pesquisa, bem como todas as disposições éticas da mesma, os benefícios e os riscos, de modo que todos os/as envolvidos/as tiveram plena ciência do teor do estudo e, após isso, foram convidados/as a participarem das entrevistas semiestruturadas e como as colaborações individuais por parte deles/as iriam acontecer, momento esse, que gerou grande efeito

positivo, pois a partir de então pude ter a colaboração “maciça” e finalmente concretizar as entrevistas supracitadas.

3.3.2 População estudada e tamanho da amostra

O público-alvo da presente pesquisa, isto é, os sujeitos/as estudados, foram os/as professores/as que atuam na unidade pesquisada. A população objeto da investigação, conforme dados obtidos junto a unidade e de acordo com o Projeto Político-Pedagógico (PPP), é de 28 professores/as em efetivo exercício (muitos atuam, simultaneamente, em mais de uma escola da rede estadual), é o caso de 4 (quatro) professores/as que não fazem parte do quadro permanente da instituição, que foram aprovados/as em processo seletivo, e foram redistribuídos em mais de uma unidade pela Gerência Regional de Educação – 19 GRE.

Desse universo, todos os 15 docentes aceitaram participar da presente pesquisa, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Logo, a amostra investigada representa 100% da população estimada, sendo, em termos estatísticos, relevante para representar a prática discursivo-social docente da população estudada no que tange às questões de gênero e dentro das estimativas previstas por mim enquanto autor do estudo.

Para fechamento da amostra foi adotado o método de saturação teórica, segundo o qual, quando se coletam dados, ocorre uma transferência de significações psicoculturais de seu meio original, de indivíduos ou grupos, para outro meio, aquele do pesquisador (CHERQUES, 2009). De modo que se considerou saturada a coleta de dados quando nenhum novo elemento foi encontrado e o acréscimo de novas informações deixou de ser necessário, pois não alteraria a compreensão do fenômeno estudado, sendo esse o critério que permitiu estabelecer a validade de um conjunto de dados.

3.3.3 Instrumentos tecnológicos de coleta de dados

A princípio, e em decorrência do isolamento social pela Pandemia do Covid-19, foi pensado que as entrevistas pudessem acontecer de forma remota pela plataforma do *Google Meet*, mas ao mesmo tempo temia que a ferramenta não desse conta de sua totalidade, ao se pensar nas especificidades que a presente temática traz consigo como um todo. Mas levando em consideração as normativas sanitárias implantadas pelo Governo do Estado nas unidades educacionais, e com o retorno de forma gradativa, foi possível desenvolver as entrevistas de forma presencial conforme já almejava aplicá-las.

Tal instrumento de coleta de dados possibilitou aos docentes revelar, dentre outros, as dificuldades que os sujeitos apresentam em relação a sua prática pedagógica advindas das questões de gênero, possibilitando assim o levantamento de dados sobre como a prática social docente tem sido afetada, dentro do *locus* estudado, pelas discussões de gênero em sala de aula.

O roteiro das perguntas que integrou o instrumento de pesquisa pretendeu viabilizar o exercício da prática discursiva pelos docentes, tendo como foco a coleta de dados sobre o fenômeno de interesse. A estratégia empregada se mostrou eficiente à apreensão das percepções dos sujeitos investigados sobre os reflexos das relações de gênero à prática pedagógica social.

3.3.4 Dos procedimentos sanitários adotados em razão da Pandemia do Covid-19

Ante o quadro da pandemia que se alastrou pelo país, o Governo do Estado do Pernambuco¹⁸, por meio do Decreto nº 18.884 de 16 de março de 2020, decretou o fechamento das escolas da rede pública estadual de ensino (foco da pesquisa), adotando, logo em seguida, diversas medidas legais para combate e prevenção à disseminação do coronavírus no estado de Pernambuco.

Dito isto, e como empregado no item anterior, pelo fato das normas de segurança terem deliberado o retorno gradual as unidades educacionais, foi possível realizar a pesquisa no interior da unidade campo de pesquisa. No que diz respeito às normas de isolamento e distanciamento pelo enfrentamento da COVID-19, foi respeitado o devido distanciamento de 1,5 metro, uso de máscara e álcool gel, não havendo compartilhamento de objetos entre os/as envolvidos/as e o pesquisador. Entrementes, apesar de ter sido bem recebido pelo gestor, e toda a equipe pedagógica, as tentativas de acesso aos docentes não foram fáceis, seja por recusa expressa momentaneamente, seja pela não disponibilidade de horário entre uma aula e outra.

Desse modo, a coleta de dados se deu integralmente de forma presencial, e ainda por meio do emprego de recurso tecnológico como o gravador de áudio que através dos fonógrafos os meios de registro sonoro, tornou-se possível guardar uma das mais valiosas “armas” que temos: a fala; seja para fins comerciais, no caso dos anúncios feitos, a princípio, com o uso do fonógrafo, ou até mesmo para ter registrada a voz de alguém querido. Poder

¹⁸ Todas as publicações sanitárias do Governo do Estado do Pernambuco em relação ao combate e prevenção do COVID-19 se encontram organizadas no seguinte endereço eletrônico: http://www.pge.pe.gov.br/PGEPE_LegislacaoEstadualCovid19.aspx.

ouvir novamente o que foi dito, repetir o que se disse, espalhar informações por vários lugares ao mesmo tempo, entre outras possibilidades, definitivamente ajudou o homem a se relacionar e a se comunicar melhor.

Importante ainda destacar, que foi tomado todos os cuidados básicos que venham a garantir uma gravação com qualidade, como investir em um ambiente sem ruídos, respeitar uma distancia significativa entre a boca do/a entrevistado/a até o aparelho de captura de som que esteja sendo utilizado. Em seguida, deve-se analisar o material transcrito, as palavras e comportamentos não-verbais, como risos, choros, diferenças na entonação da voz, gestos que foram registrados, etc. As expressões e erros gramaticais devem ser eliminados na transcrição, para que não haja constrangimento do entrevistado, caso seja necessário lhe apresentar o texto para apreciação (LAGE, 2001). O autor coloca, que muitas vezes nos parece que a realização da entrevista é fácil, simples e acessível a todo pesquisador, principalmente aos principiantes. No entanto, este método requer planejamento, preparo teórico e habilidade técnica no momento da coleta, da transcrição e compilação de análise dos dados.

3.3.5 Operacionalização da pesquisa

Entre abril e maio do corrente ano, realizei a parte introdutória da pesquisa, com apenas 8 dos 15 docentes que iriam contribuir em sua totalidade, atendendo assim a o Ato administrativo N° 023/2022 adotado pela Universidade Estadual da Bahia – UNEB que contempla parte desses resultados como critério de cunho obrigatório já no exame de qualificação que o mestrando/a precisa passar no programa durante o curso. Depois de realizada essa primeira coleta de dados, e tendo obtido aprovação no referido exame, foi que pude dar continuidade as entrevistas, que aconteceram entre os meses de agosto, setembro de outubro de 2022.

O ponto de saturação se deu quando os conteúdos que emergem nos questionários foram aqueles já identificados em entrevistas anteriores, onde foi possível dar segmento de forma processual. Os docentes foram convidados a responderem a entrevista que foi precedida por um questionário com 28 itens com perguntas abertas e fechadas que mais se aproximam do título hora empregado, totalizando, ao final 1218 respostas, que permitiu percorrer as narrativas sobre a experiência pedagógica e a relação com as questões de gênero em sala de aula.

Após a coleta de dados, realizei a organização e a análise, onde “privilegiei” de forma significativa aspectos que deram conta da totalidade do objeto pesquisado em suas múltiplas

dimensões. A análise e interpretação dos dados obtidos foram feitas a partir dos resultados colhidos e definidos de acordo com as entrevistas desenvolvidas, os referidos dados foram analisados quanti-qualitativamente, visando obter a descrição significativa do conteúdo.

4 TRILHAS METODOLÓGICAS: CAMINHOS PERCORRIDOS

4.1. MÉTODO DE ANÁLISE DOS DADOS E O TIPO DA NATUREZA DO ESTUDO

Do ponto de vista de sua natureza, tem-se um estudo exploratório, precedido de uma pesquisa qualitativa e uma entrevista semiestruturada de campo. Segundo Manzini (2003), A entrevista semiestruturada consiste em um modelo de entrevista flexível, ou seja, ela possui um roteiro prévio, mas abre espaço para que o candidato/a e entrevistador/a façam perguntas fora do que havia sido planejado. Trata-se de um tipo de entrevista mais espontânea do que as demais costumeiramente utilizadas. Tem-se o empirismo como a principal base paradigmática que permeia o estudo, pois consiste em uma teoria epistemológica onde indica que todo o conhecimento é um fruto da experiência, e por isso, uma consequência dos sentidos.

A referida pesquisa foi realizada, a partir da observação do fenômeno discutido dentro de um espaço delimitado, de modo a ver a realidade, por meio de entrevistas, advindas de um questionário elaborado, que se deu através de entrevistas sedimentadas com perguntas de cunho objetivo e subjetivo, que foi feito aos/às professores/as, a fim de confrontar a produção escrita à realidade concreta de suas práticas pedagógicas em sala de aula, e seus processos visionais dentro de uma relação professor/aluno sobre a relação de gênero.

A presente proposta está diretamente interligada aos estudos identitários, por contemplar as ramificações de gênero, sexualidade, diversidade e etnias. Outra proposta de cunho metodológico presente no estudo é o estado da arte, e o período decolonial pós-crítica, uma vez que essa crítica à modernidade da perspectiva decolonial concebe que a emancipação a libertação, só será possível uma vez que a subalternização de experiências e de epistemologias instituídas pela modernidade seja suplantada.

Após a coleta de dados, foi feita a tabulação, organização e análise desses dados, que privilegiou de forma significativa aspectos que deu conta da totalidade do objeto pesquisado em suas múltiplas dimensões. A análise e interpretação dos dados obtidos foram feitas por mim, enquanto sujeito pesquisador, a partir dos resultados colhidos e definidos de acordo com as entrevistas aplicadas. Os dados foram analisados qualitativamente, através da análise descritiva, visando obter a descrição significativa dos conteúdos em questão.

A pesquisa científica busca a ampliação de saberes sobre um determinado objeto, de forma planejada e intencional, que para Demo (2000), “é entendida tanto como procedimento de fabricação do conhecimento, quanto como procedimento de aprendizagem.” Para Minayo (2001), “pensar a pesquisa científica por um viés filosófico, é entendê-la como atividade

básica da Ciência que busca construir a realidade e alimentar a atividade de ensino frente à realidade do mundo, que apesar de estar atrelado à teoria, vincula pensamento e ação.”

Dado o exposto, o presente trabalho busca reunir elementos necessários ao estudo reflexivo de como um fenômeno social tem efeito na prática pedagógica e de que maneira essas se descortinam para atender àquele/a, a fim de se permitir uma ponte de contato entre a sociedade, estudantes, e professores e o ambiente discursivo de sala de aula.

4.1.2 Considerações éticas

Durante o período de realização da pesquisa, bem como após a divulgação dos resultados, foi, e será garantido o absoluto sigilo dos dados de identificação pessoal dos/as envolvidos/as. Desde o início da pesquisa, deixei claro aos/as professores/as colaboradores, que lhes era garantido a possibilidade de esclarecimento sobre a resposta a qualquer pergunta, a liberdade de abandonar a pesquisa a qualquer momento sem prejuízo algum, a garantia de que em caso haja algum dano, os prejuízos seriam assumidos por mim enquanto pesquisador ou pela instituição responsável.

Importante destacar, que não registrei em momento algum, nenhum docente que tivesse aceito participar da pesquisa, e abandonou no curso dos trabalhos, tampouco manifestou qualquer desconforto com o questionário ou com a forma como estava sendo por mim conduzido os critérios metodológicos desenvolvido no ato das entrevistas.

Nos casos de dúvidas e esclarecimentos, aos entrevistados/as foi facultado procurar o pesquisador Maurício Pereira Barros e sua orientadora Profa. Dra. Gislene Moreira Gomes no Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiárido – PPGESA no Endereço: Av. R. Edgar Chastinet, s/n - São Geraldo, Juazeiro – BA. Caso as dúvidas não tivessem sido resolvidas/sanadas pelos/as pesquisadores/as ou seus direitos sejam negados, foi garantido aos entrevistados/as recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual da Bahia – UNEB no Endereço: Rua Silveira Martins, Nº 2555 Bairro: Cabula em Salvador/BA. Destaco que nenhuma das duas hipóteses ocorreu durante o processo de coleta de dados. Dessa forma, foi possível se cumprir todos os protocolos éticos definidos pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual da Bahia (UNEB), conforme documentos em anexo.

4.1.3 Análise e discussão dos dados

A presente pesquisa teve como objetivo principal identificar, analisar e discutir as principais dificuldades que as questões de Gênero trazem à prática pedagógica dos/as professores que atuam no Ensino Médio na rede pública estadual da escola E.R.E.M.C.C. Portanto, fundamental foi, conforme delineado na parte metodológica, detectar, pela percepção dos docentes, como estes veem e compreendem a complexidade de relações envoltas em torno do fenômeno gênero.

Desse modo, optei pela técnica da Análise Discursiva do Conteúdo (ADC) (FAIRCLOUGH, 2003), entendida como uma forma de análise aberta que procura mapear relações entre recursos linguísticos (palavras, expressões, chavões, gestos, posturas) utilizados pelos/as atores sociais e grupos de atores sociais em sua relação com aspectos de rede de práticas em que a interação discursiva está inserida. Então, torna-se necessário apresentar, antes mesmo das categorias de análise propriamente ditas, um quadro analítico das palavras-chave que mais se repetiram ao longo dos discursos apresentados pelos/as docentes estudados/as.

Convém destacar que é próprio dos estudos que empregam ADC a formação de quadros analíticos a partir da verificação, dentro do discurso apresentado pelos sujeitos investigados, de termos/vocábulo que aparecem com maior frequência. Ante tal percepção, torna-se possível à formação de categorias, bem como, dentro do rigor metodológico, a interpretação do significado que tal incidência traz à prática social desses indivíduos.

Segue o quadro geral das palavras mais empregadas, incluindo o quantitativo de reiteraões, pelas docentes em suas respostas ao questionário:

Quadro 4 – Palavras-Chave que mais se repetem no discurso docente investigado (DCI)

QUADRO ANALÍTICO DE TERMOS	
PALAVRA-CHAVE IDENTIFICADA	QUANTIDADE DE REPETIÇÕES
ESCOLHA/OPÇÃO	137
NATURAL/NATUREZA	05
PRAZER	05
REPRODUÇÃO	02
HOMEM	17
DEUS	03
PRECONCEITO	112
HOMOFOBIA	02
VIOLÊNCIA	03
HOMOSSEXUAL/HOMOSSEXUALIDADE	142
GAY	08
“VIADO”/“SAPATÃO”	04

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

Compreender o real significado de tais expressões dentro da vivência desses profissionais da educação é de fundamental importância para que possamos compreender, a partir dos percursos metodológicos propostos por Fairclough (2003), de forma que possa adequar essa situação como um discurso de texto, permeando assim essa prática discursiva e, transformando em prática social que fundamentam o fazer docente desses profissionais em sala de aula.

Em Estética da criação verbal (Bakhtin, 1997), o autor sustenta, de forma mais detida do que em Marxismo e filosofia da linguagem, **que a diversidade infinita de produções da linguagem na interação social não constitui um todo caótico porque cada esfera de utilização da língua, de acordo com suas funções e condições específicas, elabora gêneros, ou seja, "tipos de enunciados relativamente estáveis" do ponto de vista temático, composicional e estilístico, que refletem a esfera social em que são gerados [Bakhtin, 1997, p. 284]. (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 19, grifo nosso).**

Ao se observar a linguagem empregada pelos sujeitos, em seus contextos específicos de atuação, imersos em seus locais de fala, observa-se que, muito mais do que meramente externar concepções, os signos empregados tendem a se materializar em verdadeiras categorias, subgrupos, que podem ser identificados em outros discursos de outros indivíduos que compartilham do mesmo contexto situacional investigado. Daí, a constatação de que a enunciação da linguagem, por mais que feita a partir de uma sociedade extremamente diversa e plural, reflete o contexto – o discurso – da esfera social em que foi elaborada.

Nesse sentido, os dados obtidos pela presente pesquisa de conclusão de curso de Mestrado Acadêmico em Educação, Cultura e Territórios Semiárido foram analisados em 05 (cinco) categorias principais: 1) Perfil sociocultural do corpo docente; 2) Compreensão conceitual docente sobre as questões de Gênero; 3) (Des) importância dos temas transversais na educação; 4) “Chão da Escola”: atitudes docentes em situações envolvendo Gênero; e, 5) Prática Pedagógica e questões de Gênero.

A fim de melhor apresentar os resultados obtidos, optou-se pela discussão, em seções, das categorias supramencionadas. Entretanto, isso não significa dizer que serão tratadas de forma isolada, pois não o serão. Ao revés, será recorrente a interrelação, na discussão de uma categoria, de informações analisadas em outra, tendo em vista que é latente à interdependência e comunicação direta entre elas, especialmente para compreensão precisa do discurso apreendido como prática social.

4.1.4 Categoria da análise dos dados

O estudo das categorias de análise é capaz de revelar, dentre outros, a existência de preponderância de discurso dentro das instituições, não por manifestação oficial desta, mas pela constatação da soma das percepções individuais randomizadas dos sujeitos que a compõem e, como tal, reproduzem na fala, a prática social que, naquele ambiente, desenvolvem. Daí, o valor singular do estudo das categorias em que os discursos podem ser analisados, posto que “é fundamental entender a ordem do discurso, isto é, a totalidade de práticas discursivas dentro de uma instituição ou sociedade e o relacionamento entre elas” (FAIRCLOUGH, 1989, p. 29).

Dito isso, segue análise crítica pormenorizada das categorias (vide tópico anterior) em que foram organizados os dados obtidos pelo presente estudo da realidade específica dos docentes do Ensino Médio da Escola Estadual locus dessa pesquisa.

4.1.5 Perfil sociocultural do corpo docente

A Análise Discursiva Crítica (ADC) tem como um de seus pilares o conceito de prática discursiva (*vide* o capítulo 4 – Metodologia), que focaliza os processos sociocognitivos de produção, distribuição e consumo do texto, logo são os processos sociais relacionados ao contexto político, econômico, religioso, ideológico, institucional particular em que acontece o discurso (RAMALHO; RESENDE, 2006).

Desse modo, a natureza da prática discursiva é variável, a depender dos fatores sociais pré-existentes disponíveis. Logo, a forma como os sujeitos entendem determinadas questões e como essas questões são verbalizadas, mesmo quando se opta por não verbalizar, tendem a variar, homogeneizando-se, ou não, a partir de variáveis sociocognitivas que convirjam, ou diverjam, nos indivíduos pesquisados. Entram na equação fatores socioculturais como formação, religião, grau de instrução, nível de informação, *status* familiar, dentre outros. Dado isso, a constatação de que o contexto é muito importante nessa análise.

Ciente disso, o questionário enviado para os docentes participantes da pesquisa continha, dentre os 28 (vinte e oito) questionamentos, existem perguntas voltadas especificamente para definição do perfil sociocultural dos/as professores/as estudados, tendo em vista que, para adequada percepção do discurso desses sujeitos, é necessário entendê-los como agentes historicamente e espacialmente situados em contextos específicos, em geral, determinantes para a prática social apresentada.

[...] torna-se relevante pensar a educação formal e seus atores no processo de reprodução social, que tem na ação pedagógica o elemento que seleciona legítima a cultura dominante [...] a reprodução social acontece nas instituições, entre elas, a escola, e como esta se utiliza das ações pedagógicas para disseminar, de maneira naturalizada, um arbitrário cultural dominante e legitimar paradigmas (FIALHO; NASCIMENTO, 2015, p. 109)

Nesse contexto, para entender como determinadas narrativas dos docentes se transformam em prática discursiva e, daí, em prática social aplicada em sala de aula frente às questões de Gênero que lhe são apresentadas, tornou-se mister observar os fatores de experiência que fizeram parte da socialização desses sujeitos, conseqüentemente são elementos constitutivos das individualidades e subjetividades que definem o pensar, agir e fazer dos mesmos. Partindo da análise de elementos socioculturais, a saber: autoidentificação de gênero, orientação sexual, idade, religião, família, escola, formação acadêmica, meios pelos quais se informa e ambiente de trabalho.

A 1ª questão traz a identificação do docente (para efeitos apenas de organização da pesquisa), posto que, por razões de sigilo e confidencialidade que norteiam o presente estudo (TCLE e Termo de Confidencialidade, em anexo), não serão divulgados os nomes dos/as participantes, cujas referências, por questões de comprometimento com a ética, serão feitas através de referências fictícias como “*Lente 140*¹⁹”.

Seguindo os pressupostos empregados por cada um/a das lentes, propuz-me a investigar aspectos ligados à formação dos docentes, especialmente à modalidade e à instituição em que cursaram o ensino médio (antigo 2º grau), o curso superior que fizeram, a conclusão de Pós-Graduação, a realização de cursos de capacitação/extensão e o efeito pessoal de tais qualificações.

Ensino Médio (2º Grau)

Curso(s): Magistério Ensino Médio Tradicional Outros:

Instituição: Pública Privada

Ensino Superior

Curso(s): Instituição: Pública Privada Ano(s) de conclusão:

Pós-Graduação:

Especialização: Sim Não Área: _____ Ano de conclusão: Instituição:

Mestrado: Sim Não Área: _____ Ano de conclusão: Instituição:

Doutorado: Sim Não Área: _____ Ano de conclusão: Instituição:

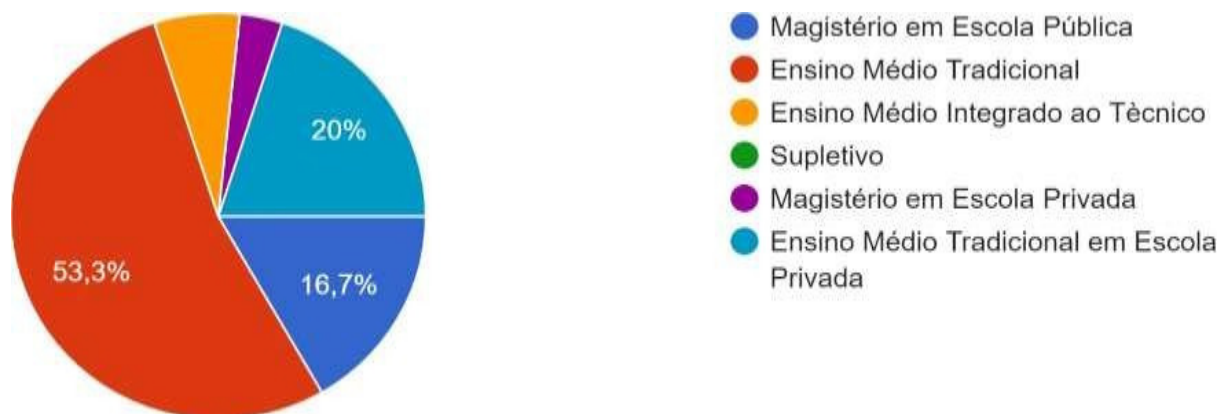
Fez algum curso de capacitação/extensão nos últimos 12 meses? Sim Não
Qual/is? Qual desses cursos marcou com maior sua intensidade sua formação?

Os dados obtidos revelaram que, em relação à modalidade em que cursaram o ensino médio, 73,3% são oriundos do ensino tradicional (53,3% em escolas públicas e 20% em escolas particulares), 17,7% cursaram o Magistério (16,7% em escolas públicas e 1% em

¹⁹ A opção pela expressão “Lente” se deu em razão do fato de a palavra ocupar o mesmo campo semântico dos termos “professor” e “docente”, logo faz referência imediata aos sujeitos que exercem o magistério (DICIONÁRIO PRIBERAM, 2021, online).

escolas particulares) e 6,7% provêm de escolas com ensino médio integrado ao técnico. Segue o gráfico para uma melhor compreensão:

Gráfico 1 – Modalidade e instituição em que cursaram o ensino médio



Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

No quesito formação superior, todos os/as docentes estudados possuem, no mínimo, curso de Graduação, assim distribuídos: Letras-Português (27,9%), História (15,5%), Geografia (12,4%), Educação Física (9,3%), Biologia (6,2%), Matemática (6,2%), Inglês (6,2%), Pedagogia (6,2%), Farmácia (6,2%) e Física (3,1%). O fato de que todos/as os/as professores/as terem nível superior condiz com os dados do Censo da Educação Básica (2017) que já relatava a tendência de que o número de docentes que tinham graduação era cada vez maior nos últimos anos, especialmente dentre os profissionais que atuam no Ensino Médio. Veja-se:

Tabela 1 – Quantidade de docentes do Ensino Médio com graduação pelo Censo Escolar (2017)

		Ensino Médio	
		N	%
2017	Superior	476.617	93,5

Fonte: Perfil do professor da educação básica no Brasil (CARVALHO, 2018)

A essa altura, sem ter o intento de identificar os docentes, mas apenas a área de formação de cada um – tendo em vista que tal postura é importante para análises que serão feitas adiante, segue quadro com a área de graduação de cada um dos/as entrevistados/as.

Quadro 5 – Área de formação (graduação) de cada docente

ÁREA DE FORMAÇÃO (GRADUAÇÃO)		
LENTE 1	HISTÓRIA	04
LENTE 2	GEOGRAFIA	03
LENTE 3	MATEMÁTICA	04
LENTE 4	BIOLOGIA	03
LENTE 5	FÍSICA	03
LENTE 6	LETRAS PORTUGUÊS/INGLÊS	05
LENTE 7	MATEMÁTICA E PEDAGOGIA	04
LENTE 8	PEDAGOGIA	02
LENTE 9	LETRAS PORTUGUÊS E DIREITO	02
LENTE 10	FARMÁCIA	01
LENTE 11	ESPAÑHOL	02
LENTE 12	EDUCAÇÃO FÍSICA E ENFERMAGEM	03

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

No que toca à formação continuada, no quesito pós-graduação, 90,7% dos docentes são pós-graduados, 6,2% estão com as especializações em curso e 3,1% não possuem qualquer tipo de especialização. Dentre os pós-graduados, 74,04% cursaram pós-graduação *lato sensu* e 25,93% concluíram pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado. Distribuição essa bastante semelhante à apontada pelo Censo Escolar da Educação (2017) sobre o grau de titulação dos docentes que atuam no Ensino Médio, com o destaque, no caso dos sujeitos investigados, de que houve uma migração dos que tinham especialização *latu sensu* para a busca da qualificação em nível de mestrado (*stricto sensu*). Observe-se:

Tabela 2 – Professores com pós-graduação por tipo de titulação conforme Censo Escolar (2017)

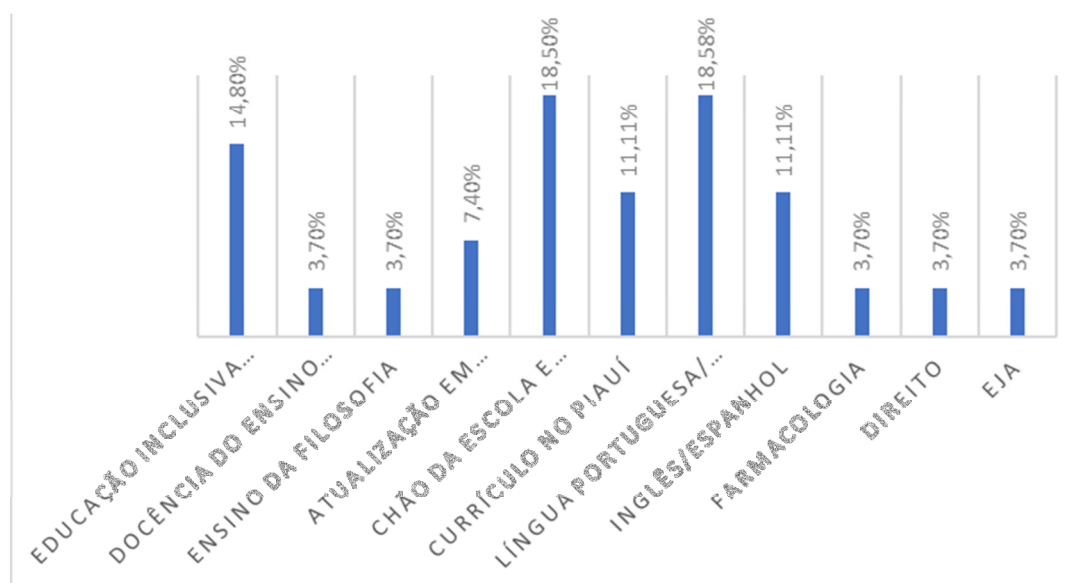
Brasil	2017	
	N	%
Especialização	712.517	95,4
Mestrado	30.690	4,1
Doutorado	4.042	0,5

Fonte: Perfil do professor da educação básica (CARVALHO, 2018)

Nesse sentido, os dados revelam que, sob o aspecto da formação acadêmica (titulação), os docentes estudados tiveram a preocupação com a necessidade de procurar cursos de especialização. Inclusive, diferentemente do constatado no Censo Escolar (2017), há uma diminuição na quantidade de professores com especialização *lato sensu* na exata proporção em que avançam para os cursos de mestrado, isto é, evidencia-se um movimento de busca pelo conhecimento cada vez mais especificado de seus objetos de estudo e formação.

As áreas de conhecimento em que os docentes cursaram as respectivas especializações realizadas estão assim distribuídas:

Gráfico 2 – Áreas de concentração dos cursos de Pós-Graduação dos Docentes



Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

Apesar da existência de uma pluralidade de áreas do conhecimento em que os docentes buscaram aperfeiçoamento, avulta-se o fato de que inexistem, dentre os sujeitos pesquisados, especializações voltadas à discussão de temas transversais, em especial, os ligados à diversidade, à multiculturalidade e às questões de classe, de raça e de gênero.

Na verdade, em sua maior parte (75%), as pós-graduações realizadas caminharam no sentido do aperfeiçoamento específico das áreas de formação, numa perspectiva de aprofundamento técnico, não se percebendo a busca por cursos que tivessem o escopo da discussão das questões de gênero voltados às experiências, problemáticas e desafios típicos da atividade docente ligados ao debate das discussões de gênero.

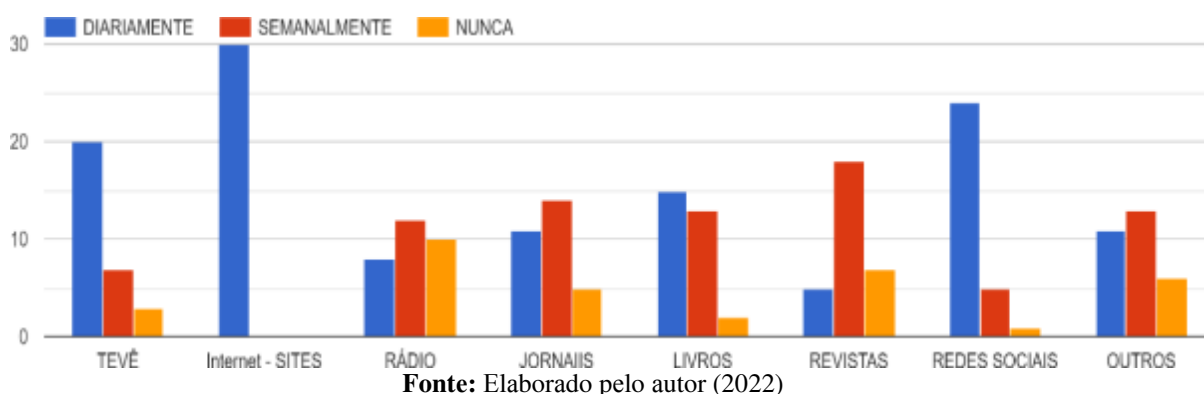
Logo, a ausência de formação sobre as questões de Gênero na escola por parte dos docentes, ao mesmo tempo que demonstra a omissão destes em relação a fatos notórios do convívio da sociedade e das salas de aula na cidade de Petrolina (PE), também patrocina um comportamento omissivo com efeito de ação (comissivo por omissão) de descomprometimento com as necessárias questões de gênero em sala de aula e/ou legitimação do discurso dominante que, inevitavelmente, dá sustentação às violências observadas.

