



CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Contrastes, diversidade, inclusão: a educação no próximo decênio.

Gênero, sexualidade e educação (Vol.3)

Organização:

Paula Almeida de Castro
Bárbara Araújo Machado

ISBN: 978-65-5222-027-1





CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Contrastes, diversidade, inclusão: a educação no próximo decênio.

Gênero, sexualidade e educação (Vol. 3)

Organização:

Paula Almeida de Castro
Bárbara Araújo Machado



realizeventos
Científicos & Editora



CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Contrastes, diversidade, inclusão: a educação no próximo decênio.

Gênero, sexualidade e educação (Vol. 3)

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)

G326 Gênero, sexualidade e educação / organizadores, Paula Almeida de Castro, Bárbara Araújo Machado - Campina Grande: Realize eventos, 2024.
273 p. : il, v.3

Ebook

DOI: 10.46943/X.CONEDU.2024.GT07.000

ISBN 978-65-5222-027-1

1. Educação. 2. Diversidade sexual. 3. Relações de gêneros.
4. Violência de gênero. I. Título. II. Castro, Paula Almeida de.
III. Machado, Bárbara Araújo.

21. ed. CDD 370.115

Elaborada por Giulianne Monteiro P. Marques - CRB 15/714

REALIZE EVENTOS CIENTÍFICOS & EDITORA LTDA.

Rua: Aristίδes Lobo, 331 - São José - Campina Grande-PB | CEP: 58400-384

E-mail: contato@portalrealize.com.br | Telefone: (83) 3322-3222

COMITÊ EDITORIAL

ANA CAROLINA BARBOSA
ANDRESSA ELISA LACERDA
BÁRBARA ARAÚJO MACHADO
DENISE APARECIDA DE PAULO RIBEIRO LEPPOS
EMÍDIO FERREIRA NETO
FERNANDA F RABELO
FERNANDA RIBEIRO HAAG
GEORGIA PAULA MARTINS FAUST
GUILHERME NOGUEIRA DE SOUZA
JANAILSON DA SILVA COSTA
LARISSA COSTARD SOARES
MARCELA WANDERLEY GAIO
PAULA ALMEIDA DE CASTRO
TANIA SERRA AZUL MACHADO BEZERRA



PREFÁCIO

Embora falar de gênero e sexualidade na escola seja muitas vezes percebido como um tabu, a escola fala sobre gênero e sexualidade o tempo inteiro: nas performances de masculinidades tantas vezes agressivas e opressoras adotadas por muitos rapazes; nas diversas formas de silenciamento e constrangimento impetradas àquelas pessoas que não se adequam às normas de gênero e sexualidade vigentes; nas formas específicas de discriminação que se escondem sob o vasto guarda-chuva do *bullying*; nas interdições por gênero em determinadas atividades (como o futebol para meninas e mulheres) e áreas de conhecimento (como as ciências exatas para meninas e mulheres); nos entraves enfrentados por mulheres mães, tanto as trabalhadoras da educação como quanto estudantes com filhos; etc.

A importância de falar sobre gênero e sexualidade na escola está justamente em tomar as rédeas dessa conversa. É nosso dever enquanto trabalhadores da educação assumirmos essa responsabilidade, atuando como mediadores e orientadores de crianças, adolescentes e adultos em formação e qualificando o debate no espaço escolar - e para além dele.

Para tanto, é fundamental assumir duas premissas centrais. Primeiro, que não é possível abordar gênero e sexualidade de forma isolada das demais relações sociais que se determinam mutuamente e criam as condições de nossas vidas. Essa abordagem que considera as diferentes relações sociais em sua integralidade tem sido nomeada majoritariamente como interseccionalidade (COLLINS, 2022), embora haja outras tradições teóricas que busquem o mesmo objetivo (FERGUSON, 2017). Essa abordagem permite ir além de uma perspectiva binária e simplista que trata “mulher” e “homem” como termos universais e unívocos, apagando as diferenças e desigualdades internas a estes grupos. Falar de gênero, assim, também implica falar de relações raciais, sexualidade, classe social etc.

A segunda premissa tem a ver com a relação entre gênero e sexualidade. Embora estes termos com frequência andem juntos, e de fato guardem significativas relações internas, é necessário sublinhar suas especificidades. Compreender, por exemplo, a diferença entre identidades de gênero (o gênero com o qual uma pessoa se identifica) e orientações sexuais (as formas de expres-

são de desejo e atração sexual) deve fazer parte do repertório de educadores e educadoras. A sigla LGBTQIA+ traz em si diferentes expressões de gênero e sexualidade, inclusive aquelas que não se conformam em binarismos homem/mulher ou hétero/homossexual. Perceber essas especificidades e ensinar essa pluralidade aos nossos estudantes é vital para cultivar respeito, autoconfiança e espaços seguros de troca e afeto.

O presente e-book aborda diversas questões relativas a essa importante conversa sobre gênero e sexualidade no espaço escolar. Além de focalizar os grupos socialmente minorizados, como mulheres, pessoas trans, homossexuais, entre outros, os autores que compõem este livro também discute as masculinidades, fazendo o importante exercício de colocar a própria norma em questão, como nos convida a fazer Fernando Seffner (2013).

Outro tema fundamental abordado são as dinâmicas de violência de gênero, como o feminicídio e a violência doméstica, que exercem impactos diretos no espaço escolar. O tema da educação sexual, tantas vezes mistificado por narrativas conservadoras, também aparece neste volume. A educação sexual deveria ser uma temática transdisciplinar central na escola, mas com frequência é relegada à disciplina de ciências/biologia de forma estritamente ligada à fisiologia. Apesar disso, ela guarda o potencial de prevenir violências e abusos, bem como de práticas de segurança, consentimento e autoconfiança.

Gênero e sexualidade - assim como raça e classe social - são marcadores fundamentais para pensar o espaço escolar como um todo, inclusive os trabalhadores que constroem cotidianamente este espaço. Nesse sentido, são abordadas aqui temáticas como a feminização da docência e o trabalho de limpeza e de cuidado exercido na escola - cujas responsáveis em geral são mulheres não-brancas terceirizadas.

Este e-book tem o potencial de contribuir com esta conversa - já em curso, como argumento - sobre gênero e sexualidade no espaço escolar, qualificando o debate através de pesquisas e experiências pedagógicas diversas. Espera-se que a leitura dos trabalhos aqui reunidos auxilie nessa conversa tão fundamental.

Bárbara Araújo Machado

REFERÊNCIAS

COLLINS, Patricia Hill. **Bem Mais que Ideias**: a Interseccionalidade Como Teoria Social Crítica. São Paulo: Boitempo Editorial, 4 abr. 2022.

FERGUSON, Susan. Feminismos interseccional e da reprodução social: rumo a uma ontologia integrativa. **Cadernos Cemarx**, Campinas, n. 10, p. 13–38, 2017.

SEFFNER, Fernando. Sigam-me os bons: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 145–159, mar. 2013.



SUMÁRIO

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT07.001

CONCEPÇÕES DE GÊNERO ASSOCIADAS ÀS DIVERSAS DISCIPLINAS CURRICULARES..... 11

*Laura Amélia Fernandes Barreto
Andreza Gama de Menezes Cardoso*

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT07.002

FEMINICÍDIO: EVOLUÇÃO HISTÓRICA DO CONCEITO E ANÁLISE CULTURAL À LUZ DOS DIREITOS HUMANOS..... 32

*Fabiana Teixeira Ramos Tavares
Tamara Cecília Rangel Gomes*

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT07.003

ESTRATÊGIAS METODOLÓGICAS DE EDUCAÇÃO SEXUAL E PREVENÇÃO AO ABUSO NA ADOLESCÊNCIA..... 52

Flávia Tiburtino de Andrade Sales

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT07.004

IGUALDADE DE GÊNERO EM JOGO: ANÁLISE DA PARTICIPAÇÃO FEMININA NO FUTSAL MISTO..... 74

*Dirlene Almeida Ferreira
Antonio Jansen Fernandes da Silva
Patrick Anderson Martins Magalhães
Maria Eleni Henrique da Silva*

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT07.005

MATERNIDADE NO IFRJ CAMPUS VOLTA REDONDA: REFLETINDO AS QUESTÕES DE GÊNERO NA EPT..... 96

Juliana de Fatima Calixto de Oliveira

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT07.006

CURRÍCULO E A FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DA DIVERSIDADE DE GÊNERO E SEXUAL..... 114

Ana Paula dos Santos Soares
Elizangela Santos de Amorim

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT07.007

A PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES E DOCENTES SOBRE A REPRESENTAÇÃO DE GÊNERO E SEXUALIDADE EM UMA ESCOLA PÚBLICA..... 135

Auricelia de Aguiar Silva
Dimas dos Reis Ribeiro

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT07.008

MULHERES TÊM COMPETÊNCIA PARA AS EXATAS?..... 152

Marília Magalhães Maia
Luiza Helena Félix de Andrade
Silvio Roberto Fernandes
Lara Carla Freitas Rodrigues

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT07.009

A FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: MÚLTIPLOS OLHARES..... 174

Lígia Maria Silva Sousa
Iran de Maria Leitão Nunes

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT07.010

BONECAS DE PAPEL: DISPOSITIVOS MICROPOLÍTICOS NO ENSINO DAS ARTES VISUAIS..... 200

Bárbara Beltrami Bertó

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT07.011

CÍRCULO DE LEITURA NA FORMAÇÃO DISCENTE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL EM UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO..... 216

Diogo Tavares dos Santos

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT07.012

LGBTQIA+FOBIA E BIOPODER NO AMBIENTE ESCOLAR: ANÁLISE DAS ESTRUTURAS SOCIAIS DE CONTROLE E OPRESSÃO234

Jeam Claude de Souza Gomes

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT07.013

SERVIÇO EM DOBRO: O TRABALHO DAS AUXILIARES DE LIMPEZA EM DUAS ESCOLAS PÚBLICAS NO MUNICÍPIO CEARENSE DE BARRO251

Ivaneide Severo Goiana

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT07.014

PROBLEMATIZAÇÕES ACERCA DA PREP: SAÚDE, EDUCAÇÃO E PREVENÇÃO NO PRESENTE261

Danilo Araujo de Oliveira



doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT07.001

CONCEPÇÕES DE GÊNERO ASSOCIADAS ÀS DIVERSAS DISCIPLINAS CURRICULARES

Laura Amélia Fernandes Barreto¹
Andreza Gama de Menezes Cardoso²

RESUMO

Este estudo aborda as Concepções de gênero associadas às diversas disciplinas curriculares, realizada com professores do Ensino Médio do Colégio Menino Deus, instituição privada que atende a alunos de classe média do município de Mossoró – RN, tendo como questão norteadora: De que maneira a escola associa a questão do gênero às diversas disciplinas curriculares? Nesse sentido, procurou-se abordar as mais recentes literaturas acerca dos temas em destaque: relações de gênero, sexualidade, relações de poder, escola e docência, a fim de compreendermos a realidade da qual nos propomos a estudar. O objetivo desse artigo é analisar e compreender as associações de gênero na escola a partir dos papéis masculinos e femininos associados às diversas disciplinas curriculares. O estudo foi desenvolvido com base na abordagem qualitativa, utilizando-se como técnica de coleta de dados a observação direta e a entrevista semiestruturada. Os resultados revelam que a mulher contemporânea sofreu uma grande influência do seu histórico-social. Durante muitos anos a mulher devia obediência ao gênero masculino. Hoje, a mulher possui autonomia de suas vontades. Essa evolução feminina favoreceu, também, uma grande evolução na sociedade, pois a mulher ocupa cargos importantes que antes eram denominados apenas para os homens. No entanto, ainda há o preconceito quanto aos sexos e as profissões escolhidas. A escola, por sua vez, é o ambiente que tem por função ensinar conteúdos e repassar valores e, o professor, ocupa um lugar importante nessa tarefa. Nesse sentido, na investigação realizada,

1 Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Campus Avançado de Pau dos Ferros (UERN/CAPF), lauraafbarreto@hotmail.com.

2 Mestre pelo Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Biologia (PROFBIO) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) – RN, andrezagama@hotmail.com.

os docentes dos mais variados sexos que lecionam as diversas disciplinas escolares, apesar de alguns sofrerem com discriminações por parte dos alunos e pais, não são contratados pela questão de gênero e, sim, pela sua qualificação e competência. Desse modo, a instituição investigada não associa a questão do gênero à disciplina lecionada na contratação dos seus funcionários.

Palavras-chave: Relações de Gênero. Escola. Educação. Docência.

INTRODUÇÃO

Assim como as relações de gênero, as identidades são construídas ao longo da história, pois há uma série de aspectos culturais, sociais e simbólicos que determinam a identificação dos sujeitos e sua formação. Nesse contexto, enquadrar-se em um gênero é assumir, também, as marcas identitárias que historicamente marcam esse gênero. Para compreender essas concepções, Beauvoir (1980) afirma que, independentemente do sexo em que nascemos, não se nasce mulher, mas torna-se mulher e através das modificações sociais, culturais e históricas a que pertencemos é que podemos nos definir quanto ao um gênero. Homens e mulheres são ensinados, existe toda uma formação desde sua infância até a sua fase adulta.

Em conjunto com a evolução da mulher e das discussões sobre as relações de gênero, a escola também passou por modificações e novas expansões de conhecimentos e conceitos acerca desta mesma temática: a diferença entre os gêneros masculino e feminino. Na atualidade, é, a escola, grande responsável pelos ensinamentos e, principalmente, pela formação de conceitos. Também responsável pelas relações mais diversificadas, entre elas a de gênero.

Os professores e alunos que antes eram apenas do sexo masculino começaram a diversificar o pensamento com a entrada das mulheres na escola como alunas e, conseqüentemente, como professoras. Após a Proclamação da República tentou-se, de várias formas, reajustar melhorias para a educação, mas nenhuma delas obteve o sucesso desejado. Atualmente, as mudanças no planejamento educacional são constantes, no entanto as características são as mesmas impostas anteriormente na história (Louro, 2010).

Com relação ao corpo docente, o sistema educacional mantinha professores do sexo masculino, já que a mulher não poderia assumir trabalhos fora de casa. Somente a partir da década de 1970 houve um grande aumento de estudantes do sexo feminino em todos os tipos de ensino, ampliando-se a sua participação profissional no mercado de trabalho. Com o passar do tempo a mulher vai conquistando seu espaço e, na contemporaneidade, assume novas funções, passando a dividir com o homem a responsabilidade com relação à família. Na escola, observa-se o maior número de professores do sexo feminino, desde a educação infantil ao ensino médio, ministrando as mais diversas disciplinas.

A dualidade entre sexo e gênero sobreviveu até a década de 80, sendo o primeiro para a natureza e o segundo, para cultura. Os estudos acerca do gênero traziam novas perspectivas e entre as feministas que abalaram essa concepção se destaca a historiadora estadunidense Joan Scott, quando da escrita de seu célebre artigo *Gênero: uma categoria útil de análise histórica* (1995), publicado originalmente em 1986. Este artigo tornou-se um clássico, influenciando não só os Estados Unidos como também todo o mundo. Scott inicia seu artigo chamando atenção para o que ela considera os usos descritivos de gênero: quando apenas se percebe a realidade envolvendo as mulheres e homens sem que se vá muito além.

Assumidamente pós-estruturalista, a historiadora, através do método de desconstrução do francês Jacques Derrida busca desconstruir o pensamento do Ocidente acerca da oposição atemporal entre homem e mulher (Piscitelli, 2002). Scott, influenciada pelas concepções de Michel Foucault, entende o gênero como um saber sobre as diferenças sexuais. E, como há uma relação entre saber e poder, o gênero estaria entrelaçado às relações de poder, sendo, nas suas palavras, uma primeira forma de dar sentido a estas relações.

Através desses referenciais, Scott (1995) conclui que gênero é uma concepção acerca das diferenças sexuais, hierarquizando essas diferenças dentro de uma maneira de pensar engessada e dual. O que interessa a Scott são as formas como se constituem os significados culturais para as diferenças de corpos sexuais, dando sentido para essas e, conseqüentemente, posicionando-as dentro de relações hierárquicas.

Temos, portanto, a tal utilidade analítica de gênero: a possibilidade de nos fazer compreender e nos aprofundar nos sentidos formados acerca dos gêneros masculino e feminino, transformando “homens” e “mulheres” em perguntas, e não em categorias fixas, dadas de antemão. O reconhecimento das diferenças entre os corpos não leva, contudo, à manutenção da dicotomia sexo x gênero. Se o corpo é entendido de acordo com o ponto de vista social, o conceito de sexo estaria amparando o conceito de gênero (Nicholson, 2000). Logo, não faria sentido pensar o sexo como pertencente à natureza, pois separar a natureza e a cultura seria um produto cultural.

A utilidade do gênero constitui um ponto ainda mais ubíquo da realidade social do que a classe. Nesse sentido, o feminismo tomou como responsabilidade a tarefa de desvelar os aspectos dessa realidade que têm sido omitidos pela associação do humano ao masculino, e, assim, colocou em questão os conhe-

cimentos científicos e a visão de mundo que a ciência historicamente construiu (Held, 1985; Sardenberg, 2007; Harding, 2010).

Os estudos feministas avançaram no século XX, transformando-se em uma escola teórica conceituada e de legitimidade e com grande relevância para as ciências, especialmente as ciências sociais. Esses estudos têm grande importância por inovar os aportes de importantes e novos conhecimentos, os quais direcionam para a formação de políticas públicas essenciais para o desenvolvimento humano na sociedade atual. A pesquisa feminista trouxe para conhecimento do público um novo objeto de escrutínio para a ciência: o sistema sexo/gênero.

Harding (1983) concorda que a posição crítica feminista foi insuficiente em relação às epistemologias existentes, impedindo, assim, as teóricas/os feministas de enxergar que o sistema sexo x gênero ia muito além da expressão de talentos e/ou capacidades naturalizadas “socialmente visíveis, de crenças funcionalmente adequadas e de mudanças na divisão do trabalho por classe” (Harding, 1983, p. 326). A autora questiona por qual motivo as/os feministas teriam demorado tanto para ter a percepção de que os objetos comuns de suas pesquisas como “o patriarcado, a misoginia, os papéis de gênero, a discriminação contra as mulheres e a primeira divisão no trabalho são apenas manifestações da realidade subjacente a um “sistema sexo/gênero” (Harding, 1983, p. 327). Esse sistema tem construído uma inconstante importante na vida social no decorrer da história e em todas as culturas da contemporaneidade – da mesma maneira que classes e raça, é uma inconstante social orgânica, não apenas um “efeito” de outras causas mais elementares. Ainda que a intensidade como esse sistema opera nas mais diversas sociedades sejam diferentes, mesmo em uma mesma sociedade de acordo com outros fundamentos (exemplificando como classe e raça), ele pode limitar ou desenvolver oportunidades das quais são constituídas as relações sociais da vida diária, os aspectos das instituições de uma sociedade e todos os nossos padrões de pensamento.