Ato contínuo, cenário ainda pior é encontrado quando se observa que 70% dos professores não realizaram cursos de capacitação ou extensão nos últimos 12 meses. Isto é, não participaram de oficinas, seminários, encontros ou semanas pedagógicas voltadas à formação permanente e continuada, muito embora seja tal encargo essencial ao processo de ação-reflexão-ação do fazer docente.

Cabe a ressalva de que os últimos 24 meses foram atípicos para todos os educadores brasileiros, tendo em vista que a disseminação da pandemia do Covid-19 impôs, dentre outras medidas, a necessidade de fechamento das escolas (especialmente, das públicas), ante a recomendação das autoridades sanitárias de se manter o isolamento.

Os dados se alinham ao resultado do Censo Escolar (2017), pois as formações continuadas que discutem Gênero e Diversidade Sexual, muito embora estejam previstas nos PCNs (1997), encontram resistência nos espaços de atuação docente. Apenas 1,1%, do total de capacitações realizadas em 2017, foram sobre gênero e diversidade. Barreiras advindas, muitas vezes, da própria cultura escolar que, não raramente, reverbera o discurso de não cabimento do debate.

Gráfico 3 – Principais meios de Informação utilizados pelos docentes



Os dados obtidos revelaram que os meios de comunicação mais utilizados, diariamente, pelos docentes são a internet-sites (15 professores/as), as redes sociais (06

professores/as) e a tevê (04 professores/as). Os que tiveram menor incidência de consulta diária foram às revistas (03 professores/as), livros (03 professores), rádio (02 professores/as), jornais (01 professor). No que tange à consulta semanal, sobressaíram-se as revistas (03 professores/as), livros (04 professores/as) e jornais (03 professores/as).

A partir disso, avulta-se que a maioria dos docentes têm como fonte principal de informação, de consulta diária, a grande mídia, em especial a *internet* (100%) e a tevê (66%), as redes sociais (80%) – esta, frequentemente, utilizada como campo fértil à propagação de valores irrefletidos e à disseminação das *fakenews* (MARANHÃO FILHO; COELHO; DIAS, 2018). Como efeito contrário, outros meios de informação, inclusive de caráter científico, como livros (50%) e revistas (16,6%), acabam tendo menor grau de importância no processo diário de formação de pontos de vista e percepções dentro da maioria dos professores estudados.

Ao analisar a relação entre os conhecimentos adquiridos e o monitoramento reflexivo da ação, Chouliaraki e Fairclough (1999) sugerem que a reflexividade inerente à ação humana foi "externalizada" na modernidade, ou seja, as informações de que os atores sociais se valem para a reflexividade vêm "de fora". Por sua vez, Thompson (1998) destaca que grande parte de tal conhecimento se propaga por ação da mídia, cuja marca inconfundível é a formação de categorias simbólicas no tempo e no espaço.

Nesse sentido, as professoras Viviane Resende e Viviane Ramalho (2006) destacam as tensões e conflitos decorrentes da absorção seletiva dos roteiros da mídia no processo de construção reflexiva de identidades: "com o desenvolvimento da mídia, indivíduos têm acesso a novos tipos de materiais simbólicos que podem ser incorporados reflexivamente no projeto de autoformação" (THOMPSON, 1998, p. 158).

A compreensão exata dos meios pelos quais os docentes buscam informação, em meio a uma sociedade movida pela alta produção de conteúdo das mais diversas tendências, possibilitou aos pesquisadores traçar relações necessárias entre as concepções externadas sobre as questões de gênero e a prática pedagógica a elas relacionada. Partindo-se, como referência, da análise dos veículos de informação pelos quais os sujeitos formam e buscam sustentação de suas visões de mundo e que, inequivocamente, reverberam em suas *práxis*.

Portanto, tendo em vista se tratar de uma pesquisa em educação, com sujeitos inseridos numa sociedade heterogênea, mostrou-se fundamental, como primeira categoria de análise, a definição do perfil sociocultural dos professores participantes do estudo, pois as práticas exteriorizadas produzidas pelos indivíduos no processo de interiorização de valores são construídas durante o processo de socialização dos sujeitos. Portanto, elementos sociais,

políticos, psicológicos e culturais influenciam as ações educativas, concepções, ideologias e comportamentos difundidos no meio escolar e materializados na prática pedagógica em sala.

4.1.6 Compreensão conceitual docente sobre as questões de gênero

No contexto de sala de aula, a exata percepção de como os docentes compreendem as questões de gênero e, a partir de tal entendimento, de que maneira há reflexo na prática pedagógica dentro da realidade vivenciada no Ensino Médio, é fundamental para análise e reflexão do próprio fazer docente. Ouvir-lhes, tendo os discursos como material de análise (texto), é fundamental para perceber, no caso concreto (prática discursiva), a persistência, ou não, da reprodução social de ditames hegemônicos culturalmente construídos, com vistas a diagnosticar o significado efetivo (Prática Social) que se materializa por meio da *práxis* dos docentes no que tange às questões de gênero.

Ciente disso, o questionário utilizado para coleta de dados continha perguntas específicas direcionadas a captar a compreensão dos docentes sobre as questões de Gênero. Os questionamentos fitaram perceber pontos de aproximação e de distanciamento entre as visões coletivas e individuais, pois, sem penumbra de dúvida, o ponto de partida da *práxis* que o sujeito desenvolve, em seu dia a dia, decorre em muito da pré-compreensão do fenômeno com o qual se depara.

As questões, com o intuito de descobrir o nível de entendimento conceitual acerca das questões comumente relacionadas aos debates de gênero, pediam que os docentes definissem, com suas próprias palavras, por meio de respostas dissertativas, aquilo que entendiam, respectivamente, por sexo, gênero, sexualidade, orientação sexual, identidade de gênero e performance de gênero.

Defina o que significa SEXO:
 Defina o que significa GÊNERO:
 Defina o que significa SEXUALIDADE:
 Defina o que significa ORIENTAÇÃO SEXUAL:
 Defina o que significa IDENTIDADE DE GÊNERO:
 Defina o que significa PERFORMANCE DE GÊNERO:

Ao que tange as definições elencadas, pode-se ver na íntegra as respostas obtidas e organizadas conforme discriminadas no quadro analítico abaixo:

Quadro 6 – Concepções dos docentes sobre o conceito de sexo, sexualidade, orientação sexual, identidade de gênero e performance de gênero

SUJEITOS	CONCEITO DE SEXO E SEXUALIDADE	CONCEITO DE ORIENTAÇÃO SEXUAL	CONCEITO DE IDENTIDADE DE GÊNERO E PERFORMANCE DO GÊNERO
Lente 1	Órgão genitor masculino e feminino (Para sentir prazer).	Ação/atração em outra(s) pessoa(s) com o intuito de dar e sentir prazer, ou construir família.	Capacidade de auto afirmação social, baseada nas definições de gênero.
Lente 2	Região de autoconhecimento psicológico e fisiológico.	Conhecimento para si ou para outrem da fisiologia reprodutiva e Social.	Não, pois, um não predetermina o outro. Exemplo, um homem gay, não o é por determinação genética, ou seja, sua orientação, em nada depende do código genético, mas, sim, de fatores que nortearam sua inclinação sexual, e isso, desde a mais tenra idade, sem mesmo, um consentimento perceptível.
Lente 3	Constituição genética e fenotipicamente palpável. Conjunto de características que diferenciam uma mesma espécie.	Conjunto inato de características geralmente relativa ao sexo de uma pessoa, e que pode se relacionar as necessidades ou desejos sexuais.	Sexo com o qual o indivíduo se identifica.
Lente 4	Nos animais, incluindo nós seres humanos, é tido como um conjunto de características, que diferenciam uma espécie de outra, os machos e as fêmeas, e que lhes permite reproduzir-se.	No meu ponto de visto, é complicado conceituar este termo, visto que pode fazer referências ao modo de ser, vestir, entre outras características pessoais de uma pessoa. Enfim, é individual e única de cada pessoa.	Capacidade de auto afirmação social, baseada nas definições de gênero.
Lente 5	Conjunto carnal entre duas pessoas.	A sexualidade envolve vários fatores humanos, como a emoção e os sentimentos que podem culminar na realização sexual do indivíduo. É uma ação que não envolve apenas o sexo como uma ação física do ser.	Atualmente cada um escolhe o seu, se masculino ou feminino.
Lente 6	Pelo que entendo, envolve o ato sexual entre duas ou mais pessoas de forma íntima.	É a capacidade de se sentir atração física ou mental, desenvolvendo o prazer e o libido.	É tudo aquilo que foi definido ao longo do tempo, e que a sociedade entende como o papel, função ou comportamento esperado de alguém com base em seu sexo biológico.

Lente 7	É um ato libidinoso e prazeroso que procria.	Sexualidade está baseada na atração sexual e na afetividade compartilhada entre as pessoas.	Este vai além da questão biológica, envolve a questão psicológica de sentir-se como homem ou como mulher dentro de uma sociedade.
Lente 8	Classificação para macho ou fêmea.	É algo individual e único de cada pessoa.	Gênero é algo que as pessoas se identificam com determinadas características.
Lente 9	Uma prática comum entre duas pessoas.	Algo que cada indivíduo já nasce com aquilo definido pela natureza.	Forma como a pessoa se enxerga no mundo, modo de se expressar, roupas, aparência, comportamento, linguagem corporal, modo de falar, modo de pensar, tudo isso sofre influência de acordo com a identidade que a pessoa se identifica.
Lente 10	Um ato nem sempre consensual advinda de duas pessoas.	Atração física provocada entre dois corpos, sendo estes destintos ou não.	Uma definição da bíblia que explica o comportamento humano.
Lente 11	Dois ações distintas, mas que estão diretamente interligadas entre si.	Algo que cada um/a tem o seu, porém nem sempre é bem visto e respeitado.	Refere-se a aparência, como a pessoa se assume em relação ao seu corpo.
Lente 12	O gênero não sei explicar de forma científica, já o sexo é o que cada pessoa traz consigo.	É o que cada um resolve fazer de seus desejos e vontades.	Algo que só a natureza divina pode explicar com precisão.
Lente 13	Definição biológica de cada um(a).	O que cada um(a) faz de suas vontades.	Uma ação inesplicada da natureza.
Lente 14	Dois elementos que vai além da compreensão humana.	Orientação que é recebida em casa ou na escola, para poder cada um se conhecer melhor.	É o ato de assumir a aparência que deseja.
Lente 15	É o que distingue um homem de uma mulher.	As vontades diferentes que esses indivíduos sentem sexualmente um pelo outro.	É a atuação da pessoa de acordo com sua preferência.

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

O discurso dos docentes (texto) tornou possível a organização das respostas apontadas em 3 grupos principais²⁰: Grupo 1 (40%), os que identificaram a ideia de sexo como intrínseca ao tipo de órgão sexual/aparelho genitor/elementos cromossômicos; Grupo 2 (36,6%), aqueles

²⁰ Algumas respostas encaixam-se, simultaneamente, em mais de um grupo, logo o enquadramento em um não excluirá, necessariamente, das demais, a depender do grau de complexidade e do tipo de elaboração da resposta pelo sujeito participante da pesquisa.

que defenderam a ideia de identificação com macho ou fêmea, masculino ou feminino, homem ou mulher; e, Grupo 3 (33,3%), docentes que destacaram a percepção do ato sexual/cópula/prazer/reprodução. Observe-se a tabela:

Tabela 3 - Principais definições apresentadas pelos docentes sobre sexo

GRUPO	PALAVRAS-CHAVE	PERCENTUAL
1	Órgão Sexual / Genitália / Cromossomos	40%
2	Macho/Fêmea / Masculino /Feminino / Homem /Mulher	36,60%
3	Ato Sexual /Prazer/ Reprodução	33,30%

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

Tal postura dos docentes em torno da suposta naturalidade do sexo, como algo natural-cromossômico-imutável, é duramente criticada pelos trabalhos de Butler (2019), pois, conforme escreve, ver a fixação do sexo pelo viés anatômico serve aos interesses de discursos políticos específicos que moldaram o discurso científico, daí a possibilidade de contestação. Assim, sendo o caráter “imutável” do sexo contestado, é possível que o mesmo não seja algo meramente hormonal, mas sim fruto de uma construção cultural, da mesma forma que o gênero, “a rigor, talvez o sexo sempre tenha sido o gênero, de tal forma que a distinção entre sexo e gênero revela-se absolutamente nula” (BUTLER, 2019, p. 27).

Seguindo, os dados advindos do grupo de respostas, deixam claro a percepção docente da exclusividade do sexo binário, recorrendo ao uso de termos como “macho”, “fêmea”, “masculino”, “feminino”, “homem”, “mulher”, sempre pelo viés da exclusão. Isto é, um ou outro, jamais os dois, sem qualquer possibilidade de zona de intercâmbio ou de abertura a possibilidades diversas. Conjuntamente, as expressões se repetiram 21 vezes, demonstrando, dentro do grupo estudado, a latência da visão dogmática do sexo pela lógica única do binarismo.

Conforme pensamento butleriano, é um erro pensar o sexo pelo prisma da binaridade, por ser uma tradição que se mostra deletéria às próprias possibilidades de vida, experiência e expressão dos sujeitos. A noção binária tem por base a reprodução de definições gramaticais apáticas e estáticas e mina a chance de (re)conhecer as plurais e variadas possibilidades de existência que o sexo pode significar, “a regulação binária da sexualidade suprime a multiplicidade subversiva de uma sexualidade que rompe as hegemonias heterossexual, reprodutiva e médico-jurídica” (BUTLER, 2019, p. 47).

Em síntese, sobre os discursos apresentados em relação à definição de sexo (texto), fica claro que, pelas vivências e experiências que formaram as tomadas de decisão e juízos de

valores marcantes de suas subjetividades e modos de se posicionar nos contextos em que atuam (prática discursiva), as respostas se mostraram bastante diretas e firmes. Portanto, tratam-se, de fato, não de meros achismos, mas de convicções claras e definidas hábeis a determinar a postura como docente (prática discursiva).

Ao que compete o gênero, as respostas acima podem ser organizadas em Grupo 01 (33,3%), atrelaram a ideia de gênero ao processo de formação de identidade, autorreconhecimento e autodefinição social; Grupo 02 (33,3%), viram-no como um processo de construção social e cultural sobre o sexo biológico; e, Grupo 03 (36,6%), destacaram a binarismo do instituto, com enfoque no caráter anatômico. Segue a tabela:

Tabela 4 - Principais definições apresentadas pelos docentes sobre gênero

GRUPO	PALAVRAS-CHAVE	PERCENTUAL
1	Autodefinição/Identidade/Autorreconhecimento	33,30%
2	Inscrição cultural/construção social sobre o Sexo	36,60%
3	Binário/papeis de homem e mulher/ masculino e feminino	33,30%

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

Os dados revelam uma cisão entre as compreensões apresentadas pelos docentes do Grupo 1 e dos Grupos 2 e 3 – especialmente, após o discurso hegemônico apresentado sobre o conceito de sexo. Explica-se: enquanto estes (Grupos 1 e 2) insistiram nos fundamentos biologizantes, na noção de uma relação lógica natural entre sexo e gênero e, dentro da visão binária, da reprodução de papeis sociais definidos pela via cromossômica, aqueles (Grupo 1), ainda que timidamente, demonstraram estar abertos a pensar o gênero de forma mais ampla, levando em consideração outras relações e variáveis não tão estáveis.

Dentro do Grupo 1, percebe-se um certo abandono das concepções advindas das ciências médicas e da pretenciosa naturalidade que estas apregoam para a definição do gênero como espelho do sexo, posto que, de forma contrária, os docentes, reiteradamente, utilizam termos como “autodefinição”, “social”, “meio”, “a pessoa se reconhece”, “identidade”, “pertencente a um grupo”, “psicossocial”, “questão psicológica”, “sentir-se”, “construção social”, palavras-chave que (re)aparecem 19 vezes e integram a prática discursiva dos sujeitos alvos da pesquisa.

Conseguir enxergar o gênero como um fenômeno dissociável da percepção de sexo é um avanço fundamental ao adequado entendimento da complexidade maior que são as questões de gênero, especialmente em sala de aula. Todavia, mesmo com esse mérito, os docentes do Grupo 1 redundaram em, ainda que por outra via, definir o gênero pelo conceito

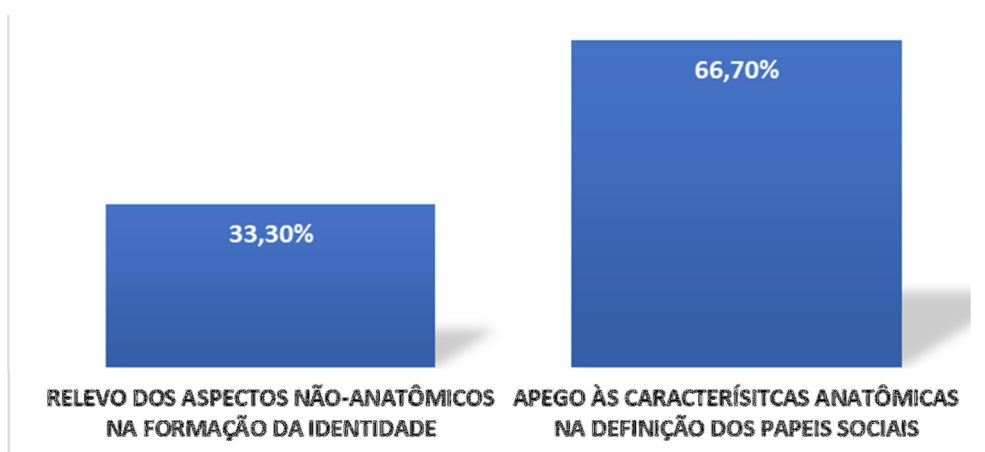
de identidade. Entrementes, ao se pensar o gênero pela obra de Butler (2019), – especialmente a noção de Gênero performático – a concepção identitária de gênero, associando-o à noção limitada de identidade, não é possível, pois, com tal postura, estar-se-ia apenas com outro nome, buscando, igualmente, o que aconteceu com o sexo, a fixidade dos sujeitos

A autora acima diz ainda que, assim o fazer, se trata de ambição impossível em termos práticos, tendo em vistas os múltiplos e diversos fatores (gênero, raça, classe social, cultura, momento histórico, dentre outros) que se interseccionam na vivência de cada pessoa. Logo, é a coexistência de todos eles, não a existência de um em particular, que forma individualmente, e com cada particularidade singular, esses sujeitos. Portanto, é inócua a discussão de identidade, posto que a mesma, pelo viés butleriano, simplesmente não faz sentido, sendo um filtro ineficaz para se ver o gênero, conseqüentemente, o sexo e a sexualidade.

Portanto, não pode ser o gênero rotulado em um limitante ideal de tão-só duas portas (ela ou ele), cujos pressupostos não são capazes de representar as múltiplas formas de exercício do ser homem e ser mulher na sociedade. Segundo Butler (2019), existem múltiplas performances de gênero, daí o imperativo de se desprender da banalidade de se falar em gênero masculino ou feminino, pois se deve abrir vistas para o gênero “além”.

Em nível estatístico, a visão dos docentes sobre o conceito de gênero, a partir das posições assumidas individualmente por cada professor, pode ser organizado no gráfico abaixo:

Gráfico 4 – Ponto Central da visão dos docentes sobre as questões de gênero



Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

Em síntese, fica evidente a prevalência, na prática discursiva observada, de que o Gênero seria a construção social – fixação de papéis – sobre o sexo, reverberando o mesmo

mecanismo dual, binário e, como dizem, natural, tendo em vista a estreita relação entre a noção que prepondera entre os professores/as a respeito do fenômeno gênero e os fundamentos fisiológicos que a dão sustentação. Igualmente, mesmo aqueles que pensaram fora dessa ótica mimética do sistema sexo-gênero, fizeram-no com base numa noção de identidade que, igualmente, não é suficiente para representar o complexo de relações que envolvem o processo de assunção do gênero dos sujeitos no meio social, do qual a escola funciona como espelho localizado fiel.

Por sua vez, a questão almejou apreender a percepção docente sobre o instituto da sexualidade, estando as respostas postas, *ipsi literis*. Os dados obtidos permitem classificar as respostas em dois grupos: Grupo 01 (80%), composto por docentes que veem a sexualidade como expressão do ato sexual, do prazer com foco à reprodução, geralmente ligada à ideia de família; e, Grupo 02 (20%), alguns professores/as que veem a sexualidade como um processo (re)flexivo de (auto)conhecimento des indivíduos em seu processo de (re)construção de suas subjetividades. Segue a tabela:

Tabela 5 - Principais definições apresentadas pelos docentes sobre sexualidade

GRUPO	PALAVRAS-CHAVE	PERCENTUAL
1	Ato sexual/prazer/reprodução/orientação	80,00%
2	Sentimento/características pessoais/autoconhecimento	20,00%

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

Os dados demonstram, mais uma vez, a divergência de visões sobre um tema bastante sensível às questões de gênero: a sexualidade. No Grupo 01, é notória a persistência da lógica físico-biológica que serviu de base às duas definições anteriores – sexo e gênero –, repetindo-se, agora, nas definições do conceito de sexualidade. Estão no centro gravitacional das definições apresentadas, vocábulos como “ação/atração”, “prazer”, “constituir família”, “fisiologia reprodutiva e social”, “sexo”, “desejos sexuais”, “corpo”, “formas de sexo”, “fenótipo advindo do genótipo”, “aspecto biológico”, “masculino ou feminino”, “sexual”, “libido”, “erótico”, “relações”, reiterando-se 17 vezes ao longo do discurso analisado.

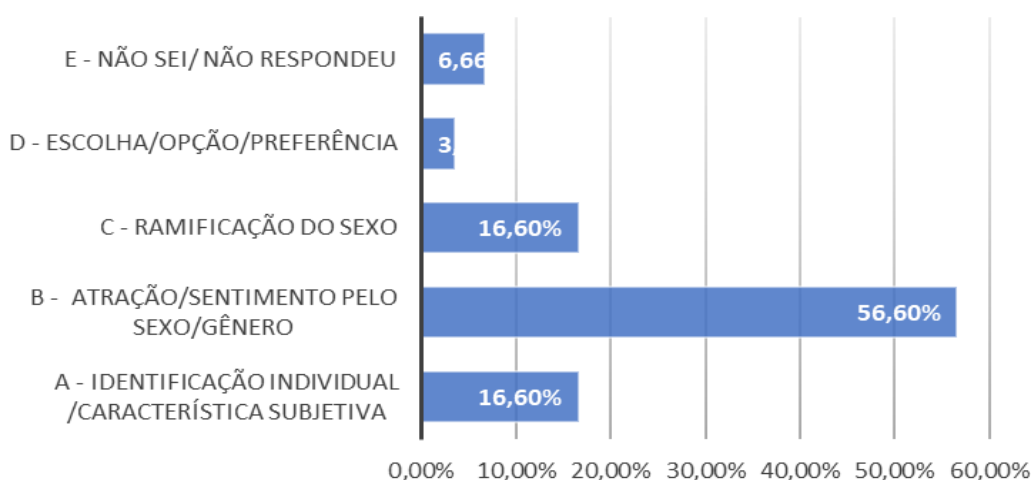
Tal resultado encontra eco na obra, de Michel Foucault (apud BUTLER, 2019, 166, grifo nosso), para quem “**A manifestação da sexualidade [...] estabeleceu esta noção de sexo**”, assim, em termos históricos, fincou-se o dogma social de que o sexo estaria umbilicalmente restrito à sexualidade, num modelo de chave-fechadura. Resumiu-se a complexidade nata do termo sexo, da categoria homem-mulher, aos imperativos da

sexualidade, do desejo, não se vislumbrando, nesses moldes, alternativas ou outra forma de enxergar tal fenômeno.

Em síntese, após análise conjunta das respostas sobre os três conceitos-base dos estudos de gênero (sexo, gênero e sexualidade), ficou claro que prevalecem, – embora com poucas vozes de tímida resistência – no corpo docente investigado, ideias fixas sobre sexo, gênero e sexualidade, confundindo-se, habitualmente, os conceitos. Veem-nos, em sua maioria, como fruto de uma realidade natural humana, desprovida de qualquer elemento construtivo cultural ou de experiências vividas. Resumem os institutos a predisposições biológico-anatômicas pela ótica causal do naturalismo, seguindo a lógica do binarismo estático (homem x mulher, homossexual x heterossexual, macho x fêmea), sem espaços para entrelaçamentos oriundos da cultura não binária.

Em sequência, as entrevistas realizadas, evidencía a totalidade onde se procura obter a percepção docente sobre orientação sexual, cujas respostas seguem de forma tabulada no respectivo gráfico.

Gráfico 5 – Ponto Central da visão dos docentes sobre Orientação Sexual



Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

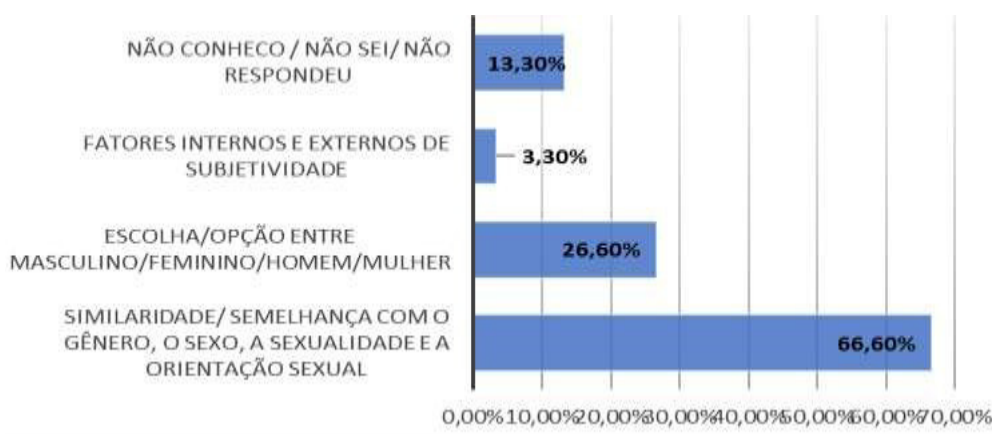
Os dados revelam a preponderância (76,2%) de elementos ligados ao sexo e à sexualidade nas definições apresentadas (B, C e D), posto que, em comum, tem subjacente a percepção de derivação do sexo e ou do gênero. Fato esse revelado pelo emprego de expressões como “atração/sentimento”, “do mesmo sexo ou sexo oposto”, “relação entre parceiros”, “sexualidade ou sexo”, “interesse”, “desejo afetivo ou sexual”, “libido”, “vontade”, “heterossexual”, “homossexual”, “conhecimento do sexo e de si”, “opção sexual”, conjuntamente, reiteradas em 33 oportunidades.

Persiste aqui a concepção – já verificada como tendência de pensamento hegemônico nos itens anteriores – em arraigar a orientação sexual exclusivamente a manifestações definidas de gênero e sexo, pelo prisma, igualmente, do físico, do desejo, enfim, da compulsão biológico-“natural”. Ao mesmo tempo que, pensar orientação sexual pelo viés da (re)construção cultural, com o acréscimo de outros elementos, como autoconhecimento, postura individual, fatores socioculturais e pessoais da performance subjetiva, acaba sendo marginalizado, posto que, quando não ausente, são sufocada minoria (16,6%).

Ainda sobre os discursos apresentados à 22ª questão, chama à atenção, em particular, o dito pela Lente 14, que assim fala: “*Orientação que é **recebida** em **casa** ou na **escola**, para poder cada um se conhecer melhor*” (grifo nosso). Apesar de, na parte final, aproximar-se da categoria A das análises (vide gráfico 6), fica nítida, no texto, a convicção de que a orientação sexual seria apenas um “dado”, ou seja, algo que é “recebido”, “ensinado” ou “entregue pronto” aos sujeitos, a quem caberia apenas seguir o fluxo, conforme lhe for instruído.

Com efeito, a fala em questão nega possibilidades de que a orientação sexual seja construída e (re)construída ao longo das experiências dos sujeitos, o que é preocupante, principalmente, por vir de docente que atua com jovens em processo de (auto)construção e (re)afirmação de suas próprias experiências. Pensar a orientação sexual como aquilo que estes jovens vão “receber” de suas famílias e/ou escola (pelo discurso dos docentes, por exemplo) é um erro. É perigoso, pois atinge o processo de formação humana integral dos alunos, visto que a orientação sexual é, sempre, fruto de um processo paulatino de construção particular de cada um, não sendo, jamais, “algo dado ou acabado em dado momento” (LOURO, 1997, p. 27).

Adiante, vêm as questões indagadas aos/as docentes no que consistiria, sob o aspecto conceitual, o instituto da identidade de gênero. As respostas obtidas vêm no gráfico de nº 07. Visto que as respostas obtidas podem ser divididas, por eixo temático, em 03 grupos: Grupo 1, definiram identidade de gênero como conjunto de similaridades presentes no sexo, no gênero e na sexualidade; Grupo 2, associaram a um processo de escolha/opção ao masculino ou ao feminino, homem ou mulher; e, Grupo 3, fez a relação com fatores externos e internos que formam a subjetividade. Houve ainda os que disseram que não conheciam a expressão. Observe o gráfico estatístico:

Gráfico 6 – Ponto Central da visão dos docentes sobre as Identidade de Gênero

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Os dados revelam que a maioria dos docentes (93,2%) entendeu que a identidade de gênero está atrelada à classificação, leia-se: categorização, dos indivíduos em grupos que detenham características específicas, seja de semelhanças que lhes cause a ideia de pertencimento, seja de agendas em comum. O discurso desenvolvido foi recheado dos termos “similaridade”, “orientação sexual”, “minha opção”, “próprio corpo”, “como se percebe”, “gênero”, “se identifica”, “cada um dentro da sociedade quanto à sexualidade”, “sexo”, “homem e mulher”, “sexo de origem”, “sente”, “trans”, “escolha”, “preferência sexual”, “masculino e feminino”, havendo, no todo, 07 repetições.

Igualmente, as definições colocadas apontaram ser indispensável à classificação dos sujeitos, fazendo-a com base numa obrigatória adequação a padrões de sexo, gênero e sexualidade, seguindo a, sempre questionável, tendência puramente binária de enxergar o fenômeno, pois a identidade estaria, em resumo, ligada ao ser masculino ou ser feminino. Enfim, os mesmos problemas e erros das visões monoculares já apresentados quando da definição dos institutos anteriores.

A única exceção observada veio de Lente 09, que afirmou: “*Forma como a pessoa se enxerga no mundo, modo de se expressar, roupas, aparência, comportamento, linguagem corporal, modo de falar, modo de pensar, tudo isso sofre influência de acordo com a identidade que a pessoa se identifica*” (grifo nosso).