As epistemologias e a ciência estão desenvolvidas sobre as bases desse sistema e refletem seus conteúdos, de uma ruptura sexual da natureza e das capacidades humanas e, por conseguinte, os papéis sociais de homens e mulheres.

Os estudos feministas de crítica ao modelo dominante da ciência já decorrem há algum tempo assim como seus pressupostos de neutralidade, autonomia e objetividade. De lá para cá, esses estudos se multiplicaram e ramificaram em diversas correntes. O acesso das mulheres às universidades e à pesquisa alcançou melhoras significativas no Brasil, embora ainda se observe uma hierarquização

de dominação masculina na docência e, especialmente, no acesso a bolsas de pesquisa e de produtividade.

Por outro lado, de acordo com Boaventura de Sousa Santos (1988), são muitos e fortes os sinais de que o modelo de racionalidade científica ainda dominante atravessa uma profunda crise, a qual se pode considerar irreversível. Tal crise, conforme este autor, seria o resultado interativo de múltiplas condições tanto sociais como teóricas. Entre as sociais, podemos apontar justamente a incapacidade desse paradigma de atender, no desenvolvimento da tecnologia e da ciência, às necessidades e aspirações específicas de uma parcela majoritária da população, se considerarmos as mulheres e outros grupos sociais subordinados aos padrões de dominação prevalentes.

Diante disso, pensando os saberes em torno das relações de gênero e sexualidade que a sociedade reproduz e sendo o sujeito uma posição sócio-histórica constituída na e pela linguagem, como lembra Moita Lopes (2008), os sentidos sobre quem somos ao invés de essências dadas no mundo são construções sócio-históricas atravessadas pelas marcações de gênero, raça e classe e por meio do uso da linguagem, nas práticas discursivas em que atuamos. Nessa perspectiva, esse estudo tem o objetivo de analisar e compreender as associações de gênero na escola a partir dos papéis masculinos e femininos associados às diversas disciplinas curriculares.

IDENTIDADE, FUNÇÃO E CONCEPÇÕES ACERCA DA PROFISSÃO DE PROFESSOR

Para Houssaye (1995), a identidade não é um dado imutável nem externo, que possa ser adquirido. Porém, é um processo de formação do sujeito situado em um determinado período histórico. Assim como as demais, a profissão de professor emerge em um determinado momento histórico e em determinado contexto, como resposta as determinações postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade. Sendo assim, determinadas profissões já não existem mais e outras surgiram nos tempos modernos. Outras adquirem poder legal, permanecendo como práticas formalizadas e significado burocrático. Outras não chegam a desaparecer, mas se transformam, adquirindo novas características para responderem a novas demandas da sociedade. Este é o caso da profissão de professor. Essas considerações apontam para o caráter dinâmico da profissão

docente, como prática social. É na análise crítica da profissão, diante das imposições da sociedade, que se buscam os referenciais para modificá-la.

A identidade profissional se constitui a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Como, também, da resignificação das práticas culturalmente consagradas. Algumas práticas que resistem as transformações ao longo dos anos e as inovações, porque estão repletas de saberes válidos às necessidades de qualquer realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise das práticas e das teorias já existente, da formulação de novas teorias, constrói-se, também, pelo significado dado, no cotidiano, por cada professor a partir de seus valores, da forma como visualiza e situa-se no mundo, da sua vida e sua história, de suas representações, de seus saberes, de seus desejos e planos, do sentido que tem em sua vida: o ser professor. Assim, como parte de suas relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos.

Quando os alunos chegam à escola, já têm saberes sobre o que é ser professor. Saberes esses provindos da experiência de ser aluno, que foram de diferentes professores em toda sua vida escolar. Também sabem sobre o ser professor, através das mudanças históricas da profissão, da observação do exercício profissional, sabem um pouco sobre as representações e os estereótipos e, conseqüentemente, dos preconceitos que a sociedade tem dos professores, através dos meios de comunicação.

Nesse sentido, estamos entendendo que a educação é um processo de humanização; que acontece na sociedade humana com finalidade de formar indivíduos capazes de participar no processo civilizatório e, principalmente, para levá-lo as gerações seguintes. Essa prática social é proferida por todas as instituições da sociedade.

A educação realizada na escola está fundamentada no trabalho dos professores e dos alunos. A finalidade deste, é contribuir com o processo de formação de ambos os sujeitos pelo trabalho em grupo, na coletividade e associar ao conhecimento, em uma perspectiva de inseri-los na sociedade. Isto é, a civilização, resultado do trabalho humano, cuja as riquezas desfrutáveis pelos seres humanos é evidenciado pelo o progresso elevado, revelando-se, dessa forma, uma sociedade desigual, contraditória em que grande parte dos indivíduos constituintes dessa sociedade se encontra à margem dessas conquistas, dos benefícios trazidos pelo processo civilizatório.

Na história da formação dos professores, esses saberes têm sido trabalhados como blocos distintos e desarticulados. A escola que conhecemos atualmente, de acordo com Costa (1995), foi construída a partir do século XV em ambiente totalmente rígido quanto à disciplina, edificada no conjunto das transformações que produziram a modernidade – e ainda o faz. O conceito contemporâneo de que o homem é ‘moldável’, favoreceu novos pensamentos acerca da infância, tornando-a o centro das atenções e preocupações. No mesmo momento, surgiram modelos, técnicas e procedimentos a fim de controlar, disciplinar e corrigir os indivíduos, transformando-os de rebeldes a dóceis e úteis. A aprendizagem pela cultura foi substituída pela escolarização. Nesse período, as escolas já eram dirigidas pela Igreja e foi nesse momento que se deu oportunidades para as camadas mais populares com o intuito de educar o povo para a leitura das sagradas escrituras, sendo o corpo docente constituído pelo clero. A necessidade de convocar leigos para a realização dessa tarefa fez com que fosse incorporado um juramento de fidelidade aos princípios da Igreja, surgindo assim o termo professor - aquele que professa a fé e é fiel aos princípios da Igreja e, principalmente, doa-se sacerdotalmente aos discentes (Krentz, 1986).

Segundo Enguita (1989), do doutrinação religioso a escola passou a uma dominação ideológica, de forma que gerassem nos jovens, por meio da disciplina material e da organização da experiência escolar, hábitos e comportamentos mais adequados às necessidades da sociedade. Dentre as muitas imposições feitas pela nova doutrina do trabalho, algumas foram especificamente formuladas aos professores: 1) desenvolver técnicas de ensino eficazes que deveriam ser seguidas pelo corpo docente; 2) para o exercício da docência, os profissionais deveriam ter as qualificações necessárias; 3) a partir das qualificações, os profissionais deveriam ser capacitados periodicamente ou colocar requisitos de acesso; 4) manter o docente à altura de suas obrigações durante a sua permanência na instituição fornecendo, assim, uma formação permanente; 5) dar-lhe instruções detalhadas sobre como realizar seu trabalho; e 6) controlar permanentemente o fluxo do “produto parcialmente desenvolvido”, isto é, o aluno (Enguita, 1989).

Nos últimos anos, outras questões se adicionam às da organização do trabalho docente. De acordo com Esteves (1999), o aumento das responsabilidades e obrigações dos educadores ao encontro de uma grande transformação histórica no contexto social vem trazendo grandes modificações no papel do

professorado. Merazzi (1983) afirma que essas mudanças no papel do professor deve-se a três pontos fundamentais: 1º) as transformações nos agentes de socialização (família, ambiente cotidiano e grupos sociais organizados), que, nos últimos anos, passaram a exigir das instituições escolares o que, antigamente, era sua responsabilidade; 2º) a transmissão tradicional dos conhecimentos pelas instituições escolares em uma sociedade em evolução que proporciona outras fontes de informação e cultura (meios de comunicação e consumo cultural de massas, etc.); e 3º) o conflito vigente nas instituições quando se trata da real função do professor, quais os valores que o docente deve transmitir e questionar. As transformações apontadas “[...] supõem um profundo e exigente desafio pessoal para os professores que se propõem a responder às novas expectativas projetadas sobre eles” (Esteves, 1999, p. 31).

Neste processo, o professor desempenha vários papéis, muitas vezes, contraditórios e complexos, que lhe exigem manter o equilíbrio em várias situações. Exige-se que seja companheiro e amigo do aluno, proporcionando apoio para o seu desenvolvimento, porém sem deixar de adotar o papel de julgamento, contrário ao que foi primeiramente imposto. Deve estimular a autonomia do aluno, mas ao mesmo que siga as regras da instituição. Algumas vezes é proposto que o professor atenda a seus discentes de forma individual e, em outras, ele precisa lidar com as políticas educativas cujo é direcionado as necessidades sociais, fazendo com que o professor e o aluno se tornem dominados pelas necessidades econômicas e políticas do momento (Merazzi, 1983).

Perrenoud (1993) afirma que a profissão de professor é uma “profissão impossível”, pois trabalha diretamente com pessoas. Dessa forma, a educação não terá sucesso absoluto, pois nessas profissões – que trabalham diretamente com o público – sempre há conflitos e mudanças. Como uma instituição social, a escola, segundo Teles (1992), experimenta uma grande crise devido à crise vivida pelo Homem e pela sociedade que ele está inserido. Porém, Esteves (1999) adverte acerca das desorientações provocadas nos sujeitos quando estes são obrigados a transformações em um período muito curto. Para o autor, o corpo docente está sendo extraído do meio cultural que se desenvolveu desde o seu nascimento e está sendo remanejado a um meio completamente diferente do seu, sem a esperança e/ou possibilidade de retornar ao seu meio social.

Perrenoud (1993) ainda completa que a transformação mais importante e significativa no papel do docente esteja associada ao que o autor denomina de “avanço contínuo do saber”. Não se trata, apenas, da atualização contínua, mas

também da renúncia de saberes já interiorizados. Os professores são obrigados a ensinar conteúdos que nem sequer eram mencionados quando começaram a exercer esta profissão. No entanto, aquele que, de alguma forma, resiste a essa imposição e continua mantendo o papel de modelo social, tornando-se exclusivo na transmissão do conhecimento e o possuidor do poder, possivelmente será questionado e desenvolverá sentimentos de mal-estar.

SEXUALIDADE, GÊNERO E SALA DE AULA

Através do apoio teórico de Michel Foucault e Judith Butler, Guacira Louro (2004) traz diferentes explicações encontradas na história, que justificam as desigualdades nas relações entre mulheres e homens. Avaliando os discursos, podemos perceber relações entre as transformações sociais, políticas e econômicas e a forma como se focaliza a sexualidade e o corpo nos mais variados momentos históricos. A autora enfatiza, não negando a materialidade dos corpos, “são os processos e as práticas discursivas que fazem com que aspectos dos corpos se convertam em definidores de gênero e de sexualidade e, como consequência, acabem por se converter em definidores dos sujeitos” (Louro, 2004, p.80).

Tal afirmação pode ser reconhecida na forma mais comum na relação sexo/gênero/sexualidade, qual seja o gênero constituinte de dois elementos e o desejo sexual ao sexo oposto; esta lógica fundamenta-se, especialmente, no caráter biológico do sexo. Eis aqui o problema a ser discutido pela autora, embasada nas teorias da filósofa norte-americana Judith Butler. É necessário o questionamento acerca da naturalização do sexo e as regras que legitimam o corpo, constituindo, assim, relações de poder. Louro (2004) exemplifica a desnaturalização dos corpos com as drag-queens.

Nessa direção o movimento mais importante consiste em colocar o conhecimento, a pedagogia, o currículo sob suspeita. Como coloca a autora, trata-se “de questionar sobre as condições que permitem (ou que impedem) o conhecimento” (Louro, 2004, p.65).

Trata-se, portanto, das marcas culturais que constituem o sujeito hegemônico como o gênero e a sexualidade. Trazendo para o currículo a multiplicidade dos seres, questionando o que é imposto, problematizando o conhecimento são maneiras, apontadas pela autora, para proporcionar um currículo menos domi-

nador e impositivo. Um currículo que demonstre a instabilidade, que apresente o movimento e a transgressão como estados produtivos para os sujeitos.

Nesse sentido, reconhecemos que, não apenas nos espaços triviais, mas também em escolas, alguns docentes e estudantes questionam suas experiências e ensaiam práticas sob a ótica do gênero e da sexualidade. Um processo, portanto, plural, polêmico e complexo, no qual práticas educativas e pedagógicas cotidianas incitam questões e problemas teóricos, ao mesmo tempo que novas teorias e movimentos sociais provocam ou transformam as práticas pedagógicas.

CONCEPÇÕES DE GÊNERO ASSOCIADAS ÀS DISCIPLINAS CURRICULARES

Esta investigação teve como sujeitos de pesquisa professores do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e do Ensino Médio (1ª a 3ª série) do Colégio Menino Deus, uma das várias escolas privadas existentes no município de Mossoró/RN.

Pesquisas realizadas pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) apontam que as mulheres são indicadas para maior parte das novas vagas de trabalho. Ao longo do tempo, a busca pelo conhecimento tem gerado mais preocupação para as mulheres do que para os homens. A Fundação Seade mostra que, em 1994, 35% das mulheres contavam com o ensino médio completo. Ao final da década, esse número chegou a 43%.

As empresas que valorizam o conhecimento verão na mulher uma grande aliada para realizar seus objetivos, diante de sua naturalidade ao enfrentar as adversidades e processos multifuncionais. A sensibilidade da mulher contribui para a formação de grupos de trabalho com integrantes heterogêneo. Juntos, de forma sistemática, são capazes de solucionar problemas ditos como insolúveis. Sem dúvida, esse modelo traz resultados expressivos. A empresa que aposta na particularidade de seus colaboradores os torna mais ágeis, capazes de lograr êxito.

Dessa forma, podemos constatar que a mulher busca o conhecimento para se manter sempre bem informada e atualizada. Dentre os nossos entrevistados, podemos perceber que todos eles possuem graduação e que, alguns deles, buscam outros níveis de formação para manter o prestígio e a capacitação como profissional. Botelho (1999) afirma que o sexo feminino cuida melhor de sua car-

reira. As mulheres têm desempenho melhor numa rede de contatos, visto que, em atividades coletivas são mais organizadas e compreendem quais atitudes são positivas. Segundo Botelho (1999), as cinco principais atitudes que a mulher tem são: acessibilidade, humildade, dominação, objetividade e sensibilidade.

De acordo com o IBGE, “o perfil da escolarização por gênero indicou que as mulheres tinham percentual maior de frequência a escola que o dos homens” (IBGE, 2010). No grupo de 18 a 24 anos há uma maior distância nos números – sendo a participação feminina de 31,8%, enquanto a dos homens é de 30%. A população feminina possui maiores taxas de escolarização em todas as faixas de idades. Mesmo em relação aos anos de estudos, as mulheres mantêm um maior número, perdendo para os homens no grupo com 60 anos ou mais. É do sexo feminino, também, os maiores índices de eliminação do analfabetismo. Todavia, as mulheres, com relação ao nível de ocupação, ainda apresentam baixos índices - 46,7% entre elas contra 68% entre os homens. Esses dados foram constatados pela Pnad (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) do IBGE. “A mulher, embora seja a maioria da população em idade ativa [82.309 contra 77.052], é maioria na população desocupada. Isso pode vir do fato de que, se a mulher não é a cabeça do domicílio, ela pode ficar mais tempo procurando emprego. Além disso, embora tenha escolaridade superior, as empresas ainda têm restrição de que contratar a mulher, por ela já ter atividades em casa”, diz Cimar Azeredo, gerente da integração Pnad e PME (Pesquisa Mensal de Emprego), do IBGE.

Todas as mulheres entrevistadas para esse estudo ocupam seus cargos de professoras e tomam conta da casa. São profissionais bem-sucedidas, mas também são mães, esposas e donas-de-casa. Na atualidade, o perfil das mulheres diverge daquelas do início do século XXI. Ao mesmo tempo em que cumpre sua função no mercado de trabalho, em que muitas vezes, assumem cargos de confiança semelhantes aos dos homens, ela ainda assume as funções tradicionais: ser mãe, esposa e dona de casa. A mulher, também, enfrenta dupla jornada de trabalho.

A mulher que desenvolve atividade fora do lar enfrenta, muitas vezes, dupla ou até tripla jornada de trabalho. Ocupa-se em desempenhar funções profissionais para ajudar o orçamento doméstico e ainda, no seu dia-a-dia, preconceitos de toda ordem: ganhar salário menor que o homem que executa a mesma tarefa, discriminação por ser mulher, a obrigação de estar sempre bonita e pronta para vencer as dificuldades de uma sociedade machista (Furlanetto, 2001, p. 54).

O trabalho realizado pelas mulheres fora do seu ambiente domiciliar é algo relativamente recente. Adquirir seu próprio sustento, sua independência financeira e, mais do que isso, ser reconhecida pela sua competência é bastante gratificante para todas. No entanto, elas mantêm a tradição de que as mulheres devem cuidar de suas famílias, filhos e da casa.

Na materialidade linguística das nossas entrevistadas, pode-se perceber uma afirmação no que diz respeito à existência de dispersões dos papéis identitários da mulher contemporânea. Isto é, que além de serem mulheres modernas, elas também reafirmam funções de outrora, ou seja, mesmo com toda a tecnologia pós-moderna e com atividades variadas que as mulheres assumem (como trabalhar fora de casa e contribuir no orçamento familiar), elas nunca deixaram de ser donas-de-casa. “Decorar, educar e cozinhar” são tarefas do lar, portanto, esses discursos verbais e também visuais, retomam e repetem funções domésticas assumidas desde sempre, pelas mulheres. Foucault (1971[2006]) afirma que os discursos podem ser retomados e transformados por outros discursos já ditos, que permanecem ditos ou estão ainda por dizer.

Mesmo diante das dificuldades que as mulheres enfrentam para crescer profissionalmente, elas têm se mostrado determinadas e empenhadas a alcançar o sucesso profissional. Nassar (2004) explica que isso ocorre porque a mulher passa a considerar a carreira tão importante quanto às funções que socialmente lhe são impostas. As entrevistadas mantêm uma carreira de sucesso associada a uma vida familiar cuja sua participação é indispensável. “A maior ascensão da mulher no mercado de trabalho e o maior comprometimento com o desenvolvimento de sua carreira tem ajudado na diminuição das barreiras da sociedade e organizacionais” (Souza Melo, et al, 2009). A melhora do nível de escolaridade da mulher e a luta pela sua cidadania possibilitou, assim como os homens, a escolha da sua carreira profissional, a flexibilidade ocorrida no mercado de trabalho e o amadurecimento intelectual favoreceu, de forma significativa, a construção da carreira profissional. “Mulheres mais instruídas, de nível socioeconômico mais elevado e economicamente ativas passam a ter menor número de filhos e, ao mesmo tempo, tornam-se mais disponíveis para o trabalho” (Bruschini, 1995, p. 6).

Christine de Pizan defendia arduamente o envolvimento das mulheres no cerne social. Usando a sociedade francesa como argumento modificador articulou uma pesquisa relacionada à igualdade feminista em relação à vida política e cultural. Os resultados foram publicados na obra intitulada *As Sociedades das*

Mulheres (2021). Segundo a autora, a imparcialidade entre mulheres e homens deve ter início no ambiente escolar, sendo uma educação unificada para meninos e meninas. Foi a partir desse momento, que muitas mulheres lutaram contra o preconceito, por uma sociedade igualitária com relação ao gênero, contra a misoginia e, mais que isso, pela notoriedade do “sexo frágil” no mercado de trabalho.

Em geral, a preferência feminina é pelos cursos com características bem-definidas, tradicionalmente associados ao papel feminino de “suporte”, assim como foi a escolha de uma de nossas entrevistadas, a funções consideradas mais importantes para o meio social. Na docência, os cursos escolhidos pelas mulheres são os ligados às áreas humanas, principalmente as licenciaturas e, os homens, restringem-se a áreas mais “difíceis” como exatas, engenharias, dentre outras. Em contrapartida, quando observamos a distribuição dos entrevistados, percebe-se uma modificação desta situação, pois duas das entrevistadas deram preferência a cursos que tradicionalmente são associados ao mundo masculino e, dois dos entrevistados, deram preferência a disciplinas que são consideradas, historicamente, femininas, como podemos observar no quadro abaixo:

Quadro 1 - Disciplina lecionada pelas professoras na área de exatas e pelos professores na área de humanas

	Que disciplina leciona?
Alice	Matemática
Amanda	Física
Olavo	Eu leciono Língua Portuguesa e Produção de Textos
Otelo	Eu leciono Literatura e Etiqueta

Fonte: Coleta de dados.

Ainda que em número reduzido, os nossos entrevistados fazem parte de um grupo que buscam formas de subverter a ordem social estabelecida que, ao determinar as funções a serem desempenhadas pelas mulheres, mesmo as que possuem nível superior, mantém sua dependência financeira e subordinação ao homem, seja ele pai ou marido e, os homens, buscam subverter os conceitos sociais de que todo e qualquer homem que não aprecia as disciplinas e/ou trabalhos masculinizados possui algum “problema sexual”. Em um mundo em constante evolução, tal papel é questionado pelos gêneros e, como agentes políticos, passam a buscar formas de controlar seu próprio destino, pondo por

terra todo o ideário social que limita a ação feminina às funções mais “dóceis” da sociedade e a função masculina de comando e de poder.

Percebe-se que o lugar social da mulher continuava sendo o matrimônio, sendo o magistério primário visto como uma alternativa ‘decente’ para as não casadas, ainda que sob a tutela masculina, que dispunha da autoridade sobre aquelas. Algumas se deram conta da importância da escolarização como uma via de autonomia para suas vidas. Esse processo possui características da nossa tradição coercitiva sobre a mulher, porém o ingresso dessas mulheres no meio universitário em cursos subjugados masculinos e dos homens em cursos femininos já é sinal de mudanças vindouras, especialmente, com relação aos valores hereditários.

É notório que houve uma mudança significativa da sociedade nos últimos 20 anos. Porém, essas mudanças ainda não correspondem a um nível satisfatório no que se refere ao trabalho feminino. Mesmo, participando de forma ativa no processo de crescimento social, a mulher ainda sofre com a exploração do trabalho, mesmo depois de tantas conquistas conseguidas. Quando perguntado quais oportunidades surgiram de emprego no início da carreira, as respostas foram diversificadas, no entanto podemos perceber que duas entrevistadas, denominadas de Alice e Amanda, tiveram mais dificuldades do que os outros em função da questão de gênero.

Quadro 2 - Oportunidades oferecidas aos professores no início da carreira

<p>Alice</p>	<p>Todas as minhas propostas de emprego foi por indicação... Comecei a trabalhar em uma loja e acho que eu estaria lá até hoje se não fossem as pessoas que passaram em minha vida... Sai da loja quando o meu colega da faculdade me ofereceu o cargo na salineira, ele era um dos homens que mandava lá e, no início, pensavam até que eu tinha um caso com ele... mas eu nunca tive! Sempre o respeitei demais! E só saí de lá porque fui indicada para trabalhar na escola... Não tive muitas oportunidades, mas as que tive foram suficientes.</p>
<p>Amanda</p>	<p>Eu não tive oportunidades de emprego, eu corri atrás de emprego, isso é bem diferente. Eu nunca estagiei no período de faculdade, mas paguei para me deixarem estagiar na área de física, meu pai pagou, eu lembro que época era muito dinheiro, minha mãe ainda trabalhava na mesma loja de automóveis aqui em Natal e eles se uniram e me deram o dinheiro pra eu pagar meu estágio. Minha irmã é professora de Língua Portuguesa e nunca teve esses problemas no período de sua formação. Enfim, quando eu voltei a Mossoró, comecei a procurar emprego em qualquer lugar, porque eu queria casar e precisava de dinheiro. Até que um dia, eu cheguei em uma escola, não essa, mas que eu ainda trabalho lá, e eu fui bem clara com a pessoa que me recebeu que, na época era coordenadora pedagógica da escola, eu disse: Moça, eu já rodei muito atrás de uma oportunidade, eu estou aqui porque sou formada em</p>

física, quero ensinar física, preciso do emprego e preciso do dinheiro... Se você me der à oportunidade de tentar, de fazer o meu trabalho, você não irá se arrepender”, e assim foi... Nunca esqueci quando ela olhou nos meus olhos e disse, as aulas começam em duas semanas... esse foi o dia mais feliz da minha vida! Trabalho lá até hoje e tenho uma enorme admiração e gratidão pela coordenadora, porque se não fosse ela talvez eu não conseguiria. Depois de muitos anos trabalhando lá e procurando vaga em outras escolas, fui chamada para trabalhar aqui, nessa instituição, Colégio Menino Deus, eu vim trabalhar aqui, ela me deu a oportunidade e a gestora disse que nunca havia recebido meu currículo porque a escola já tinha um professor de física, mas que ele tinha saído da escola porque havia passado em um concurso para ser Oficial de Justiça, e só por esse motivo ela precisava de um outro professor, foi com essa escola que abriu as portas para as outras e, hoje, leciono em quatro escolas... dando 12 aulas em 6 turmas em cada uma delas...divido entra manhã e tarde. Relembrar isso só me traz a certeza do quanto eu sou corajosa e do quanto eu fui forte!

Fonte: Coleta de dados.

Quando a mulher deixou seu ambiente domiciliar e foi trabalhar fora, sofreu inúmeros pré-julgamentos que atingiram sua moral. O mais comum é a convicção de que deixar o ambiente doméstico para buscar o crescimento pessoal colocava a mulher no aspecto de prostituição. Isso aconteceu com Alice que, ao conseguir um emprego em uma salineira, foi julgada como alguém que tinha um relacionamento extraconjugal com o patrão.“(...) só muito recente a figura da mulher pública foi dissociada da imagem de prostituta e pensada pelos mesmos parâmetros pelos quais se pensa a homem público” (Rago, 2000, p. 56), passando, pois, a ser vista como um ser racional dotado de intelecto, moral e capacidade para o trabalho. Não só o trabalho convencional, mas também para a ascensão em cargos historicamente masculinizados.

Lobo (1991) ressalta que a divisão do trabalho pelo sexo é uma característica histórica e construída a partir das relações sociais, ora conservando imposições acerca das tarefas masculinizadas e/ou femininas em uma indústria, ora criando modalidades da divisão sexual das tarefas. A submissão do gênero nas relações de trabalho femininas e masculinas revela-se não apenas na divisão de obrigações, mas também no momento de definir a qualificação dessas obrigações, nos salários, na disciplina do trabalho. O trabalho dividido por sexo não é simplesmente a distribuição de tarefas por setores ou ramos, senão também o principal instrumento de desigualdade no trabalho.

Para Amanda foi mais complexo conseguir o primeiro emprego. Infelizmente, apesar de estarmos no século XXI e com evoluções sociais, tecnológicas e igualitárias, nota-se que as mulheres ainda sofrem com a indisposição de um sistema misógino. Amanda lutou, procurou por emprego como qualquer

outra pessoa. No entanto, as dificuldades foram enormes e ao se comparar com sua irmã pôde perceber que a disciplina que escolheu como profissão e o fato de ser mulher ainda era motivo de discriminação.

A compreensão dos efeitos de sentido produzidos pela fala de Amanda só foi possível pela retomada da memória discursiva, na qual os sujeitos resignificaram o enunciado da história da mulher, deslocando-o ao campo de trabalho e construindo outras significações adaptadas ao novo contexto. Como Gregolin (2000, p. 13 -14) afirma “a imagem traz discursos que estão em outros lugares”, e esses discursos voltam em forma de “remissões, de retomadas e de efeitos de paráfrase”.

Portanto, os sentidos das palavras no enunciado são reconstruídos, originando, assim, outras formações discursivas conforme a realidade social na qual os sujeitos estão envolvidos no processo de interação. Antigamente, como a história retratava a função feminina e masculina de forma diferente da atual, a entrevistada não poderia ser representada da mesma forma, mulher ousada, comprometida e formada em física, uma disciplina estritamente masculina. Foucault (2002) reforça essa ideia e afirma: “Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa”. Como se trata da profissão professor de física específico para homens, a ideologia empregada busca criar um imaginário da nova mulher decidida e batalhadora, que sabe escolher o melhor para alcançar o que deseja. Assim, Amanda ao declarar que “já rodei muito atrás de uma oportunidade, eu estou aqui porque sou formada em física, quero ensinar física, preciso do emprego e preciso do dinheiro... Se você me der à oportunidade de tentar, de fazer o meu trabalho, você não irá se arrepender” parece induzir a coordenadora a dar a oportunidade que ela tanto anseia, pois somente com esse argumento, ela conseguiu o seu primeiro emprego.

Para os demais entrevistados, não houve grandes oportunidades de emprego devido à falta de experiência, mas as oportunidades que apareceram foram suficientes para consegui-la. Baseado nessas constantes retomadas e repetições dos discursos sobre as funções que a mulher ocupou anteriormente e ainda ocupa hoje, entende-se que, mesmo na contemporaneidade, na época da liquidez das identidades, essa afirmação da mulher esposa, mãe, dona de casa continua fixa na memória coletiva das pessoas e também nas lembranças armazenadas e mantidas em circulação pela mídia. Observa-se que permanecem as responsabilidades das mulheres pelas atividades domésticas e cuidados com os

filhos e outros familiares – o que indica a continuidade de modelos familiares tradicionais, que sobrecarregam as novas trabalhadoras, principalmente as que são mães de filhos pequenos, em virtude do tempo consumido em seus cuidados (Bruschini, 2007). Além disso, um grande número de mulheres assume tarefas no mercado de trabalho semelhantes às aquelas feitas no ambiente doméstico, educando crianças ou cuidando de idosos e doentes, trabalhando, sobretudo, em setores ligados à educação e à saúde (Sanchez e Gebrim, 2003).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão sobre as concepções de gênero no ambiente escolar, especialmente em instituições de ensino como o Colégio Menino Deus, evidencia a complexidade das interações entre gênero e currículo. O estudo revelou que, embora a evolução social tenha promovido uma maior autonomia para as mulheres, desafios persistem nas relações de poder e nas escolhas profissionais. A análise das práticas pedagógicas e a percepção dos professores apontam para uma luta contínua contra preconceitos que ainda permeiam o cotidiano escolar, mostrando que a educação desempenha um papel crucial na construção de uma sociedade mais igualitária.

Os resultados da pesquisa destacam que, apesar das mudanças significativas nas dinâmicas sociais, os estereótipos de gênero ainda influenciam as expectativas e os comportamentos de alunos e professores. A escola, como espaço formador de cidadãos, tem a responsabilidade de promover um ambiente que valorize a diversidade e desmistifique as atribuições tradicionais de gênero nas diversas disciplinas. Isso exige um comprometimento dos educadores em abordar questões de gênero de maneira crítica e reflexiva, promovendo discussões que ajudem a desconstruir preconceitos e a construir uma cultura de respeito e equidade.

Além disso, o papel do professor se revela fundamental não apenas na transmissão de conteúdos, mas também na formação de valores e na modelagem de atitudes. Os docentes, independentemente de seu gênero, desempenham uma função vital na construção de um ambiente inclusivo que favoreça a igualdade. As práticas pedagógicas que desafiam os estereótipos de gênero, incentivando tanto meninos quanto meninas a se engajarem em todas as áreas do conhecimento, são essenciais para transformar a cultura escolar e, conseqüentemente, a sociedade.

Por fim, é imperativo que a escola continue a refletir sobre suas práticas e políticas em relação à questão de gênero. O reconhecimento da importância da diversidade no ambiente educacional não deve ser apenas uma meta, mas uma prática constante. Assim, ao se empenhar na desconstrução de estereótipos e na promoção de uma educação inclusiva, a escola contribui não apenas para a formação de indivíduos mais conscientes, mas também para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde todos têm o direito de perseguir suas aspirações independentemente de seu gênero.

REFERÊNCIAS

BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo sexo: A Experiência Vivida**. Tradução de Sérgio Milliet – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 500 págs., 9ª edição: 1949, 1980

BOTELHO, J.M. **Mulheres Cuidam Melhor da Carreira**. Jornal Carreira & Sucesso, 1999.

BRUSCHINI, Cristina. **Trabalho feminino no Brasil: avaliação dos anos oitenta e perspectivas para o futuro**. Seminário e Mesas Redondas: a mulher no mundo do trabalho. Dez., 1995.

BRUSCHINI, Cristina. **Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.64, p.4-13, fev. 2007.

COSTA, C. **A Imagem da Mulher: Um Estudo da Arte Brasileira**. Editora Senac Rio - São Paulo, 1995.

ENGUITA, M.F. **A face oculta da escola**. Educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ESTEVES, J. M. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. São Paulo: EDUSC, 1999.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. 13. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006[1971] / 2002. (coleção Leituras Filosóficas).

FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política**. Tradução: Elisa Monteiro. 2002, p. 264-287.

FURLANETTO, M. A. **A mulher e a dupla jornada de trabalho**. Jornal Carreira & Sucesso, 2001.

FUNDAÇÃO SISTEMA ESTADUAL DE ANÁLISE DE DADOS - SEADE. Disponível em <<http://www.seade.gov.br/>> Acesso em set. 2012

GREGOLIM, Maria do Rosário. Recitações de mitos: a história na lente da mídia. In: GREGOLIN, M.R.V. (org). **Filigramas do discurso**: as vozes da história. Araraquara: FCL/UNESP, São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2000.

HARDING, Sandra. **Gender, Democracy, and philosophy of science**. The Pantaneto Forum. Abril de 2010, Vol. n. 38. disponível em: <<http://www.pantaneto.co.uk/issue38/front38.htm>> Acesso em 10 out 2011.

HARDING, Sandra. Why has the sex/gender system become visible only now? In: **Discovering reality**: Feminist perspectives on epistemology, metaphysics, methodology and philosophy of science. Boston : D. Reidel, 1983, pp. 311-324.

HELD, Jacqueline. **O Imaginário no poder**. Summus, 1985.

HOUSSAYE, Jean. **Une illusion pedagogique?** Cahiers Pédagogiques, Paris, n, 334. p. 28-31, 1995.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2007/default.shtm>>. Acesso em 12.jun.2009.

KRENTZ, L. **Magistério**: vocação ou profissão? Educação em Revista, 3, 1986, 12-16. LOBO, Elisabeth Souza. **A classe operária tem dois sexos**. Trabalho, dominação e resistência. São Paulo: Brasiliense, 1991

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997, 2010

LOURO, Guacira Lopes. **Um Corpo Estranho**: Ensaio Sobre Sexualidade e Teoria Queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MERAZZI, C. **Apprendre à vivre les conflits**: une tâche de la formation des enseignants. European Journal of Teacher Education, 1983.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada**: a linguagem como condição e solução. DELTA., vol. 10, nº2, 1994, p. 329-338.

NASSAR, Paulo. **Tudo é comunicação**. São Paulo: Lazuli Editora, 2004.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. In: **Revista Estudos Feministas**, CFH/CCE/UFSC, vol. 8, nº 2, Brasil, Santa Catarina, 2000, pág. 8-41

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: D.Quixote, 1993.

PISCITELLI, Adriana. **On Gringos and Natives, Gender and Sexuality in the Context of International Sex Tourism**, Vibrant – Virtual Brazilian Anthropology1, p. 87–114. Disponível em <<http://www.vibrant.org.br/portugues/artigos2004.htm>> 2004 Acesso em 24 out 2012.

PIZZAN, Christine. La cittadelle dame. **A sociedade das mulheres**. Tradução Patrícia Caraffi. Edizione Earl Jeffrey Richards. Roma: Carocci, 2002.

RAGO, M. Por uma educação libertária: o gênero na nova escola. In: **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo, UNESP, 2000, pp. 479-490.

SARDENBERG, Cecília MB. **Da Crítica Feminista à Ciência a uma Ciência Feminista?** labrys, étudesféministes/ estudos feministas. [Online] jan-jun de 2007. [Citado em: 04 de 06 de 2011.] Disponível em <http://www.tanianavarrosain.com.br/labrys/labrys11/libre/cecilia.htm> Acesso em out. 2012.

SANCHES, S.; GEBRIM, V. L. M. **O trabalho da mulher e as negociações coletivas**. São Paulo, Estud. av. vol.17 N° 49 Sept./Dec. 2003. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142003000300007>>. Acesso em: 09 out 2011.