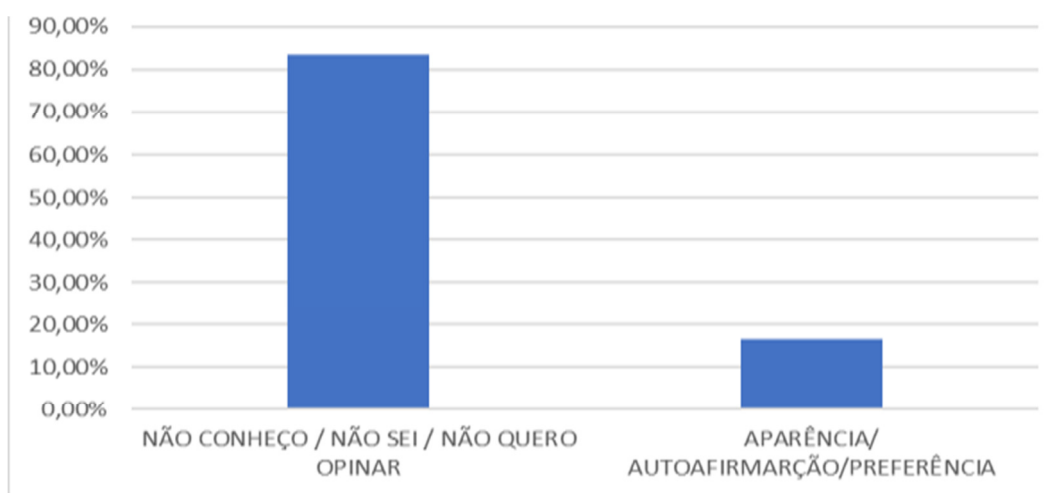
Aqui, pode perceber uma desvinculação da noção de pertencimento a um grupo similar e afastamento do dogma da replicação binária, trazendo uma visão mais abrangente a respeito da identidade de gênero, com a integração de outros elementos – que não os meramente biológicos –, ligados aos diversificados modos de construção da subjetividade de indivíduo. É

possível, nessa única e solitária fala, o reconhecimento da ideia de uma performatividade pessoal na formação do gênero, aproximando-se do que defende Butler (2019).

Entretantes, tal visão não esteve presente dentre os professores/as participantes do estudo, ao contrário, em linhas gerais, procuraram firmar, com diversas conceituações e exemplificações, a validade do instituto identidade de gênero, legitimando-o, claramente, em suas práticas discursivas, muito embora, seja um modo de ver o fenômeno das questões de gênero de forma míope. Tal fato parece guardar relação com o perfil de baixo nível de formação continuada da população estudada, dos quais 70% não realizaram qualquer curso de capacitação ou extensão nos últimos 12 meses e, dentre os que realizaram (30%), nenhum deles contemplou discussões ligadas às questões de gênero na escola. Por resultado, como não integram ao seu contexto docente a preocupação em se apropriar tais questões (prática discursiva), ao se deparar com elas, agem de forma acrítica, irrefletida e, por isso mesmo, falha (prática social).

E, finalizando os conceitos fundamentais que dão sustentação ao presente estudo, foi indagado aos docentes no que consistiria a performance de gênero. As respostas podem ser retratadas no gráfico abaixo:

Gráfico 7 – Concepções dos docentes sobre Performance de Gênero



Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

Os dados deixam claro que a maioria dos professores não conhece, não sabia definir ou não queria opinar sobre a ideia de performance envolvendo o gênero (83,4%). Já, aqueles que esboçaram alguma definição (16,6%), trouxeram as seguintes expressões: “*Individual, não tem definição*” (Lente 14), “*É o ato de assumir a aparência que deseja*” (Lente 04), “*Capacidade de autoafirmação social, baseada nas definições de gênero*” (Lente 1), “*Refere-*

se a aparência, como a pessoa se assume em relação ao seu corpo” (Lente 11) e “É a atuação da pessoa de acordo com sua preferência” (Lente 15).

As definições apresentadas continuaram, em sua maioria, centradas em elementos anteriores (sexo, gênero, sexualidade, orientação, identidade) para sustentar o conceito formulado, sendo, subjacente às respostas, o intento dos professores em buscar a ideia da performance de gênero a partir das circunstâncias do desejo, da preferência, dos apelos do corpo e do gênero. Apenas difere de tal visão, a sábia resposta apresentada pela Lente 14, ao associar o conceito a algo próprio da esfera individual de cada sujeito, não havendo como se pensar em definição, justamente por não vislumbrar a possibilidade de fixidez do fenômeno.

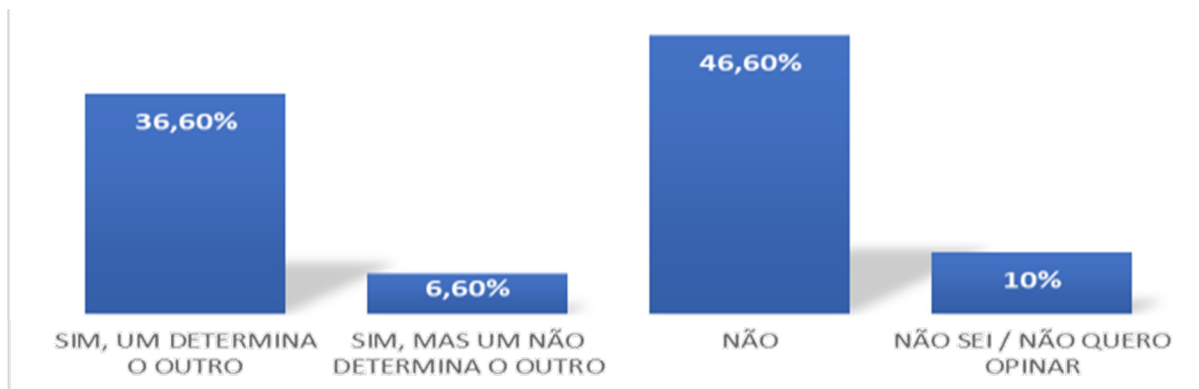
O conceito não enfrentado, ou entendido inadequadamente, por 96,6% de docentes é fundamental ao presente trabalho, pois é o gênero performático de Judith Butler que dá sustentação teórica às análises aqui apresentadas dos dados colhidos. O Gênero se revela como prática discursiva contínua, aberta para intervenções e (re)significações. Logo, é impraticável concluir-se que é possível alcançar a formação do gênero em definitivo, pois não há uma fase final para a qual se direcionaria os esforços de construção e aculturação.

A partir da sistematização da compreensão conceitual docente sobre as questões de gênero, as indagações ora apresentadas, almejam saber o nível de concordância e/ou discordância com a existência de relações envolvendo os institutos definidos anteriormente, ou seja, gênero, sexo, sexualidade e orientação sexual.

Na sua percepção, GÊNERO, SEXO, SEXUALIDADE e ORIENTAÇÃO SEXUAL estão umbilicalmente ligados, ou seja, um vai ser necessariamente determinado e influenciado pelo outro? JUSTIFIQUE SUA RESPOSTA. “O termo ‘sexo’ indica a diferença biológica entre macho e fêmea, enquanto o termo ‘gênero’ se refere à construções sociais e culturais, psicológicas que se impõem à diferença biológica” (SHAPIRO, 1981, p. 446, grifo nosso). Assim, tendo em vista essa diferenciação, qual o seu nível de concordância com a mesma? () discordo totalmente () concordo totalmente () concordo com a ideia de Sexo, mas não com a de Gênero. () Concordo com a ideia de Gênero, mas não com a ideia de Sexo. () Desconheço esses termos. JUSTIFIQUE

As respostas à pergunta, no que tange à concordância com o enunciado apresentado, demonstraram que 43,3% dos docentes acreditam que Gênero, Sexo e Sexualidade estão, de alguma forma, interligados, sendo que destes, 36,6% afirmam que um determina e influencia necessariamente o outro e 6,6%, embora acredite na influência, não crê na determinação de um pelo outro. Ao revés, 46,6% negam que haja essa determinação compulsória entre sexo, gênero, sexualidade e orientação sexual. Há ainda 10% que disse não saber responder ou preferiu não se manifestar. Segue o gráfico:

Gráfico 8 –Visão dos docentes sobre a relação entre sexo, gênero, sexualidade e orientação sexual



Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

Dentro do grupo que acredita haver uma ligação compulsória dos institutos em questão, destacam-se expressões como “composição humana”, “a existência de um requer a do outro”, “embora diferentes, são interligados”, “elo entre corpo, sexo e vontade”, “mesmo campo semântico”, com um total de 12 reiterações. Tais dados revelam a insistência de grande parte dos professores em enquadrar os significados de sexo, gênero, orientação sexual e sexualidade no campo da simples sinonímia, como ramificações de um único e, dessa forma, indivisível objeto.

Avulta-se, nesse ponto, a grande falha da visão docente apontada, pois há sujeitos que apresentam manifestações de gênero que fogem à dita regulação. Fato esse que faz cair por terra a externa e aparente, todavia internamente desfarcelada, hegemonia do gênero heteronormativo. Dá-se espaço ao gênero performático, desvinculado do sexo biológico do corpo, e formado por uma complexidade de fatores que envolvem essa performance, que, embora possa ter relação com a biologia, dela independe (BUTLER, 2019).

Do outro lado, dentre os docentes que não reafirmaram a conexão umbilical dos institutos, destaca-se a resposta dada pela Lente 2, “*Não, pois, um não predetermina o outro. Exemplo, um homem gay, não o é por determinação genética, ou seja, sua orientação, em nada depende do código genético, mas, sim, de fatores que nortearam sua inclinação sexual, e isso, desde a mais tenra idade, sem mesmo, um consentimento perceptível*” (grifos nossos).

O discurso apresentado revela a superação da concepção genético-biológica para definir sexualidade e entender orientação sexual, bem como demonstra uma compressão do gênero que ultrapassa os limites do corpo e do sexo. A ideia expressa traz a consciência de

que o gênero não é algo aprendido, recebido ou predisposto, ao contrário, advém do confluir, ao longo da vida, do conjunto de experiências que fazem parte da formação humana dos sujeitos, não sendo volitivos²¹ e pré-ordenados, mas, em geral, um processo inconsciente de sujeito.

Por sua vez, uma outra questão, sobre a concordância ou não feita aos sujeitos entrevistados/as com a distinção entre sexo e gênero feita por Judith Shapiro (1981) – “O termo ‘sexo’ indica a diferença biológica entre macho e fêmea, enquanto o termo ‘gênero’ se refere às construções sociais e culturais, psicológicas que se impõem à diferença biológica” – seguem organizadas no gráfico abaixo:

Gráfico 9 – Respostas dos docentes no ato das entrevistas



Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

Os dados obtidos revelam que 80% dos docentes (60% concordam totalmente com as conceituações de sexo e gênero apresentadas no enunciado e 20% com a conceituação de sexo) creem, pelo menos, que o sexo está restrito a questões biológico-fisiológicas. Da mesma forma, aqueles que discordam da ideia de sexo apresentada são apenas 13,3% (10% concordam com o conceito de gênero, mas não com o de sexo, e 3,3% discordam totalmente de ambos os conceitos). Aqueles que desconhecem os termos foram 3,3%.

Tal postura reitera e ratifica o quão forte os ditames da heteronormatividade compulsória, subordinando o sexo ao corpo e o gênero como ligado ao sexo, estão alicerçados, com raízes profundas, na prática discursiva dos professores/as de ensino médio na unidade pesquisada e, como tal, influenciam sua prática social no fazer docente.

²¹ Na área do direito, também se referindo ao processo cognitivo no qual uma pessoa decide praticar uma ação por sua vontade. Os **atos volitivos** implicam uma resistência externa (as necessidades não são supridas de forma imediata, daí existir o desejo).

Nessa perspectiva, o método de análise discursiva crítica (ADC), permitiu ao pesquisador perceber que os docentes apregoam em seu texto manifestações de ideologias²² que estão internalizadas (prática discursiva) em suas realidades e que, dessa forma, servem para “estabelecer e sustentar relações sistematicamente assimétricas de poder” (THOMPSON, 1995, p. 81).

O discurso como forma de ideologia pode, dentre outros, empregar a técnica da legitimação, com vistas a “estabelecer relações de dominação pelo fato de serem apresentadas como justas e dignas de apoio” (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 50). No caso da resposta de Lente 15, evidenciou-se o emprego da técnica de legitimação por narrativização, “a legitimação se constrói por meio da recorrência a histórias que buscam no passado a legitimação do presente” (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 50), uma vez que, buscou-se o embasamento na origem da humanidade, conforme a teoria criacionista das religiões monoteístas, para justificar seu posicionamento atual de defender a fixidez do sistema sexo-gênero.

Da mesma forma, a resposta apresentada pela Lente 8 legitima o discurso da heteronormatividade compulsória e da deslegitimação de outras discussões sobre o gênero e a sexualidade. O texto defende os conceitos de que existem as manifestações que considera “normais”, relegando como “anormais” todos os demais. Aqui, tem-se a legitimação por meio da universalização, “representações parciais são legitimadas por meio de sua apresentação como servindo a interesses gerais” (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 50), isto é, legitimam-se visões pessoais, passionais, como sendo representativos de uma verdade geral e aplicável a todos os contextos. No caso, é evidente o caráter preconceituoso e homofóbico da forma como justifica seu modo de entender gênero e sexo como duas faces da mesma moeda. Fato que merece atenção, sobretudo por fazer parte de sua prática social docente.

Outras perguntas estimavam descobrir, pela visão docente, quais seriam as razões que fazem existir, no meio social dados objetos, cores, esportes, atividades, profissões e

²² Nesse sentido, determinados discursos podem ser vistos como ideológicos. Um discurso particular (e, aqui, "discursos" refere-se ao conceito mais concreto) pode incluir presunções acerca do que existe, do que é possível, necessário, desejável. Tais presunções podem ser ideológicas, posicionadas, conectadas a relações de dominação. E relações de poder, segundo Fairclough (1989, 2003a) são mais eficientemente sustentadas por significados tomados como tácitos, pois a busca pela hegemonia é a busca pela universalização de perspectivas particulares. O julgamento de quanto uma representação é ideológica só pode ser feito por meio da análise do efeito causa dessa representação em áreas particulares da vida social, ou seja, por meio da análise de como as legitimações decorrentes dessa representação contribuem na sustentação ou na transformação de relações de dominação. Daí a importância de a análise de discurso ser simultaneamente orientada lingüística e socialmente (RAMALHO; RESENDE, 2006, p. 48)

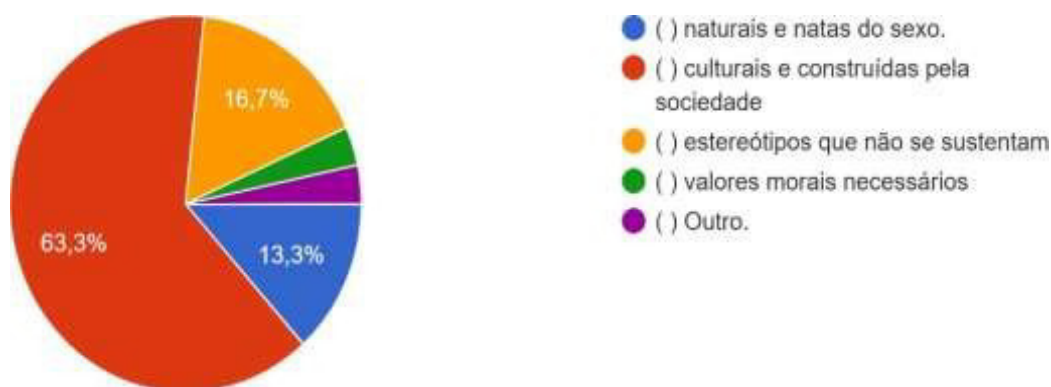
comportamentos que são atribuídos ao feminino e ao masculino e, em geral, sendo mutuamente excludentes.

Historicamente, a sociedade humana tem dividido meninos e meninas não só pela anatomia do corpo, mas sim por determinados comportamentos que são colocados como “coisas de menino” e “coisas de menina”, o que inclui, por exemplo, a cor “azul” e o esporte “futebol” para eles e a cor “rosa” e a dança “balé” para elas. Desse modo, tendo em vista essas definições do que seria masculino e do que seria feminino, você entende que tais diferenças são:

- () naturais e natos do sexo.
- () culturais e construídas pela sociedade
- () estereótipos que não se sustentam
- () valores morais necessários
- () Outro. Qual: _____?

Os dados obtidos revelaram que 63,3% entendem que as diferenças para meninas e meninos (rosa e azul, por exemplo) são fruto de construções culturais e sociais amplamente aceitas pela sociedade, 13,3% dizem que decorrem de fatores naturais e natos de cada um dos dois sexos, 3,3% que advém de valores morais necessários para estabelecer os papéis de mulheres e homens no grupo gregário e, apenas, 16,7% afirmaram serem estereótipos sem qualquer sustentação. Segue o gráfico:

Gráfico 10 – Respostas dos docentes no ato das entrevistas



Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

Os dados revelam que, apesar de a maioria dos docentes (63,3%) entender o caráter não natural das ditas “coisas de menina e coisas de menino”, vendo-o como um processo de construção cultural, não passam de tal constatação. Isto é, veem como algo advindo da cultura e aceitam sem questionar, sem procurar desmistificar, sem buscar mudar paradigmas que, não raro, estão na base das múltiplas formas de violência de gênero existentes na sociedade. Fica clara a postura omissiva de não caminhar pelo processo de (auto)reflexão do fenômeno, ao se

verificar que apenas 16,6% dos docentes consideram tais classificações como estereótipos a serem (re)lidos, logo uma minoria dentro da hegemônica cultural escolar.

Destaque-se ainda que o mesmo percentual dos docentes que critica tais estereótipos da “filosofia Damares de ser”²³ é exatamente igual ao dos professores/as que defendem tal distinção. Estes/as acreditam serem elementos naturais e natos do sexo são 13,3% e os que indicam como valores morais necessários à sociedade são 3,3%, totalizando 16,6%. Logo, fica clara a prevalência do pensamento, no corpo docente, de que a divisão dos papéis sociais entre masculino e feminino são necessários, são naturais e, mesmo quando caminham pela linha da produção cultural, não devem ser (re)fletidos de forma diversa. Portanto, o ambiente escolar estudado legitima uma prática discursiva de reprodução da ótica heteronormativa e ratifica as relações de poder baseadas no sexo-gênero.

Em relação às justificativas dadas pelos professores/as para posicionamento assumido na questão anterior, merecem destaque as respostas de duas lentes:

O que **não é necessário é descartável**. Nenhum pai ou mãe **comprará uma barby pra seu filho** ou uma **cueca pra sua filha**. Isso é, no mínimo, **direcionar a formação da sexualidade da criança**, o que seria absurdo, **crime contra os direitos das coisas naturais ocorrerem**. Logo, se faz **necessário o pai e mãe socializar, culturalizar de forma natural o que vem escrito na genética**, mas, respeitar se a formação toma rumos que não correspondem ao previsto (grifo nosso) Como já falei antes, **sou adepta à CRIAÇÃO** (grifo nosso).

Esses discursos em questão se alinham ao entendimento de que os papéis sociais de masculino e feminino são decorrentes de uma necessária compulsão natural (cujo fundamento é tanto biológico, quanto religioso), bem como do papel dos atores sociais, especialmente, da família, para “garantir”, por assim dizer a manutenção dessas estruturas. A visão apresentada merece atenção, pois, se pelo filtro da ADC, a linguagem é peça-chave à adequada compreensão das ligações, sinapses, entre o jogo semiótico de significante-significado empregado e a ação desempenhada sobre os processos contextuais e sobre as pessoas, é imprescindível fazer a análise que segue.

O texto proferido pelo/a entrevistado/a, no mínimo, chocante, iniciando-se com uma máxima extremamente ríspida ao dizer “o que não é necessário é descartável”, ou seja, afirma categoricamente que, conforme a visão explanada, qualquer comportamento ou ação que destoe da ótica coisas de menino e coisas de menina não deve ser levada em consideração,

²³ Referência à ministra dos Direitos Humanos, Família e da Mulher Damares Alves em sua fatídica frase preferida em 2018 de que “Menino veste azul e menina veste rosa” (PAINS, Clarissa. 'Menino veste azul e menina veste rosa', diz Damares Alves em vídeo. **O GLOBO**. 2018. Disponível: <https://oglobo.globo.com/sociedade/menino-veste-azul-menina-veste-rosa-diz-damares-alves-em-video-23343024>. Acesso em: 05/09/2022)

posto que seria “desnecessário”, logo “descartável”, cuja conotação gramatical indica algo sem valor, sem importância, sem relevância, relegado ao lixo. Não abrindo espaço para refletir as questões de gênero sobre pontos de vista que destoem de tal percepção. Caminhou-se pela inalterabilidade do dogma.

Muito embora apregoe a equivocada ideia de que o gênero e a sexualidade são objeto de “escolha” (como já desmistificado anteriormente), a visão posta tem o mérito de desacreditar a validade das pilastras da heteronormatividade (estruturas prontas sobre sexo e gênero), demonstrando reflexão crítica suficientemente clara de que, como paradigmas construídos, podem ser desconstruídos, como diz, “extintos”. Há aqui uma aproximação com estudos da teoria butleriana e da teoria *queer*.

Encerrando a segunda categoria de análise, as questões buscaram apreender as explicações dos docentes sobre a homossexualidade e heterossexualidade.

Na sua opinião, a homossexualidade (marque apenas uma alternativa):

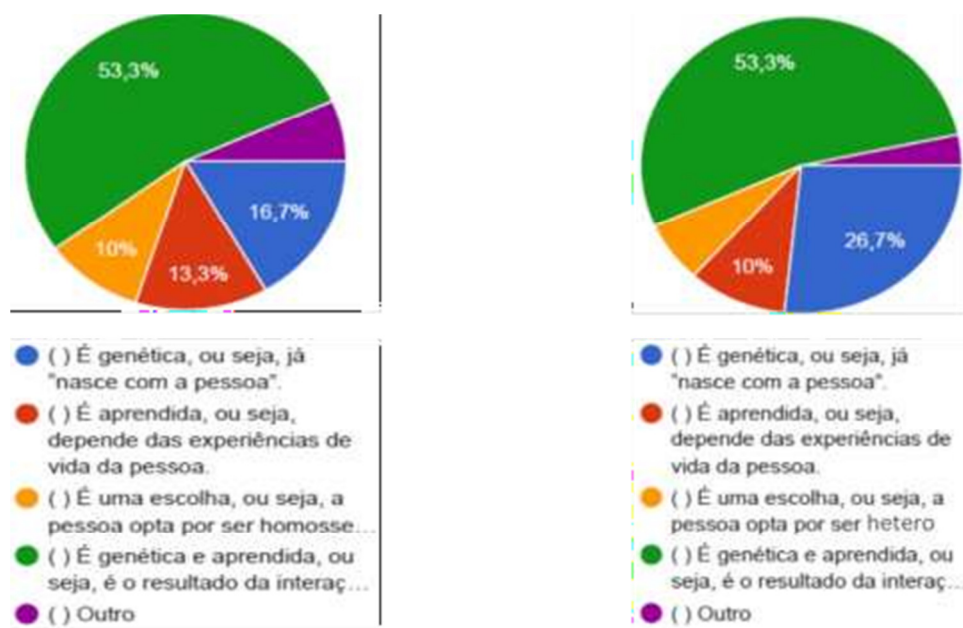
- É genética, ou seja, já “nasce com a pessoa”.
- É aprendida, ou seja, depende das experiências de vida da pessoa.
- É uma escolha, ou seja, a pessoa opta por ser homossexual.
- É genética e aprendida, ou seja, é o resultado da interação entre a genética e as experiências vividas pela pessoa.
- Não sei. Outra.

Na sua opinião, a heterossexualidade (marque apenas uma alternativa):

- É genética, ou seja, já “nasce com a pessoa”.
- É aprendida, ou seja, depende das experiências de vida da pessoa.
- É uma escolha, ou seja, a pessoa opta por ser homossexual.
- É genética e aprendida, ou seja, é o resultado da interação entre a genética e as experiências vividas pela pessoa.
- Não sei. Outra.

As respostas obtidas revelaram que 53,3% dos docentes entendem que homossexualidade e heterossexualidade são fruto de uma predisposição genética aliada ao aprendizado decorrente de fatores da experiência que fazem parte de vida dos sujeitos. 16,7% afirmaram que a homossexualidade é exclusivamente genética, nascendo com o indivíduo, já, em relação à heterossexualidade, tal visão foi sustentada por 26,7% dos docentes. 10% afirmaram que a homossexualidade é uma escolha da pessoa, que opta por dada orientação sexual, já 8% disseram o mesmo no que toca à heterossexualidade. 13,3% associaram a homossexualidade ao conjunto de experiências protagonizadas e com as quais se aprendeu, argumento também utilizado por 10% no que diz respeito à heterossexualidade.

Segue o gráfico com os dados obtidos pelas respostas dps professores/as investigados/as:

Gráfico 11 – Concepções docentes sobre homossexualidade e heterossexualidade

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

Os dados obtidos confirmam o que já vinha sendo observado ao longo da pesquisa: a existência do pensamento majoritário, dentre os docentes, de que a orientação sexual, o gênero e o sexo têm raízes genéticas. Isso porque se obteve alto índice de respostas que apregoaram a noção médico-biológica, anatômica e fisiológica dos institutos, bem como a tese de que homossexualidade e a heterossexualidade seriam fruto da escolha, preferência, dos sujeitos. Mostraram-se persistente ainda as respostas que indicavam que tais institutos da orientação sexual eram ensinados aos indivíduos, como se depreende do emprego recorrente da expressão “aprendida”.

Segundo Fairclough (1989), a técnica da ADC exige, ao mesmo tempo que permite, ao pesquisador perquirir, a partir da percepção dos mecanismos sociais de controle das narrativas e reprodução das “tendências de pensamento”, a regularidade com que os discursos aparecem, reaparecem e reacendem a partir dos contextos sociopolíticos e espaciais em que são formados.

Os resultados dessa categoria de análise revelaram que as tendências de pensamento se materializaram em expressões-chave: “escolha/opção” (43 repetições), “natural/natureza” (27 repetições), homossexual/homossexualidade (202 repetições), biologia/anatomia/fisiologia (51 repetições). Cujos contextos (prática discursiva) traduziram a manutenção hegemônica de valores e pensamentos reprodutores da excludente, estática e conformativa visão heteronormativa que, inevitavelmente, reverberam no dia a dia docente em sala de aula (prática social).

Ademais, ainda merece ser destacado o fato de que muitos docentes, ao longo do questionário, mantiveram uma postura de omissão em relação aos temas cuja discussão estava posta. Contudo, o dito comportamento foi observado com maior intensidade em determinada lente, uma vez que não respondeu nenhuma das perguntas ligadas à definição conceituais das questões de gênero, utilizando, em 100% das questões, a sugestiva marca textual assim descrita: “.”

Conforme os estudos de Fairclough (1989), analisar criticamente o discurso passa pela percepção de que os sujeitos estão envolvidos em uma necessária regulação do que pode e do que não pode ser dito a depender da conjuntura sociocultural em que estão inseridos, fazendo surgir, nesse processo, a necessária observação da relação entre o discursivo (dito) e o não-discursivo (não dito). Nessa perspectiva, a omissão, o fato de encerrar todas as perguntas com um simples “.”, embora não pareça, significa muito.

Primeiro, porque é um sinal ortográfico empregado para dar fim a uma sentença, daí, se a resposta se resume apenas ao “.”, a mensagem passada é que a pessoa entende que não merece discussão, não cabe argumentação, posto que é um assunto absolutamente encerrado. E, segundo, porque o ato de não responder, por escolha própria, todas as perguntas da pesquisa que exigiam a verbalização sugere que não há, por parte de docente, interesse pela temática, ímpeto de curiosidade, e o hábito da reflexão.

Isso, aliado ao fato de se tratar de temas “não convencionais”, revela que a opção de calar-se é, mais propriamente, uma forma indireta de deslegitimar tais debates e, como efeito reverso, reverberar os discursos que negam a importância da pauta. O não envolver-se na fala e argumentação sobre os institutos ligados às questões de gênero é, ainda que por omissão, a tomada de uma postura definida: não-interesse pela agenda por não achar importante. O, aparentemente inocente, “.” se mostra como crucial elemento não discursivo da análise crítica que possibilita aferir o significado contextual e prático de sua utilização pel/a sujeito investigado/a.

Por fim, ao objeto do presente estudo, tornou-se fundamental, antes de adentrar à prática pedagógica envolta nas questões de gênero, conseguir compreender como estes profissionais veem, entendem, internalizam e exteriorizam os principais conceitos que gravitam em torno das questões de gênero em seus contextos de atuação. Pois, a partir disso, foi possível analisar os reflexos de tal entendimento no processo de legitimação, afirmação e/ou silenciamento das questões de gênero, inevitavelmente, vivas e que urgem discussão no meio escolar, como micro sistema da sociedade em sua totalidade.

4.1.7 A (des)importância dos temas transversais na educação do século XXI

Dando segmento aos resultados elencados, é necessário sintetizar a (des)importância dos Temas Transversais na Educação do Século XXI. Essa categoria de análise procurou entender qual a visão que os docentes têm do papel da escola e da docência em meios às urgências educacionais do século XXI, com o fito de aferir o grau de importância que os chamados temas transversais adquirem em sua prática pedagógica, a partir dos discursos que desenvolvem. Com tal intento, o instrumento de coleta de dados dedicou 4 questões para tratar especificamente da temática.

As duas questões a seguir, listaram objetivos comumente atribuídos à função precípua da escola no processo de condução da aprendizagem dos/as alunos/as, bem como elencou atitudes, costumeiramente, observadas na postura dos/as professores/as que atuam no ensino médio. Na oportunidade solicitei aos professores/as pesquisados que, por meio de alternativas objetivas, indicassem qual o grau de importância que cada característica tinha para a atuação da escola e do docente. A escala continha os níveis 1, 2, 3, 4 e 5, onde 1 se refere ao mínimo de importância e 5 ao máximo de importância.

Tendo em vista sua vivência como Professor de Ensino Médio, marque nas caixas abaixo com os índices de 1 a 5 (onde 1 é o menos importante e 5 é o mais importante) qual o papel da Escola para os jovens que estão inseridos no Ensino Médio?