SCOTT, J. **Gênero**: uma categoria útil de análise histórica, Educação e Realidade v. 20 (2), Jul./Dez.1995.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Um Discurso sobre as Ciências**. Porto : Edições Afrontamento, 1988.

SOUZA MELO, K. ; APARICIO, I. C. S. ; OLIVEIRA, P. C. ; CALVOSA, Marcello . **Desenvolvimento de Carreira**: O Papel da Mulher nas Organizações. Revista Cadernos de Administração, 2009.

TELES, M. L. S. **Educação**: a revolução necessária. Petrópolis: Vozes, 1992.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT07.002

FEMINICÍDIO: EVOLUÇÃO HISTÓRICA DO CONCEITO E ANÁLISE CULTURAL À LUZ DOS DIREITOS HUMANOS

Fabiana Teixeira Ramos Tavares¹
Tamara Cecília Rangel Gomes²

RESUMO

Este artigo investiga as motivações dos delitos de feminicídio ocorridos através da história e examina a possível atribuição desses crimes, e se eles podem ser considerados como atribuídos à cultura de determinado local. Utilizando uma abordagem hipotético-dedutiva, a pesquisa emprega métodos bibliográficos e documentais para analisar as causas da perpetuação do feminicídio. O estudo destaca o conceito de feminicídio, explorando suas dimensões e nuances, enquanto examina como as características culturais influenciam a motivação e a persistência desses delitos. A análise das causas culturais abrange padrões de comportamento, normas sociais e valores que contribuem para a violência de gênero. A influência da mídia é considerada, investigando como representações estereotipadas podem impactar atitudes e percepções, indiretamente contribuindo para o feminicídio. Aprofunda-se nos documentos internacionais que orientam a atuação do Estado no combate ao feminicídio, identificando boas práticas e desafios na implementação de medidas preventivas e punitivas. O estudo visa proporcionar uma compreensão abrangente das motivações dos delitos de feminicídio ao longo da história, oferecendo esclarecimentos valiosos para a formulação de estratégias de prevenção e combate a essa forma específica de violência de gênero. Espera-se contribuir para o desenvolvimento de abordagens mais informadas e direcionadas no enfrentamento do feminicídio.

Palavras-chave: Feminicídio, Cultura, Mídia, Direitos Humanos.

1 Mestranda pelo Curso de Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF, fabianatrtares@yahoo.com.br;

2 Doutoranda pelo Curso de Cognição e Linguagem da Universidade Estadual Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF, tamaracangelgomes@gmail.com

INTRODUÇÃO

Em 2015, foi promulgada a Lei nº 13.104/15 no Brasil, introduzindo o conceito de feminicídio no Código Penal brasileiro. O Brasil foi um dos últimos países da América Latina a legislar sobre o tema e a abordar especificamente o problema das mortes de mulheres por violência de gênero. O feminicídio é definido como o assassinato de uma mulher simplesmente por ela ser mulher, frequentemente decorrente de misoginia, discriminação de gênero ou desprezo pela condição feminina, geralmente ocorrendo no contexto de violência doméstica.

O feminicídio ocorre quando há discriminação contra as mulheres resultante do patriarcado, levando à violência de gênero. Essa discriminação pode se manifestar como misoginia, caracterizada pelo ódio ou aversão às mulheres. O feminicídio também pode envolver a objetificação das mulheres, com os agressores mirando em partes específicas do corpo da vítima que a identificam como mulher, como o abdômen, o rosto ou os seios. Esses crimes geralmente ocorrem no ambiente familiar, muitas vezes como continuação de violências anteriores praticadas por familiares, maridos, ex-parceiros, namorados ou parceiros íntimos.

O Brasil ocupa o quinto lugar no mundo em termos de violência contra as mulheres, de acordo com o Mapa da Violência de 2020. Documentos internacionais exigem que os Estados adotem medidas para eliminar todas as formas de violência contra mulheres e meninas, além de abordar a violência decorrente da desigualdade de gênero. A diligência adequada dos Estados é necessária para reduzir tais desigualdades de gênero.

Apesar desses delitos terem raízes culturais, é essencial analisar, com base em seu conceito, os outros fatores contribuintes que levam à sua ocorrência e perpetuação ao longo do tempo. Este estudo visa examinar os principais parâmetros e elementos para prevenir tais crimes, investigando as possíveis causas da perpetuação dessa violência.

A metodologia empregada será hipotético-dedutiva, utilizando pesquisa bibliográfica e documental.

FEMINICÍDIO NA HISTÓRIA

A tipificação legal do feminicídio nas legislações ao redor do mundo é um desenvolvimento recente na história. No entanto, desde os tempos da Bíblia,

encontramos relatos de mortes de mulheres, verdadeiros feminicídios, embora os conceitos de violência de gênero e feminicídio sejam relativamente novos.

O primeiro feminicídio registrado, inclusive na Bíblia, é a tentativa de apedrejamento de uma mulher, descrita no Evangelho de São João (8, 1-11). Nesse relato, Jesus intervém para proteger a mulher acusada de adultério, desafiando a multidão que a acusava. Esse episódio bíblico é uma das primeiras tentativas registradas de feminicídio na história.

Desde os tempos bíblicos, as mulheres foram frequentemente excluídas da vida pública, relegadas ao papel de esposa e mãe. Mesmo quando a lei previa a pena de morte para o casal adúltero, era principalmente a mulher quem era punida. Isso reflete a culpabilização das mulheres, mesmo quando eram vítimas de crimes, perpetuando a cultura patriarcal.

Um exemplo é o caso de Ângela Diniz, assassinada por seu companheiro Doca Street em 1976. Street alegou legítima defesa da honra e foi inicialmente absolvido com uma pena mínima. No entanto, após intensa pressão dos movimentos feministas, seu julgamento foi revertido, demonstrando uma mudança na percepção da sociedade em relação à violência contra as mulheres.

Apesar dos avanços, ainda persiste na sociedade a tendência de culpar as vítimas de feminicídio, justificando os crimes como resultado do comportamento das mulheres. Essa mentalidade é alimentada por construções sociais patriarcais que desvalorizam a vida e a segurança das mulheres.

O caso de Ângela Diniz também destaca como o feminicídio muitas vezes visa matar a vítima e destruir sua identidade e feminilidade, como evidenciado pelos tiros desferidos em seu rosto. Isso reflete a objetificação dos corpos femininos e a perpetuação do poder masculino sobre as mulheres, mesmo na morte.

Nos anos 2000, os desaparecimentos e assassinatos em massa de mulheres em Ciudad Juárez, México, levaram os movimentos feministas a desenvolver o conceito de femicídio, destacando a responsabilidade do Estado na falta de proteção às mulheres.

Portanto, é essencial reconhecer o feminicídio como um fenômeno complexo enraizado em desigualdades de gênero e patriarcado, e promover a responsabilização dos agressores e a proteção das vítimas como parte dos esforços para eliminar essa forma extrema de violência de gênero:

As condições estruturais dessas mortes também enfatizam que são resultados da desigualdade de poder que caracteriza as relações entre homens e mulheres nas sociedades, contrapondo-se a

explicações amplamente aceitas de que se tratam de crimes passionais, motivados por razões de foro íntimo ou numa abordagem patologizante, como resultado de distúrbios psíquicos (Diretrizes Nacionais, 2015).

É mais recentemente, esse fenômeno foi ilustrado pela morte de Elisa Samúdio, cujos restos mortais ainda não foram encontrados, mesmo após anos de sua morte e a condenação dos responsáveis pelo seu assassinato. Isso representa mais uma manifestação simbólica do menosprezo pela vida das mulheres: a total anulação da vítima, com o desaparecimento de seu corpo.

É importante salientar, conforme mencionado nas Diretrizes Nacionais para investigar, processar e julgar com perspectiva de gênero - Femicídio (Diretrizes, 2015), que as mortes violentas de mulheres por razões de gênero ocorrem em todo o mundo, em tempos de guerra ou paz. Muitas dessas mortes são toleradas pela sociedade e pelos governos, justificadas por costumes e tradições, aceitas como parte da normalidade, concedendo aos homens o direito de punir as mulheres da família:

Pouco se sabe sobre essas mortes, inclusive sobre o número exato de sua ocorrência, mas é possível afirmar que ano após ano muitas mulheres morrem em razão de seu gênero, ou seja, em decorrência da desigualdade de poder que coloca mulheres e meninas em situação de maior vulnerabilidade e risco social nas diferentes relações de que participam nos espaços público e privado (Diretrizes Nacionais Femicídio, 2015, p. 13, apud ONU MULHERES, 2012).

Dessa forma, é essencial examinar a evolução do conceito de feminicídio, além de considerar outras causas apontadas como impulsionadoras desse problema, como a cultura e a mídia. Isso nos permite entender por que os feminicídios persistem ao longo do tempo.

EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE FEMICÍDIO E FEMINICÍDIO

O termo “femicídio” tem sido utilizado há mais de dois séculos, tendo surgido pela primeira vez em publicações como “A satirical view of London at the commencement of the nineteenth century” (Corry), em 1801, e mais tarde, em 1827, na terceira edição de “The confessions of an unexecuted femicide”,

atribuída a um autor que teria assassinado uma mulher e escrito o referido manuscrito (MELLO, 2016, p.17).

Os termos “femicídio” e “feminicídio” têm sido objeto de muitas discussões na América Latina quanto às suas eventuais diferenças. É importante salientar que o termo “femicídio” deriva da expressão em inglês “femicide”, cunhada nos estudos de gênero pela escritora e feminista Diana Russell, juntamente com Jane Caputi, professora de estudos de gênero da Universidade de New Mexico e autora do livro “The Age of Sex Crime”.

Marcela Lagarde, antropóloga e feminista mexicana, acrescentou uma dimensão política ao termo “femicídio”, em resposta às mortes de mulheres e meninas em Cidade Juarez, e ao amplo debate que se seguiu sobre a forma como essas mortes ocorreram, bem como à demora das autoridades em reconhecer-las e investigá-las. Lagarde argumentou pela necessidade de discutir a responsabilidade do Estado nessas mortes, destacando a omissão estatal em investigar, identificar e julgar os autores desses crimes, e considerou o feminicídio como um crime de Estado. Assim, Lagarde ressaltou a impunidade estatal como uma característica dessas mortes:

Há feminicídio quando o Estado não dá garantias para as mulheres e não cria condições de segurança para suas vidas na comunidade, em suas casas, nos espaços de trabalho e de lazer. Mais ainda quando as autoridades não realizam com eficiência suas funções. Por isso o feminicídio é um crime de Estado. (Diretrizes Nacionais, p. 21, apud LAGARDE, 2004, p. 6).

Na América Latina, especialmente no Brasil, o termo mais utilizado é “feminicídio”, dada a fluência e familiaridade com o conceito. A responsabilidade do Estado na ocorrência dessas mortes é um fator crucial, pois são evitáveis. O Estado deve ser responsabilizado pelos feminicídios e adotar políticas públicas eficazes para proteger mulheres e meninas, além de investigar e punir adequadamente os delitos praticados contra elas. Conforme o Dossiê Feminicídio da Agência Patrícia Galvão (2016):

Nomear o problema – o feminicídio – é um passo fundamental para quebrar a invisibilidade do problema, desconstruir estereótipos discriminatórios e denunciar a permanência dos assassinatos de mulheres por razões de desigualdade de gênero e raça. Mas, além de nomear, é preciso conhecer sua dimensão e desnaturalizar práticas, enraizadas nas relações pessoais e nas instituições, que contribuem para a perpetuação de mortes anunciadas.

O Brasil é signatário de diversos Documentos Internacionais de Direitos Humanos que exigem a proteção de mulheres e meninas. Entre eles, destaca-se a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher (Convenção de Belém do Pará, 1994), considerada um marco no combate à violência contra as mulheres. Este documento estabelece explicitamente o direito de toda mulher a viver livre de violência e o direito de ter seus direitos humanos respeitados e protegidos (Convenção de Belém do Pará, 1994).

Conforme bem advertem ARRUDA e EBERHARDT (2020) tal Convenção exige que os Estados criem leis de proteção aos direitos das mulheres:

A Convenção de Belém do Pará, como ficou conhecida, exige dos Estados signatários que firmem um compromisso efetivo na erradicação da violência de gênero a partir da criação de leis de proteção aos direitos das mulheres, modificação dos padrões socioculturais, fomento à capacitação de pessoal, além da criação de serviços específicos para atendimento àquelas que tiveram seus direitos violados.

Portanto, os Estados devem incorporar em suas legislações internas, normas penais, civis e administrativas, que sejam necessárias para evitar, punir e erradicar a violência contra a mulher. E também devem adequar a legislação interna para modificar e abolir leis e regulamentos que respaldem a persistência e a tolerância da violência contra a mulher.

Assim, com a determinação dos vários documentos internacionais sobre Direitos das Mulheres, em nosso país foi criada a Lei Maria da Penha em 2006, e, mais recentemente, a Lei do Femicídio em 2015, com o fim de proteger a vida das mulheres.

Tais documentos legais preveem não só uma punição mais gravosa no caso de mortes de mulheres, mas trazem mecanismos de proteção, como as medidas protetivas e os serviços de apoio para as mulheres em situação de violência doméstica. Sendo que a última alteração da Lei Maria da Penha, determina inclusive, o encaminhamento obrigatório de agressores para Grupos Reflexivos, com a finalidade de erradicar a violência contra as mulheres.

Segundo MENDES (2017) a morte de mulheres pelo próprio fato de serem mulheres é um fenômeno obscurecido. Assim, qualificar o feminicídio não é um adendo desnecessário ou um exagero punitivista, mas a expressão de um direito de proteção que o Estado deve às mulheres no Brasil. Adverte ainda,

que nenhuma norma, menos ainda de natureza penal, tem o dom de modificar mentes, e desconstruir a violência milenar a que as mulheres estão submetidas.

No entanto, é fundamental investigar as causas subjacentes da persistência dos feminicídios, a forma mais extrema de violência contra as mulheres. É crucial analisar como a cultura, a religião e a mídia desempenham papéis preponderantes na manutenção da submissão da mulher e, conseqüentemente, na perpetuação da desigualdade de gênero e na ocorrência desses crimes.

PERPETUAÇÃO DA VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER

Em uma de suas entrevistas, Jane Caputi destaca que a violência contra as mulheres é produto do sistema patriarcal, que promove a supremacia masculina sobre o feminino. Essa desigualdade de gênero é culturalmente ensinada e reafirmada, muitas vezes justificada como uma condição biológica inalterável e inevitável. Isso perpetua a situação de inferioridade e submissão da mulher, bem como a violência contra o gênero feminino.

I believe that the origins of violence against women are completely in systems of gender inequity. In systems of basically male supremacy and although many proponents of male supremacy would have us believe that this is always existed on the planet, that it's biologically endemic, that it's inevitable, there's nothing we can do about it, etc., that's not true at all. Patriarchy is a relatively new institution, the last five thousand years or so. And you can find a lot of evidence for this in archaeology, in myth, in legend, things that are discredited by contemporary modes of knowledge which have to be understood as patriarchal in and of themselves. (entrevista – documento eletrônico).

Jane Caputi afirma ainda que nós entendemos a biologia através de lentes culturais. Isso significa que a cultura é usada não apenas para justificar as diferenças entre homens e mulheres e as desigualdades de gênero, mas também para manter tais diferenças e justificar a violência contra as mulheres. Ao longo dos anos, a cultura tem sido utilizada para justificar as diferenças entre homens e mulheres e as desigualdades de gênero, e também para mantê-las e justificar a violência contra as mulheres.

A mídia também desempenha um papel fundamental na perpetuação da desigualdade de gênero, pois, mesmo em seus filmes e propagandas, ela transmite a mensagem de que as mulheres devem ser inferiores e submissas, e que

os homens podem usar a violência para disciplinar o “mau” comportamento feminino.

Os papéis de gênero são ensinados para as meninas desde muito cedo, mesmo antes do nascimento, quando se determina que o bebê terá certos comportamentos, usará determinadas cores de roupa e brinquedos, tudo com o objetivo de manter o poder patriarcal. Filmes frequentemente retratam a naturalização da violência e do poder masculino sobre as mulheres. Por exemplo, em filmes como “A Bela e a Fera” e “Bela Adormecida”, a mulher é representada como a donzela em perigo à espera de um príncipe para salvá-la, reforçando esse estereótipo para as meninas. Mesmo quando a Fera sequestra Bela, ele pode se transformar em príncipe através do amor dela, normalizando e relativizando a violência. Ciúmes, violência e humilhação são apresentados como formas de amor, ensinando meninas e meninos modelos distorcidos de relacionamentos entre homens e mulheres, tudo em prol da manutenção do poder masculino sobre as mulheres.

Mais recentemente, essa tendência também é observada em minisséries, onde a violência contra a mulher é normalizada, romantizada e neutralizada. Séries como “You”, que trata de um stalker, e “365 dias” apresentam homens que perseguem, sequestram, prendem e violentam mulheres, mas essa conduta criminosa é romantizada. A submissão da mulher ao homem é até mesmo retratada como algo desejável, como ocorre no livro “Cinquenta Tons de Cinza”, onde a violência está subliminarmente associada ao prazer, ao sexo, à paixão e ao amor. Essas representações na mídia contribuem para a perpetuação da violência de gênero e para a manutenção das desigualdades entre os gêneros.

Apesar de a mídia cada vez mais divulgar os casos de feminicídio e exigir sua punição, raramente destaca as condenações dos agressores da mesma forma. Muitas vezes, ela se concentra em detalhar como o crime ocorreu, as investigações e as possíveis motivações, erroneamente rotulando esses assassinatos como crimes passionais, supostamente motivados pelo amor.

As notícias da mídia jornalística contribui para a banalização dos casos de feminicídio, com a culpabilização da vítima. Em vez de enfatizar a punição do agressor e a ideia de que é um crime contra os direitos humanos das mulheres, a mídia transmite à sociedade a mensagem de que essa violência foi provocada pela própria mulher, que não cumpriu o papel social esperado ou se colocou em risco, sob a justificativa equivocada de que são crimes passionais. Além disso, o Estado também é omissivo ao não dar a devida importância a esses deli-

tos, falhando em adotar legislação adequada às questões de gênero e políticas públicas eficazes para reduzir a desigualdade e a violência contra a mulher.

Conforme argumentam Amini Haddad Campos e Lindinalva Rodrigues Corrêa, as desigualdades de gênero são resultado de uma construção sociocultural secular, não sendo justificadas pelas diferenças biológicas. Nesse contexto de sujeição, dominação e poder, a desigualdade socialmente construída é considerada natural.

No entanto, seria justo atribuir somente à cultura a perpetuação desses feminicídios? Seria correto dizer que, se no Brasil há altos índices de feminicídio, isso se deve à cultura local de “matar mulheres”? Podemos falar em uma Cultura do Feminicídio? Segundo as pesquisas de Kroeber, a cultura, mais do que a herança genética, determina o comportamento humano e justifica suas realizações. Portanto, o comportamento humano é moldado pelos padrões culturais e pelo aprendizado ao longo dos anos na sociedade em que ele está inserido.

Portanto, ao tolerar esses crimes de feminicídio, não estaríamos ensinando aos meninos e meninas que é “normal” matar mulheres quando elas fogem dos padrões culturalmente pré-determinados, ou seja, quando têm comportamentos considerados desviantes.

A comunicação é fundamental na aprendizagem da cultura em uma sociedade. Ela determina a diferença de conhecimento e a distinção entre os seres humanos, pois uma compreensão maior da linguagem e da interpretação leva a uma aprendizagem mais ampla.

Segundo Laraia, a diferença entre uma criança e um bebê chimpanzé é estabelecida quando a criança começa a falar. A partir desse ponto, a disparidade na aprendizagem se torna significativa devido à comunicação oral. A criança recebe informações sobre todo o conhecimento acumulado pela cultura em que vive por meio da comunicação oral, da observação e da capacidade de invenção.

Para Laraia, a comunicação é essencial para que a criança consiga assimilar os ensinamentos transmitidos pela cultura da sociedade em que está inserida:

Assim, sendo, a comunicação é um processo cultural. Mais explicitamente, a linguagem humana é um produto da cultura, mas não existiria cultura se o homem não tivesse a possibilidade de desenvolver um sistema articulado de comunicação oral (p. 52).

Portanto, Laraia adverte que a forma como vemos o mundo, incluindo nossas avaliações morais e valores, determina diferentes comportamentos sociais e posturas na sociedade, sendo produtos de uma herança cultural resultante da operação de uma cultura específica.

Nesse sentido, o processo de endoculturação faz com que meninos e meninas ajam de maneiras distintas, já que o comportamento também depende da aprendizagem. Assim, a educação é determinante para os comportamentos diferenciados na sociedade, e isso não pode ser atribuído a diferenças biológicas.

Portanto, a cultura, a mídia, a educação e até mesmo a religião contribuem significativamente para a perpetuação da desigualdade de gênero, da violência contra a mulher e dos feminicídios. É importante ressaltar que os feminicídios são crimes de ódio, manifestações de desprezo pelas mulheres. Eles ocorrem quase sempre quando as mulheres não aceitam a submissão em relação ao homem, ou quando decidem terminar uma relação amorosa, recusando-se a aceitar a desigualdade. Assim, a motivação desses delitos é a manutenção da submissão e a retomada da posse e controle sobre a mulher, mesmo que para isso o agressor tenha que tirar sua vida. Esses não são crimes motivados pelo amor, mas sim pelo ódio.

Como menciona Mello (2016, p. 126), na prática do feminicídio, o homem age como se fosse o proprietário da mulher, exercendo poder sobre sua vida e morte.

Diante disso, surge a questão de como podemos entender que, apesar das leis cada vez mais punitivas para os crimes de violência contra as mulheres e da punição cada vez mais eficaz desses delitos, os crimes de feminicídio continuam a se perpetuar na sociedade.

Andrea Almeida Campos (2016), ao analisar a ocorrência sequencial de crimes de estupro coletivos no Brasil, identificou uma possível causa para a continuidade dessa violência sexual, mesmo diante das punições e da ampla divulgação pela mídia:

Como entenderíamos essa consecução de crimes de estupro, um atrás do outro, mesmo diante de uma aparente comoção popular e visibilidade em relação aos mesmos? Arriscaria dizer que seriam respostas a essa comoção. A comoção seria um sintoma de que o método perverso do estupro como controle em uma sociedade patriarcal estaria ruindo. A recidiva seria uma resposta a uma cultura do estupro ameaçada, mostrando a manutenção de sua força, da força na manutenção da cultura do estupro.

Desta forma, Almeida Campos adverte que quando uma estrutura de poder é ameaçada, mecanismos de resistência são acionados, sendo um deles a reiteração do crime. Para essa autora, a cultura do estupro serve à preservação, manutenção e perpetuação dos valores machistas nas sociedades patriarcais. Nesse contexto, o estupro é tolerado e utilizado como um método perverso de controle social e dominação sobre as mulheres.

Poderíamos então compreender que a continuidade dos feminicídios é um mecanismo de resistência do patriarcado e de manutenção do controle social e da dominação sobre as mulheres? Em parte, sim. Isso ocorre porque os feminicídios são crimes de ódio e de controle da mulher, não apenas por parte do agressor, mas também pela própria sociedade patriarcal. Quando a sociedade, incluindo o Estado, não investiga e pune eficazmente esses crimes, permitindo que continuem a ocorrer, quando normaliza a violência contra as mulheres e tolera os feminicídios, justificando-os culturalmente, ela mantém o controle social sobre todas as mulheres, não apenas sobre aquela que perdeu a vida.

Além disso, a maneira como educamos meninos e meninas de forma diferenciada em nossa cultura também é importante para a desigualdade entre os gêneros. Ao criar as meninas apenas para a vida privada, para os afazeres domésticos, para a procriação e o papel da maternidade, estamos definindo seu comportamento na sociedade e o que é esperado delas. Estamos ensinando mais do que a cultura do local, estamos definindo como elas devem desempenhar um determinado papel social.

O mesmo ocorre com os meninos, quando lhes ensinamos que “podem” tudo, desde comportamentos violentos até a sexualidade livre, estamos definindo seu papel na sociedade com base no gênero. Assim, se normalizamos a violência contra as mulheres, se ensinamos que o homem pode “possuir”, “objetificar” e “violentar” uma mulher ou menina, fazemos com que, ao crescer, o menino acredite que tais condutas não são criminosas e, portanto, são permitidas pela sociedade.

Desta forma, fatores como a não efetivação dos direitos previstos nos marcos legais, a não implementação de serviços de atendimento especializados, a aceitação e naturalização de hierarquias de gênero e raça e a banalização de uma série de violências anteriores pelas próprias instituições do Estado, contribuem para a continuidade de violências que estão nas raízes do feminicídio, como a desigualdade entre homens e mulheres, violência física e psicológica, precon-

ceito, discriminação, menosprezo, até o desfecho fatal. (Dossiê Femicídio, 2016).

O feminicídio praticado contra uma mulher, de forma subliminar, determina a todas as outras que devem permanecer submissas, que devem aceitar a desigualdade entre os gêneros, pois aquela que se rebela está sujeita à pena de morte. Essas mortes enviam a mensagem de que a morte de mulheres pelas mãos de seus companheiros, maridos, parceiros íntimos ou familiares é tolerada e, ainda mais, naturalizada pela sociedade patriarcal na qual estamos inseridos.

Além das questões culturais, religiosas, educacionais e da mídia que difunde casos de violência, a perpetuação da violência contra as mulheres também é atribuída à falta de diligência do Estado na investigação e punição dos crimes de feminicídio.

A DILIGÊNCIA DO ESTADO: DIREITO À VERDADE, À JUSTIÇA, À MEMÓRIA E AO PROJETO DE VIDA

Como podemos interromper a perpetuação da violência contra as mulheres, especialmente considerando que pode levar anos, talvez séculos, para eliminar o patriarcado? Os documentos internacionais de proteção aos direitos humanos e as Metas para o Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030, especialmente o ODS nº 5, oferecem uma direção, uma resposta, uma opção de resistência.

Os Estados têm a obrigação de exercer a devida diligência, ou seja, devem investigar, processar e julgar adequadamente os crimes de feminicídio. Além disso, devem aprimorar os mecanismos de prevenção desses crimes, e isso inclui educação, desde as escolas até a mídia, a sociedade e o sistema jurídico, todos voltados para a igualdade de gênero e os direitos humanos das mulheres. As ações afirmativas são fundamentais para concretizar essa mudança.

Apesar de casos em que homens - namorados, maridos, parceiros íntimos ou familiares - tiram a vida de mulheres continuarem sendo recorrentes em nossa sociedade, tais crimes ainda são banalizados pela sociedade, pela mídia, pelas instituições de segurança pública e pelo sistema judicial. São rotulados como "crimes passionais", enquanto o sentimento de posse e a violação da autonomia da mulher são mascarados por expressões como ciúmes ou desapontamento pelo fim do relacionamento amoroso. (Dossiê Femicídio - Instituto Patrícia Galvão, 2016).

É importante destacar que o Brasil foi pioneiro ao adaptar o protocolo latino-americano para investigar os assassinatos de mulheres por razões de gênero (ONU, 2014) à sua realidade social, cultural, política e jurídica. Essa adaptação resultou nas Diretrizes Nacionais para Investigar, Processar e Julgar com Perspectiva de Gênero as Mortes Violentas de Mulheres - Femicídios. Esse documento reúne diretrizes a serem adotadas pelos Estados para melhorar o atendimento às mulheres e a investigação e punição dos crimes de feminicídio.

Aponta os deveres do Estado e os direitos das vítimas à reparação estatal, à justiça, à verdade, à memória, dentre outros. E afirma que o Estado tem a responsabilidade de implementar protocolos de responsabilização, proteção, reparação e prevenção de tais delitos. Em 2015, a ONU iniciou um projeto piloto para adoção das Diretrizes em vários estados da federação, com o fim de dar visibilidade e efetividade a referido documento, com a sua adaptação aos diversos contextos sociais nos quais vivem as mulheres no Brasil.

As diretrizes foram implementadas em cinco estados brasileiros inicialmente: Mato Grosso do Sul, Maranhão, Piauí, Rio de Janeiro e Santa Catarina. O trabalho de implementação está sendo coordenado pelos organismos estaduais de políticas para mulheres, geralmente as secretarias estaduais para as mulheres, em conjunto com um Grupo de Trabalho Interinstitucional local, composto por instituições das áreas de segurança pública e justiça criminal, como a Defensoria Pública, Ministério Público, Poder Judiciário, Polícias e demais instituições da rede de atendimento locais.

Primeiramente, devemos analisar o que se entende por devida diligência do Estado. A devida diligência possui várias categorias, dentre elas, estão o direito à verdade, à memória e ao projeto de vida da vítima, e o direito à justiça. É importante salientar que uma não pode se efetivar sem que o outro ocorra, pois são concomitantes, interdependentes, e a eficácia de um deles depende da plena eficácia dos demais.

Segundo Alexandre de Moraes da Rosa e Fernanda Pacheco Amorim em artigo informam que a Devida Diligência na Violência Doméstica pode ser entendida como (2019):

A este dever do Estado de atuar com o intuito de prevenir as possíveis violações a direitos humanos cometidas pelos seus agentes ou por particulares, sob pena de responsabilização internacional, de utilizar mecanismos disponíveis e ainda criar mecanismos a fim de garantir o pleno gozo dos direitos humanos dá-se o nome de devida diligência.

A devida diligência é o dever do Estado de adotar medidas legislativas que possam auxiliar no enfrentamento da violência doméstica, prevenindo a ocorrência de novos delitos. Além disso, busca evitar que os direitos humanos sejam violados, com a implementação de políticas públicas voltadas à proteção dos direitos das mulheres e meninas, sendo o enfrentamento da violência doméstica e familiar um dos mais necessários.

A ausência ou ineficácia da devida diligência do Estado pode ser passível de responsabilização internacional dos Estados, ou mesmo responsabilização interna através de ações cíveis de reparação de danos por conta da falta de atuação estatal.

Os feminicídios são mortes evitáveis, pois contribuem preponderantemente para a sua ocorrência a omissão do Estado na prevenção e investigação de tais mortes de mulheres. Segundo Rejane Alves de Arruda e Louise Eberhardt (2020), a igualdade de gênero depende da atuação estatal.

Por fim, compreende-se que os ideais de igualdade de gênero são novos na sociedade, e, portanto, para que sejam alcançados é necessário o empenho estatal para fortalecer e tornar efetivos os mecanismos legais e eficazes políticas públicas.

A omissão do Estado se manifesta principalmente na falta de investimento público em políticas voltadas para mulheres e meninas, nos setores de segurança, saúde e educação, por exemplo.

Por outro lado, há uma convivência social com a aceitação dessas mortes como decorrentes de motivos passionais ou culturais, o que resulta na culpabilização das mulheres por sua própria morte. Isso acontece simplesmente porque elas decidiram terminar um relacionamento amoroso ou porque se recusaram a ser tratadas como objetos de posse.

Cabe salientar que o Estado é responsável pela perpetuação dos feminicídios, pois os sistemas de segurança e justiça, em algum momento anterior na vida das vítimas desses crimes, falharam em seu atendimento. Isso ocorre porque tais crimes geralmente ocorrem após um continuum de violências aos quais essas mulheres são submetidas até a morte.

Assim, se o sistema de justiça, a segurança pública ou a rede de atendimento prevista na Lei Maria da Penha tivessem agido de forma eficaz para romper o ciclo de violência, muitas dessas mortes poderiam ter sido evitadas.

Desta forma, Carmen Hein de Campos adverte em declarações ao site Compromisso e Atitude que os recursos destinados à prevenção da violência contra as mulheres são escassos. Além disso, a violência praticada contra as mulheres está interconectada com outras formas de violência presentes na sociedade brasileira.

○ Estado tem sido notavelmente omissivo. Os recursos alocados para a prevenção da violência contra as mulheres são escassos e consistentemente inferiores aos destinados a outras políticas. Além disso, há uma falta de compreensão por parte dos estados, das secretarias de segurança pública e de outras instituições sobre como a violência contra as mulheres se relaciona e se interconecta com outras formas de violência na sociedade brasileira.

As Diretrizes Nacionais de Femicídio destacam que os feminicídios são principalmente “mortes anunciadas”, o que implica que o Estado pode ser responsabilizado pelas vidas perdidas. A falta de efetivação dos direitos previstos na legislação, a ausência de serviços adequados de atendimento, a aceitação e naturalização das hierarquias de gênero e raça, bem como a banalização de várias formas de violência anteriores, como a violência doméstica e sexual, contribuem para a continuidade do feminicídio.

Flávia Piovesan ressalta a urgência na implementação de políticas públicas para mitigar as desigualdades decorrentes da “feminização” da pobreza, que aumenta a vulnerabilidade das mulheres à violência doméstica:

Daí a urgência no combate a toda e qualquer forma de racismo, sexismo, homofobia, xenofobia e outras manifestações de intolerância correlatas, tanto por meio da vertente repressiva (que proíbe e pune a discriminação e a intolerância) como da vertente promocional (que promove a igualdade).

Além da responsabilidade do Estado, há uma convivência social com a aceitação das mortes por motivos passionais ou culturais, resultando na culpabilização da vítima por sua própria morte. Isso inclui o sentimento errôneo de que nada poderia ter sido feito para evitar tais mortes. A sociedade muitas vezes culpa as vítimas por terminarem relacionamentos abusivos ou por não se conformarem com os papéis sociais impostos a elas.

Portanto, é essencial dar visibilidade a essas mortes e diagnosticar precisamente o problema por meio do mapeamento dos feminicídios e suas causas, bem como identificar as falhas estatais que contribuiram para esses crimes. Isso

pode ajudar a evitar novas mortes ao corrigir deficiências no atendimento às vítimas.

Reconhecer que as desigualdades de poder na sociedade tornam as mulheres vulneráveis a todos os tipos de violência é fundamental para prevenir a perpetuação dos feminicídios, especialmente em casos de violência doméstica e familiar.

Nesse contexto, é essencial garantir os direitos à justiça, à memória e à verdade das vítimas diretas e indiretas de feminicídio. Isso inclui o direito a representação legal na investigação e no processo, que pode ser assegurado por advogados ou defensores públicos, como parte do direito à justiça.

Para que a vítima possa se defender de acusações infundadas e garantir que seu agressor seja devidamente punido, é fundamental que ela tenha acesso a todas as informações relevantes sobre sua situação durante o processo. Incluindo compreender as consequências de seus atos ao longo da investigação e durante o julgamento do delito sofrido.

O Ministério Público exerce função essencial não só para a responsabilização dos autores de feminicídio, por meio da acusação formal nos inquéritos e processos criminais de tais mortes, mas na exigência de responsabilização do Estado nos feminicídios e na efetivação dos direitos das vítimas.

A reparação pelos danos causados pelo crime pode ser buscada durante o procedimento criminal, conforme previsto no artigo 387, IV, do Código de Processo Penal. Esse artigo permite que o juiz, ao proferir a sentença penal condenatória, estabeleça um valor mínimo a ser pago a título de reparação pelos danos resultantes da infração penal.

METODOLOGIA

O estudo se propõe a investigar as motivações dos delitos de feminicídio ao longo da história, com foco na possível atribuição desses crimes à cultura de determinados locais. Utilizando uma abordagem hipotético-dedutiva, a pesquisa emprega métodos bibliográficos e documentais para analisar as causas da perpetuação do feminicídio. Iniciou-se a pesquisa com uma revisão extensiva da literatura acadêmica e de documentos relacionados ao tema do feminicídio como: A análise de livros, artigos científicos, relatórios governamentais, legislação pertinente e documentos de organizações internacionais. Além de métodos qualitativos para analisar as causas culturais e sociais do feminicídio. Isso envol-

veu a identificação e aprofundamento em padrões de comportamento, normas sociais e valores que contribuem para a violência de gênero.

A análise das causas culturais abrange padrões de comportamento, normas sociais e valores que contribuem para a violência de gênero, enquanto se aprofunda nas dimensões e nuances do conceito de feminicídio. Explora-se também como as características culturais influenciam a motivação e a persistência desses delitos, considerando especialmente a influência da mídia e suas representações estereotipadas que podem impactar atitudes e percepções, indiretamente contribuindo para o feminicídio.