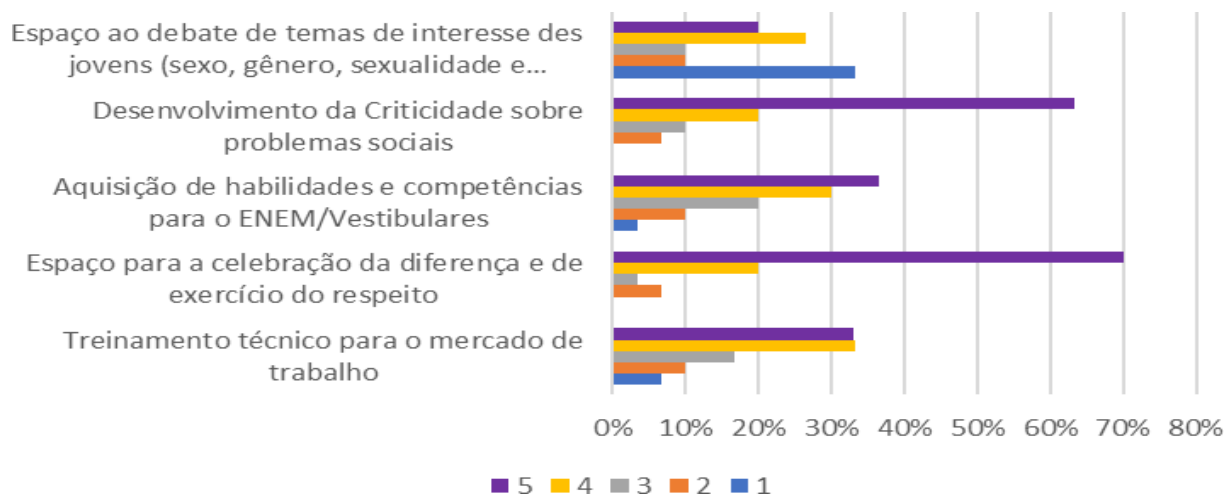
- Promover o treinamento técnico de habilidades para o mercado de trabalho;
- Ser um espaço para a celebração da diferença e de exercício do respeito;
- Uma etapa necessária para aquisição de competências e habilidades que favoreçam a aprovação em exames vestibulares, concursos e ENEM;
- Um ambiente para o desenvolvimento da criticidade e do envolvimento com os problemas sociais e políticos do país, estado e município;
- Local para discussão e orientação dos dilemas que afligem os jovens nesse momento da vida, tais como Sexo, Sexualidade, Orientação Sexual e Gênero.
- Outra.

Tendo em vista sua vivência como Professor de Ensino Médio, marque nas caixas abaixo com os índices de 1 a 5 (onde 1 é o menos importante e 5 é o mais importante) qual a função do/da Professor/Professora que leciona no Ensino Médio?

- Ater-se à matriz curricular de competências e habilidades presentes no livro didático;
- Fazer de suas aulas treinamento constante para os exames vestibulares, concursos e ENEM;
- Ser intermediador de conflitos de ordem social, moral e política que surgem no meio escolar;
- Orientar os alunos sobre os temas e tabus que se inserem na vivência escolar, como gênero e preconceito;
- Tornar a sala de aula uma extensão de suas concepções morais e valorativas sobre o fenômeno social.

As respostas obtidas sobre o papel da escola foram organizadas no gráfico que segue abaixo:

Gráfico 12 – Concepções docentes sobre o papel da escola no século XXI



Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

Os dados coletados apontam que, sobre a definição da missão/papel da escola, 66,6% dos docentes indicaram os níveis de importância 4 ou 5 para “*Promover o treinamento técnico de habilidades para o mercado de trabalho*” e “*para aquisição de competências e habilidades que favoreçam a aprovação em exames vestibulares, concursos e ENEM*”. Com isso, evidencia-se, no seio da prática docente, a prevalência de ideias tecnicistas da educação bancária, voltado aos anseios mercadológicos, bem como ao “mercado das aprovações”, em que a qualidade da educação passa a ser medida pelo “resultado” no ENEM e vestibulares.

Tal constatação é preocupante, uma vez que demonstra uma visão reducionista do papel da escola e da própria educação, como se o único intento dos professores/as e do sistema escolar fosse preparar os alunos/as para o mercado de trabalho e para adentrar no ensino superior. Desprestigiando outras questões importantes, como formação humana, conflitos sociais, vivências, modificação de paradigmas e criticidade reflexiva, à subalternização. Talvez nunca tenha sido tão acertado, como hoje, o que disse de Paulo Freire, “transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador” (FREIRE, 2002, p. 16).

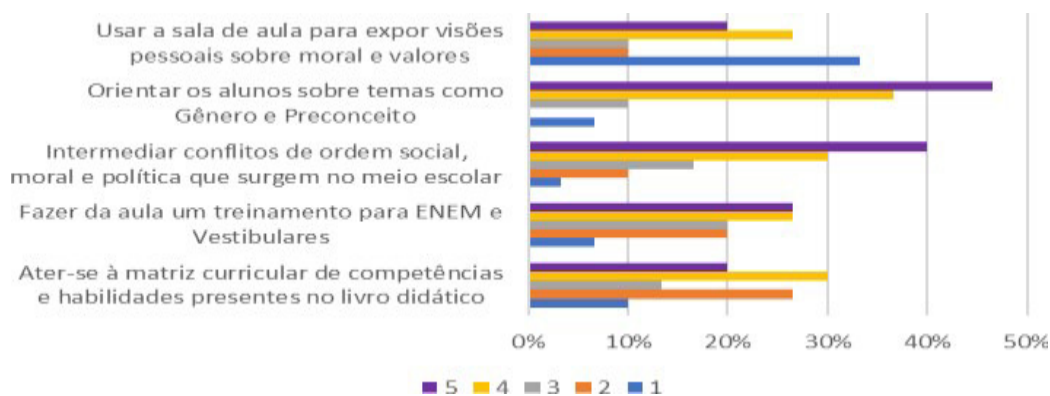
Por outro lado, os dados indicaram que 90% dos docentes assinalaram o nível de importância 4 ou 5 para “*um espaço à celebração da diferença e ao exercício do respeito*” e 73,3% fizeram o mesmo no item “*desenvolvimento da criticidade sobre problemas sociais e políticos*”. Apesar, de à primeira vista, tal informação fazer parecer existir, no grupo

estudado, a consciência de que a escola deve educar para a diversidade e para o envolvimento com as questões sociais subjacentes ao ambiente escolar, deve-se fazer a leitura da informação com cuidado. Explica-se: no item que sugeria a escola ser “*espaço ao debate de temas de interesse dos jovens (Gênero, Sexo, Sexualidade e Orientação Sexual*”, apenas 46,6% dos docentes reafirmaram os níveis 4 ou 5 de importância.

Constatou-se uma nítida contradição, pois, os mesmos docentes que acreditam que cabe à escola educar para o respeito à pluralidade, à diversidade e à multiculturalidade (90%) não mantêm igual posição quando se destaca, dentro dessa perspectiva, o debate das questões de gênero (46,6%). Parece prevalecer o entendimento, ainda que não claramente assumido, mas plenamente perceptível, de que a escola pode ser espaço para discussão de temas ligados às diferenças entre as pessoas, ensinando o mútuo respeito, mas desde que, dentro dessa abordagem, não apareçam temas como sexo, gênero ou sexualidade. O ensino crítico seria sim objeto da aprendizagem, salvo as questões de gênero, não sujeitas ao crivo da criticidade.

Ao ato contínuo, as respostas sobre a função de professor que atua no Ensino médio foram sistematizadas no gráfico a seguir:

Gráfico 13 – Concepções docentes sobre a função de professor que atua no Ensino Médio



Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

Os dados revelam que 53,2% dos docentes indicaram os níveis 4 ou 5 para “*fazer de suas aulas treinamento constante para os exames vestibulares, concursos e ENEM*”, 50% deram o mesmo grau de importância para “*ater-se à matriz curricular de competências e habilidades presentes no livro didático*” e 46,6% realçaram “*tornar a sala de aula extensão de suas concepções morais e valorativas sobre o fenômeno social*”. Tais resultados mostram que ainda é maioria no grupo docente a perspectiva de postura assiduamente conteudista, tecnicista-mecânica e de educação para uma conformação moral no que tange à função de

professor de ensino médio, muito embora isso signifique minimizar a importância do fazer docente.

Ao ouvir os docentes, avultou-se que já está internalizado tal papel, naturalizou-se ter o trabalho “amarrado” por esses ditames do mercado e do grupo social dominante, fato esse que merece atenção e urge tomadas de atitude, pois “o nosso trabalho como professores é a base com a qual se educam e se reeducam as gerações. Quanto mais o nosso trabalho for livre, mais educaremos para a cidadania. Quanto mais o nosso trabalho for acorrentado, mais estaremos produzindo individualidades débeis” (SANTOS, 2000, p. 76 apud MOROSINI *et al.*, 2016, p. 15).

Ainda convém destacar que 83,3% dos docentes assinalaram os níveis de importância 4 ou 5 para “orientar os alunos sobre os temas e tabus que se inserem na vivência escolar, como gênero e preconceito” e 70% assim o fizeram para “ser intermediador de conflitos de ordem social, moral e política que surgem no meio escolar”. Tais dados revelam paradoxo no discurso docente, uma vez que, na questão anterior, o percentual de professores que disse ser a escola local para discussão das questões de gênero foi de apenas 46,6% (vide gráfico 12).

Em segmento a tabulação de dados, tentou-se entender o nível de importância que os docentes davam aos chamados temas transversais definidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), tanto de forma geral, como de forma específica.

A legislação educacional brasileira fala da necessidade de trabalhar temas transversais no ensino como ética, moral, etiqueta, educação para o consumo, não-discriminação, sexo, gênero e sexualidade em sala de aula a partir dos anos iniciais do Ensino Fundamental, cujas abordagens vão aumentando gradativamente, conforme o desenvolvimento físico, emocional e social dos/ das discentes. Assim, qual o nível de importância que você dá ao trabalho de temas transversais em sala de aula?

- Alto
- Moderado
- Baixo
- Irrelevante
- Depende do tema.

Justifique:

“Os temas transversais expressam conceitos e valores básicos à democracia e à cidadania e obedecem a questões importantes e urgentes para a sociedade contemporânea. A ética, o meio ambiente, a saúde, o trabalho e o consumo, a orientação sexual e a pluralidade cultural não são disciplinas autônomas, mas temas que permeiam todas as áreas do conhecimento, e estão sendo intensamente vividos pela sociedade, pelas comunidades, pelas famílias, pelos alunos e educadores em seu cotidiano”.

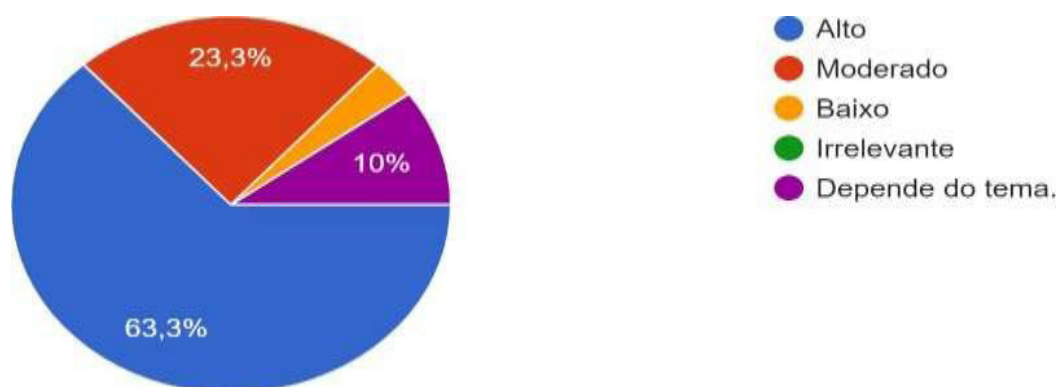
Assim, numa escala de 1 a 5 (onde 1 é menos importante e 5 é o mais importante), classifique o nível de importância dos seguintes temas transversais.

- Ética (Respeito Mútuo, Justiça, Diálogo, Solidariedade)
- Orientação Sexual e Gênero (Corpo: Matriz da sexualidade, relações de gênero, prevenções das doenças sexualmente transmissíveis)
- Meio Ambiente (Os ciclos da natureza, sociedade e meio ambiente, manejo e conservação ambiental), Saúde (autocuidado, vida coletiva)

- () Pluralidade Cultural (Pluralidade Cultural e a Vida das Crianças no Brasil, constituição da pluralidade cultural no Brasil, o Ser Humano como agente social e produtor de cultura, Pluralidade Cultural e Cidadania)
- () Trabalho e Consumo (Relações de Trabalho; Trabalho, Consumo, Meio Ambiente e Saúde; Consumo, Meios de Comunicação de Massas, Publicidade e Vendas; Direitos Humanos, Cidadania.

As respostas as questão elencadas, mostraram que os professores/as consideram importante trabalhar temas transversais em sala de aula na seguinte ordem: alto (63,3%), moderado (23,3%), Baixo (3,3%), Irrelevante (0%) e depende do tema (10%). Veja-se o gráfico:

Gráfico 14 – Concepções docentes sobre a importância dos temas transversais – visão geral



Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

As justificativas dadas pelos docentes sobre o porquê da posição assumida em relação aos temas transversais mostra, em linhas gerais, que a maioria entende a necessidade de discussão de assuntos fora da lógica meramente conteudista tanto apregoada no meio escolar. Dentre as expressões empregadas, destacam-se “*ressignificação do ensino*”, “*é importante a escolar trabalhar não só temas formais, mas formar o aluno de forma plena e para lidar com as demandas sociais*”, “*são da vivência escolar*”, “*relacionam-se à prática social dos alunos e professores e são mais importantes que os ditos básicos*”, “*desenvolvimento do senso crítico*”, “*refletir sobre o meio*”, “*romper preconceitos e quebrar paradigmas*”.

O discurso revela a preponderância, dentre os docentes, de que a educação exige algo mais palpável, contemporâneo e real do que apenas as diretrizes curriculares. Os/as alunos/as estão inseridos/as em mundo em constante movimento, cujos conflitos e dilemas se avultam com cada vez mais intensidade, razão pela qual a escola, cumprindo seu papel de formar integralmente, não deve ficar alheia a tal processo. No caso, a maioria se mostrou consciente de que a escola é importante em “*motivar reflexões individuais e coletivas que possam*

contribuir para a minimização de ações discriminatórias e preconceituosas” (QUIRINO; ROCHA, 2013, p. 678).

Contudo, por outro lado, 36,7% dos docentes não demonstraram o mesmo nível de entendimento quanto aos temas transversais, pois afirmaram ser a importância, no contexto do ensino médio, moderado (23,3%), baixa (3,3%) ou a depender do tema (10%). Ou seja, parte dos professores/as minimiza a discussão de temas transversais em sua prática, seja de forma geral, seja de forma oblíqua, isto é, são importantes até dado limite, quando tratam de questões que agradem, ao passo que outras, talvez menos agradáveis, não devem merecer atenção. Tem-se, aqui, a seletividade para o que o ensino da transversalidade.

Por essa linha, aparecem como palavras-chave expressões do feitiço “*depende do contexto*”, “*depende do tema*”, “*em virtude da priorização dada ao currículo... tem caráter secundário*”, “*não cabe ao professor abordar temas de caráter pessoal*”. Falas que, de um lado, revelam desconhecimento sobre a notoriedade dos temas transversais previstos nos PCNs e, de outro, evidenciam a visão obtusa que alguns docentes têm do papel da escola, da educação e de sua função, autodepreciando a própria missão e podendo as múltiplas possibilidades de uma prática pedagógica transformadora.

Nesse interim, chamou a atenção a justificativa apresentada por uma professora, ao justificar o posicionamento pela minimização do estudo dos temas transversais, observe-se:

O despreparo para trabalhar alguns dos temas citados pode sair do campo do **aprender respeitar, para o militar e condicionar**. Um jovem adolescente pode estar com uma inquietação que à medida que amadurece, naturalmente se situará no que o predetermina, com **direções equivocadas e irracionais**, que consideram fatores mínimos, pode-se **criar uma tempestade mental na qual o adolescente se sentirá incapaz de administrar** (grifo nosso).

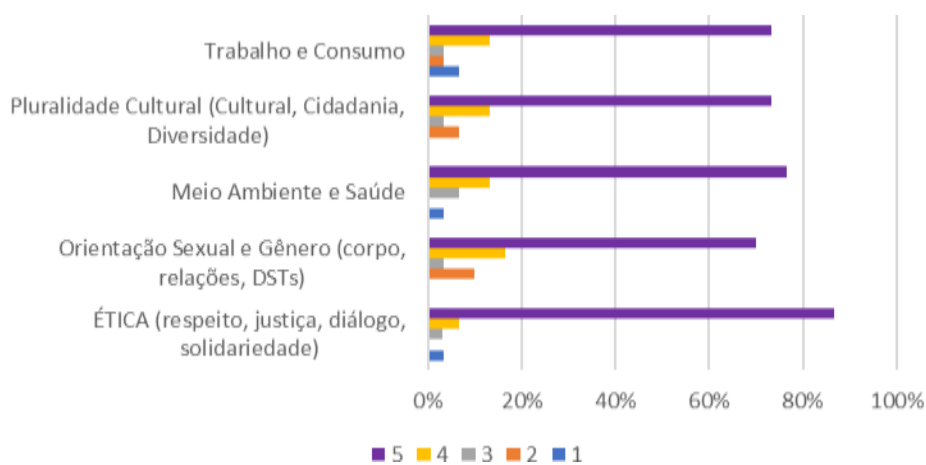
O discurso apresentado revela a crença equivocada de que os temas transversais são uma abertura à, como se convencionou chamar, “doutrinação nas escolas”, isto é, que tratar, na escola, de assuntos fora da matriz curricular (ética, cidadania, meio ambiente, gênero, dentre outros) é difundir ideologias político-partidárias dentre os jovens do ensino médio. Sugerir ainda que trazer tais questões à sala de aula pode modificar o caminho “*natural predeterminado*”, pois haveria uma orientação “*equivocada e irracional*” por parte dos docentes, levando à “*confusão*” na formação dos estudantes, deixando-os em estado de caos.

Tem-se aqui a reverberação clara do que defende o Movimento Escola Sem Partido (MESP), segundo o qual há “na educação brasileira uma doutrinação ideológica presente no ensino (...) a ocorrência em sala de aula de posicionamentos políticos por parte do corpo docente. Um tipo de ‘assédio ideológico’” (ROSENO, 2017, p.39). Elege-se como inequívoco

que os educadores/as que tratam das transversalidades fazem “doutrinação” (no sentido mais errôneo do termo) dos alunos/as em prol de ideais comunistas, numa conduta coordenada pelo governo de esquerda (2002-2014), que visa “destruir”, por assim dizer, os valores sociais e morais postos pela sociedade. O movimento de ataque à liberdade da educação não advém só de agentes externos, encontra palco também de forma endógena, dentre os próprios docentes.

Encerrando essa categoria de análise, uma das questões aferiu o nível de importância que os docentes davam aos principais eixos definidos nos PCNs para os temas transversais. A escala continha os níveis 1, 2, 3, 4 e 5, onde 1 se refere ao mínimo de importância e 5 ao máximo de importância. Os dados seguem no gráfico:

Gráfico 15 – Concepções docentes sobre a importância de cada eixo dos temas transversais



Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

Os dados revelam que 70% dos docentes deram o nível de importância 5 para o eixo que trata da “*Orientação Sexual e Gênero (Corpo, Relações e DSTs)*”. Apesar de expressivo, tal indicação deve ser lida contextualmente, pois, de todos os eixos indicados, foi o que obteve a menor adesão dos docentes com a indicação do nível 5 de importância, tendo aos demais sido atribuída maior relevância na visão docente perquirida. Todos os outros eixos foram vistos como mais importantes pelos professores/as: Ética (86,6%), Meio Ambiente e Saúde (76,6%), Pluralidade Cultural (73,3%) e Trabalho e Consumo (73,3%).

Além disso, a significativa quantidade de docentes que deu o nível de importância máximo ao eixo em questão pode estar relacionada, não com o reconhecimento da urgência da discussão das questões de gênero em sala de aula (como já ficou claro nas análises pretéritas), mas com o fato de que, dentre os professores/as, prevalece a visão do caráter biológico-médico da previsão trazida pelos PCNs, focada no estudo do aparelho reprodutor, da

anatomia, das doenças decorrentes do ato sexual e nos métodos anticoncepcionais. Tal realidade confirma que o gênero continua a ser visto pela lente da biologia e da saúde, “professores e professoras tendem a apoiar-se nessas abordagens mais “científicas” que, de certa forma, restringem a questão da sexualidade à reprodução” (GUIZZO; RIPOLL, 2015, p. 76).

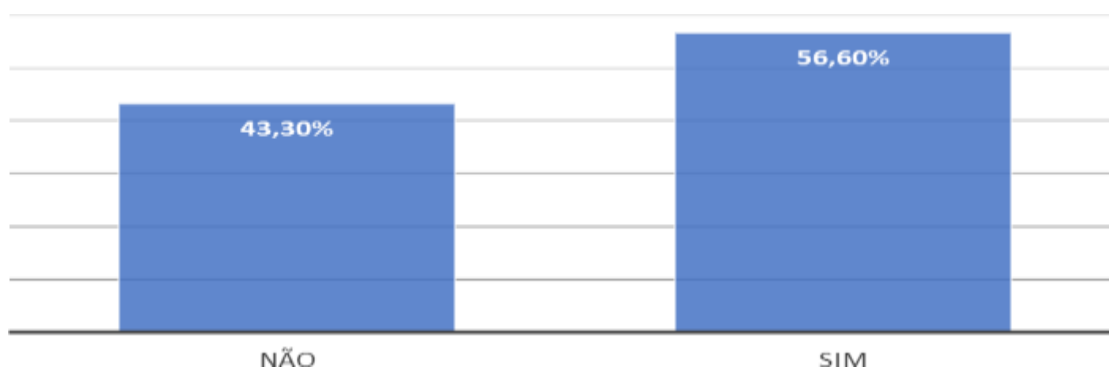
Assim, os dados oriundos desta categoria revelaram que, muito embora os docentes compreendam que a escola deve trabalhar temáticas socioculturais que extrapolem o conteudismo, posto que reconhecem a importância dos temas transversais, assim o fazem de forma muito lateralizada, uma vez que não incluem no dito reconhecimento a urgência de tratar abertamente as questões de gênero. A temática gênero não ganha espaço na prática discursiva fora da lógica biomédica, com efeito as características sociais, culturais e políticas do debate são omitidas, subalternizadas e, por conseguinte, objeto de silenciamento para a maior parte dos docentes que atuam no ensino médio da rede pública da unidade pesquisada na cidade de Petrolina(PE).

4.1.8 “Chão da Escola”: atitudes docentes em situações envolvendo Gênero

As atitudes docentes no chão da escola²⁴ envolvendo gênero, revelam a exata compreensão das principais dificuldades enfrentadas pelos professores/as do ensino médio na instituição pesquisada. As questões de gênero passam pela impreterível observação de como esses sujeitos/as agem, ou reagem, em suas experiências diárias de sala de aula frente os conflitos pautados no gênero. Atento a isso, o questionário aplicado continham perguntas específicas para apreender as atitudes dos professores quando envolvidos em contextos reais em que a pauta exigia o debate sobre gênero.

Questão direcionada tal como: (*Como professor/a, já tratou, no ensino médio, alguma vez sobre Gênero?*) perguntei na ocasião, se em algum momento eles/as já tinham, dentro de suas ações pedagógicas, tratado das questões de gênero com os alunos do ensino médio. Das respostas, 56,6% afirmaram já terem abordado o tema em suas aulas pelo menos 1 vez, ao passo que 43,4% foram categóricos ao afirmar que nunca abordaram a temática com seus alunos. Vide o gráfico:

²⁴ A expressão “Chão da Escola” é aqui empregada com a conotação dada pela Professora Maria Teresa de Leitão Melo, segundo a qual o termo é utilizado para caracterizar a escola enquanto espaço de construção e afirmação das individualidades e subjetividades dos trabalhadores em educação. “O local em que ocorre a afirmação pedagógica e a ação educativa” (LEITÃO MELO, 2019, p. 391)

Gráfico 16 – Docentes que já abordaram gênero em sala

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

Dentro do grupo que afirmaram nunca ter trabalhado temas ligados ao gênero com os alunos do ensino médio, algumas justificativas chamaram a atenção, expressas em frases como “*não se enquadra na minha disciplina*”, “*o sistema não permite*”, “*por conta do tempo*”, “*acredito que se trata de um assunto para ser discutido em casa, não na escola*”. Evidencia-se a errônea ideia de que existem disciplinas que estão alheias às discussões de gênero, que alguns professores/as, por não serem da área de ciências humanas, não têm que enfrentar tais questões, bem como de que se trataria de um tema de cunho familiar, não da escola, sendo esta compreendida apenas como local para absorver conteúdo. Enfim, nítida a forma estagnada de ver o processo educativo.

Tal atitude permite a reflexão do quão esfacelado o sistema de divisão de disciplinas deixou a forma de os/as professores/as enxergarem uns aos outros e o papel da escola. Pelo teor do discurso apresentado, o corpo docente se centra no objeto matiz de sua disciplina, sem estar com olhos e ouvidos atentos ao que acontece ao lado, em resumo, não se valoriza a necessária interdisciplinaridade. Ao colocar às questões de gênero no local insólito do tabu, definindo-as como “*intocáveis*” e relegando-as à família, os docentes renunciam à possibilidade de expandir os horizontes dos alunos/as e os seus próprios, declinam da oportunidade do diálogo entre saberes, conhecimentos e experiências. De todo modo, abstêm-se de ousar, preterem o interdisciplinar, pois “*a interdisciplinaridade se consolida na ousadia da busca, de uma busca que é sempre pergunta, ou melhor, pesquisa*” (FAZENDA, 2012, p. 09).

Por seu turno, dentre os que já trabalharam a temática com as turmas do ensino médio, é salutar observar o relato apresentado por uma das lentes em questão,

Em um trabalho (inclusive **fui chamada atenção** pelos **gestores** por tal atividade) pedi que os alunos entrevistassem pessoas com orientações sexuais diferentes da heterossexualidade (grifo nosso).

Aqui, tem-se a afirmação clara de que houve tentativa de silenciamento docente por parte da gestão educacional da escola em que atua, uma vez que, consciente da existência diversas formas de viver a orientação sexual, além das regras heteronormativas, e lente em questão propôs um trabalho de campo com os alunos/as, em que estes entrevistassem indivíduos de orientação não heterossexual. Contudo, ao invés de tal conduta ter sido vista como positiva na superação de estigmas, preconceitos e violências, o sistema escolar – a quem caberia zelar por tais valores democráticos –, aplicou advertência! Isso mesmo, puniu, a docente que, simplesmente, agiu como se espera de um/a professor/a ético, crítico e comprometido com a formação humana integral de seus alunos.

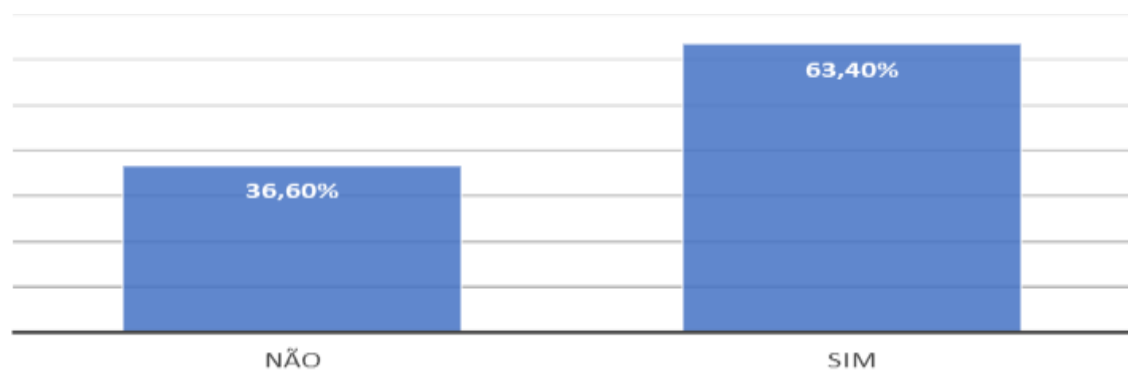
Como se já não fosse desafiante o suficiente os docentes encamparem as discussões de gênero frente às oposições de setores da sociedade, de correntes religiosas, grupos privados e autoridades governamentais²⁵, internamente, dentro da estrutura da qual fazem parte, também sofrem perseguição e intimidação. O quadro relatado pela docente confirma uma infável realidade já observada, por outros estudos, em diversas partes do país, em que há uma “trincheira”, quase literal, para impedir que a escola seja escola, para que docentes sejam docentes. Fruto de um movimento reacionário de direitos que almeja obstaculizar que o ambiente escolar propicie efetivamente a formação completa da pessoa humana, numa triste concepção de “escola sem partido” que, como já denunciava Paulo Freire (2002), constitui-se numa ideia simplória de educação, frágil, deletéria e que, absolutamente, não se sustenta.

No intuito de melhor compreender as práticas docentes voltadas a temática em questão, questionei aos/as docentes suas experiências em episódios envolvendo questões de gênero no contexto de sala de aula, bem como relatam algumas situações que, embora hipotéticas, advém da observação do que comumente ocorre no contexto escolar.

As questões questionaram se *“em algum momento, você já se deparou, em sala de aula, como alguma problemática envolvendo identidade de gênero, com a qual você não soube lidar, ou seja, houve alguma ocasião em que a discussão de GÊNERO surgiu em sua aula, com perguntas, colocações ou afirmações dos alunos, e você, como professor/a, não soube o que dizer?”*. As respostas foram organizadas no gráfico:

Gráfico 17 – Docentes que tiveram dificuldades com alguma questão de gênero

²⁵ Autoridade Governamental significa qualquer autoridade, agência ou órgão governamental da esfera federal, estadual ou local, ou qualquer juízo ou tribunal, do Brasil ou do exterior.



Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

Conforme mostra o gráfico, a maioria dos professores/as afirma já ter, em algum momento, vivenciado, em sala de aula, situações envolvendo questões de gênero, cuja dinâmica causou-lhe dificuldade em não saber como agir. Esses/as docentes relataram diversas situações em que tiveram que intervir em conflitos envolvendo as questões de gênero, destacando-se as seguintes:

Lente 9: Algumas vezes já me deparei com algumas situações em que alunos querem desrespeitar alunos que **são homossexuais** e falo pedindo **respeito** (grifo nosso).

Lente 1: Sim! Fui explicar **as diferentes percepções de sexo** e instituições social como família contextualizadas numa aula de **Sociologia** e fui **acusado** por alguns alunos/as **de está falando de sexo em sala de aula** (grifo nosso).

Lente 11: Houve uma situação em que determinada aluna evangélica julgou a **homossexualidade** como "**erro**", "**pecado**", "**maldição**" em virtude de sua formação religiosa. Citou, inclusive, **trechos bíblicos** para defender seu ponto de vista (grifo nosso).

Lente 3: Sim, foi uma forma de **diminuir o outro** por conta de sua **escolha sexual**. É difícil lidar com essas situações, pois sabemos que o **respeito** tem que ser constante, mas o **preconceito ainda é muito grande** em relação as escolhas homoafetivas (grifo nosso).

Lente 12: Sim. Houve **constrangimento** pela **opção sexual** com *bullying*.

As situações narradas trazem cenas diferentes experienciadas pelos professores/as, tendo em comum o fato de retratarem situações de preconceito, intolerância, julgamento da maneira de ser alheia à luz da própria imagem, homofobia e intolerância. Todavia, destaca-se, com mais intensidade ainda, o fato de, à exceção das Lentes 1 e 9, todos/as os/as outros/as, mesmo diante de situações que exigia a intervenção, nada fizeram, não agiram, não utilizaram do momento para desmistificar discursos e promover a reflexão dentro do corpo discente. O silêncio, a omissão, tanto quanto a ação, serve para legitimar a realidade não combatida. Ao não atuar para minar tais violências e agressões, aos docentes negam sua função precípua: a de educar integralmente, o que inclui a orientação frente os conflitos sociais subjacentes em meio às diferenças.