A metodologia adotada visa garantir uma relevância na investigação das motivações do feminicídio, utilizando uma variedade de fontes e métodos de análise para sustentar as conclusões da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados revelou cinco categorias analíticas que oferecem uma melhor compreensão das razões e mecanismos que perpetuam o feminicídio:

- 1- Tolerância social à violência contra as mulheres
- 2- Cultura machista e misógina
- 3- Insuficiência dos serviços públicos de atendimento
- 4- Falta de capacitação dos profissionais
- 5- Impunidade e falta de responsabilização dos agressores

Essas categorias representam os principais fatores identificados na pesquisa, destacando áreas críticas que necessitam de intervenção para combater efetivamente o feminicídio.

Os resultados enfatizam a complexidade e interconexão dos diferentes fatores que contribuem para o fenômeno do feminicídio. Alinhadas com teorias estabelecidas sobre violência de gênero, as análises destacam a importância de desafiar normas de gênero prejudiciais para prevenir o feminicídio.

Ao enfatizar a importância de políticas públicas e serviços adequados, as análises se baseiam em teorias de políticas públicas e estudos sobre intervenções no combate à violência de gênero.

Este estudo oferece uma abordagem inovadora para entender e abordar o feminicídio, fornecendo contribuições significativas para a pesquisa científica

sobre violência de gênero. Ao incorporar referências a autores e teorias relevantes, as discussões situam os resultados dentro do contexto mais amplo da literatura acadêmica sobre o tema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os Estados devem identificar as razões culturais, sociais e a dimensão do problema do feminicídio e os motivos de sua perpetuação, para que as políticas públicas e os serviços oferecidos pelo Estado sejam reforçados e aperfeiçoados para garantir a proteção da mulher e a responsabilização dos autores das violências.

Os mecanismos que contribuem para a perpetuação do feminicídio, repetem-se em muitos dos casos que ocorrem no Brasil, pois tem as mesmas causas e são inseridos no mesmo contexto.

Para tais mortes concorrem a tolerância social às várias formas de violências contra as mulheres, a cultura machista e misógina contra as mulheres no país, a insuficiência e deficiência dos serviços públicos de atendimento para as mulheres, de justiça e de segurança pública, a falta de capacitação dos profissionais que atuam em tais atendimentos, a impunidade e falta de responsabilização dos agressores. Portanto, há a necessidade de os Estados adotarem políticas públicas voltadas para erradicar a desigualdade entre homens e mulheres, evitando-se assim, políticas neutras, para evitar a perpetuação da desigualdade e exclusão.

Assim, a cultura, a mídia, a educação e a própria religião contribuem significativamente para a perpetuação da desigualdade de gênero, da violência contra a mulher e dos feminicídios.

A devida diligência deve ser buscada pelo Estado, através de legislação interna e políticas públicas adequadas para o atendimento das vítimas de violência doméstica e familiar contra a mulher, com o fim de romper o ciclo de violência a que estão submetidas, e, assim, evitar a ocorrência do feminicídio.

A reparação de danos prevista no artigo 387, IV do Código de Processo Penal é fator importante para a reparação de danos causados às vítimas diretas e indiretas da infração penal, principalmente, nos casos de feminicídio.

Tal fixação desde já na sentença criminal, ainda que em valor mínimo, evita que a vítima ou seus familiares tenham de ingressar simultaneamente com um processo cível para a apuração do delito.

Por outro lado, recordando a passagem bíblica da mulher adúltera, não há qualquer livro ou evangelho, ou apóstolo, que tenha esclarecido o que Jesus, naquele dia desenhou ou escreveu no chão, para livrar a vítima da pena de apedrejamento. O certo é que a postura de Jesus em tal ocasião, evitou a prática de um feminicídio. Quem sabe um dia possamos vislumbrar em nossa sociedade, quais foram as palavras que demoveram os homens daquela época de praticar tal atrocidade contra a dignidade de uma mulher, para que no nosso tempo, possamos evitar a perpetuação de tais delitos.

Espera-se que este estudo contribua para o desenvolvimento de abordagens mais informadas e direcionadas no enfrentamento do feminicídio, visando à construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Rejane Alves. Louise Eberhardt. Desafios para a Igualdade de Gênero no Brasil: Uma Análise sobre mecanismos legais e políticas públicas. Revista de Direitos Humanos e Meio Ambiente. Os 17 objetivos de desenvolvimento sustentável da Agenda 2030. Coordenação: Livia Gaigher Bósio Campello. 1 ed. - São Paulo: IDHG, 2020.

BAPTISTA, C. R. *et al.* Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas. 2 ed. Porto Alegre: **Mediação**, 2015.

CAMPOS, ANDREA ALMEIDA. A cultura do estupro como método perverso de controle nas sociedades patriarcais. Revista Espaço Acadêmico, n. 183, agosto de 2016, p. 1-13, Disponível em: [file:///C:/Users/lucianarabelo/Downloads/32937-Texto%20do%20artigo-146573-3-10-20160808%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/lucianarabelo/Downloads/32937-Texto%20do%20artigo-146573-3-10-20160808%20(1).pdf). Acesso em 07/03/2024.

CAMPOS, Amini Haddad. CORRÊA, Lindinalva Rodrigues. Direitos Humanos das Mulheres, Curitiba: Juruá, 2009, p. 113. CAPUTI, Jane. Entrevista. Disponível em: <https://www.pbs.org/kued/nosafeplace/interv/caputi.html>. Acesso em 07/03/2020

CONVENÇÃO DE BELÉM DO PARÁ. Disponível em: <http://www.cidh.org/Basicos/Portugues/m.Belem.do.Para.htm> Acesso em 09/07/2023.

DOSSIÊ FEMINICÍDIO. Instituto Patrícia Galvão. Disponível em: <https://dossies.agenciapatriciagalvao.org.br/femicidio/capitulos/como-e-por-que-morrem-as-mulheres/>. Acesso em 19/07/23

LARAIA, Roque de Barros. Cultura, um conceito Antropológico. 29ª reimpressão. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2018.

MENDES, Sorais da Rosa. Criminologia Feminista- novos paradigmas. 2ª ed. São Paulo: Editora Saraiva jur, 2017, p. 221.

PIOVESAN, Flávia. Direitos Humanos e Justiça Internacional. Um estudo comparativo dos sistemas europeu, interamericano e africano. 8ª ed. São Paulo: Editora SaraivaJus, 2018.

ROSA, Alexandre de Moraes da; AMORIM, Fernanda Pachec. O que implica a devida diligência na violência doméstica? Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2019-out-04/limite-penalimplica-devida-diligencia-violencia-domestica#author>. Acesso em 13/02/2024

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT07.003

ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS DE EDUCAÇÃO SEXUAL E PREVENÇÃO AO ABUSO NA ADOLESCÊNCIA

Flávia Tiburtino de Andrade Sales¹

RESUMO

Observamos que muitos adolescentes e jovens enfrentam desafios ao lidar com sua própria sexualidade, resultando em relacionamentos abusivos, gravidez indesejada e doenças contagiosas. Essa realidade reflete a inadequação, superficialidade e fragmentação da educação sexual atual. Nas escolas, a maioria das iniciativas ainda se concentra em abordagens biológicas e científicas do corpo humano, frequentemente ocorrendo de maneira esporádica e sem um planejamento consistente. Nesse contexto, este estudo buscou implementar e analisar estratégias metodológicas na abordagem da educação sexual para capacitar adolescentes a vivenciarem uma sexualidade saudável e responsável. Trata-se de uma abordagem qualitativa do tipo pesquisa-ação, com caráter descritivo. O estudo foi realizado de março a dezembro de 2023 durante as aulas da disciplina Eletiva. Envolveu 44 estudantes da 1º e 2º série do Ensino Médio de uma Escola Estadual de Cajazeiras-PB, com idades entre 15 e 21 anos. A coleta de dados, realizada através de questionários mistos, observação participante e anotações sistematizadas, foi analisada utilizando a técnica de análise de conteúdo. As etapas da pesquisa incluíram: curadoria de conteúdos e estratégias metodológicas; avaliação diagnóstica; elaboração do projeto de intervenção; encontros semanais com abordagem de temas através de metodologias ativas; avaliação das atividades; e produção de um mapa de atividades. Os resultados revelaram que a maioria dos participantes não havia participado de projetos de educação sexual anteriormente (53%), não conversava sobre sexo com os pais (61%) e já havia se colocado em situações de risco. Apesar do constrangi-

¹ Mestre pelo Curso de Mestrado em Ensino da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, Docente da Rede Estadual de Ensino do Estado da Paraíba, flaviatiburtino@gmail.com.

mento inicial ao tratar de questões sexuais, os estudantes demonstraram interesse e engajamento nas atividades propostas. A percepção de 86% dos participantes indicou que as estratégias implementadas foram eficazes, fortalecendo conhecimentos e habilidades, sendo recomendadas para se trabalhar com adolescentes. Este estudo destaca a importância de abordagens ativas na educação sexual, fornecendo insights valiosos para futuras intervenções educacionais.

Palavras-chave: Sexualidade, Adolescente, Educação Sexual, Metodologias Ativas.

INTRODUÇÃO

A sexualidade humana é uma construção sociocultural que se manifesta de diferentes formas ao longo da vida. Sendo inerente à personalidade de cada indivíduo, ela afeta tanto a saúde física e mental quanto a formação de nossa identidade (UNESCO, 2017; Maia, 2014). Maia (2014) também destaca que a maneira como vivenciamos nossa sexualidade é fortemente influenciada pela educação sexual que recebemos na infância.

Nessa perspectiva, a educação em sexualidade é fundamental na formação integral de crianças e adolescentes. Assim, corroboramos com Ribeiro (2023) ao afirmar que essa educação deve começar desde o ventre materno, pois influencia a formação de vínculos afetivos, personalidade, autoestima e valores sexuais, além de moldar a forma como lidamos com emoções e nos relacionamos com outras pessoas. Esses aspectos são cruciais para a saúde e qualidade de vida.

Apesar de desempenhar um papel significativo na formação humana e estar presente em diferentes setores da sociedade, incluindo a família, a escola, a igreja, os meios de comunicação, grupos de amigos e ambientes de trabalho, a educação sexual ainda ocorre de forma superficial e fragmentada, repleta de estigmas e desvinculada dos princípios fundamentais dos direitos humanos (UNESCO, 2014). Ousamos afirmar que, em muitos casos, ela é conduzida de maneira inadequada, resultando em significativos prejuízos.

Embora a escola seja um ambiente propício para promover a educação sexual, ainda enfrenta diversos desafios nesse processo. Preconceitos, vergonha e insegurança são barreiras persistentes que dificultam a implementação de programas eficazes. Além disso, a falta de capacitação docente e as resistências culturais e religiosas agravam essas dificuldades. Para superá-las, é fundamental que educadores, gestores, famílias e comunidades atuem de forma colaborativa, garantindo uma abordagem abrangente e inclusiva da educação sexual nas escolas (Campos; Miranda, 2022).

Possivelmente por esses motivos, a maioria das iniciativas de educação sexual em ambientes escolares ainda se concentra em abordagens biológicas e científicas do corpo humano, ocorrendo de maneira esporádica, sem planejamento consistente e muitas vezes associada a ocasiões específicas, como datas comemorativas, eventos ou campanhas de saúde (UNESCO, 2014). Essa abordagem limitada precisa ser superada para que crianças e adolescentes não

cresçam despreparados para lidar com sua própria sexualidade e não se envolvam em relacionamentos abusivos, gravidez indesejada e doenças transmissíveis.

Isso se torna ainda mais urgente diante das estatísticas alarmantes de abuso sexual no Brasil. Os dados mais recentes apontam para um crescimento histórico da violência sexual em todo o país, com 74.930 notificações de estupros. Entre as principais vítimas estão crianças e adolescentes menores de 14 anos (75,8%). Considerando que esses números são subnotificados, já que apenas cerca de 8% a 10% dos casos são relatados oficialmente, o que resulta em um número alarmante estimado de 822 mil casos anuais de estupro no Brasil (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023).

O panorama é devastador e os impactos emocionais e psicológicos dessas experiências traumáticas também repercutem no desempenho acadêmico dos estudantes. Conforme indicado no documento “Orientações técnicas de educação em sexualidade para o cenário brasileiro”, produzido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO Brasil, torna-se relevante e essencial que a instituição escolar assuma a responsabilidade de estruturar, organizar, sistematizar e ensinar essa dimensão da formação humana de uma maneira mais integral e abrangente (UNESCO, 2014). Por isso, é importante desenvolver estratégias de educação em sexualidade que não sejam meramente informativas, mas que também capacitem crianças e adolescentes a reconhecer e evitar situações de abuso, promovendo relacionamentos saudáveis e respeitosos.

Diante desse quadro, oferecer uma educação sexual sólida e respeitosa é essencial para o desenvolvimento de adolescentes e adultos saudáveis. Isso envolve ensinar sobre o valor do próprio corpo e do outro, promover o amor, o cuidado e o respeito mútuo, abordar o funcionamento do corpo, mente e emoções, ensinar a prevenção da violência sexual, abusos, bullying e relacionamentos abusivos, bem como estabelecer vínculos amorosos e sexuais saudáveis (Maia, 2014). O autoconhecimento do corpo, das emoções, dos sentimentos e dos desejos é essencial para prevenir a vulnerabilidade à violência sexual.

Desse modo, considerando nossa responsabilidade de contribuir para o desenvolvimento integral dos estudantes, este trabalho teve por objetivo: implementar e analisar estratégias metodológicas na abordagem da educação sexual para capacitar adolescentes a vivenciarem uma sexualidade saudável e responsável.

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública estadual do município de Cajazeiras-PB e teve como amostra populacional 44 estudantes da 1ª e 2ª séries do Ensino Médio. As estratégias metodológicas foram implementadas semanalmente por um período de nove meses no ano de 2023, durante as aulas da disciplina Eletiva. Os dados foram coletados por questionários mistos, observação participante e anotações sistematizadas, e analisados através da técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011).

Os resultados revelaram que a maioria dos participantes não havia participado de projetos de educação sexual anteriormente (53%), não conversava sobre sexo com os pais (61%) e já havia se colocado em situações de risco. Apesar do constrangimento inicial ao tratar de questões sexuais, os estudantes demonstraram interesse e engajamento nas atividades propostas. A percepção de 86% dos participantes indicou que as estratégias implementadas foram eficazes, fortalecendo conhecimentos e habilidades, sendo recomendadas para se trabalhar com adolescentes. Este estudo destaca a importância de abordagens ativas na educação sexual, fornecendo insights valiosos para futuras intervenções educacionais.

METODOLOGIA

Este estudo adotou uma abordagem qualitativa do tipo pesquisa-ação, com caráter descritivo. Segundo Tripp (2005, p. 443), a pesquisa-ação é uma variante da investigação-ação, caracterizada como uma tentativa “continuada, sistemática e empiricamente fundamentada de melhorar a prática”. No âmbito da educação, Tripp afirma que esse tipo de pesquisa contribui para o aprimoramento de professores e pesquisadores, permitindo que eles apliquem suas pesquisas para melhorar o ensino e, conseqüentemente, o aprendizado dos alunos. Assim, esse método foi escolhido por combinar investigação e intervenção prática, adequando-se aos nossos objetivos.

A pesquisa foi conduzida através de encontros semanais de 90 minutos cada, no período de março a dezembro de 2023, durante as aulas da disciplina Eletiva em uma Escola Estadual de Cajazeiras-PB. No contexto do Novo Ensino Médio, a disciplina Eletiva visa diversificar o aprendizado dos estudantes, oferecendo-lhes oportunidades de explorar áreas específicas de conhecimento que podem ser de seu interesse ou que complementem sua formação geral. Assim, enquanto professora responsável pelas turmas, identificamos um espaço

propício nesta disciplina para desenvolvermos um projeto de educação sexual, respondendo às necessidades apresentadas pelo perfil dos estudantes, que incluem um alto índice de gravidez na adolescência e relacionamentos abusivos.

Participaram do estudo 44 estudantes da 1ª e 2ª série do Ensino Médio, com idades entre 15 e 21 anos. O Quadro 1 apresenta um panorama geral dessas turmas.

Quadro 1: Panorama geral das turmas participantes da pesquisa

Turmas	1º B	2º B	2º A
Período	13 de julho a 07 de dezembro de 2023	13 de julho a 07 de dezembro de 2023	14 de março a 22 de junho de 2023
Turno	Tarde	Tarde	Manhã
Alunos matriculados	12	17	21
Participantes do projeto	11	16	17
Idade	15 a 18 anos	16 a 21 anos	16 a 20 anos
Masculino	6	10	8
Feminino	5	6	9

Fonte: Avaliação diagnóstica e lista de alunos matriculados.

Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram o questionário misto, observação participante e as anotações sistematizadas. O questionário, elaborado pela autora com base em Maia (1998), continha 24 questões (11 fechadas e 13 abertas) a respeito dos seguintes eixos temáticos: dados demográficos; qualidade dos relacionamentos intrafamiliares; comunicação com pais e cuidadores sobre temas relacionados à sexualidade; acesso a informações sobre sexualidade; conhecimento, experiências e opiniões em relação à sexualidade e ao uso de drogas; consumo de material pornográfico; percepção da importância da virgindade e o uso de preservativos. Além disso, também perguntamos sobre as dúvidas dos estudantes em relação à sexualidade e solicitamos sugestões de temas que eles gostariam que fossem abordados.

As respostas discursivas foram analisadas utilizando a técnica de análise de conteúdo temática proposta por Bardin (2011). Esse processo envolveu a leitura flutuante e a pré-análise, seguidos pela organização das respostas em categorias temáticas para uma interpretação mais detalhada. As respostas objetivas foram convertidas em gráficos e tabelas, permitindo uma visualização e interpretação mais eficazes dos dados.

Após a apresentação do projeto e seus objetivos ao corpo docente e discente, conduzimos um questionário diagnóstico com 24 perguntas abertas e fechadas utilizando o Google Forms com o objetivo de identificar saberes e necessidades específicas dos estudantes. As informações obtidas serviram de base para a formulação do projeto de intervenção. Assim, a pesquisa foi desenvolvida nas seguintes etapas:

1. **Curadoria de Conteúdos e Estratégias Metodológicas:** seleção criteriosa de conteúdos e estratégias metodológicas adequadas para abordar temas de educação sexual e prevenção ao abuso na adolescência.
2. **Avaliação Diagnóstica:** realização de diagnóstico inicial para identificar o nível de conhecimento, atitudes, percepções e necessidades dos estudantes sobre a temática.
3. **Elaboração do Plano de Intervenção:** com base na avaliação diagnóstica, foi desenvolvido um plano detalhado que delineou objetivos, atividades, materiais e métodos para implementação das ações educativas.
4. **Intervenção Semanal:** realização de sessões educativas semanais envolvendo metodologias ativas como debates, estudos de caso, dramatizações, rodas de conversa, entre outras.
5. **Avaliação:** avaliação contínua das atividades desenvolvidas para monitorar o progresso dos estudantes e a eficácia das estratégias educativas.
6. **Produção de um Mapa de Atividades:** documentação sistemática de todas as atividades realizadas ao longo do estudo, incluindo objetivos e materiais necessários.