Sobre o fato narrado pela Lente 1, tem-se um recorte de perigoso fenômeno observado na educação brasileira (acentuado no pós-eleição 2018): o enviesamento ideológico de “criminalizar as discussões de gênero”, partindo dos próprios alunos/as, muitos dos quais desinstruídos pelas fakenews lançadas em redes sociais. No caso, na aula de sociologia, cujo objeto é estudar os múltiplos fenômenos que ocorrem no meio social, falar de sexo e das variadas formas pelas quais a sociedade vive a sexualidade passa a ser bandalizado. Afinal, sexualidade e sexo não são parte da vida? A escola não educa para a vida? Os PCNs não falam da necessidade da discussão? Enfim, situações como a revelada pelo/a docente demonstram o quão apertado é o cerco àqueles que não declinam de seu papel: fazer da educação, não um meio de mera conformação, mas instrumento de transformação das pessoas e do grupo social.

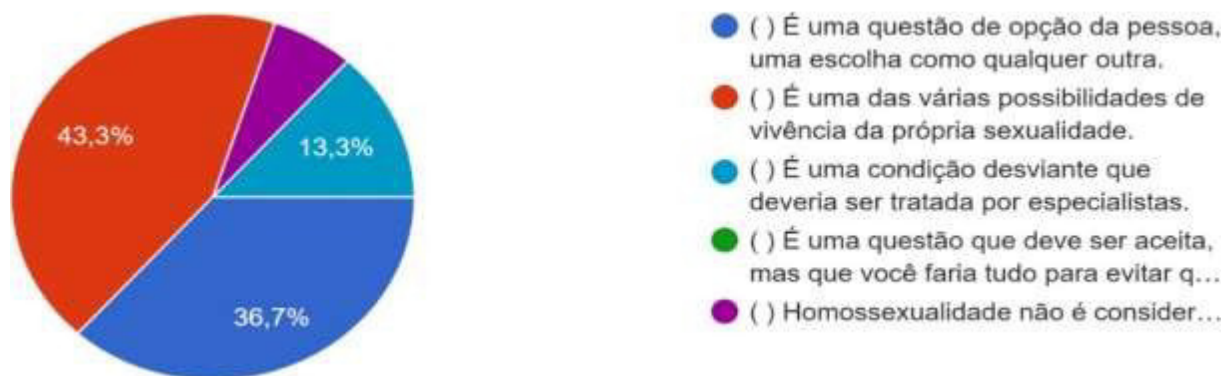
Elenquei outra questão apresentando uma situação fática em que, diante de um casal famoso homossexual, a turma de alunos questionava ao/a docente o que seria a homossexualidade.

Imagine a seguinte situação: você presencia uma discussão de um grupo de alunos e alunas, em sala de aula, sobre um casal homossexual que faz parte de uma banda famosa. Um aluno lhe pergunta, “professora, homossexualidade, afinal, o que que é?”. Você diria, entre outras coisas, que: (marque apenas uma alternativa)

- É uma questão de opção da pessoa, uma escolha como qualquer outra.
- É uma das várias possibilidades de vivência da própria sexualidade.
- É uma condição desviante que deveria ser tratada por especialistas.
- É uma questão que deve ser aceita, mas que você faria tudo para evitar que seu filho ou sua filha fosse homossexual.

Os dados revelam que 56,6% dos docentes entende a homossexualidade como uma escolha/opção (36,7%), conduta desviante da personalidade (13,3%) ou falha no caráter moral (6,7%), sendo que apenas 43,3% assinalaram a opção que indicava como umas das várias formas de se viver a sexualidade. Vamos ver o que diz o gráfico:

Gráfico 18 – Definições docentes sobre a Homossexualidade



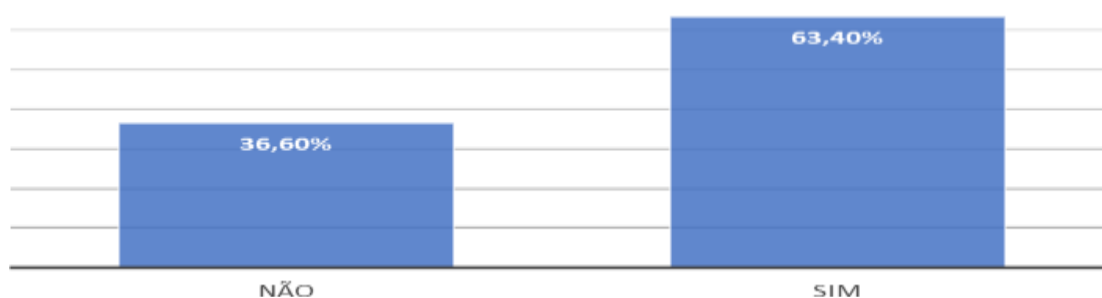
Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

As respostas apresentadas revelam prevalecer no corpo docente concepções equivocadas sobre a homossexualidade, posto que a maioria ainda a entende como uma escolha (visão já veemente refutada em tópicos anteriores), desvio de ordem moral (em que fica nítido o caráter preconceituoso de tal postura) ou uma questão desviante da personalidade (isto é, uma patologia psíquica, doença a ser tratada por especialista).

Tal resultado confirma os estudos observados no estado da arte (*vide* seção 2.2 do Capítulo 1), em que as pesquisas constaram que os professores não sabem como agir, ou mesmo não conseguem manter sua postura ética, quando se deparam, em sala de aula, com sujeitos, cujos corpos não retratem suas concepções do que seria certo ou errado em relação ao gênero/sexualidade. Desenvolvem, assim, comportamentos “associados a um estado de apatia ou insensibilidade à necessidade e sofrimento de outrem”. (QUIRINO; ROCHA, 2013, p. 691).

A questão seguinte que apresentava a mesma perspectiva, na ocasião indaguei aos docentes se já haviam presenciado em alguma situação, em sala de aula ou no recreio ou pelas dependências da escola, em que um/a aluno/a foi alvo de gozação por parte de colegas por apresentar comportamentos que não são considerados “culturalmente” adequados em relação ao seu sexo. As respostas seguem no gráfico:

Gráfico 19 – Docentes que já viram preconceito de alunos/as contra colegas homossexuais



Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

Ao serem interpelados sobre qual atitude tomaram diante de tal quadro de preconceito, a maioria (63,40%) afirmou ter agido para repreender a situação de violência, seja com advertência, ameaça de punição, exigência de respeito mútuo e, mais comumente, abrindo o debate sobre os papéis culturalmente impostos ao masculino e ao feminino, bem como os estereótipos daí decorrentes. Sendo que tal postura é positiva, uma vez que se demonstra, em geral, combativa dos atos de preconceito e violência. De todas as respostas, chamou atenção, pelo grau de detalhes, a apresentada pela lente 10:

Lente 10: muitas vezes. Um caso bem emblemático foi com um aluno adolescente, que preferia ser tratado por um nome social feminino e adotava essa identidade também no vestuário, ele frequentemente era alvo de piadas e comentários maldosos por parte de alguns colegas, que certa vez disseram na minha frente (dentro da sala de aula) que **"essa bixinha pensa que é mulher, um viado desse tá é procurando taca"**. Imediatamente parei a aula, e interpelei o aluno, disse que em primeiro lugar aquele aluno tinha um nome e que não era "essa bixinha", e fiz uma sequência de perguntas a respeito da **conduta homofóbica**, e finalizei dizendo que na minha aula nenhum aluno seria ridicularizado, que o respeito é condição fundamental na escola e que não toleraria qualquer atitude de discriminação ou ofensas a nenhum aluno na minha sala, aqui todo mundo se respeita esse princípio não vai ser quebrado (grifo nosso).

O relato apresentado funciona bem como recorte do ambiente extremamente tóxico que uma sala de aula pode se tornar para os alunos/as, cuja performatividade contrarie os ditames da heteronormatividade, sobretudo vindo dos próprios colegas, estes, que sem qualquer reflexão, passam a reproduzir o discurso hegemônico que diuturnamente lhes é inculcado, seja em casa, na igreja, nas ruas, na mídia e, a bem das vezes, por algumas docentes. Da mesma forma, avulta a urgência de uma postura proativa por parte dos professores, que sejam conscientes da necessidade de educar para a diversidade e para (des)construir paradigmas, não os reforçar. Saber atuar frente a tais conflitos é imprescindível para minar preconceitos e evitar a escalada da violência que, geralmente, inicia-se com a transfobia à performance de gênero alheia. Por fim, mostrou-se positiva, necessária e relevante a conduta de docente no caso narrado.

A seguinte questão indagou qual seria a postura docente na seguinte situação hipotética, *"Professor/Professora, no dia dos namorados, durante a festinha da escola, posso trazer um/uma namorado/namorada do mesmo sexo?"*, ao mesmo tempo, outro aluno diz: *"isso é coisa de baitola, não admito isso, pois vou estar com minha namorada e não aceito!"*. As respostas seguem no gráfico.

Gráfico 20 – Resposta dos docentes no ato das entrevistas



Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

Apesar de apenas 10% dos docentes assumir posturas que tangenciam ao preconceito e à deslegitimação de performances não heteronormativas, o fato de 90% ter encampado a ideia de que a escola estaria aberta às múltiplas formas de viver a sexualidade e os afetos dentre os discentes traz um dado importante, mas que merece análise singular.

Isto porque há uma contradição com outras afirmações feitas ao longo das respostas ao questionário, especialmente com o fato que em uma das questões, 43,80% terem afirmado jamais terem tratado de qualquer questão de gênero em suas salas (vide gráfico 16). Aliado a isso, há o fato de que, em uma outra questão, 63,40% dos professores/as afirmarem já terem se deparado com conflitos em sala envolvendo questões de gênero, nos quais não souberam como proceder (vide gráfico 17). Logo, soa, no mínimo, incoerente um percentual tão alto, dentro do mesmo grupo, de professores/as que afirmem adotar uma postura politicamente correta, por assim o dizer.

Uma pergunta que julgo bem peculiar que tive oportunidade em fazer aos/as docentes, foi sobre o ambiente da sala dos professores/as, no sentido de averiguar a existência ou não de comportamento preconceituoso por parte de outros colegas envolvendo questões de gênero, sexo e sexualidade em relação ao corpo discente.

A sala dos professores é vista como o ambiente onde os professores podem descansar, planejar e conversar uns com os outros sobre vários assuntos, inclusive sobre seus alunos. Por ser um local sem discentes, esse espaço tem o condão de fazer os/as professores/professoras se desligarem de sua posição de regência da turma, ainda que poucos minutos de intervalo. **Assim, enquanto docente, já presenciou, na sala de professores, comentários, posturas ou “brincadeiras” de outros/outras docentes sobre GÊNERO, SEXO e SEXUALIDADE envolvendo os/as alunos/alunas?**

() Sim () Não. Descreva:

As respostas revelaram que 26,6% dos docentes dizem nunca haver presenciado tais situações na sala dos professores, ao passo que 73,4% afirmaram ser uma prática recorrente. Desses, ao relatarem as situações, destacaram-se as expressões “*tão bonita, mas homossexual*”, “*viado*”, “*sapatão*”, “*pena que é lésbica*”, “*só quer se amostrar porque é gay*”. Narraram ainda posturas preconceituosas dos próprios docentes, indicando serem comuns alguns professores/as (a minoria) “*imitarem o jeito de alunes homossexuais*”, fazerem piadas, lamentarem entre si o fato de que outros não “*serem homens de verdade*”, dentre outros.

Especificamente, um dos relatos evidenciou o quão o preconceito e a intolerância com comportamentos que destoam do padrão heterossexual estão enraizados no meio escolar (este tendido como um todo não coerente, feito de conflitos de posturas também), especialmente dentro do corpo docente (reitere-se, de alguns docentes), embora isso não seja, talvez por questões de política da boa vizinhança, expressamente assumido. Veja-se a transcrição do depoimento:

Lente 10: sim, especialmente fazendo **comentários maldosos sobre a vestimenta e tentando fazer com que a gestão adotasse postura de proibir o uso dessas vestimentas**. Mas o caso mais grave foi quando **uma aluna foi flagrada com a namorada no banheiro**, a cena **foi um beijo das duas**, na sala dos professores **uma colega queria que as alunas fossem punidas com uma suspensão muito severa de uma semana e que fossem chamados os pais para que ficassem sabendo da safadeza dessas duas (esse foi o termo usado pela professora)**, imediatamente me posicionei, disse que não, em hipótese nenhuma isso devia acontecer, que deveria ser aplicado ao caso o que está previsto no regimento interno da escola e nada além disso, que o regimento interno prevê que em caso de infração de uma norma da escola a escala de punição é advertência e registro no livro de ocorrência (para a 1ª vez), advertência, registro no livro de ocorrência com comunicação por escrito aos pais (2ª vez), suspensão de um dia (3ª vez), suspensão de 3 dias para quarta infração e assim por diante. E que o que era vedado pelo regimento da escola era namorar nas dependências da escola (sem nenhuma indicação de namoro homossexual ou heterossexual), que não constava no regimento uma punição mais severa para namoro homossexual e que as aulas não tinham até aquele momento nenhuma ocorrência de falha disciplinar registrada e que dessa maneira não tinha cabimento que na primeira infração ao regimento elas fossem punidas com suspensão de uma semana e com chamar os pais para contar que as filhas tem um relacionamento homossexual. Na ocasião exigi que o regimento fosse cumprido e que as alunas fossem advertidas por namorar nas dependências da escola, e nada além disso e que a conversa com elas fosse pautada na infração que cometeram e não no fato de ser um namoro homossexual, **que o namoro homossexual não configurava um agravante da conduta das meninas** (grifo nosso)

Observa-se o tamanho do absurdo narrado pelo Lente 10 em que um beijo, um simples beijo, uma singela manifestação de afeto, causou verdadeiro sentimento de repulsa, aversão e,

não seria exagero algum dizer, ódio em outros docentes, a ponto de quererem aplicar uma punição muito maior do que a prevista no regimento interno da instituição pelo simples fato de se tratar de um casal homoafetivo. Depreende-se do discurso, a existência do sentimento de que a conduta homossexual merece ser mais duramente punida, reprimida, que à escola caberia agir para coibir tais comportamentos. Enfim, um descabimento que não encontra fundamento, nem sustentação, em nenhuma das bases em que se funda a educação democrática consagrada pela Constituição de 1988, baseando-se, ao contrário, na deletéria homofobia.

Ademais, os dados obtidos se alinham a outras pesquisas sobre o tema, que denunciaram o comportamento homofóbico dentro da escola também por parte dos professores/as, especialmente dentro do espaço da “sala (gabinete) de docentes”. Nesse local reservado, tecem comentários sobre as performances de gênero de alunos, emitem expressões injuriosas e se referem aos estudantes-foco em tom de gozação e piadas. Lembrando que tudo lastreado de fundamentos ideológicos, pessoais, religiosos e do senso comum. A sala dos professores funciona como verdadeiro campo de concentração, em que os LGBTQIAP+ são, dentro do ambiente escolar, excluídos como se fossem “uma patologia contagiosa, os outros criam uma resistência ao contato, pois na imaginação das pessoas a aproximação seria uma adesão à prática ou à identidade LGBT” (LOURO, 1999, p.33).

Por fim, os dados obtidos nessa categoria de análise revelaram que boa parte dos docentes jamais abordou qualquer temática ligada ao gênero em suas aulas no ensino médio, bem como que aqueles que levantam a discussão ainda são a minoria, enfrentando, frequentemente, resistência do próprio corpo docente e da gestão escolar, revelando um cenário arisco à discussão. Evidenciou-se também que são comuns as situações em que surgem conflitos na sala de aula envolvendo as questões de gênero para as quais os docentes não se sentiram preparados/as para bem conduzir, trazendo como resultado os reiterados casos de omissão, isto é, o não agir para impedir intolerâncias, agressões e violências, cujo efeito real é a legitimação da malfadada percepção heteronormativa, claramente imperante no meio escolar estudado.

A prática pedagógica se constitui como “uma pequena parte desse complexo de processo e relações que constroem gênero e sexualidade na nossa sociedade” (BORTOLINE, 2012, p. 64). Logo, para entender as dificuldades que os docentes enfrentam em relação às questões de gênero, torna-se inventivo analisar a *práxis*, ou seja, a maneira como, em seu fazer docente, os professores/as entendem e atuam para reproduzir, ou questionar, os paradigmas heteronormativos a quem sempre serviu a escola. Ciente disso, o questionário

aplicado continha perguntas voltadas à análise da prática pedagógica docente acerca das questões de gênero.

Algumas questões indagavam dos/as docentes se eles/as sentiam alguma dificuldade para falar de gênero com seus alunos do ensino médio e, em caso positivo, que descrevessem quais seriam. As respostas indicaram que 60% afirmam sentir dificuldade para tratar da temática com seus alunos, ao passo que 40% disseram não ter tal dificuldade.

Dentre aqueles que indicaram sentir dificuldade, as justificativas giraram em torno de 03 elementos principais: a resistência posta à discussão pelos alunos em razão de crenças religiosas cristãs; a pressão exercida pelos pais, cuja atuação é no sentido de que tais discussões não caberiam à escola, sendo, inclusive, tal ideia endossada por alguns docentes; e, a própria resistência pessoal em falar especificamente do tema homossexualidade.

Tais dados revelam que a maioria dos docentes vivencia obstáculos diários para levar a discussão sobre gênero, sexo e sexualidade ao ambiente de sala de aula, dificultando o desenvolvimento de uma educação efetivamente inclusiva e livre de preconceitos. Tais entraves são tanto de ordem externa (famílias aversas ao debate e influência religiosa enraizada no ambiente escolar), quanto interna (convicções pessoais que também deslegitimam e minimizam a importância de tais questões). Como resultado, a prática pedagógica tende a não adentrar em tais debates, a fugir do embate, tendo em vista o sufocamento sofrido por agentes que insistem em ver a educação e a escola como meio para tão-só “educar corpos” (LOURO, 2000, p.11).

Outra questão peculiar, foi indagada aos docentes quanto, no caso de ser uma pessoa religiosa, as crenças pessoais e convicções morais interferem na postura como professor ao tratar das questões envolvendo gênero. As respostas seguem no gráfico:

Gráfico 21 – Influência de valores morais e religiosos à *práxis* sobre gênero



Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2022)

Os dados indicam que 53,3% dos docentes diz não haver, em sua prática pedagógica, qualquer influência de sua predileção religiosa, ao passo que 47,7% disseram que isso acontece ou, pelo menos, deixou aberta a possibilidade de vir a ocorrer (20% afirmaram ainda não ter se deparado com tal situação, 10% disseram não saber se há ou não tal influência, 10% afirmaram que não tem predileção religiosa e 6,7% confessaram que tal influência acontece, às vezes).

As justificativas apresentadas pelos docentes se centraram na necessidade de primar pelo respeito às diferenças, bem como pelo fato de a escola ter que agir pela laicidade do ensino²⁶, em que a religião não pode ser o fio condutor das discussões. Dentre as respostas, reiteram-se expressões como “*respeito às diferentes opiniões e opções*”, “*minhas opiniões não devem interferir em meu papel de professor*”, “*a religiosidade não pode ser o papel docente*”, “*as definições de gênero não podem ser vistas apenas pela ótica religiosa*”, “*a religião pode ser separada desses assuntos*”, “*não associo a discussão à religião*”, “*cada um tem livre arbítrio*”, “*evitar o tradicionalismo religioso*”.

Contudo, apesar de tais falas, mesmo entre os docentes que disseram não terem sobre sua prática pedagógica influência religiosa, as justificativas postas se mostraram permeadas de elementos religiosos que contrariam o discurso apresentado.

Lente 8: Ainda que a verdade Deus é verdade mesmo todos dizendo ao contrário. O amor de Deus é pelo pecador. A regra do renuncie a si mesmo é pra todos. Deus nada impõe.

Lente 9: Não abordo esse tema levando em conta conceitos de moral pessoal.

Lente 10: Eu sou cristã, como cristã entendo que toda pessoa é revestida de dignidade e deve ter essa dignidade respeitada. Como educadora, não posso impor meus dogmas religiosos a ninguém.

Lente 22: Eu acredito que homens devem se relacionar com mulheres e vice-versa, mas acredito que o respeito e o amor ao próximo deve está acima de qualquer coisa, e é este pensamento que procuro tá repassando para meus alunos

Lente 24: Sou crente no Senhor Jesus Cristo, e ainda não me vi nessa situação. Como já disse não sou obrigado a assinar embaixo de todo conceito, mas aprendi a respeitar as diferenças.

Observa-se que a prática discursiva docente é no sentido de respeito, mas a base vem de postulados cristãos, logo, direciona sua convicção a partir da religiosidade que lhes é marcante, muito embora afirme não haver tal influência, que, entretanto, mostra-se clara e, por isso mesmo, irrefutável. Inclusive, algumas expressões são bem elucidativas, como a que diz que pela sua visão religiosa haveria necessidade de “perdoar os pecados”. Indaga-se: como assim? falar de gênero seria pecado? alunos que fugissem ao padrão heterossexual e binário

²⁶ É um tipo de educação elementar que se caracteriza por ser um ensino desvinculado da educação da igreja, sem religião. Neste caso a educação é da responsabilidade do Estado, e não mais da Igreja.

seriam pecadores? mas não seriam excluídos porque o pecador merece misericórdia? Enfim, inegável o enviesamento nitidamente religioso das construções apresentadas que, dessa forma, revelam uma prática pedagógica (prática social) que não se mostra dissociada das concepções cristãs.

Seguindo, indaguei outra questão, sobre qual seria a postura docente caso “*ao chegar na sala e visse um aluno do sexo macho usando brincos, batom e maquiagem (características culturalmente atribuídas às mulheres), sendo que este aluno está sendo alvo de piadas homofóbicas por parte dos colegas*”. As respostas seguem no gráfico:

Gráfico 22 – Resposta dos docentes no ato das entrevistas



Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2022)

Os dados revelam que, na situação descrita, 23,3% iriam ameaçar a turma de punição com o intuito de extirpar a homofobia/transfobia que estava ocorrendo (postura repressiva, paliativa do problema, mas que não iria conseguir tolher sua raiz). 13,3% iriam reprimir a postura do aluno alvo das ofensas e exigir que o mesmo retirasse a maquiagem e os brincos (legitimando assim o preconceito, causando maior constrangimento a vítima e colocando sobre ela a culpa pela violência da qual era alvo, jamais algoz). E, 3,3% fingiriam que nada estaria acontecendo (isto é, legitimaria a conduta homofóbica pela conveniente via da omissão).

Tais atitudes demonstram como a prática pedagógica para tratar de questões de gênero dentro do corpo docente investigado ainda é frágil, revelando o despreparo para lidar com questões tão importantes e necessárias ao contexto histórico-social em que os jovens do ensino médio estão inseridos. As respostas apontadas se mostram totalmente insuficientes em garantir que a sala de aula seja um local saudável, plural e respeitoso entre as diversas individualidades que o constituem. Ao mesmo tempo que é importante tal diagnóstico, posto que a *práxis* desenvolvida pelos professores “com vistas à formação holística do ser humano, tornam-se relevantes, por possibilitarem a compreensão de como o docente da educação

básica percebe as diversidades e trabalha os assuntos referentes às diferenças de gênero” (FIALHO; NASCIMENTO, 2015, p. 110).

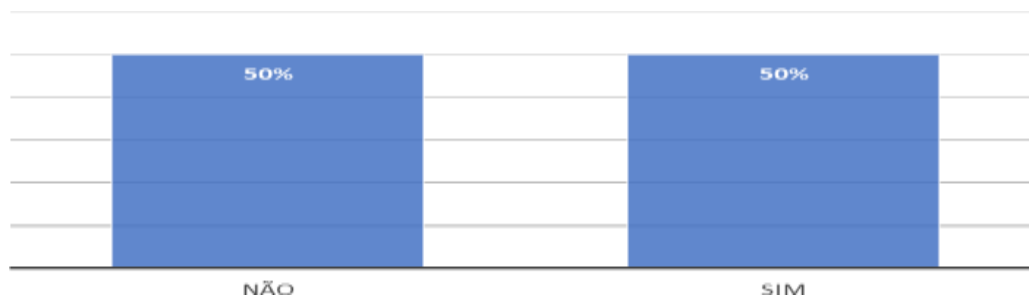
Por seu turno, os dados também revelam que 60% dos docentes afirmam que aproveitariam a oportunidade para falar de gênero, sexo e sexualidade. Tal constatação revela um discurso politicamente correto do que se espera de um educador no século XXI, cuja escola almeja ser um ambiente para a formação não só técnica, mas humana dos estudantes. Porém, tal informação precisa ser interpretada no contexto de todas as informações já obtidas e analisadas ao longo do presente estudo.

Não parece ser coerente um percentual tão alto de professores dizer, sem pestanejar, que diante de tal situação, iria suscitar um debate sobre as questões de gênero, quando, em questões anteriores a postura adotada foi diversa. Dentro de outra categoria, ao responderem outras questões, os/as professores/as (idêntico percentual) disseram ter dificuldades para tratar das questões de gênero com seus alunos. Igualmente, na 4ª categoria, os dados de outra questão cravaram que 43,80% nunca trabalharam qualquer questão de gênero em suas salas (vide gráfico 17) e os que questões indicaram que 63,40% confessaram que já se sentiram impotentes diante de conflitos envolvendo gênero em suas salas de aula (vide gráfico 18). Assim, muito embora haja a prática discursiva que se espera, não há elementos que façam acreditar que esta é a prática social presente dentre os docentes que atuam no ensino médio da rede pública e na unidade aqui discutida.

Ainda dentro dessa categoria, outra questão indagou aos docentes *“se já haviam abordado em suas aulas ou foi instigada pelos alunos em sala de aula ou vivenciou problemas em sala de aula relacionadas às questões a sexo (relações sexuais, gravidez...), gênero (papeis de homens e mulheres na sociedade) e/ou orientações sexuais (homossexualidade, bissexualidade, heterossexualidade”*.

As respostas seguem no gráfico:

Gráfico 23 – Docentes instigados/as sobre gênero, sexo e sexualidade em sala de aula



Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2022)

Os dados indicam que metade dos docentes jamais abordou as questões de gênero, sexo e sexualidade em sala de aula, muito embora, pelas situações já narradas anteriormente, esteja claro que tais temas fazem parte do dia a dia em sala de aula e das experiências vivenciadas pelos estudantes com os quais convivem diuturnamente.

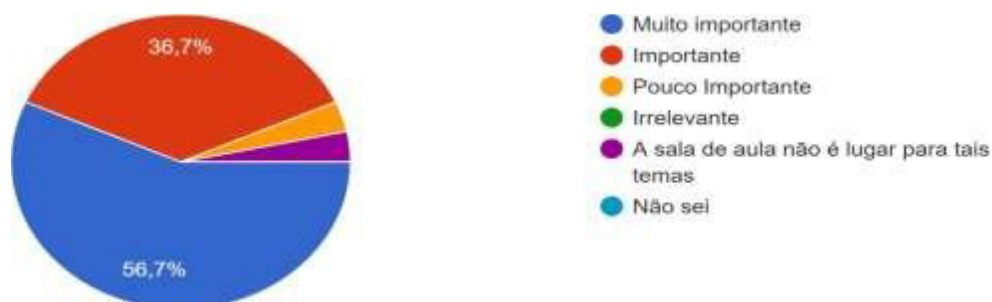
Tal fato, de um lado indica o deficiente nível de preparo dos docentes para fazer do processo educacional algo maior, e mais importante, do que a mera dogmática tradicional do conteudismo, tendo em vista que a escola tem compromisso com outras esferas da formação humana além da técnica. Por outro lado, confirma que, dentro do corpo docente, há a tendência em fugir de discussões que, por motivos diversos, possam causar qualquer espécie de desestabilização de estruturas pessoais, dogmas religiosos ou visões majoritárias do fenômeno social subjacente. Há o sentimento de abstencionismo, este incompatível com o papel docente.

Já no seio do grupo que afirma já ter abordado tais questões, estas se dividiram na seguinte ordem: 40% afirmaram tratar de assuntos ligados às relações sexuais, à prevenção de DST(s) e a gravidez na adolescência; 53,3% disse abordar questões ligadas à orientação sexual, discutindo os padrões das relações heterossexuais e paralelo às homossexuais; e, 6,7% salientou que são comuns as conversas sobre os papéis sociais impostos a homens às mulheres, especialmente sob a linha do combate ao machismo.

Os dados indicam que, muito embora os docentes introduzam em suas aulas questões ligadas ao gênero, ainda o fazem sob um aspecto bastante biológico e de ótica binária, em geral ligados a questões reprodutivas, métodos anticoncepcionais, gravidez e relações sexuais. Inclusive, ao falar de orientação sexual, insistem na ideia binária entre relação heterossexual e homossexual, não se vislumbrando abertura para existência de outras formas. Enfim, observou-se a preponderância, nas discussões apresentadas, de “abordagens ainda muito ‘tradicionais’, restritas a questões eminentemente conteudistas ou, ainda, fortemente apartadas das culturas e dos cotidianos, das diferenças biológicas entre eles e elas” (GUIZZO; RIPPOL, 2015, p. 480).

Os/as docentes também foram questionados/as sobre qual a relevância que teria que ser discutida em sala de aula sobre as temáticas gênero, sexo e sexualidade. As respostas seguem no gráfico:

Gráfico 24 – Nível de importância dado pelos docentes às discussões de gênero em sala de aula

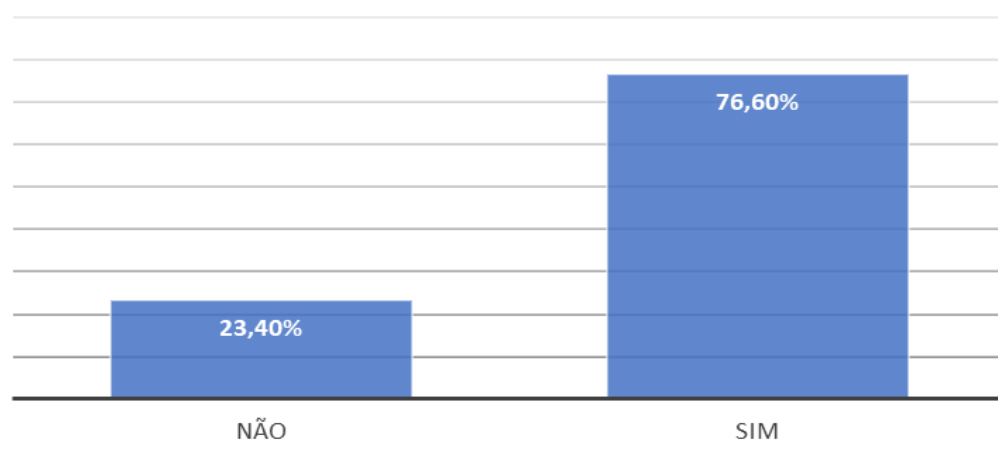


Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2022)

Os dados demonstram que 93,4% dos professores/as entendem que é importante, ou muito importante, levar tais temáticas à discussão ativa em sala de aula. Entretanto, não se pode esquecer que, na questão anterior, 50% dos docentes afirmou que nunca levantou essas discussões em sua prática pedagógica. Então, como seria possível os docentes afirmarem que tal pauta deve ser trabalhada em sala de aula, mas, na prática, assim não o fazem? Forma-se a complexa contradição, pois a verbalização (prática discursiva) só se torna motor de mudança, transformação e melhora da *práxis* quando é posta em movimento, isto é, quando implica prática social. No caso, as respostas à essa questão (texto) assemelham-se a palavras ao vento.

Outra questão reforça o alto índice de mortes por homofobia registrado nos últimos anos (2011 a 2018), de modo que se questiona aos docentes “*se já presenciaram atos de preconceito, discriminação e violência envolvendo gênero na escola e se sentiram-se preparado para enfrentar tal problema*”. As respostas indicaram que 76,6% dos professores já presenciou cenas de discriminação, violência, preconceito e homofobia no ambiente de sala de aula, ao passo que 23,4% afirmaram desconhecer tais situações. Segue o gráfico:

Gráfico 25 – Relatos docentes sobre violência, discriminação ou homofobia em sala



Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2022)

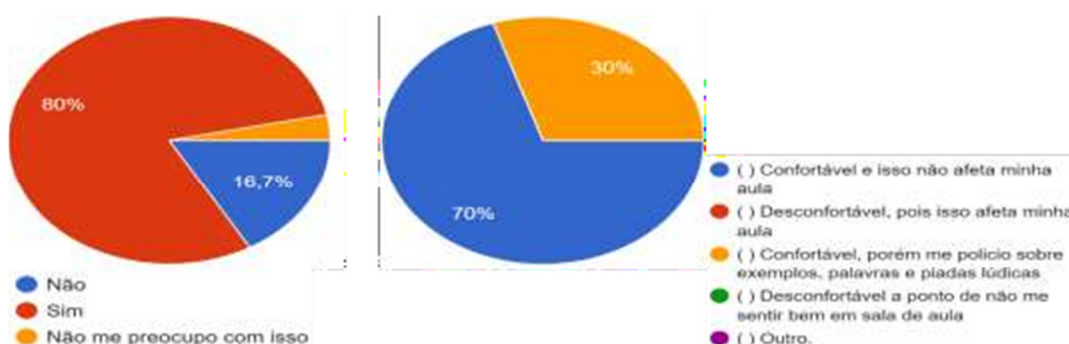
No que tange ao fato de estar preparado/a ou não para a situação vivenciada, a maioria dos docentes afirmou que não se sentiu preparado para enfrentar tal conflito, sendo recorrente o uso de expressões como “*não me senti apto*”, “*senti-me impotente*”, “*meu nível de conhecimento é muito pequeno*”, “*a sociedade é muito preconceituosa*”, “*não aceitariam ser contrariados*”, “*prefiro não me envolver em tais questões*”, “*fiquei sem ação*”. A única exceção ficou por parte das Lentes 07 e 11, que se consideraram preparados, ao afirmarem ter formação específica para discutir tais questões com seus alunos/as.

Os dados demonstram que a maior parte do corpo docente confessa não ter o preparo suficiente para administrar, contornar e superar os embates sobre preconceito, violência e homofobia em sala de aula, sendo marcante o uso da expressão “*impotente*”. Tal quadro pode advir do fato de os professores com pós-graduação (75% dos investigados) serem em áreas técnico-específicas, não abordando outras questões do convívio de sala de aula (vide gráfico 02). Bem como, por 70% dos docentes não terem participado de qualquer curso de formação/extensão nos últimos 12 meses e os que os fizeram foram em áreas alheias, às discussões sobre gênero. Enfim, a ausência de formação em gênero está no âmago das deficiências percebidas na prática docente observada, justificando a tal “*impotência*” relatada.

Duas questões peculiares indagaram aos docentes se tinham ciência da existência de alunos do grupo LGBTQIAPN+ em suas salas de aulas e, se caso tivessem, como tal realidade afetaria sua prática pedagógica.

As respostas revelaram que 80% dos discentes sabem da existência de alunos LGBTQIAPN+ nas salas de aula em que atuam, 16,7% alegam que não tem conhecimento da existência, ou não, e 3,3% afirmam que não se importam se este grupo está ou não representado dentro da sala de aula. Os dados revelam que é de conhecimento da maioria do corpo docente que, dentre os discentes, existem manifestações de gênero fora do padrão heteronormativo. Segue gráfico para melhor compreensão:

Gráfico 26 e 27 – Existência de alunos LGBTQIAP+ e os efeitos sobre a prática docente



Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2022)

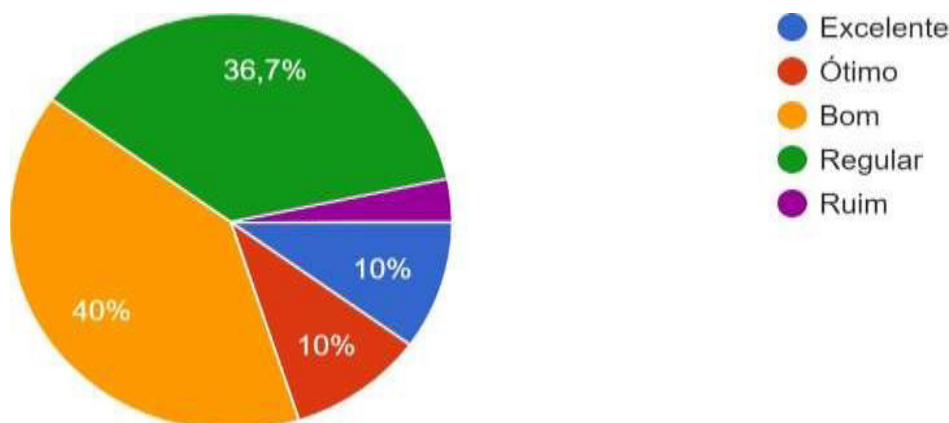
Em relação ao efeito que a ocorrência de alunes LGBTQIAPN+ em sala de aula traz à postura docente, 100% dos professores/as afirmaram não sentirem desconforto com tal realidade. Contudo, 30% dos investigados/as complementou afirmando que, apesar de não ver problema nisso, “policiava-se sobre exemplos, palavras e piadas lúdicas”. Eis um ponto que merece ser destacado: ao mesmo tempo em que parte dos professores/as afirmam estar confortável com o fato de conviver com alunes LGBTQIAPN+, também diz que se políam, isto é, faz um exercício de autocontrole da linguagem empregada ao longo das aulas.

Pois bem, um/a indivíduo apenas se políam para não praticar aquilo que lhe é natural fazer, apenas se políam de atitudes e palavras que, por serem típicas de quem fala, tendem a aparecer de forma espontânea. Então, se esses docentes reconhecem que têm de fazer tal atividade de comedimento vocabular, dá-se a entender que, caso não houvesse alunes LGBTQIAPN+ os exemplos, palavras e ludicidades iriam girar em torno de situações preconceituosas? homofóbicas? e discriminatórias?.

Então, resta evidenciada que a prática docente sofre influência sim da presença de alunes *queer*, posto que os professores/as, na presença daqueles, agem para reprimir o que, costumeiramente, fazem, conseqüentemente pensam, em salas de aulas em que haja hegemonia de grupos heterossexuais. A *práxis* revelou-se replicadora de preconceitos. Igualmente, a presença de alunes *queer* traz um efeito positivo à prática docente, posto que, ante tal quadro, tendem a modificar seu fazer docente para excluir do repertório didático falas e posturas homofóbicas, com vistas a tornar a aula mais inclusiva. Eis um ponto positivo.

Ante tal quadro, outra questão inquiriu dos docentes como julgavam ser o nível de preparo que dispunham para lidar com as problemáticas decorrentes das questões de gênero nas salas de aula do ensino médio. As respostas seguem no gráfico seguinte

Gráfico 28 – Preparo dos docentes para lidar com questões de gênero



Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2022)

Os dados indicam que 60% dos docentes entende ter um preparo excelente (10%), ótimo (10%) ou bom (40%) para lidar com as problemáticas ligadas ao gênero no contexto da sala de aula. Todavia, tal afirmação se mostra paradoxal com outros diversos dados obtidos no presente estudo.

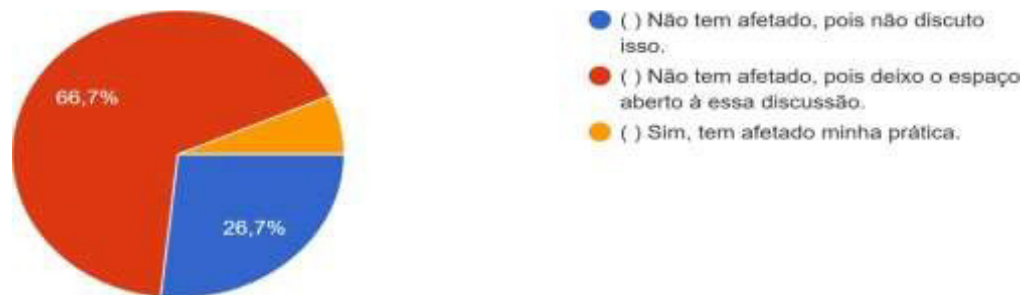
Primeiro, o fato de que 50% dos docentes ter afirmado nunca ter tratado qualquer questão ligada ao sexo, ao gênero ou à sexualidade em sala de aula, bem como 63,40% afirmar que já vivenciou conflitos sobre gênero em sala de aula nos quais não sabia como proceder. Além do fato de que 60% afirmam sentir dificuldade em discutir a temática em sala de aula.

Segundo, porque dentre os professores/as pós-graduados, nenhuma das especializações realizadas é direcionada a temas como gênero, sexo e sexualidade. Soma-se também a verificação de que, dentre o grupo que participou de cursos de formação e extensão no último ano, igualmente, não houve qualquer busca por aprofundamento nas questões de gênero. Logo, onde não há estudo, pesquisa e reflexão, em resumo, inexistindo formação não é possível se concluir que haja preparo para o árduo, porém necessário, trabalho docente. Trabalho tal que pressupõe, por definição paulofreriana (2002), o constante movimento de ação-reflexão-ação, este ausente na maioria dos docentes estudados no que tange ao preparo para lidar com as questões de gênero nas salas de aula do ensino médio.

No afã de melhor compreender a prática docente existente no grupo estudado, umas das questões procurou ouvir dos docentes como a sua *práxis* com os alunos do ensino médio era, ou não, afetada pelas questões de gênero.

As respostas revelaram que 66,6% afirmaram não terem sua prática afetada de nenhum modo, pois “deixam o espaço aberto à essa discussão”, 26,6% também alegam que tais questões não tem gerado qualquer efeito sobre a prática pedagógica desempenhada, tendo em vista que dizem “não discuto isso” e, somente 6,7% reconhecem que sua prática pedagógica vem sofrendo influências das problemáticas advindas das questões de gênero, tendo afirmado “sim, tem afetado minha prática em sala de aula”. Segue o gráfico:

Gráfico 29 – As questões de gênero têm afetado sua prática pedagógica em sala de aula?



Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2022)

Apesar de os dados apontarem que a maioria dos docentes não tem suas *práxis* afetada pelas questões de gênero, pois mantém um ambiente aberto ao diálogo, novamente, tem-se uma contradição entre a resposta apresentadas e os demais dados sistematicamente analisados. Sustenta o oxímoro o fato de que, como já discutido anteriormente, 50% dos professores diz que jamais levantou qualquer discussão de gênero em suas aulas, então como poderia se falar que os docentes mantém a sala de aula aberta a tal debate? Não é possível.

Portanto, muito embora a resposta dada, à questão queira dizer o contrário, pretendia demonstrar uma prática discursiva de harmonia com as questões de gênero, a prática social reiteradamente revelada ao longo dos demais questionamentos realizados e analisados no presente estudo mostra o contrário. Indubitavelmente, no contexto educacional estudado, a prática pedagógica sofre influência direta das questões de gênero, muito embora não queiram os professores/as assumir expressamente tal fato.

Ainda sobre o tópico, merecem destaque as respostas dadas pelas Lentes 3 e 7:

Lente 3: **Evito tocar no assunto...**a não ser quando parte dos alunes (grifo nosso)

Lente 7: Não afetam, **não concordo com a situação**, mas não excluo a pessoa a por ter a escolha diferente das demais (grifo nosso).

Os discursos acima indicam, de um lado a tomada de posição pela via da omissão, também conhecida como atitude comissiva imprópria, pois é uma escolha de docente “fugir” (Lente 3) a todo custo da discussão. A deslegitimação, como já foi dito anteriormente, não ocorre apenas com a postura ativa de sujeito, mas também com a sua passividade, caracterizada, por exemplo, quando opta por excluir de sua prática social o debate de determinadas temáticas. Ao afirmar “evitar tocar no assunto”, sua *práxis* sofre sim efeito das questões de gênero, o efeito da negação da importância, atuando para deslegitimação do fenômeno.

Por outro lado, a outra fala traz uma clara contradição na argumentação apresentada pelo/a docente, uma vez que, ao mesmo tempo que diz não ter sua prática pedagógica afetada

de nenhuma maneira pelas questões de gênero, arremata dizendo que não concorda com a situação (Lente 7). Fazendo surgir reflexões: não concorda com qual situação? Que as questões de gênero são importantes? Que falar de diversidade é papel da escola? Que o padrão heteronormativo não é a única forma de se viver o gênero, o sexo e a sexualidade? Que os alunos/as podem desempenhar múltiplas performances de gênero que desmantelam a tradição binária? Que a escola pode agir para minar a homofobia? Sua prática é, portanto, afetada pelas questões de gênero, no sentido de exclusão da discussão.

Enfim, resta claro, nas justificativas apresentadas, a existência de visões pessoais, subjetivas e enraizadas de descrédito a tão importante temática, cada vez mais caras e urgentes ao desenvolvimento saudável e necessário dos jovens. Mas que, por constituir-se em juízos de valor, crenças e pensamentos vivos no corpo docente (prática discursiva), tendem a se reverberar, com maior ou menor intensidade, na prática social, que se mostra acrítica, antirreflexiva, beirando, por vezes, o preconceito.

Encerrando a categoria de análise, questionei aos docentes “*quais os maiores desafios que você entende que os docentes enfrentam à sua prática pedagógica tendo em vista as problemáticas de Gênero em sala de aula? Qual seria uma forma de superá-las?*”. A íntegra das respostas segue no quadro de expressões:

Quadro 7 – Principais desafios à prática docente frente às questões de gênero e os meios para superá-las

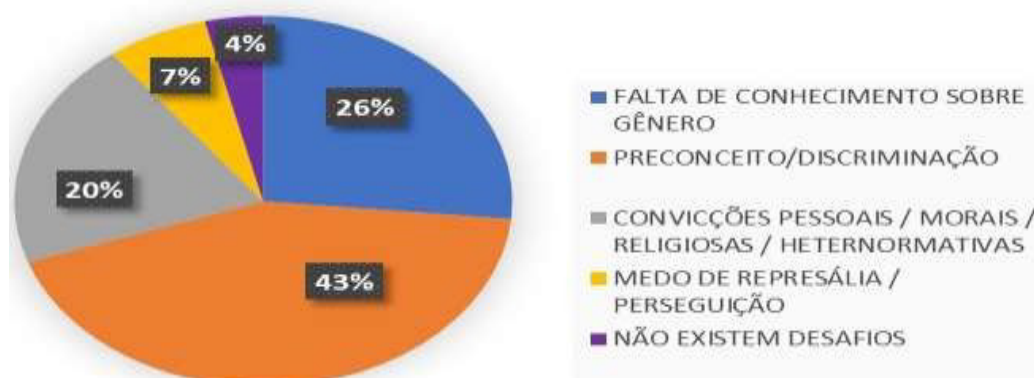
Quais os maiores desafios enfrentados pelos docentes em suas práxis envolvendo gênero, e como superá-las?	
LENTE 1	Acredito que a melhor forma é o diálogo e respeito pelo outro;
LENTE 2	O não abrir mão da hipocrisia. Não tem como trabalhar o respeito se o seu é limitado à vista de alguns. Se auto educar no respeito e amor ao próximo, para munir-se de obras e não argumentos, para a efetiva empatia;
LENTE 3	Principalmente a falta de conhecimento, acredito que mais formações sobre o assunto ajudaria bastante;
LENTE 4	Preparar nós docentes para esses debates, pois já uma realidade;
LENTE 5	Receio de falar sobre. Não existe uma forma padrão específica, mas não tratar o tema de forma preconceituosa é o início para se trabalhar a questão sem ofender as pessoas;
LENTE 6	Abordar esses temas em vista a polarização e os radicalismos que permeiam o Brasil hoje;
LENTE 7	Um dos maiores problemas é a falta de conhecimento sobre o assunto, e acho que deveria ter treinamento e capacitação a respeito dessas temáticas e que deveria envolver toda a comunidade escolar;
LENTE 8	Discutir isso mais abertamente;
LENTE 9	Homossexualidade. É tentar explicar o termo para todos os alunos e dizer que temos que nos respeitar independente da opção sexual de cada um;
LENTE 10	Ainda é a aceitação por parte de alguns alunos, através de discussões em grupos e individualmente;
LENTE 11	A discriminação e o preconceito, precisa-se de mais informações e projetos na escola voltado para isso;
LENTE 12	Como vivemos em uma sociedade machista, penso que devemos respeitar o opção sexual do

	próximo, seja lá quem for o próximo, precisamos trabalhar e discutir sobre esse tema;
LENTE 13	Meus pensamentos é mais em razão a minha formação religião, (apesar de não mais frequentar, ainda hoje molda meu pensamento);
LENTE 14	Precisamos discutir isso de forma mais aberta;
LENTE 15	Trabalhar o preconceito e a exclusão por parte das escolas.

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

No que se refere aos desafios impostos à *práxis*, o discurso docente gravitou em torno de quatro (04) eixos principais: a) Ausência de conhecimento sobre gênero: com uso de expressões como “*falta de conhecimento*”, “*falta de formação na área*”, “*falta de informação*”, “*ler sobre o tema*”, as quais registraram 07 repetições no discurso coletivo; b) Preconceito/Discriminação: tendo empregado termos da estirpe “*preconceito*”, “*não se conhece do assunto*”, “*tabu*”, “*ainda é aceitação por parte de alguns alunos*”, “*a maioria preconceituosa*”, “*não concordam e não querem debater*”, “*discriminação*”, “*sociedade machista*”, “*exclusão*”, revelando um total de 09 reiteraões dentre es docentes; c) Convicções pessoais/morais/religiosas/heternormativas: caracterizadas por vocábulos como “*é algo para ser discutido em casa*”, “*no ambiente familiar*”, “*não na escola*”, “*o não abrir mão da hipocrisia*”, *minha formação católica e heternormativa*” e, sempre sugestivo, “*.*”, somando 06 repetições; e, d) Medo de sofrer represália/perseguição: nítidas nas construções linguísticas “*receio de falar sobre*” e “*abordar esses temas tendo em vista a polarização e os radicalismos*”, com 02 repetições. Os dados obtidos, foram adequadamente organizados, estaticamente, no gráfico que segue abaixo:

Gráfico 30 – Dificuldades encontradas pelos docentes em sua *práxis* pelas questões de gênero



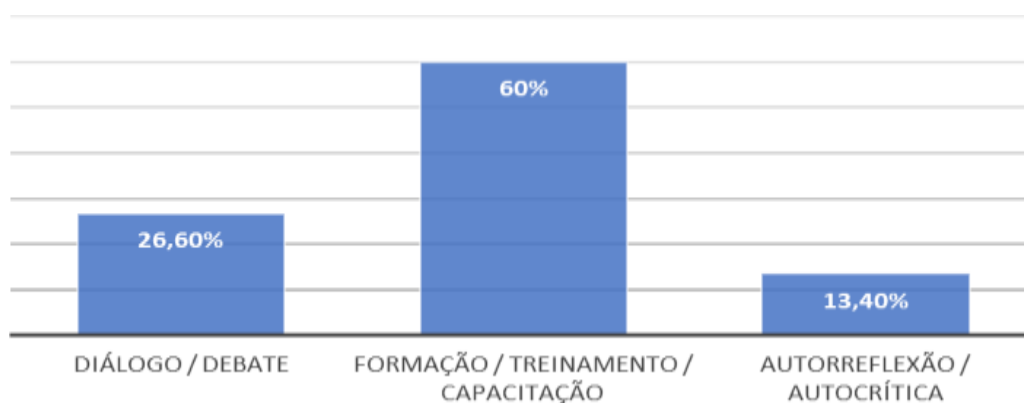
Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2022)

As respostas dadas revelam que a maioria dos docentes (69%) diz que, dentre as principais dificuldades para realizar uma prática pedagógica que englobe satisfatoriamente as questões de gênero, está o preconceito em torno do debate (43%) e da própria falta de preparo

profissional para assim o fazer (26%). Tal constatação confirma outras análises já feitas no presente estudo, especialmente a de que existe uma relação inversamente proporcional entre dificuldades docentes com gênero e formação, onde a existência desta mina aquela, e a inexistência desta reforça aquela. Por fim, a formação está no cerne da adequada prática pedagógica docente.

Ato contínuo, ao apontarem quais os caminhos seriam necessários para superar tais desafios e dificuldades, os docentes se centraram em torno de três (03) ideias principais a saber: diálogo entre os sujeitos, formação/treinamento/capacitação e autorreflexão/autocrítica. Segue gráfico com a exposição estatística dos dados:

Gráfico 31 – Meios para superar os desafios à práxis ante às questões de gênero



Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2022)

Os docentes mostraram, nesse ponto, consciência do que precisa ser feito para que suas práticas pedagógicas sejam mais inclusivas, democráticas, não sexistas e deem a devida importância às urgentes questões de gênero, das quais a escola deve se apropriar cada vez mais, tendo em vista que tais questões germinam em meio aos jovens com os quais trabalha – e perante os quais assumiu o compromisso de formar humanamente – a escola do século XXI. Ficando claro que o caminho passa pela necessária formação (60%), que deve ser tanto buscada pelos professores, como deve ser objeto das políticas educacionais (embora vivamos tempos estranhos no Brasil pré-eleição/2022), posto que, apenas com o ato formativo é possível promover a autorreflexão (13,40%) e abrir portas ao necessário debate (26,6%) das questões de gênero.

Por fim, tal diagnóstico é de singular relevância, pois faz emergir uma realidade, muitas vezes, até convenientemente, omitida, mas latente e que causa sérios danos ao objetivo de uma educação democrática e libertadora a que se propõem os documentos institucionais da escola pública brasileira após a CF/1988. Por isso, obter tal panorama é peça chave para que

seja possível repensar a própria *práxis* – é necessário fazê-lo –, isto é, questionar o quanto a escola se constitui em espaço de reprodução e normatização dos corpos (currículo, conteúdos, material didático, regimentos, práticas institucionais), e, “ao mesmo tempo, como ela pode se constituir num espaço de resistência, de transformação social e histórica” (BORTOLINE, 2012, p. 97).

Em resumo, os dados desta última categoria de análise se mostraram fundamentais ao objeto de pesquisa do presente estudo posto que, em linhas gerais, foram capazes de revelar que, dentre os docentes que atuam no ensino médio da rede pública da escola *locus* do estudo prevalecem, com pontuais e admiráveis exceções, uma *práxis*, no que tange às questões de gênero, voltada a processos educativos que (re)produzem um *status quo* sexista, heteronormativo, misógino e, por vezes, homofóbico. Cultura escolar que está extremamente enraizada na prática discursiva e que se materializa na prática social desenvolvida em sala de aula.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa em educação pressupõe o necessário envolvimento do pesquisador com temas e discussões que, muito embora desagradem alguns grupos hegemônicos de dominação política, devem ser enfrentados e debatidos no meio escolar. Nessa seara, discutir as questões de gênero, como fenômeno vivo, não-binário, não catalogável, mas fluido e performático é, ao mesmo tempo desafiador completamente libertador. Na verdade, representa um poder-dever indeclinável por aqueles que acreditam numa educação mais livre, democrática e inclusiva, comprometida mais com o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas e menos com os intentos conservadores que buscam legitimidade no sistema educacional.

Tecendo uma auto análise e compreensão enquanto pesquisador do estudo em questão, acredito que de alguma forma alimentei a ideia de que iria obter dos sujeitos/as dessa pesquisa, reflexões mais específicas e inerentes a uma prática pedagógica mais assistencialista quanto as atitudes e condutas perante os alunos/as que devem ser orientadas em respeito a diversidade, pois essas condutas são importantes para que não seja enfatizada a desigualdade de gênero, e para que seja visível que os professores estão abertos a dúvidas e questionamentos sobre a questão, fator esse que não percebi tal quanto almejava em sua totalidade.

Alguns dos questionamentos apresentados acima por esses profissionais, demonstram o quão longe estamos de um ensino que leve a uma compreensão profunda acerca das diversas maneiras de expressão de gênero, a qual esteja a serviço da sociedade, não como reprodutora de ações e discursos da maioria, mas como o local em que ecoa a voz e se fazem ouvir os anseios da juventude que a cada dia explora e faz questão de se fazer presente, não só física, mas intelectualmente, expondo sua personalidade e suas problemáticas. Somente quando a escola compreender que ela precisa ser local de fala e escuta de seus estudantes é que ela estará reconectada com os seus alunos e assim terá sua existência ressignificada.

Neste sentido, ao finalizar esta investigação, sinto que há necessidade de tornar essa discussão sobre gênero uma realidade das escolas, a fim de que os jovens possam ter oportunidades de usar seu local de fala para se fazerem ouvir e as produções, sejam elas acadêmicas ou não, contribuam na mudança dos discursos e ações presentes não só nas escolas, mas em todos os espaços sociais.

Acredito que estudar gênero, discuti-lo e disseminá-lo é, antes de tudo, zelar pelo respeito à diferença, aos múltiplos modos de ser, portar-se e se experienciar que as pessoas,

cada qual a seu modo, performam diuturnamente em seus convívios e relações. O gênero é vivo. Está inserto no meio social e faz parte do processo de (re)construção itinerante de cada indivíduo, não sendo uma realidade pronta, fabricada ou acabada, mas sim um processo de constante metamorfose.

Trazer tal debate ao meio escolar, inserir a temática nos contextos de atuação docente, conceber a sala de aula como verdadeira arena cultural hábil à discussão com os alunos que se encontram inseridos exatamente nesse processo de (auto)conhecimento é, além de necessário, um irrefutável dever ético por parte dos/as professores/as. Representa, de um lado, o compromisso com os processos sociais de construção do gênero em que estão imersos os adolescentes, e, por outro, traduz comprometimento dos sujeitos com a missão docente que assumiram: a de ser agente de transformação nos espaços de atuação. Todavia, isso não significa que seja fácil para os/as professores/as.

Dito isso, os resultados da presente pesquisa revelaram que foi possível responder à questão norteadora da discussão, qual seja, o problema de pesquisa. Conforme apresentado no início deste estudo, obteve-se êxito em apreender, parametrizar e analisar a forma como a prática pedagógica dos professores da rede pública de ensino médio em uma escola de referência na cidade de Petrolina se fazem presentes ao contexto atual ao qual estamos inseridos. A questão norteadora do estudo foi atendida à medida que os resultados elencados evidenciam que um dos maiores desafios impostos pela prática pedagógica vigente desses/as professores/as, é, sobretudo a falta de conhecimento que os mesmos dispõem sobre a temática, e conseqüentemente pouca, ou quase nenhuma familiaridade em se trabalhar de forma democrática e atuante dentro de sala de aula.

Conseqüentemente, alcançou-se o objetivo geral proposto, pois, a partir do emprego da técnica da Análise Discursiva Crítica (ADC), conseguiu-se entender adequadamente como se dá, no caso concreto estudado, a prática discursivo-social docente frente os desafios decorrentes das questões de gênero na escola e que, como tal, reverberam no exercício da *práxis*.

Para tanto, foram, cumpridos os objetivos definidos desde o início da pesquisa, posto que: apresentou-se detidamente as definições (vide item 2.1) e bases teóricas dos conceitos fundamentais da pesquisa (gênero, sexo e sexualidade); foi possível perceber como as relações de gênero estão inseridas nas práticas docentes e nas instâncias institucionais da educação básica (vide item 2.2); refletiu-se sobre a prática discursivo-social docente decorrente das questões de gênero a partir da análise dos relatos dos professores investigados (vide itens 5.1.2 e 5.1.4); e, por derradeiro, foi feita a discussão crítica dos reflexos que a discussão de gênero

traz à *práxis* dos professores do ensino médio da unidade pública pesquisada.

À essa altura, convém dizer que se confirmou, em parte a hipótese inicial de trabalho, posto que, não obstante a maior parte dos dados obtidos revelar que os professores da educação básica pública de nível médio na escola em questão não estarem adequadamente preparados e capacitados para saber conduzir o debate, em sala de aula, das questões de gênero, há necessidade de serem feitas ressalvas.

Explico que foram encontrados docentes que demonstraram satisfatório nível de conhecimento sobre as questões de gênero, bem como revelaram uma prática discursivo-social condizente com o que se espera dos educadores, sabendo agir para minar preconceitos, evitar violências e fomentar o debate saudável de gênero em suas salas de aula. Também ficou evidente a predisposição de muitos professores/as para mudança, isto é, estarem dispostos a aprender e, diante de tal quadro, adequarem sua *práxis* dentro do necessário processo de ação-reflexão-ação.

Apesar de, no quadro geral, ainda haver uma certa resistência à discussão, bem como manifestações de condutas preconceituosas, misóginas e, por vezes, homofóbicas de determinadas docentes (não foi uma generalização), os dados demonstram também a existência de professores que dão validade à discussão. Sujeitos que entendem o processo e procuram, cada qual a seu modo, dar corpo a ações que coloquem as questões de gênero na pauta da sala de aula. Intentos louváveis, mas que tenderam a esbarrar tanto em resistências institucionais como corporativas por parte de outros professores/as. Enfim, tem-se a representação de um microssistema que reflete diversos outros microssistemas observados em várias realidades do Brasil, onde é cada vez mais evidente o cerco àqueles que debatem gênero na educação.

Na presente pesquisa, apesar de todas as dificuldades impostas pelo momento atípico decorrente da pandemia do COVID19 (medo, incerteza, ansiedade, isolamento, distanciamento, exclusão social, dentre outros), foi possível recolher um material bastante significativo e suficiente a alcançar os objetivos do presente estudo. Como destacado anteriormente, com uma amostra de 33,34% da população foco, foram obtidas 845 respostas, materializadas em 197 páginas, organizados em 04 volumes impressos e encadernados. Desse acervo, os dados foram analisados, catalogados e organizados em 31 gráficos, 7 quadros e 6 tabelas.

A partir do que foi observado na realidade estudada, reforçou-se a certeza de que discutir gênero na escola é fundamental, fazer da sala de aula um ambiente para o convívio democrático da diferença e de respeito às irrotuláveis performances de gênero alheias é tarefa

de singular importância. Despertar tal consciência no docente – bem como dar-lhe condições, respaldo e, principalmente, segurança para agir – é urgente, sobretudo porque a atuação dos professores/as tem o condão de minimizar as múltiplas formas de violências que, em geral, buscam seu fundamento na homofobia, transfobia e misoginia. Tarefa fácil? Não, pois há muitas resistências (verificadas no caso concreto), mas que não são justificativas para calar a discussão, pois o gênero, como fenômeno social, não se cala, ao revés, grita avidamente na (re)experiência de milhares de alunos/as pelos quais a escola e a educação são eticamente responsáveis.

No caso específico dos professores/as do ensino médio da rede pública na instituição aveiguada, a pesquisa demonstrou que um dos grandes desafios a uma melhor prática discursivo-social de gênero é a falta de formação inicial e continuada, dentro do grupo estudado, sobre as questões ligadas ao gênero na educação. De fato, a formação está na base do fazer docente, a partir do momento que se constata ser o corpo docente estudado carente de formação voltada às questões de gênero, falta-lhe a sustentação teórica, a propriedade de fala, o argumento de autoridade para, adequadamente, intervir nas situações conflituosas em que é chamado a atuar.