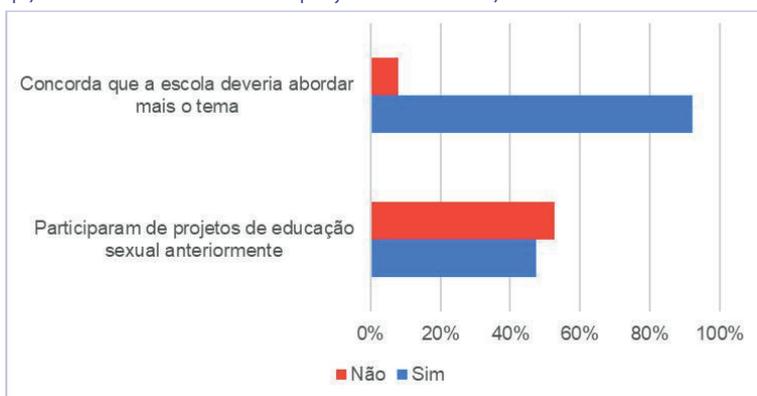
RESULTADOS E DISCUSSÃO

Organizamos os resultados em torno dos dados essenciais obtidos através do questionário diagnóstico e das estratégias metodológicas desenvolvidas durante a etapa de intervenção.

QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO

A aplicação do questionário diagnóstico resultou em uma devolutiva de 86% dos participantes, dos quais 55% eram do sexo masculino e 45% do sexo feminino. Na análise dos resultados, constatamos que 51% dos pesquisados nunca haviam participado de um projeto de educação sexual (Figura 1). Suas experiências anteriores se limitaram a palestras ou aulas esporádicas sobre o tema, que, conforme as respostas, não abordaram de forma abrangente os aspectos da educação sexual. Isso ressalta a importância de intervenções que visem abordagens mais amplas e aprofundadas.

Figura 1: Percepção dos estudantes sobre projetos de educação sexual



Fonte: Avaliação diagnóstica.

Na Figura 1, observamos que a grande maioria (92%) dos estudantes concordou que a educação sexual deveria ser mais enfatizada no ambiente escolar. Essa percepção revela a carência de uma educação sexual contínua no processo de ensino e aprendizagem. As razões apontadas pelos estudantes para essa necessidade foram diversas e estão categorizadas no Quadro 2.

Quadro 2: Razões para se enfatizar a educação sexual na escola na percepção dos estudantes pesquisados.

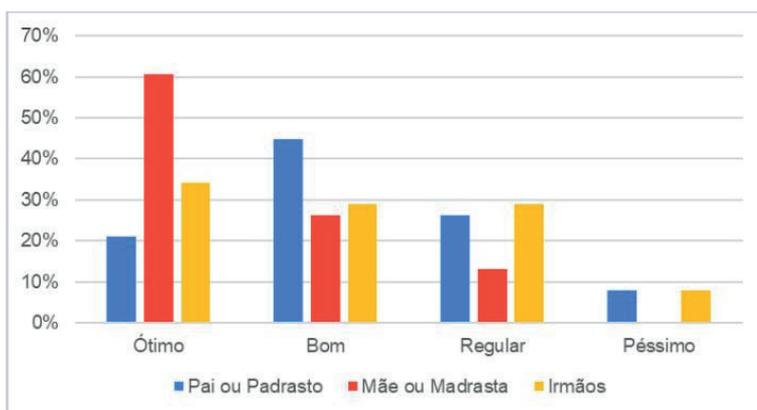
Categorias	Frequência	%
Prevenção de doenças sexuais e abuso sexual	6	15,8
Aprendizado e conscientização	20	52,6
Complemento educacional devido à falta de comunicação parental	7	18,4
Ensino correto e positivo	8	21,1

Fonte: Avaliação diagnóstica.

A análise das respostas revela que a categoria “Aprendizado e conscientização” teve a maior frequência de respostas (52,6%), indicando o interesse desses estudantes em adquirir um conhecimento mais aprofundado e significativo sobre o assunto. Eles percebem a escola como um local adequado para esse aprendizado, onde podem obter informações de maneira estruturada, aberta e confiável, que muitas vezes não são discutidas em casa. Isso enfatiza a importância de oferecer um espaço de aprendizagem seguro, confidencial e acolhedor para que os estudantes esclareçam dúvidas relacionadas à sexualidade.

Quanto a qualidade do relacionamento intrafamiliar, 61% afirmaram ter um relacionamento ótimo com suas mães ou madrastas, enquanto 45% declararam ter um bom relacionamento com seus pais ou padrastos (Figura 2).

Figura 2: Qualidade do relacionamento intrafamiliar



Fonte: Avaliação diagnóstica.

No entanto, quando questionados sobre se conversavam abertamente sobre sexo com seus pais ou responsáveis, 61% dos estudantes responderam que nunca tiveram esse tipo de conversa. As justificativas variaram, desde a ausência dos pais devido a várias razões, como trabalho, até o fato do tema ser considerado constrangedor ou tabu na família. Muitos estudantes se sentem desconfortáveis ao abordar esse tópico com seus pais e, em vez disso, optam por discuti-lo com amigos, que acabam trocando informações erradas e prejudiciais.

Nas diferentes etapas do projeto, identificamos que alguns estudantes enfrentavam desafios em estabelecer conexões significativas com seus pais ou responsáveis. Essa observação ressaltou a importância de criar oportunidades para orientar e envolver os pais a estabelecer vínculos afetivos com seus filhos, bem como diálogos abertos sobre sexualidade, visando a construção de

uma educação sexual eficaz e integrada, que englobe tanto a escola quanto o ambiente familiar.

Para atender a essa necessidade, planejamos e realizamos uma palestra destinada a todos os pais e responsáveis. O objetivo foi oferecer orientações sobre as mudanças no cérebro adolescente e suas principais necessidades, além de discutir como estabelecer vínculos afetivos e abordar questões relacionadas à sexualidade com os filhos (Figura 3).

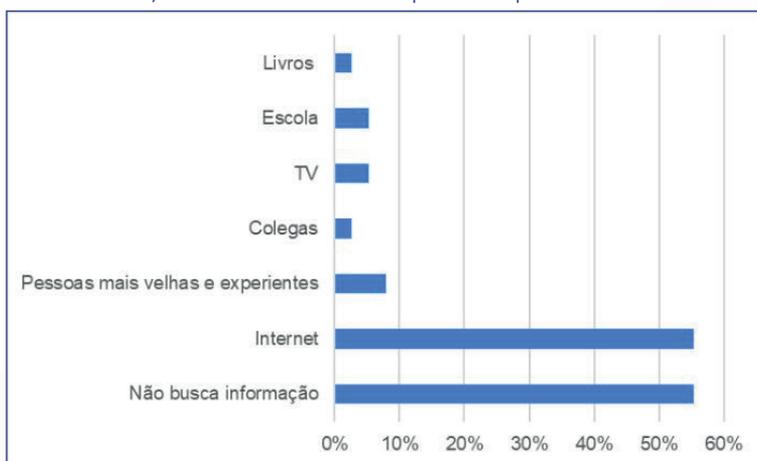
Figura 3: Palestra para os pais sobre o relacionamento com filhos adolescentes



Fonte: Imagens capturadas durante a palestra com os pais em 2023.

Em relação às fontes de informação sobre assuntos relacionados à sexualidade, a maioria (55%) citou que não busca informações sobre esta temática ou as buscam através da internet (Figura 4).

Figura 4: Fontes de informações sobre sexualidade apontadas pelos estudantes



Fonte: Avaliação diagnóstica, 2023.

Esses dados indicam um possível desconforto em relação ao tema, ao mesmo tempo em que evidenciam interesse. É relevante observar que, embora a internet seja uma fonte de informações amplamente utilizada, pode não ser uma opção confiável devido à qualidade duvidosa das informações disponíveis, expondo os estudantes ao risco de acessar fontes imprecisas e conteúdos pornográficos. Isso reforça ainda mais a necessidade crucial da educação sexual nas escolas de forma contínua.

ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

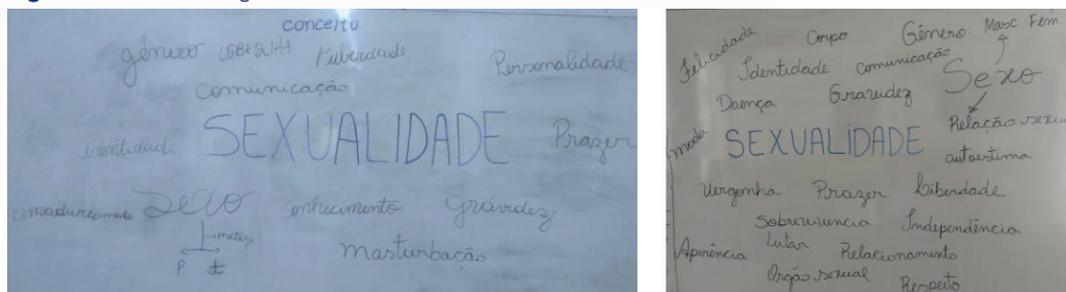
Com o propósito de oferecer uma visão abrangente das ações desenvolvidas durante a pesquisa, selecionamos para este artigo algumas atividades relacionadas aos seguintes temas-chave: sexualidade humana, conhecimento e valorização do corpo, saúde sexual e reprodutiva, expressão da sexualidade e diversidade, e, por fim, educação emocional e relações interpessoais.

Para desenvolvermos o tema sobre sexualidade humana, elaboramos uma sequência didática de quatro aulas de 90 minutos cada. Na primeira aula, trabalhamos por meio de uma aula expositiva e dialogada o conceito de adolescência, as principais mudanças no cérebro adolescente e suas influências comportamentais. Também questionamos os principais mitos sobre a adolescência e enfatizamos que esse é o período da vida de maior potencial e criatividade.

Partindo da premissa de que a compreensão do conceito de sexualidade é fundamental para uma boa educação sexual, na segunda aula apresentamos o subtema 'O adolescer da sexualidade', com o objetivo de definir o conceito de sexualidade humana e explorá-lo nas suas diversas dimensões. Para isso, empregamos a técnica de brainstorming, onde cada estudante contribuiu com três palavras que representavam o termo 'sexualidade'. Essas palavras foram agrupadas e categorizadas para formulação do conceito. Na Figura 5, é possível observar a percepção dos alunos sobre sexualidade.

Na terceira aula, debatemos os 'Mitos sobre a sexualidade', para isso organizamos os estudantes em três grupos para realizar a atividade SMS: sexualidade, mensagens e segredos.

Figura 5: Brainstorming sobre sexualidade



Fonte: Imagens capturadas durante a etapa de intervenção, 2023.

O Grupo 1 recebeu a tarefa de compilar mensagens sobre o conceito de sexualidade que eles obtiveram de suas famílias. O Grupo 2 ficou encarregado das mensagens provenientes de seus amigos, enquanto o Grupo 3 escreveu as mensagens que recebeu das mídias. Cada grupo apresentou suas conclusões aos demais colegas e, em seguida, receberam um questionário para que refletissem sobre essas mensagens. Posteriormente, promovemos um debate a respeito das respostas dadas pelos grupos às perguntas do questionário.

Encerramos com uma roda de conversa sobre os mitos que frequentemente envolvem a sexualidade (Figura 6). Preparamos diversos cartões com esses mitos e os colocamos num recipiente. Cada estudante retirava um cartão e lia em voz alta para que todos pudessem ouvir. Em seguida, a turma discutiu se a afirmação era verdade ou mito. Houve participação assídua e interessada de todos os estudantes nessa atividade.

Figura 6: Roda de conversa sobre os mitos que cercam a sexualidade

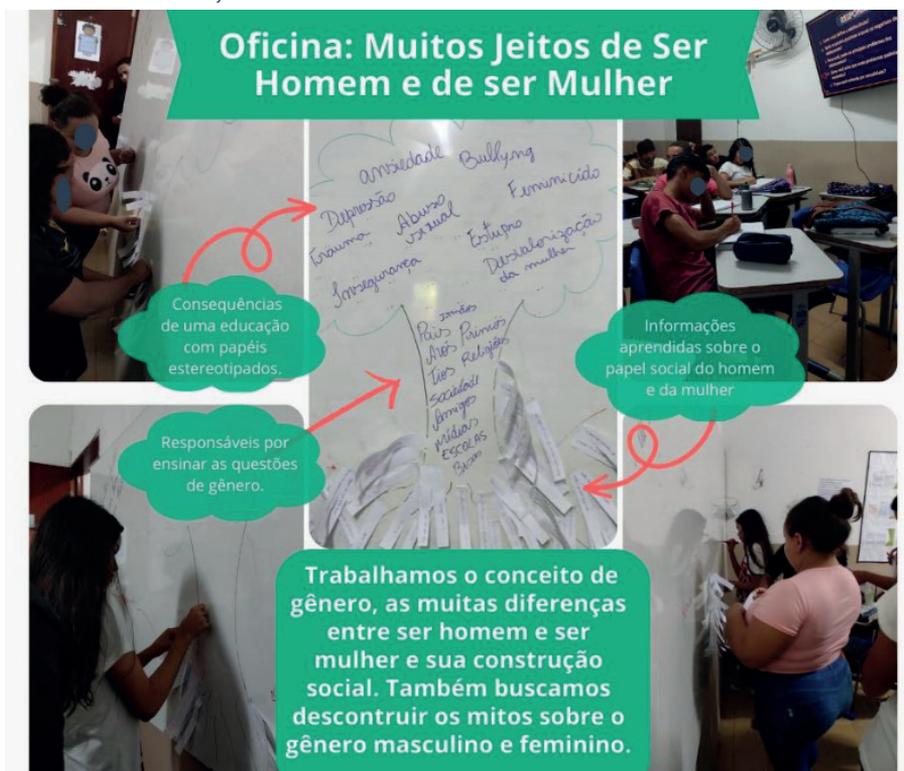


Fonte: Imagens capturadas durante a etapa de intervenção, 2023.

Na quarta aula, trabalhamos a oficina ‘Muitos Jeitos de Ser Homem e de Ser Mulher’ (Luís *et. al.*, s.d.). Nosso objetivo foi promover a compreensão do conceito de gênero, enfatizando sua dimensão sociocultural. Buscamos desmistificar estereótipos de gênero e fomentar atitudes positivas que promovessem a igualdade de direitos entre homens e mulheres.

Para representar o entendimento de que as questões de gênero são construções socioculturais, construímos coletivamente uma ‘árvore do conhecimento’. Nas raízes, inserimos as mensagens recebidas sobre os papéis sociais de homens e de mulheres. No tronco, identificamos os agentes responsáveis por repassar essas mensagens, e na copa, destacamos as consequências de cada ensinamento. A Figura 7 apresenta um resumo dos resultados obtidos durante a oficina.

Figura 7: Oficina – Muitos jeitos de ser homem e de ser mulher



Fonte: Imagens capturadas durante a etapa de intervenção, 2023.

As estratégias utilizadas nessa sequência didática promoveram a compreensão e valorização da dimensão psicoafetiva e sociocultural da sexualidade, estimulando a análise crítica das fontes de informação sobre o tema e fomentando

atitudes positivas em relação à sexualidade humana. Isso inclui a desconstrução de mitos e crenças inadequadas, o respeito à diversidade e uma maior autoconsciência em relação às crenças e preconceitos pessoais. Também contribuíram para desenvolver habilidades de reflexão, comunicação assertiva, colaboração e aprendizagem entre pares.

O conceito de partes íntimas, consentimento e limite corporal foi abordado através da dinâmica “Contornando o Corpo” (Figura 8). Nessa atividade, os estudantes desenharam o contorno de corpos masculinos e femininos. Em seguida, cada aluno sorteou uma parte do corpo para desenhar, incluindo os órgãos do sistema reprodutor. Durante essa atividade, foram revisadas as mudanças típicas da puberdade, os nomes científicos dos órgãos sexuais, sua localização e funções.

É relevante destacar que, durante essa atividade, vários estudantes demonstraram constrangimento ao desenhar os órgãos sexuais. Essa relutância pode ser atribuída à ideia persistente de que essas partes do corpo são sujas, proibidas ou inapropriadas para discussão aberta. Esse tabu está profundamente enraizado em muitas culturas e sociedades, o que ressalta o papel da educação sexual na desconstrução dessas ideias preconceituosas e na promoção de uma compreensão mais saudável e natural da sexualidade e do corpo humano.

Figura 8: Dinâmica contornando o corpo



Fonte: Imagens capturadas durante a etapa de intervenção, 2023.

Além disso, abordamos os ‘Padrões de Beleza Estereotipados’ com o objetivo de desenvolver uma compreensão crítica em relação ao modelo predominante de beleza, destacando como a mídia o explora e o impacto resultante na autoimagem e autoestima. Para isso, realizamos uma análise detalhada dos padrões de beleza presentes em anúncios publicitários, usando vídeos com

diversos anúncios e fichas de análise. Os estudantes também participaram da construção de uma linha do tempo que abordou a origem e evolução desses padrões de beleza (Figura 9).

Figura 9: Confeção da linha do tempo dos padrões de beleza



Fonte: Imagens capturadas durante a etapa de intervenção, 2023.

Essas estratégias promoveram uma percepção mais positiva de si mesmo, atitudes de autocuidado e capacidade de analisar e criticar os padrões impostos pela sociedade. Isso contribuiu para fortalecer a autoestima, autoconfiança e o senso de empoderamento dos participantes.

No contexto da saúde sexual e reprodutiva, abordamos tópicos importantes, incluindo gravidez na adolescência, métodos contraceptivos, infecções sexualmente transmissíveis (ISTs) e AIDS. A gravidez na adolescência foi explorada por meio de uma revista em formato de história em quadrinhos (Figura 10) projetada para conscientizar os adolescentes sobre a prevenção de uma gravidez indesejada (Lopes; Pinto; Guidolin, 2023).

Figura 10: Momento de leitura da revista sobre gravidez na adolescência



Fonte: Imagens capturadas durante a etapa de intervenção, 2023.