Numa sociedade da informação marcada pela desinformação generalizada que se materializa nas fakenews, atingindo professores e alunos, não procurar capacitação/extensão, ou não lhe ser oportunizada, contribui apenas com a disseminação de estereótipos, preconceitos e tomada de posições acríicas sobre fenômeno tão importante quanto as questões de gênero. Estas, por isso mesmo, estão intrinsecamente ligadas ao processo formativo dos estudantes. Eis um dos maiores desafios verificados pela pesquisa: a falta de formação que acarreta a ausência de informação mínima adequada para conduzir as discussões de gênero em sala de aula.

Os dados obtidos deixam claro que há uma certa resistência a alguns temas sensíveis ligados às questões de gênero, especialmente quando se fala nas performances de gênero destoantes da ótica heteronormativa. Quando se questiona sobre homossexualidade, transexualidade e interdependência entre gênero, sexo, sexualidade e desejo, além de a maioria dos sujeitos estudados se mostrar vacilante nas definições, avulta-se o fato de que a postura docente se revela influenciada, por vezes determinada, por entraves de ordem religiosa, moral, familiar, cultural e, sobretudo, de concepções pessoais. Em geral, visões pré-definidas que, quando não negam o fenômeno, minimizam sua importância, em especial, no ambiente escolar.

Contudo, deve-se ressaltar que as resistências verificadas nem sempre foram de ordem interna (dos docentes para o meio), mas também fruto de uma coação (indireta, mas também direta) de ordem externa (do meio para os docentes). Isto porque boa parte dos professores/as demonstra entender a importância do debate, ter conhecimento e aptidão para desempenho de uma *práxis* interventiva transformadora, mas, na maioria das situações, esbarra, literalmente, em políticas anti-gênero advindas tanto das diretrizes governamentais atuais, como das pressões da direção administrativa, quanto do olhar de expurgo de outros colegas docentes.

Portanto, o medo de perseguição, do achincalhamento e da repressão, com reflexos à segurança pessoal e profissional – especialmente, em tempos que a democracia e as instituições democráticas passam a ser atacadas, diuturnamente, por grupos de interesses hegemônicos, que se assentaram no trono do poder no Brasil, a partir do cenário pós-2018 –, mostrou-se como outro fator determinante para não inclusão ampla e efetiva das questões de gênero na prática pedagógica desenvolvida em sala de aula.

No que tange aos desafios à *práxis*, ficou claro que a maioria reconhece a importância e a legitimidade de se levar ao cerne da ação pedagógica as questões de gênero, enquanto debate inadiável. Contudo, apesar dos professores/as dizerem realizar atividades para discussão de gênero em sala de aula, a contraposição de dados, permitiu observar que, de fato, não o faziam. Na verdade, permanece dentre os sujeitos à narrativa de que há interesse em aprender sobre o assunto, que é importante levar à sala de aula, mas que, em contrapartida, não há tempo suficiente para se aprofundar na discussão, seja pela grande quantidade de aulas semanais, seja pelo cronograma apertado da matriz curricular conteudista, o que inviabiliza a possibilidade de abrir espaço significativo a tais debates.

Outro ponto importante é que, pela análise ampla dos dados, as concepções docentes sobre as questões de gênero revelaram, na maioria das respostas, visões eminentemente biológico-anatômicas, onde o sexo e o gênero apareciam como sinônimos e com forte carga biomédica. A lógica binária mostrou-se a mais incidente dentre os professores, que, na maioria das ocorrências, catalogava em apenas duas possibilidades as manifestações de sexualidades e performance, cujas raízes, invariavelmente, redundavam no determinismo causal do modelo chave-fechadura apregoado pela noção anatômica de sexo.

Tal percepção docente demonstra ainda uma dificuldade dos professores/as em conseguir distinguir e compreender como processos distintos os fenômenos do sexo, do gênero, da sexualidade e do desejo que, embora possam estar relacionados, não necessariamente o estarão, um não sendo determinante, tampouco determinado, pelo outro. De fato, são institutos diversos e, como tal, podem, e vão, seguir linhas completamente

alternativas. Logo, mesmo que tal processo seja algo que ocorre inegavelmente com es estudantes do ensino médio, os professores/as demonstram, em sua maior parte, não conseguir acompanhar, a contento, a marcha em que os jovens se transformam societalmente. Verifica-se o choque de gerações, colocado no âmago do entrave, embora superável, à implementação da prática discursivo-social de gênero.

Em suma, a presente pesquisa conseguiu cumprir seu desiderato precípua, apreendendo, analisando e refletindo sobre a percepção dos professores/as do ensino médio na unidade trabalhada. Em relação aos conceitos fundamentais ligados ao gênero e como isso reflete em sua prática discursivo-social. Ao mesmo tempo que contribuiu para a efervescência do debate em nível teórico, aliado ao estudo específico de uma realidade concreta estudada, possibilitando identificar os desafios à *práxis* dos sujeitos, refletir sobre as razões e, a partir disso, pensar em propostas de intervenção na comunidade a fim de superar tais obstáculos.

Por fim, não se pretendeu com a presente dissertação de conclusão do curso de Mestrado Acadêmico em Educação encerrar a discussão, mas ao contrário, é intento da pesquisa educacional fomentar reiteradamente o cenário, com vistas ao embate de ideias, (re)apresentação de dados e (re)elaboração de reflexões. A pesquisa aqui apresentada não pretendeu por um ponto final ao problema estudado, mas sim evidenciá-lo, discuti-lo e, com isso, apontar caminhos para sua resolução. O estudo em gênero não almeja ser totalizante do objeto, tampouco cerrar o espaço para novas vozes e novos dados, mas sim lançar bases para que outras vozes e outros contextos sejam acrescentados. Ao se pesquisar o contínuo fenômeno da (re)construção do gênero, o trabalho não se encerra com o resultado da pesquisa, na verdade o trabalho está bem no início. Ele deve, e vai ganhar corpo na prática social em sala de aula, nas rodas de conversa, nos grupos de estudo. O trabalho começa agora, afinal, somos Resistência.!

REFERÊNCIAS

- AGENCIA AIDS. **237 LGBT+ morreram vítimas da homotransfobia no Brasil em 2020, revela relatório.** [S.I. s.n.]: 2021. Disponível em: <https://agenciaaids.com.br/noticia/relatorio-de-violencia-contra-lgbts-mostra-queda-nas-mortes-por-homofobia-em-2020/>. Acesso em: 13 jun. 2022.
- ALMEIDA, Jane Soares de. *Mulher e educação: a paixão pelo possível*. São Paulo: EDUNESP, 1998.
- ALTMANN, H. Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 575-585, 2001.
- ANDRADE, M. G. T. D. *A psicologia fora do armário: contribuições com as estratégias governamentais de promoção de direitos e enfrentamento à LGBTfobia em Pernambuco*. 2019. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2019.
- APPLE, M. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- Associação Nacional de Travestis e Transsexuais (ANTRA. 2021).
- AUAD, D.; SILVA, J. G. da F. e .; ROSENO, C. dos P. Gênero na educação básica brasileira: a inconstitucionalidade de projetos proibitivos. *ETD - Educação Temática Digital*, Campinas, SP, v. 21, n. 3, p. 568–586, 2019. DOI: 10.20396/etd.v21i3.8654669.
- Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8654669>. Acesso em: 06 jun. 2022.
- ALTMANN, Helena. Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. *Revista Estudos Feministas*, v. 9, p. 575-585, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104026X2001000200014&nrm=iso>. Acesso em: 05 de agosto de 2015.
- BARROS, Maurício Pereira; C.W.B; S.H; R.E.S.O. Formação docente: alguns desafios e demandas da formação de professores na contemporaneidade. In: BARROS, Maurício Pereira; SENHORAS, Elói Martins (orgs.). **Formação docente: debates educacionais**. Boa Vista: EDITORA IOLES, 2022. p. 13-38.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Culturas Escolares, Culturas de Infância e Culturas Familiares: as Socializações e a Escolarização no Entretecer destas Culturas*. Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1059-1083, ago/2022.
- BORTOLINE, Alexandre. **Diversidade Sexual na Escola: Currículo e Prática Pedagógica**. Rio de Janeiro: EduUFRJ, 2012.
- BASTOS, Felipe. *“A diretora sabe que você está trabalhando isso na sala de aula?”: Diversidade sexual e ensino de ciências*. Dissertação. 180p. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação. 2015.

BEAUVOIR, Simone de. O segundo sexo: experiência vivida. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1949.

BEAUVOIR, Simone. O Segundo sexo – fatos e mitos; tradução de Sérgio Milliet. 4 ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1980.

BEAUVOIR, Simone. O Segundo Sexo: A experiência vivida. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BILGE, Sirma. (2009), "Théorisations féministes de l'intersectionnalité". *Diogenes*, 1(225): 70-88.

BENTO, B. A. M. **A reinvenção do corpo:** sexualidade e gênero na experiência transexual. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

BENTO, B. Política da diferença: feminismos e transexualidades. In: COLLING, L. (org.). Stonewall 40 + o que no Brasil? Salvador, BA: EDUFBA, 2011. p. 79-110.

BERNINI, Lorenzo. Macho e fêmea Deus os criou!? A sabotagem transmodernista do sistema binário sexual. *Bagoas - Estudos gays: gêneros e sexualidades*. Natal. v. 5, n. 06, 2012. ISSN 2316-6185.

BRAGA, Eliane Rose Maio. A Questão do gênero e da sexualidade na educação. In: RODRIGUES, Elaine e ROSIN, Sheila Maria (Org.). **Infância e práticas educativas**. Maringá: EDUEM, 2007, p. 211-220.

BOURDIEU, Pierre. **Os três estados do capital cultural**. In.: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.) Escritos de educação. Petrópolis-RJ: Vozes, 2005b.

BOURDIEU, Pierre. *La distinction : critique sociale du jugement*. Paris : Ed. de Minuit, 1998.

BRASIL, Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República. **Texto base da 3ª Conferência Nacional De Políticas Públicas de Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais:** “Tema: “Por um Brasil Que Criminalize a Violência Contra Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais”. Nacional de Políticas Públicas e Direitos Humanos de LGBT. Brasília: SEDH, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2021.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base. Brasília: MEC, 2015(1ª versão).

BRASIL. Congresso Nacional. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senador Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos: resolução nº 1, de 30 de maio de 2012. Brasília: CNE, 2012. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf >. Acesso em: 13 abr. 2022.

BRASIL. Decreto-lei nº 2.985, de 19 de dezembro de 2017. Diário oficial do município.

Disponível em: <https://www.migalhas.com.br/arquivos/2018/7/art20180718-02.pdf>. Acesso em 02/08/2021. Sexual. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988** [on line]. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em 25 jun 2022.

BRASIL, Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+). Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Gênero e diversidade na escola: formação de professoras(es) em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais**. Livro de conteúdo. Riode Janeiro: CEPESC, Brasília: SPM, 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MECSEF, 1997.

BUTLER. “Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo”. LOURO, (org.) Ocorpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

BUTLER, Judith. Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. 236p. Rio de Janeiro: Editora Record, 2003.

CABRAL, Vinicius; ORNAT, Marcio José; SILVA, Joseli Maria. *As relações entre espaço, violência e a Vivência travesti na cidade de Ponta Grossa – Paraná – Brasil*. Caderno Prudentino de Geografia, Presidente Prudente, n.35, Volume Especial, p.118- 135, 2013.

CALDWELL, K. L. Fronteiras da diferença: raça e mulher no Brasil. Estudos Feministas, n. 2, p. 91-108, 2000.

CAMPOS, Carlos Roberto Pires. **Gênero e diversidade na escola: práticas pedagógicas e reflexões necessárias**. Vitória: Ifes, 2009.

CARRARA, S. MORALIDADES, RACIONALIDADES E POLÍTICAS SEXUAIS NO BRASIL CONTEMPORÂNEO. *Mana*, v. 21, n. 2, p. 323–345, ago. 2022.

CARRARA; HEILBORN (orgs.). **Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico- raciais**. Rio de Janeiro: Cepesc; Brasília: SPM, 2009.

CARLOTO, Cássia Maria. **Conceito de gênero e sua importância para a análise das relações sociais**. Disponível em http://www.uel.br/revistas/ssrevista/c_v3n2_genero.htm. Acesso em 24 jul 2022.

CARVALHAR, Danielle Lameirinhas. Relações de gênero no currículo da educação infantil: a produção das identidades de princesas, heróis e sapos. 2009.170 f. Dissertação(Mestrado em Educação) – da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

CARVALHO, Marília Gomes de; TORTATO, Cíntia de Souza Batista. Gênero: considerações sobre o conceito. In: LUZ, Nanci Stancki da; CARVALHO, Marília Gomes de; CASAGRANDE, Lindamir Salete (orgs). *Construindo a igualdade na diversidade: gênero e sexualidade na escola*. Curitiba; UF-TPR, 2009, p. 21-32.

CARVALHO, K. J. M.; LIONÇO, T. Pânico moral, homofobia e discurso de ódio em um blog na internet. *Revista Periódicus*, Salvador, v. 1, n. 10, p. 163-183, 2019.

CÉSAR, Maria Rita de Assis; DUARTE, André de Macedo. Governo e pânico moral: corpo, gênero e diversidade sexual em tempos sombrios. **Educar em Revista** [online]. 2017, v. 00, n. 66, pp. 141-155. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.54713>. Acesso em: 06 jun. 2022.

CHOULIARAKI, L; FAIRCLOUGH, N. **Discurso na Modernidade Tardia. Repensando as críticas análise do discurso**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

CORRÊA, Sonia. A “política do gênero”: um comentário genealógico. **Cadernos Pagu**, 2018.

Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8653407/18506>. Acesso em: 26 jul. 2022.

CHOULIARAKI, L; FAIRCLOUGH, N. *Discurso na Modernidade Tardia. Repensando as críticas análise do discurso*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

COLLINS, Patricia Hill. (1990), “Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento”. Trad. Natália Luchini. Seminário “Teoria Feminista”, Cebrap, 2013. [Em inglês, *Black feminist thought: knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. Nova York/Londres, Routledge, 1990.] . (2014), “Intersectionality: a knowledge project for a decolonizing world?”.

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 171-189, 2002.

ELIAS, Norbert. **Norbert Elias por Ele Mesmo**. Rio de Janeiro, Zahar, 2001.

FARIAS, Luisa. Leis sobre gênero em escolas de Pernambuco vão testar posição de André Mendonça. **Jornal Digital**. [S.I. s.n.]: 2021 Disponível em:

<https://jc.ne10.uol.com.br/politica/2021/12/14922284-leis-sobre-genero-em-escolas-de-pernambuco-vaio-testar-posicao-de-andre-mendonca.html>. Acesso em: 13 jul. 2022.

FAIRCLOUGH, Norman. **Linguagem e Poder**. Nova York: Editora Logman, 1989.

FAZENDA, Ivani C. Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papirus, 2012.

FEITOSA, C. Políticas públicas LGBT no Brasil: um estudo sobre o Centro Estadual de Combate à Homofobia de Pernambuco. *Sexualidad, Salud y Sociedad*, Rio de Janeiro, n. 32, p. 90-118, 2019.

FIALHO, Lia Machado Fiuza; NASCIMENTO, Lorena Brenda Santos. O que as Professoras da Educação Básica sabem sobre Gênero? In: *Diálogos sobre Gênero, Cultura e História*. EdUECE: Fortaleza (CE), 2015.

FINCO, Daniela. *Educação Infantil e gênero: meninas e meninos como interlocutores nas pesquisas*. In: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias (orgs.). *Das Pesquisas com crianças à complexidade da infância*. Campinas: Autores associados, p. 159-180, 2011.

FRANCA, Celso. *A Imagem do Vale: Reestruturação Agrícola e Mudança Social*. Juazeiro: Editora Franciscana, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

FOUCAULT, M. *História da Sexualidade I: A Vontade de Saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. (Organização e tradução de Roberto Machado). Rio de Janeiro: Edições Graal. 1979.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008, **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. 26. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2008b.

Gauthier, C., Martineau, S., Desbiens, J. F., Malo, A., & Simard, D. (1997). *Por uma teoria da ética pedagógica: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí, RS: Unijuí.

GRAUPE, Mareli Eliane. *Gênero na escola: políticas públicas para superar preconceitos / Geraldo A Locks, Lúcia Aulete Burigo Sousa*. – 1. Ed. – Curitiba, PR: CRV, 20015.

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história** (Trad. Atílio Bruneta). 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

GONÇALVES, A. C.; SPINELLI, A. C.; FERRAZZO, Bruna; CARVALHO, B. P. de; ESTEFANY, Monteiro; HERNANDES, Eurídice; MARTI, Gabriella; SOUZA, G. R. de A. e; LAGAZZI, J. V.; FRAIGE, Júlia; REIMBERG, Juliana; MENDONÇA, Luiza; REIBSCHEID, Michelle; SCARPIM, M. A.; WEI, Sarah. **NOTA TÉCNICA. A Violência LGBTQIA+ no Brasil**. São Paulo: FGV Direito, Dezembro de 2020. Disponível em https://www.fgv.br/mailling/2020/webinar/DIREITO/Nota_Tecnica_n.pdf. Acesso em 08 de junho de 2022.

Guimarães, (2002), in Brito (2008). Nadya Araujo. "Os desafios da equidade: reestruturação e desigualdades de gênero e raça no Brasil". *Cadernos Pagu*, 17-18:237-266.

GUERRA, Sergio. *Universos em confronto: Canudos versus Belo Monte*. Salvador: Uneb, 2000.

GUIZZO, Bianca Salazar; RIPOLL, Daniela. Gênero e sexualidade na educação básica e na formação de professores: limites e possibilidades. **HOLOS**, [S.l.], v. 6, p. 472-483, dez. 2015. ISSN 1807-1600. Disponível em:

<<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/2945>>. Doi:

<https://doi.org/10.15628/holos.2015.2945>. Acesso em: 08 ago. 2022.

HEILBORN, Maria. Fronteiras simbólicas: gênero, corpo e sexualidade. *Cadernos Cepia*. Rio de Janeiro. v. 5, p. 73-92, 2002.

HELENA, Hidrata. (12 de Jun de 2014). Gênero, classe e raça interseccionalidade e consubstancialisade das relações sociais. Acesso em 31 de Jan de 2022, disponível em SciELO:<https://www.scielo.br/j/ts/a/LhNLNH6YJB5HVJ6vnGpLgHz/?format=pdf&lang=pt>.

HENRIQUE, Ricardo [et al.] **Gênero e diversidade sexual na escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos**. Brasília: SEDAC/MEC, 2007.

HERMANN, Nádia. A questão do outro e o diálogo. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro. v. 19, n. 57, 2014.

HOFF, T. S. R. A cidade e a mulher: segregação urbana feminina em Santa Cruz do Sul/RS. 2018. 146 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional – Mestrado e Doutorado) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2018.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação do Ensino e da Aprendizagem numa Perspectiva Formativa Reguladora. In: SILVA, Janssen Felipe da; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Práticas Avaliativas e Aprendizagens Significativas: em diferentes áreas do currículo**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

HOUAISS. Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa. Rio de Janeiro:Objetiva, 2009. P. 378; 885.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Diretoria de Geociências. Coordenação de Geografia. Divisão regional do Brasil em regiões geográficas imediatas e regiões geográficas intermediárias: Atualizada em 8 out. 2018. Rio de Janeiro: IBGE, 2017. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv100600.pdf> . Acesso em: 20 dez. 2022.

IMEDIATO, Carlos A. Educação e transformação social. **Análise Social**. Vol XIV (54), 1978. P. 207-217. Disponível em <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223988831F4kNP5ba1Hw59NP3.pdf>. Acesso em 26 ago 2022.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A invenção da “ideologia de gênero”: a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. **Rev. psicol. polít.**, São Paulo, v. 18, n. 43, p. 449-502, dez. 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2018000300004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 02 jun. 2022.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia nas escolas: um problema de todos. In:

JUNQUEIRA, R. D. (Org.). *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação/UNESCO, 2009. v. 32. cap. , p.13-52.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. *A invenção da “ideologia de gênero”*: a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. *Psicologia Política*, Florianópolis, n. 18 (43), p. 449-502, 2018.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org.). *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília, DF: Senado Federal, 2008. DECLARAÇÃO Universal de Direitos Humanos. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948. Disponível em:< <http://www.dudh.org.br/wpcontent/uploads/2014/12/dudh.pdf>>. Acesso em: 07 jun. 2022.

JUSBASIL. **PFDC entende como inconstitucional lei que proíbe debate sobre diversidade e educação sexual em Petrolina (PE)**. [S.I. s.n.]: 2019. Disponível em: <https://mpf.jusbrasil.com.br/noticias/610164908/pfdc-entende-como-inconstitucional-lei-que-proi-be-debate-sobre-diversidade-e-educacao-sexual-em-petrolina-pe>. Acesso em: 13jun. 2022.

LAGE, Nilson. **Estrutura da notícia**. 5ª ed. Ática, 1999. Série Princípios.

LAVINAS, L. Gênero, Cidadania e Políticas Urbanas. In *Globalização, Fragmentação e Reforma Urbana*. Civilização Brasileira, 1997.

LEIBÃO, Matheus de Carvalho. Conceitos do liberalismo e educação. *Indivíduo, propriedade e liberdade na educação brasileira*. **Movimento - Revista de Educação**, n. 3, 2015.

LEITÃO MELO, Maria Teresa. O chão da escola - Construção e afirmação da Identidade. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 5, p. 391-397, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/31>>. Acesso em: 16 ago. 2022.

LIMA, Aline Galvão. Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 36, p. 281-284, 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000100019&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 25 mai. 2022.

LIMA, F.O.; TEIXEIRA, P.C. *Direcionamento estratégico e gestão de pessoas nas diferenças, organizações*. São Paulo: Atlas, 2015.

LIRA, K. F. S. Envelhecimento da população LGBT: desafios no Sertão de Pernambuco. *Bagoas – Estudos Gays: Gêneros e Sexualidades*, Natal, v. 12, n. 18, p. 141-170, 2018.

LOPES, Saskya Miranda. *Interseccionalidade de raça e gênero nas escolas brasileiras e os projetos de lei silenciadores*. *Revista motricidade*. São Pulo, v.2, n.2, p. 149-162, maio-ago. 2018.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pósestruturalista. 3ª edição. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997, p. 7-179.

LOURO, G. L. (Org.) *O Corpo Educado: Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO. GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO: Uma perspectiva Pós-Estruturalista. 6. ed. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero e Sexualidade: pedagogias contemporâneas*. Revista Pro-Posições, Campinas, v. 19, n. 2 (56), p. 17-23, maio-ago/2008.

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

LUGONES, M. Towards a Decolonial Feminism. *Hypatia*, Edwardsville, IL, v. 25, n. 4, p. 742-759, Oct. 2010. GONÇALVES, A. C.; SPINELLI, A. C.; FERRAZZO, Bruna; CARVALHO, B. P. de; ESTEFANY, Monteiro; HERNANDES, Eurídice; MARTI, Gabriella; SOUZA, G. R. de A. e; LAGAZZI, J. V.; FRAIGE, Júlia; REIMBERG, Juliana; MENDONÇA, Luiza; REIBSCHEID, Michelle; SCARPIM, M. A.; WEI, Sarah. NOTA TÉCNICA. A Violência LGBTQIA+ no Brasil. São Paulo: FGV Direito, Dezembro de 2020. Disponível em https://www.fgv.br/mailling/2020/webinar/DIREITO/Nota_Tecnica_n.pdf. Acesso em 08 de junho de 2022.

MACHADO, Lia Zanotta. *Gênero: um novo paradigma? Cadernos pagu*. Núcleo de Estudos de Gênero UNICAMP, Campinas, São Paulo, n. 11, p. 107-125, 1998).

MAGALHÃES, R. C. B. P.; RUIZ, E. M. *Estigma e Currículo Oculto*. Revista Brasileira de Educação. Marília, v.17, p.125-142, Maio-Ago., 2011. Edição Especial.

MARANHÃO FILHO, Eduardo M. A.; COELHO, Fernanda M.; DIAS, Tainah B. “Fake news acima de tudo, fake news acima de todos”: Bolsonaro e o “kit gay”, “ideologia de gênero” e fim da “família tradicional”. **Revista Eletrônica Correlatio**, v. 17, n. 2, dezembro de 2018. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/COR/article/view/9299>. Acesso em: 16 jul. 2021.

MARTINS, Josemar da Silva & LIMA, Aurilene Rodrigues. *Educação com o Pé no Chão do Sertão – Proposta Político-Pedagógica para as Escolas Municipais de Curaçá*. Curaçá (BA): SEME/IRPAA/DCH III, 2004.

MARTINS, João Batista. *Contribuições epistemológicas da abordagem multirreferencial para a compreensão dos fenômenos educacionais*. Revista Brasileira de Educação. Maio /Jun /Jul /Ago 2004 No 26.

MANZINI, E.J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Orgs.) *Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial*. Londrina:eduel, 2003. p.11-25.

MATOS, Marcos Paulo Santa Rosa. *Famílias desagregadas sobre a Terra Ressequida: Indústria da Seca e Deslocamentos Familiares no Nordeste do Brasil*. Disponível em http://dx.doi.org/10.5209/rev_NOMA.2012.41773.

MEYER, Dagmar. *Gênero, sexualidade e educação: ‘olhares’ sobre algumas das perspectivas*

teórico-metodológicas que instituem um novo G.E. Disponível em:
www.ded.ufla.br/gt23/trabalhos_27.pdf. Acesso em: 18 abr. de 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). Pesquisa social: Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Sociedade e Estado**, v. 32, p. 725-748, 2017.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti.. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L.S.Shulman. *Educação*, Santa Maria, v. 29, n. n 02, p. 33-49, 2004.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, p. 156-168, maio/ago. 2003.

MOREIRA, Gislene. **Sertoos contemporaneos**: rupturas e continuidades no semiárido. Salvador: Eduneb; Edufba, 2018.

MOROSINI, Marília Costa et al. A qualidade da educação superior e o complexo exercício de propor indicadores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 64, jan. - mar., 2016.

MOURA, Glória. O direito a defesa. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). Superando o racismo na escola. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204p.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antonio (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote e Instituto de Inovação Educacional, 1995, p.15-33.

OLIVEIRA, J. M. D. de. (2020). Mortes violentas de LGBTQ+ no Brasil – 2019: Relatório do Grupo Gay da Bahia/ José Marcelo Domingos de Oliveira; Luiz Mott. – 1. ed. – Salvador: Editora Grupo Gay da Bahia, 2020. Recuperado em:
<https://grupogaydabahia.com.br/relatorios-anuais-de-morte-de-lgbti>. Acessado em: 03/06/2022.

ONOFRE, Joelson Alves. **Educar para uma sociedade inclusiva**. [on line] Disponível em <http://meuartigo.brasilecola.com/educacao/educar-para-uma-sociedade-inclusiva.htm>. Acesso em 02 jun 2017.

PEDRO, Paulo Souza Rios e ANDRÉ, Ricardo Lucas Vieira. Relação e Equidade de Gênero no Semiárido: Tecendo reflexões apartir dos movimentos sociais. In: VI Congresso Nacional de Educação – Conedú, vol 06, 2019, Fortaleza – CE, realize eventos científicos, 2019.

PEREIRA, M. E. et al (Org.). **Gênero e diversidade na escola**: Formação de professores/as em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais. Rio de Janeiro: CEPESC. 2007.1 CD ROM.

PEREIRA, S. A. M.; MOURÃO, L. Identificações de gênero: jogando e brincando em universos divididos, *Motriz*, Rio Claro, v.11, n.3, p.205-210, set./dez. 2005.

- PINHO, Raquel. Corpo, sexualidade e diferença: um ensaio sobre a convivência escolar. *Revista Contrapontos*. Itajaí. v. 11, n. 3, p. 288-298, 2011. ISSN 1984-7114.
- PINTO, Edilene Barbosa; Lima, Janirza Cavalcante da Rocha Educação para convivência com o semiárido brasileiro: realidade na prática pedagógica: relatório de pesquisa/ Edilene Barbosa Pinto e Janirza Cavalcante da Rocha Lima - Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2018.
- PISCITELLI, “Recriando a (categoria) mulher?”. In: ALGRANTI, L. (org.). A prática feminista e o conceito de gênero. *Textos Didáticos*, no 48. Campinas, IFCH-Unicamp, 2001..
- PINO, A. M. de O. *Diversidade sexual e educação: uma relação de desafios e possibilidades*. Natal-RN, IFRN, 2017.
- POMPA, C. Leituras do “fanatismo religioso” no Sertão brasileiro. *Novos Estudos Cebrap*, São Paulo, v. 69, p. 71-88, 2004.
- PLATERO, R. Es el análisis interseccional una metodología feminista y *queer*? In: AZKUE, I. et al. (ed.). *Otras formas de (re) conocer: reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista*. Bilbao, ES: Hegoa, 2014. p. 79-93.
- Portal Brasil. Brasil avança na redução de desigualdades entre homens e mulheres. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/governo/2015/09/brasil-avanca-na-reducao-das-desigualdadesentre-homens-e-mulheres-diz-onu>>. Acesso em: 03/06/2022.
- PRIBERAM Dicionário. Lente. Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2021. Disponível em: <<https://dicionario.priberam.org/lente>>. Acesso em: 16 jul. 2021.
- QUEIROZ, Jandira. *Rumo ao final do arco-iris: O que mudou no discurso sobre personagens homossexuais na grande mídia de entretenimento na última década e por que?* 66p. 2005. Trabalho de Conclusão de Curso. Centro Universitário de Brasília.
- QUIRINO, Glauberto da Silva; ROCHA, João Batista Teixeira da. Sexualidade e educação sexual na percepção docente. *Educ. rev.*, Curitiba, n. 43, p. 205-224, mar. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602012000100014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 08 ago. 2022. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602012000100014>.
- RADCLIFFE, Charles. Escolas devem combater homofobia que vem de casa. UOL: Entrevista a Leonardo Sakamoto. 06/08/2015. Disponível em <http://blogdosakamoto.blogosfera.uol.com.br/2015/08/06/escolas-devemcombaterhomofobia-que-vem-decasa-diz-especialista-da-onu>. Acesso em: 10 ago 2022.
- RECUERO, Raquel; GRUZD, Anatoliy. Cascatas de Fake News Políticas: um estudo de caso no Twitter. *Galáxia*. São Paulo, 2019, n. 41, pp. 31-47. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-25542019239035>. Acesso em: 26 jul. 2022.
- REIS, Toni; HARRAD, David; KOSCIW, Joseph. *Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais*. Curitiba: ABGLT,

2016.

RESENDE, Viviane; Ramalho, Viviane. *Análise do Discurso Crítica*. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

REVISTA EDUCAÇÃO - GRANDES TEMAS. **Gênero e sexualidade**: Mapeando as igualdades e as diferenças entre os sexos e suas relações com a educação. São Paulo. Editora Segmento. N.2, p.7-15. Março. 2008.

RODRIGUES, Thais. Travestis ultrapassaram gays em número de mortes violentas no Brasil. **Congresso em Foco**. [S.I. s.n.]: 2021. Disponível em: <https://congressoemfoco.uol.com.br/temas/direitos-humanos/travestis-ultrapassaram-gays-em-numero-de-mortes-violentas-no-brasil/>. Acesso em: 13 jun. 2022.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As Pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação.

Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24176/22872>. Acesso em: 06 de junho de 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*, São Paulo: Cortez, 2000.

SCHIBELINSKI, D. “Isso é coisa do capeta!”: o papel da “ideologia de gênero” no atual projeto político de poder. In: **Retratos da Escola - Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce)**. A batalha em torno do gênero: a Educação Básica contra ataca. v. 14, n. 28. Brasília: CNTE, jan./abr. 2020. p. 15-38. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v14i28.1131>. Acesso em: 17 jun. 2022.

SCOTT. “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”. *Educação e realidade*. Porto Alegre: vol 20, nº2, 1995.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul/dez, 1995.

SEFFNER, Fernando. Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade. *Rev. Estud. Fem.*, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 561-572, ago. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&p+-id=S0104026X2011000200017&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 abr. 2022.

SEGATO, Rita. *Os percursos do gênero na antropologia e para além dela*. Série Antropologia. 22p. Brasília: Departamento de Antropologia, Universidade de Brasília, 1998.

SILVA, Adriane Giugni. A naturalização do bullying lgbtfóbico em Escolas Públicas do Ensino Médio. **Revista Diálogo Educacional**. Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade (7. : 2018 : Rio Grande, RS).

SILVA COELHO, Ortiz. Estudos de gênero nas escolas públicas de ensino médio em Picos -

PI: uma análise da prática discursivo-social docente. 2021. Dissertação (mestrado) – Universidade de Pernambuco, 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996.

SIMÃO, Daniel Schroeter. *Gênero no mundo do trabalho*. Cadernos de Gênero e Tecnologia. Curitiba, v. 1, a. 1, p. 9-20, 2005.

Santos, S. M. de M. *O pensamento da esquerda e a política de identidade: as particularidades da luta pela liberdade de Orientação Sexual*. 333 p. Tese (Doutorado em Serviço Social) Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, UFPE, Recife, 2005.

SANTANA, Cristina Campos Paulistano. **Orientação sexual no ensino médio: uma questão de cidadania**. (TCC) Curso de Especialização em Ciências. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2006.

SOUZA, Nádia Geisa Silveira de. *Representação de corpo-i-identidade em histórias de vida*. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 95-116, jul./dez. 2000.

SOUZA NETO, M. R. de; GOMES, A. R. (org.). *História e teoria queer*. Salvador: Devires, 2018.

SHAPIRO. *Antropologia e o Estudo do Gênero*. 64. ed. Soundings, na interdisciplinary journal, 1981.

THOMPSON, J. B. **A mídia e a modernidade**. Petrópolis: Vozes, 1995.

UNBEHAUM, Sandra Gouretti. **As questões de gênero na formação inicial de docentes: tensões no campo da educação**. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

UNESCO. *Relatório de monitoramento global da educação*. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/education-2030/gem-report/>>. Acesso em: 25 ago. 2022.

VASCONCELLOS, Celso dos S. *Planejamento. Projeto de Ensino-aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico*. 21. ed. São Paulo: Lebertad, 2010.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e educação: há algo de novo sob o sol? In: VEIGA-NETO, Alfredo. *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995. P. 9-56.

VIANA, C.; UNBEHAUM, S. *Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil*. Educação e Sociedade, São Paulo: Cortez, v. 27, p. 407-428, maio/ago. 2006.

VIANNA, Cláudia; UNBEHAUM, Sandra. *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.

VIEIRA, Vanessa Alves [et al]. Gênero e diversidade sexual nas escolas: uma questão de direitos humanos. **Revista Carta Capital**. Publicado, 17/07/2015. Disponível em <http://www.cartacapital.com.br/sociedade/genero-e-diversidade-sexual-nas-escolas-uma-questao-de-direitos-humanos-6727.html>. Acesso em 13 jun 2022.

_____. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. In: Pro-Posições, v. 19, n. 2 (56) - maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2>. Acesso em 23 ago. 2022.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário aplicado para os/as professores/as de Ensino Médio da Escola de referência em Ensino Médio, Locus da pesquisa.

- **Nome:**

Leciona qual componente na unidade?

- **Há quanto tempo você leciona no Ensino Médio na Rede Pública?** () Menos de 1 ano
() De 1 até 5 anos () De 5 até 10 anos () De 10 até 20 anos () Outros: _____

- **Acerca das Práticas Pedagógicas de professores e professoras envolvendo o Gênero em sala de aula, defina os seguintes conceitos:**

a) Sexo:

() Não conheço esse conceito

b) Sexualidade:

() Não conheço esse conceito.

c) Orientação Sexual:

() Não conheço esse conceito.

d) Gênero:

() Não conheço esse conceito.

e) Identidade de Gênero:

() Não conheço esse conceito.

- **O quanto você acha relevante tratar destas temáticas (Gênero, Sexo e Sexualidade) em sala de aula? Marque apenas uma única alternativa:** () Muito importante () Importante () Pouco Importante () Irrelevante () Não sei
- **Na sua percepção, GÊNERO, SEXO, SEXUALIDADE e ORIENTAÇÃO SEXUAL estão umbilicalmente ligados, ou seja, um vai ser necessariamente determinado e influenciado pelo outro?**

() Sim () Não.

JUSTIFIQUE: _____

- **Em sua prática docente, você sente dificuldade para falar de GÊNERO com seus alunos. Qual(is)?**

• **“O termo ‘sexo’ indica a diferença biológica entre macho e fêmea, enquanto o termo ‘gênero’ se refere à construções sociais e culturais, psicológicas que se impõem à diferença biológica” (SHAPIRO, 1981, p. 446, grifo nosso). Assim, tendo em vista essa diferenciação, qual o seu nível de concordância com a mesma?**

- () Discordo totalmente () concordo totalmente () concordo com a ideia de Sexo, mas não com a de Gênero. () Concordo com a ideia de Gênero, mas não com a ideia de Sexo.
() Desconheço esses termos.

JUSTIFIQUE: _____

- **Historicamente, a sociedade humana tem dividido meninos e meninas não só pela anatomia do corpo, mas sim por determinados comportamentos que são colocados como “coisas de menino” e “coisas de menina”, o que inclui, por exemplo, a cor “azul” e o esporte “futebol” para eles e a cor “rosa” e a dança “balé” para elas. Desse modo, tendo em vista essas definições do que seria masculino e do que seria feminino, você entende que tais diferenças são:**

- naturais e natos do sexo.
- culturais e construídas pela sociedade
- estereótipos que não se sustentam
- valores morais necessários
- Outro. Qual: _____?

- **Na sua opinião, a homossexualidade (marque apenas uma alternativa):**

- É genética, ou seja, já “nasce com a pessoa”. É aprendida, ou seja, depende das experiências de vida da pessoa. É uma escolha, ou seja, a pessoa opta por ser homossexual.
- É genética e aprendida, ou seja, é o resultado da interação entre a genética e as experiências vividas pela pessoa. Não sei. Outra resposta (especificar):

- **Tendo em vista sua vivência como Professor de Ensino Médio, marque nas caixas abaixo com os índices de 1 a 5 (onde 1 é o menos importante e 5 é o mais importante) qual o papel da Escola para os jovens que estão inseridos no Ensino Médio?**

- Promover o treinamento técnico de habilidades para o mercado de trabalho;
- Ser um espaço para a celebração da diferença e de exercício do respeito;
- Uma etapa necessária para aquisição de competências e habilidades que favoreçam a aprovação em exames vestibulares, concursos e ENEM;
- Um ambiente para o desenvolvimento da criticidade e do envolvimento com os problemas sociais e políticos do país, estado e município
- Local para discussão e orientação dos dilemas que afligem os jovens nesse momento da vida, tais como Sexo, Sexualidade, Orientação Sexual e Gênero.

- **Tendo em vista sua vivência como Professor de Ensino Médio, marque nas caixas abaixo com os índices de 1 a 5 (onde 1 é o menos importante e 5 é o mais importante) qual a função do/da Professor/Professora que leciona no Ensino Médio?**

- Ater-se à matriz curricular de competências e habilidades presentes no livro didático
- Fazer de suas aulas treinamento constante para os exames vestibulares, concursos e ENEM
- Ser intermediador de conflitos de ordem social, moral e política que surgem no meio escolar
- Orientar os alunos sobre os temas e tabus que se inserem na vivência escolar, como gênero e preconceito
- Tornar a sala de aula uma extensão de suas concepções morais e valorativas sobre o fenômeno social.

- **A legislação educacional brasileira fala da necessidade de trabalhar temas transversais no ensino como ética, moral, etiqueta, educação para o consumo, não-discriminação, sexo, gênero e sexualidade em sala de aula a partir dos anos iniciais do Ensino Fundamental, cujas abordagens vão aumentando gradativamente, conforme o desenvolvimento físico, emocional e social dos/ das discentes.**

Assim, qual o nível de importância que você dá ao trabalho de temas transversais em sala de aula?

Alto Moderado Baixo Irrelevante Depende do tema.

Justifique:

- **“Os temas transversais expressam conceitos e valores básicos à democracia e à cidadania e obedecem a questões importantes e urgentes para a sociedade contemporânea. A ética, o meio ambiente, a saúde, o trabalho e o consumo, a orientação sexual e a pluralidade cultural não são disciplinas autônomas, mas temas que permeiam todas as áreas do conhecimento, e estão sendo intensamente vividos pela sociedade, pelas comunidades, pelas famílias, pelos alunos e educadores em seu cotidiano”.**

Assim, numa escala de 1 a 5 (onde 1 é menos importante e 5 é o mais importante), classifique o nível de importância dos seguintes temas transversais.

- Ética (Respeito Mútuo, Justiça, Diálogo, Solidariedade)
- Orientação Sexual e Gênero (Corpo: Matriz da sexualidade, relações de gênero, prevenções das doenças sexualmente transmissíveis)
- Meio Ambiente (Os ciclos da natureza, sociedade e meio ambiente, manejo e conservação ambiental), Saúde (Autocuidado, vida coletiva).
- Pluralidade Cultural (Pluralidade Cultural e a Vida das Crianças no Brasil, constituição da pluralidade cultural no Brasil, o Ser Humano como agente social e produtor de cultura, Pluralidade Cultural e Cidadania)
- Trabalho e Consumo (Relações de Trabalho; Trabalho, Consumo, Meio Ambiente e Saúde; Consumo, Meios de Comunicação de Massas, Publicidade e Vendas; Direitos Humanos, Cidadania).

- **Os Planos Curriculares Nacionais (PCNs, 1997), estabelecem que a escola deve ser um espaço para “(...) o reconhecimento das manifestações de sexualidade passíveis de serem expressas na escola (...) A discussão sobre gênero propicia o questionamento de papéis rigidamente estabelecidos a homens e mulheres na sociedade, a valorização de cada um e a flexibilização desses papéis (PCNs, 1997, p. 28, grifo nosso)”.**

Nesse sentido, gênero deve aparecer dentro do contexto escolar como tema transversal ao ensino, desse modo, pergunta-se: Como professor, já tratou, no ensino médio, alguma vez sobre Gênero?

Sim Não. Por quê?

- **Em algum momento, você já se deparou, em sala de aula, com alguma problemática envolvendo identidade de gênero, com a qual você não soube lidar,**

ou seja, houve alguma ocasião em que a discussão de GÊNERO surgiu em sua aula, com perguntas, colocações ou afirmações dos alunos, e você, como professor, não soube o que dizer?

Sim Não.

Fale um pouco:

- **Imagine a seguinte situação: você presencia uma discussão de um grupo de alunos e alunas, em sala de aula, sobre um casal homossexual que faz parte de uma banda famosa. Um aluno lhe pergunta, “professora, homossexualidade, afinal, o que que é?”. Você diria, entre outras coisas, que: (marque apenas uma alternativa)**

- É uma questão de opção da pessoa, uma escolha como qualquer outra.
- É uma das várias possibilidades de vivência da própria sexualidade.
- É uma condição desviante que deveria ser tratada por especialistas.
- É uma questão que deve ser aceita, mas que você faria tudo para evitar que seu filho ou sua filha fosse homossexual.
- Homossexualidade não é considerada doença, é mais uma questão de moral, sendo importante orientar as pessoas para ajuda-las a não se deixarem levar.
- Outra resposta (especificar):

- **Você já presenciou alguma situação, em sala de aula ou no recreio ou pelas dependências da escola, em que um/a aluno/a foi alvo de gozação por parte de colegas por apresentar comportamentos que não são considerados “culturalmente” adequados em relação ao seu sexo? Não Sim/Nesse caso, Você tomou alguma atitude?**

- **No caso de ser uma pessoa religiosa, as suas crenças pessoais e convicções morais interferem quando, na posição de professor/professora, está diante de questões que envolvem Gênero e identidade de Gênero?**

Sempre Nunca às Vezes Não sei dizer Ainda não me vi nessa situação.

Justifique sua resposta:

- **Imagine que, ao chegar em sala de aula, você se depara com um aluno do Sexo Macho, usando brincos, batom e maquiagem (características culturalmente atribuídas às mulheres), sendo que este aluno está sendo alvo de piadas homofóbicas por parte dos colegas. O que você faria?**

- Fingiria que nada está acontecendo
- Iria reprimir o garoto e determinar que ele fosse lavar o rosto e tirar os brincos
- Ameaçaria a turma de punição, caso as piadas continuassem
- Aproveitaria a oportunidade para falar de gênero, sexo e sexualidade
- Outro. Qual: _____?

- **Imagine que, durante uma aula, um dos alunos pergunta: “Professor/Professora, no dia dos namorados, durante a festinha da escola, posso trazer um/uma namorado/namorada do mesmo sexo?”, ao mesmo tempo, outro aluno diz: “isso é**

coisa de baitola, não admito isso, pois vou estar com minha namorada e não aceito!”.

Como docente, o que você faria?

- Diria que ali não era lugar pra isso
- Mandaria os dois se calarem e continuaria a aula.
- Tentaria explicar que cada um poderia vir com quem se sentisse melhor e confrontaria o preconceito.
- Criticaria o aluno que pretende levar um companheiro/companheira homossexual
- Não saberia o que fazer e chamaria a coordenação/direção.
- Outro. Qual: _____?

- **Como professor/a, você já abordou em suas aulas ou foi instigado/a pelos alunos em sala de aula ou vivenciou problemas em sala de aula relacionadas às questões a sexo (relações sexuais, gravidez...), gênero (papeis de homens e mulheres na sociedade) e/ou orientações sexuais (homossexualidade, bissexualidade, heterossexualidade)?**

Não Sim/ Em caso positivo, dê um exemplo;

- **Você, em sua sala de aula, tem conhecimento de Alunos ou Alunas LGBTQIAP+?**

Sim Não Não me preocupo com isso

- **Caso, você tenha alunos ou alunas que se enquadram no grupo LGBTQIAP+, como você se sente, no momento da aula, por saber que há discentes desse grupo?**

- Confortável e isso não afeta minha aula
- Desconfortável, pois isso afeta minha aula
- Confortável, porém me polio sobre exemplos, palavras e piadas lúdicas
- Desconfortável a ponto de não me sentir bem em sala de aula
- Outro. Qual: _____?

- **A sala dos professores é vista como o ambiente onde os professores podem descansar, planejar e conversar uns com os outros sobre vários assuntos, inclusive sobre seus alunos. Por ser um local sem discentes, esse espaço tem o condão de fazer os/as professores/professoras se desligarem de sua posição de regência da turma, ainda que poucos minutos de intervalo. Assim, enquanto docente, já presenciou, na sala de professores, comentários, posturas ou “brincadeiras” de outros/outras docentes sobre GÊNERO, SEXO e SEXUALIDADE envolvendo os/as alunos/alunas?**

Sim Não. Descreva sem citar nomes:

- **Como professor, já presenciou ou lhe foi relatado comportamento excludente, preconceituoso e não-inclusivo de outros docentes em sala de aula em relação às questões de Gênero vivenciadas pelos/pelas estudantes?**

Não. Sim, nesse caso que leitura você faz disso?

- **Na sua percepção, qual o nível de preparo que julga ter para lidar com as problemáticas de Gênero em sala de aula no Ensino Médio?**

Excelente Ótimo Bom Regular Ruim.

JUSTIFIQUE: _____

- **Como as questões de Gênero têm afetado a sua prática docente em sala de aula com os Alunos ou as alunas de Ensino Médio?**

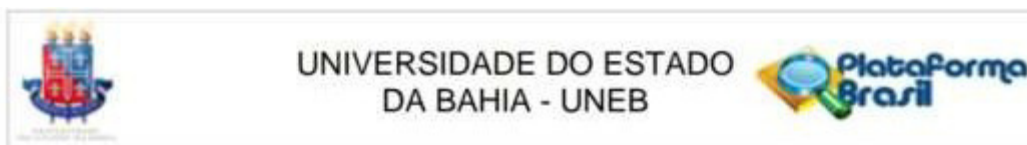
- Não tem afetado, pois não discuto isso.
 - Não tem afetado, pois deixo o espaço aberto à essa discussão.
 - Sim, tem afetado minha prática. De qual(is) formas:
-

- **Quais os maiores desafios que você entende que os docentes enfrentam à sua prática pedagógica tendo em vista as problemáticas de Gênero em sala de aula? Qual seria uma forma de superá-las?**
-

Agradeço pelas celebres contribuições prestadas.

ANEXOS

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: OS DESAFIOS SOBRE A PRAXIS PEDAGÓGICA DE PROFESSORES E A RELAÇÃO DE GÊNERO SOBRE UMA VISÃO HETERONORMATIVA: uma análise dessa realidade em uma escola estadual de referência em ensino médio em Petrolina -

Pesquisador: Maurício Pereira Barros

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 54332321.6.0000.0057

Instituição Proponente: Universidade do Estado da Bahia

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

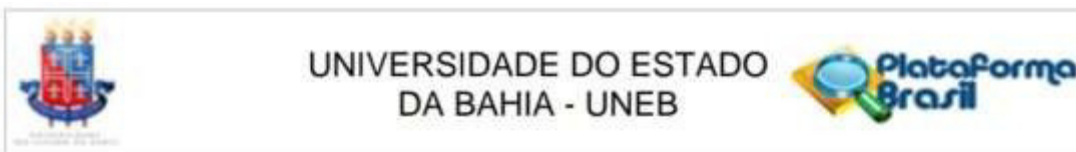
Número do Parecer: 5.185.604

Apresentação do Projeto:

Projeto de Pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação Mestrado acadêmico em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA) da Universidade Estadual da Bahia – UNEB apresentado ao Comitê de Ética da Universidade Estadual da Bahia para aprovação.

Do ponto de vista de sua natureza, tem-se uma pesquisa de caráter exploratório, precedido de uma e uma pesquisa semiestruturada de campo, pois ao mesmo tempo em que iremos percorrer a literatura especializada sobre o tema como BUTLER (2000), LOURO (1997), PISCITELLI (2001), SCOTT (1995), dentre outros que endossam esse estudo, a pesquisa semiestruturada é um método mais espontâneo, em que o entrevistador realiza perguntas de cunho predeterminado, mas o restante do processo é parecido com uma conversa, que não necessita de uma preparação prévia para acontecer. O estudo será precedido de uma pesquisa, que objetiva proporcionar novas informações, gerar e produzir conhecimento que traga melhorias e soluções para toda organização. Realizar-se-á a observação do fenômeno discutido dentro de um espaço delimitado, de modo a ver a realidade, por meio da aplicação de uma entrevista sedimentada, com perguntas de cunho objetivo e subjetivo, que deverão ser entregues aos/às professores/professoras, a fim de confrontar a produção escrita à realidade concreta observada em sala de aula, no que tange à práxis pedagógica. As análises e coleta de dados terão natureza quanti-qualitativa, e serão

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
Bairro: Cabula **CEP:** 41.195-001
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3117-2399 **Fax:** (71)3117-2399 **E-mail:** cepuneb@uneb.br

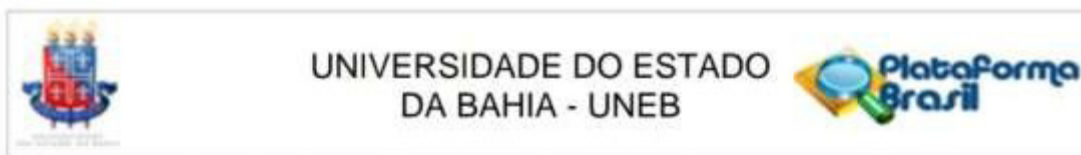


Continuação do Parecer: 5.185.604

realizadas por meio de entrevistas sedimentadas com perguntas de cunho objetivo e subjetivo direcionada a pelo menos quinze (15) dos trinta e dois (32) docentes que fazem parte do quadro permanente e temporário da instituição. O estudo apresenta abordagem qualitativas e quantitativas, na medida em que foram usados métodos tanto qualitativos, quanto quantitativos, como diz Flick (2004) no sentido de que os referidos métodos podem trabalhar juntos, de diferentes formas, considerando o planejamento do trabalho. Para esse autor, a união dos resultados qualitativos e quantitativos apresenta alguns objetivos. São eles: "[...] obtenção de um conhecimento sobre o tema do estudo que seja mais amplo do que uma única abordagem proporcionaria; ou validação mútua das descobertas de ambas as abordagens." (FLICK, 2004, p. 276). No que se refere à abordagem do problema, a pesquisa tomará a forma qualitativa no que concerne à discussão, reflexão e crítica das informações apresentadas e confrontadas. Depois de realizada a pesquisa de cunho bibliográfico, será colocada em prática uma pesquisa de campo através da observação precedida da entrevista sedimentada entre os professores/professoras da unidade pesquisada, de modo a perceber quais seriam, na visão desses/dessas profissionais, os desafios que os/as mesmos/mesmas enfrentam à sua prática pedagógica em sala de aula ante as questões de identidade de gênero entre os/as alunos/alunas. Após a coleta de dados será feita a organização e análise dos mesmos, que privilegiará de forma significativa aspectos que deem conta da totalidade do objeto pesquisado em suas múltiplas dimensões. A análise e interpretação dos dados obtidos serão feitas a partir dos resultados colhidos e definidos de acordo com as entrevistas aplicadas. Os dados serão analisados qualitativamente, visando obter a descrição significativa do conteúdo.

Hipótese: Diante de todo cenário apresentado na introdução à problemática, o presente estudo consiste em descobrir, para depois discutir, como as modernas questões de identidade de gênero são abordadas dentro do contexto educacional da referida escola campo de estudo, bem como esses docentes lhe dão com essa diversidade. Diante dessas questões, a pergunta-síntese que norteia este trabalho é: Qual o papel dos professores(as) nas escolas de Ensino Médio diante a diversidade de gênero? A escola deve desempenhar no que tange às questões de gênero e sexualidade, nesse sentido, é fundamental perceber qual a ótica desses professores em relação ao seu próprio papel como membro integrante da escola. Entendemos que ao falar de escola como

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
Bairro: Cabula **CEP:** 41.195-001
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3117-2399 **Fax:** (71)3117-2399 **E-mail:** cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 5.185.604

um todo eles estejam refletindo também sobre seu próprio papel nesse segmento e contexto

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Identificar como ocorre a prática pedagógica de professores inseridos em um contexto semiárido, sobre o conceito de identidade de gênero em uma escola de referência em ensino médio, e como a visão da heteronormatividade e suas expressões pode servir de obstáculos ou entraves para que haja uma prática emancipatória. Objetivo Secundário: Identificar, a partir das bibliografias especializadas, como se constitui a construção dos papéis de gênero no ambiente escolar a fim de desvelar suas relações aos condicionantes sociais e políticos; Analisar como ocorre o processo de manifestação da identidade de gênero de alunos e alunas, na escola de referência Clementino Coelho (EREM), inserida no semiárido Petrolinense; Definir como a prática pedagógica desses docentes se relaciona com a visão heteronormativa, e como essa relação entre professor/aluno pode ser percebida no currículo, mesmo que de maneira sutil.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

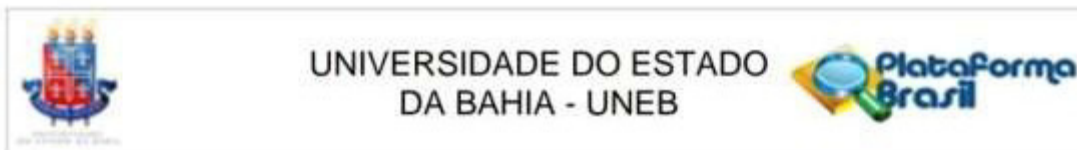
Compreendemos que toda pesquisa que envolve seres humanos, envolve também riscos. Estes riscos são decorrentes, em sua maioria, das formas de abordagens particulares realizadas em entrevista. A metodologia desta pesquisa está levando em consideração tais riscos, considerando etapas preliminares como a observação inicial e realização de entrevista. O pesquisador sinaliza os riscos e benefícios, respeitando os princípios éticos.

Comentário: Destacamos que as linhas de raciocínio explicitadas neste parecer não são restritivas atenuar os riscos em campo, sempre em prol dos princípios éticos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Destacamos que todos os comentários deste parecer são baseados na correlação dos princípios éticos (autonomia, não maleficência, beneficência, equidade e justiça) com os aspectos da pesquisa (objeto, participante, metodologia e aspectos do campo). Sempre na perspectiva da orientação e sem julgamento de valores, conforme preconiza a ética no seu significado mais profundo que é propor a dignidade humana.

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
 Bairro: Cabula CEP: 41.195-001
 UF: BA Município: SALVADOR
 Telefone: (71)3117-2399 Fax: (71)3117-2399 E-mail: cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 5.185.604

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Na perspectiva da normativa, conforme segue:

- 1 – Termo de compromisso do pesquisador responsável: Em conformidade com a normativa;
- 2 – Termo de confidencialidade: Em conformidade;
- 3 – A autorização institucional da proponente: Em conformidade;
- 4 - Folha de rosto: Em conformidade;
- 5 – Modelo do TCLE: Em conformidade;
- 6 – Declaração de concordância do Projeto: Em conformidade.

Os modelos para adaptação à realidade da pesquisa e outras orientações para construção do protocolo de pesquisa, estão disponível em www.uneb.br/comitedeetica.

Recomendações:

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

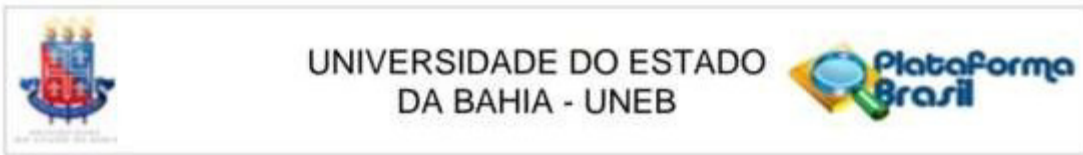
O projeto "OS DESAFIOS SOBRE A PRAXIS PEDAGÓGICA DE PROFESSORES E A RELAÇÃO DE GÊNERO SOBRE UMA VISÃO HETERONORMATIVA: uma análise dessa realidade em uma escola estadual de referência em ensino médio em Petrolina – PE" após a apreciação encontra-se aprovado.

Situação do projeto:
Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
 Bairro: Cabula CEP: 41.195-001
 UF: BA Município: SALVADOR
 Telefone: (71)3117-2399 Fax: (71)3117-2399 E-mail: cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 5.185.604

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1874112.pdf	14/12/2021 09:26:19		Aceito
Outros	Confidencialidade_v2dez2021.pdf	14/12/2021 09:25:33	Maurício Pereira Barros	Aceito
Outros	Termo_autorizacao_v2dez2021.pdf	14/12/2021 09:25:06	Maurício Pereira Barros	Aceito
Outros	Termo_proponente_v2dez2021.pdf	14/12/2021 09:23:06	Maurício Pereira Barros	Aceito
Outros	Termo_compromisso_v2_dez2021.pdf	14/12/2021 09:21:30	Maurício Pereira Barros	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	09/12/2021 18:07:31	Maurício Pereira Barros	Aceito
Declaração de concordância	Declaracaodeconcordancia.pdf	09/12/2021 18:03:01	Maurício Pereira Barros	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	09/12/2021 18:00:58	Maurício Pereira Barros	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto brochura.pdf	09/12/2021 17:57:05	Maurício Pereira Barros	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	09/12/2021 16:29:00	Maurício Pereira Barros	Aceito
Folha de Rosto	Folharosto.pdf	09/12/2021 16:17:14	Maurício Pereira Barros	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 23 de Dezembro de 2021

Assinado por:
Aderval Nascimento Brito
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
Bairro: Cabula CEP: 41.195-001
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3117-2399 Fax: (71)3117-2399 E-mail: cepuneb@uneb.br

ANEXO B – LEI MUNICIPAL DE PETROLINA Nº 2.985/17



LEI Nº 2.985 DE 19 DE DEZEMBRO DE 2017

EMENTA: Proíbe as atividades pedagógicas que visem a reprodução de conceito de Ideologia de Gênero, na grade de ensino da rede municipal e da rede privada de Petrolina, e da outras providencias.

O **PREFEITO MUNICIPAL DE PETROLINA, ESTADO DE PERNAMBUCO**, faz saber que a Câmara Municipal aprovou e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º - Fica proibida na grade curricular da rede municipal de ensino e da rede privada do município de Petrolina PE, a disciplina denominada Ideologia de Gênero, bem como toda e qualquer disciplina que tente orientar a sexualidade dos alunos ou que tente extinguir o gênero masculino ou feminino como gênero humano.

Art. 2º - Fica proibido em todas as unidades escolares da rede de ensino público e privada do município de Petrolina PE, a utilização, elaboração, publicação, exposição e distribuição de quaisquer livros didáticos ou não, que versem ou se refiram, direta ou indiretamente sobre ideologia de gênero, diversidade sexual e educação sexual.

Parágrafo Único. Fica proibido nas bibliotecas municipais a exposição e distribuição de quaisquer livros didáticos ou não, que versem ou se refiram, direta ou indiretamente sobre ideologia de gênero, diversidade sexual e educação sexual.

Art. 3º - A responsabilidade direta pelo cumprimento desta lei recairá solidariamente, a Dirigente da unidade escolar, ao Diretor, na estrutura funcional hierárquica da secretaria de Educação e o Secretário Titular do Setor Educacional do Município de Petrolina PE.

Parágrafo Único. A responsabilidade direta pelo cumprimento desta lei no âmbito da biblioteca pública municipal recairá, solidariamente, ao bibliotecário, diretor da biblioteca municipal e ao secretário municipal a qual as bibliotecas municipais estejam vinculadas.

Art. 4º - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Autor: Elias Passos Jardim.

Gabinete do Prefeito, em 19 de dezembro de 2017.

MIGUEL DE SOUZA LEÃO COELHO
Prefeito Municipal

Prefeitura Municipal de Petrolina
Av. Guararapes, 2114 - Centro - CEP 56302-905 - Petrolina-PE - Fone: (87) 3862-9118
CNPJ: 10.358.190/0001-77

<http://doem.org.br/pe/petrolina>



ATO DE SANÇÃO Nº 1141/2017

O PREFEITO DO MUNICÍPIO DE PETROLINA, desincumbindo-se de suas atribuições legais e com arrimo no art. 60, inciso V, da Lei Orgânica do Município, e considerando o atendimento do regular procedimento legislativo à espécie aplicado.

I) - RESOLVE: SANCIONAR e PROMULGAR a Lei que "Proíbe as atividades pedagógicas que visem a reprodução de conceito de Ideologia de Gênero, na grade de ensino da rede municipal e da rede privada de Petrolina, e de outras providências". Tombada sob nº 2.985, de 19 de dezembro de 2017, publique-se, nos termos e na forma da lei.

Gabinete do Prefeito, em 19 de dezembro de 2017.

MIGUEL DE SOUZA LEÃO COELHO
Prefeito Municipal

Prefeitura Municipal de Petrolina
Av. Guarapés, 2114 - Centro - CEP 56302-905 - Petrolina-PE - Fone: (87) 3862-9118
CNPJ: 10.358.190/0001-77

<http://doem.org.br/pe/petrolina>

Documento assinado digitalmente conforme MP nº 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP Brasil