Além disso, utilizamos documentários, como “Gravidez na Adolescência - Palmácia – Ceará” (Hermínia, 2019) e “Com a Voz, o Jovem Pai” (I papai, 2017), que apresentam as realidades enfrentadas pelas adolescentes grávidas e pelos jovens pais. Esses recursos também subsidiaram reflexões, discussões e orientações sobre aborto e adoção.

Para discutir os conceitos de risco e comportamentos de risco, bem como a disseminação das ISTs e refletir sobre as pressões dos pares, utilizamos jogos educativos, como o “Jogo do Contágio” e o “Jogo do Risco” (Luís *et al.*, s.d.). O primeiro demonstrou de maneira prática como as interações sexuais podem resultar na transmissão do HIV, destacando a importância do uso de preservativos para a prevenção. Já o segundo é uma ferramenta eficaz para discutir decisões, avaliação de riscos e práticas seguras, especialmente no contexto da saúde sexual.

Por fim, os estudantes sintetizaram seu aprendizado e reflexões sobre ISTs em um Fanzine, proporcionando uma maneira criativa de compartilhar informações e conscientização sobre o tema (Figura 11).

Esse conjunto de atividades enriqueceu o entendimento dos estudantes sobre questões críticas relacionadas à saúde sexual e os equipou com conhecimentos valiosos para tomar decisões informadas e conscientes.

Figura 11: Fanzine confeccionado pelos estudantes sobre ISTs.



Fonte: Produzidos pelos alunos da 2ª série do ensino médio, 2023.

Entre as atividades que abordaram a expressão da sexualidade e sua diversidade, destacamos a oficina “Meu Corpo, Minhas Emoções” e uma série de dinâmicas que enfatizaram o conhecimento e a aceitação do corpo, a autoimagem e a autoestima, ressaltando que o valor atribuído a cada parte do corpo humano na sexualidade pode variar de pessoa para pessoa.

Também buscamos conscientizar os estudantes sobre a importância da saúde mental, o bem-estar emocional e a valorização da vida, por meio de uma roda de conversa realizada em colaboração com uma psicóloga (Figura 12).

Figura 12: Roda de conversa sobre saúde mental com psicóloga.



Fonte: Imagens capturadas durante a etapa de intervenção, 2023.

Realizamos uma dinâmica que permitiu aos estudantes expressarem suas emoções em relação às vivências do dia. Em seguida, cada aluno escreveu “13 Razões para Viver” como um exercício de reflexão positiva e valorização da vida. Posteriormente, em uma roda de conversa, abordamos a intrincada interação entre pensamentos, emoções e comportamentos, questões relacionadas à saúde mental, como ansiedade e depressão, e maneiras de reconhecer e corrigir suas próprias emoções e sentimentos.

A Figura 13 destaca os cartazes elaborados pelos estudantes como resultado de uma aula expositiva e dialogada sobre violência sexual. O objetivo dessa aula foi proporcionar aos estudantes o conhecimento sobre os diferentes tipos de violência sexual, suas estatísticas no Brasil, o perfil dos agressores, as medidas de proteção e os procedimentos para denunciar casos de violência sexual.

Para ilustrar os tipos de violência apresentados, os estudantes assistiram a uma reportagem do Fantástico datada de 21 de maio de 2023, que tratava da exploração sexual de adolescentes. Logo após, confeccionaram cartazes voltados para a conscientização e prevenção do abuso sexual infantil. Desse modo, eles se engajaram ativamente na luta contra o abuso sexual.

Figura 13: Elaboração de cartazes contra o abuso sexual infantil.



Fonte: Imagens capturadas durante a etapa de intervenção, 2023.

Em outra aula, apresentamos o filme “O Silêncio de Lara” (Feliz7Play, 2017) e, em seguida, conduzimos o “Bate-Papo da Prevenção”. Durante essa atividade, realizamos discussões com o propósito de identificar as características de um potencial agressor, familiarizar os estudantes com as medidas de proteção, ajudá-los a reconhecer os sinais e sintomas de adolescentes que possam estar

sofrendo abuso e orientá-los sobre como agir nessas situações. Esse enfoque visava preparar os estudantes para reconhecer, prevenir e responder a casos de abuso, tornando-os mais conscientes e capazes de agir quando necessário (Figura 14).

Figura 14: Bate papo da prevenção

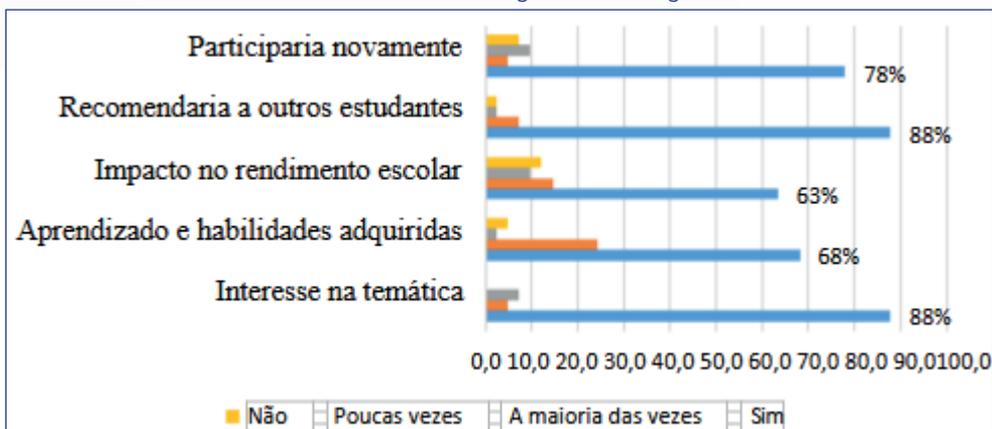


Fonte: Imagens capturadas durante a etapa de intervenção, 2023.

Competências essenciais foram aprimoradas, como a educação para a sexualidade, o respeito, a empatia, a resolução de problemas, autoproteção e a habilidade para lidar com questões complexas.

No último encontro, aplicamos um questionário avaliativo com 15 questões objetivas para coletar feedback dos estudantes sobre aspectos como impacto na ampliação de conhecimentos e habilidades, a relevância do projeto para o rendimento acadêmico, a eficácia das estratégias metodológicas utilizadas. Além disso, o questionário investigou a participação geral dos alunos, a recomendação do projeto para outros estudantes e a disposição para participar novamente em futuras iniciativas similares.

Figura 15: Feedback dos estudantes sobre as estratégias metodológicas utilizadas



Fonte: Questionário avaliativo

Os dados revelam um elevado nível de interesse e satisfação dos estudantes com a maneira como a temática foi abordada. Aproximadamente 68% dos participantes reconheceram ganhos significativos em aprendizado e habilidades, enquanto 63% perceberam um impacto positivo no rendimento escolar. A grande maioria (88%) dos estudantes expressou que recomendaria a experiência a outros colegas, e 78% mostrou disposição para participar novamente, evidenciando a eficácia e a relevância da abordagem educacional adotada.

A percepção positiva dos participantes quanto à eficácia das estratégias implementadas destaca sua eficácia em fortalecer conhecimentos e habilidades, sendo amplamente recomendadas para trabalhar educação sexual com adolescentes. Esses resultados reforçam a importância das metodologias ativas na educação sexual, proporcionando insights valiosos para futuras intervenções educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o desenvolvimento da pesquisa, buscamos promover uma visão ampla e respeitosa da sexualidade, abordando não apenas aspectos biológicos, mas também incentivando o autoconhecimento, o respeito, a autovalorização, a gestão das emoções e a prevenção ao abuso sexual. Embora nem todos os estudantes tenham demonstrado receptividade, no entanto, aqueles que acolheram a iniciativa desempenharam um papel crucial na implementação das estratégias metodológicas de educação sexual.

Essas estratégias ajudaram a superar a falta de educação sexual na escola pesquisada, proporcionando uma aprendizagem mais abrangente e um entendimento mais profundo de questões relacionadas à sexualidade, relacionamentos e saúde emocional.

Implementamos estratégias centradas nos estudantes, tornando-os protagonistas na construção de sua aprendizagem, autônomos e colaborativos. Isso proporcionou benefícios tangíveis, contribuindo para a formação de indivíduos mais conscientes e preparados para lidar com as complexidades da pós modernidade.

Os resultados desse estudo reforçam a importância da implementação de projetos de educação sexual no ambiente escolar, não apenas como uma medida preventiva, mas também como um componente essencial para a formação integral dos estudantes. A educação sexual contínua e bem estruturada pode proporcionar aos alunos as ferramentas necessárias para fazer escolhas informadas e saudáveis, contribuindo para o seu bem-estar geral e para a construção de uma sociedade mais consciente e respeitosa.

Recomenda-se que futuras pesquisas continuem a explorar as diversas facetas da educação sexual, buscando metodologias inovadoras que transcendam o currículo tradicional. Além disso, para assegurar a integração de programas de educação sexual nos currículos escolares de maneira sistemática e contínua, é necessário que o professor passe por formações específicas.

Os resultados positivos desse estudo podem servir de base para iniciativas futuras e até mesmo inspirar outros professores a implementar ações semelhantes e, assim, promover um ambiente escolar mais inclusivo, seguro e propício para o desenvolvimento saudável e responsável da sexualidade.

REFERÊNCIAS

ANUÁRIO BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA 2023. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, ano 17, 2023. ISSN 1983-7364. Disponível em: <https://publicacoes.forumseguranca.org.br/handle/fbsp/57> Acesso em: 11 mar de 2024.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011. 279 p.

CAMPOS, I. do C.; MIRANDA, J. C. Educação sexual nas escolas: uma necessidade urgente. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, ano IV, v. 12, n. 34, p.

108-126. 2022. DOI: 10.5281/zenodo.7151234. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/732>. Acesso em: 18 jun de 2023.

FELIZ7PLAY. **O Silêncio de Lara**. You tube, 17 jul de 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=G3TvyT3TuzE&t=572s&pp=ygUSbyBzaWxlbm-NpbyBkZSBsYXJh> Acesso em: mai de 2023.

HERMÍNIA, Clara. **Gravidez na Adolescência** - Palmácia – Ceará. You Tube, 04 fev. de 2019. Disponível em: < <https://youtu.be/1Zg7FUraXVE> > Acesso em mai de 2023.

I PAPAÍ. **Com a voz, o jovem pai**. You Tube, 23 de jul de 2017. Disponível em: < https://youtu.be/QtZPElpie_I > Acesso em mai de 2023.

LOPES, Denise; PINTO, Betina; GUIDOLIN, Jéssica. **Quebrando o Silêncio Teen: Gravidez na Adolescência**. 2023. 35p.

LUÍS, Maria da Paz et al. **Guião PRESSE**. Formação para Professores. [s.l: s.n.]. Disponível em: chrome-<extension://efaidnbnmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.acoliveira.pt/wp-content/uploads/2021/12/Guiao-PRESSE-Formacao-para-professores.pdf> Acesso em: 14 abr 2022.

MAIA, A. C. B. **Sexualidade e Educação Sexual**. 2014. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/155340>>. Acesso em: 19 abr. 2023.

MAIA, A. C. B. **Informações sobre temas relativos à sexualidade em um grupo de adolescentes de uma escola pública de Bauru** - SP. Mimesis, Bauru, v. 19, n. 1, p. 41-58, 1998.

RIBEIRO, L. R. R. **Capacitação em Extensão Universitária “Certificação Master ESEPAS - Educação Sexual, Educação Emocional e Prevenção ao Abuso Sexual” (On-line)**. Kiwify, 2023. Acesso em: Mar de 2023.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443–466, set. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQyq5bV4TCL9NSH/#> Acesso em: Mar de 2023.

UNESCO. **Orientações técnicas de educação em sexualidade para o cenário brasileiro**: tópicos e objetivos de aprendizagem. Brasília, 2014. 53 p. (il.)

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT07.004

IGUALDADE DE GÊNERO EM JOGO: ANÁLISE DA PARTICIPAÇÃO FEMININA NO FUTSAL MISTO

Dirlene Almeida Ferreira¹
Antonio Jansen Fernandes da Silva²
Patrick Anderson Martins Magalhães³
Maria Eleni Henrique da Silva⁴

RESUMO

O artigo teve por objetivo analisar a participação feminina em jogos mistos de futsal, durante a Semana Olímpica Cultural Infante juvenil, em uma escola pública municipal de Fortaleza – CE, com foco no impacto dessa prática na promoção da igualdade de gênero no esporte. Em um contexto em que a sociedade busca a equidade de gênero, a inclusão das mulheres no esporte se revela um marcador importante dessa transformação, evidenciando mudanças nas normas sociais e reconhecendo os amplos benefícios do esporte para todos. Metodologicamente, o estudo se ancora em uma análise de literatura sobre a participação esportiva feminina e emprega uma abordagem qualitativa para coleta de dados. Diante disso, as informações foram obtidas por meio de uma roda de conversa com seis atletas femininas que participaram da competição, em que as equipes foram compostas por estudantes de ambos os gêneros de cada turma, fomentando uma integração equitativa durante o evento. Esse ambiente oferece uma oportunidade valiosa para examinar as percepções, vivências e os desafios que as mulheres enfrentam em contextos esportivos mistos. Os resultados indicam que, apesar do futsal misto favorecer a inclusão e desafiar as normas de gênero convencionais, as jogadoras ainda encontram obstáculos

1 Doutoranda do Curso de Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará - UFC, dirlenealmeida@gmail.com;

2 Doutorando do Curso de Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará - UFC, jansenti-mao@hotmail.com;

3 Mestrando do Curso de Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará - UFC, patrickanderson1144@gmail.com;

4 Doutora pelo Curso de Educação da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, melenih@gmail.com.

significativos, como preconceitos e falta de reconhecimento. No entanto, a participação nessas competições também traz oportunidades para o empoderamento das mulheres e avanços na igualdade de gênero no esporte. Foi possível concluir que ainda se faz necessário enfatizar a necessidade de criar ambientes esportivos mais inclusivos e justos, que promovam a participação feminina e contribuam para a construção de uma sociedade equitativa, utilizando as competições internas escolares como um microcosmo para observar e influenciar essas dinâmicas.

Palavras-chave: Participação Feminina, Esportes Mistos, Futsal Escolar, Equidade de Gênero, Inclusão no Esporte..

INTRODUÇÃO

A igualdade de gênero no esporte é um tema central para a promoção de uma sociedade mais justa e inclusiva. No ambiente escolar, onde se formam as bases do comportamento social e do desenvolvimento pessoal, a inclusão de meninas em atividades esportivas como o futsal misto é fundamental. No entanto, a implementação dessa inclusão apresenta desafios complexos e multifacetados, refletindo as desigualdades estruturais e os estereótipos de gênero profundamente enraizados na sociedade.

Historicamente, a inclusão de meninas no futebol enfrentou diversos obstáculos. Mediante esse contexto, Broch (2021) argumenta que a aceitação das mulheres no futebol foi um processo marcado por resistências culturais e sociais, refletindo desigualdades estruturais que persistem até os dias atuais. Mesmo em contextos que promoviam a inclusão, as meninas frequentemente lidavam com expectativas reduzidas e uma menor valorização de suas habilidades (Freitas *et al.*, 2023). Esse cenário sublinha a necessidade de uma análise crítica e detalhada das experiências das meninas nos jogos mistos, não apenas para identificar os avanços, mas também para evidenciar os obstáculos que persistem.

Desse modo, este estudo visa compreender como as meninas percebiam sua participação em jogos mistos de futsal na Semana Olímpica Cultural Científica Infante Juvenil⁵ (SOCCI) e também visa explorar os fatores que influenciaram essa experiência. A inclusão de meninas em esportes tradicionalmente dominados por meninos é frequentemente vista como um avanço na promoção da igualdade de gênero. No entanto, essa inclusão deve ser examinada de forma crítica para entender não apenas as experiências positivas, mas também as barreiras e desafios enfrentados pelas meninas. A aceitação inicial, muitas vezes, não se traduz em uma verdadeira igualdade de participação, mas sim em uma

5 Evento, realizado entre os dias 27 de novembro e 3 de dezembro de 2023, constitui uma atividade avaliativa composta por três partes integradas: Olímpica, Científica e Cultural, em que a participação de todos os/as alunos/as é obrigatória. As modalidades esportivas são organizadas e realizadas pelos/as professores/as de Educação Física, que orientam e acompanham os/as estudantes em suas práticas. Na parte científica, cada turma conta com um/a professor/a orientador/a, responsável por orientar os/as alunos/as nos estudos e desenvolvimento de trabalhos sobre um subtema específico. Já na parte cultural, as turmas se envolvem em diferentes apresentações, como paródias, teatro, seminários, dança, entre outras atividades, destacando a diversidade de expressões artísticas e culturais.

presença simbólica em que as habilidades das meninas são subestimadas e suas contribuições desvalorizadas.

Metodologicamente, o estudo adotou uma abordagem qualitativa, descritiva e exploratória, permitindo uma compreensão aprofundada das percepções e experiências das alunas. A técnica de roda de conversa foi utilizada para a coleta de dados, proporcionando um ambiente interativo e informal que facilitou a expressão autêntica das participantes. Esta metodologia foi eficaz para revelar nuances e percepções que poderiam não emergir em outras técnicas qualitativas mais formais.

Os dados coletados foram analisados utilizando a técnica de análise de conteúdo, conforme descrito por Bardin (2011), identificando categorias temáticas e padrões de significado. A triangulação dos dados foi empregada para garantir a validade e a confiabilidade dos resultados, comparando as percepções das alunas com a literatura existente sobre igualdade de gênero no esporte.

Os resultados da pesquisa foram organizados em quatro categorias analíticas principais: 1) Inclusão no Futsal Misto: Desafios e Perspectivas, 2) Habilidades das Meninas: Desafios e Reconhecimento no Futsal Misto, 3) Influências da Família na Participação das Meninas no Futsal Misto, e 4) Estereótipos de Gênero no Futsal Misto: Barreiras e Desafios. Cada categoria foi sistematizada com base nos achados empíricos, fornecendo uma visão abrangente das experiências das alunas.

Essa pesquisa pretendeu não apenas contribuir para o entendimento das dinâmicas de gênero no esporte escolar, mas também oferecer recomendações práticas para melhor viabilizar a inclusão e a equidade. A análise das percepções das alunas, à luz do referencial teórico, indicou que, embora tenham ocorrido avanços na inclusão de meninas em jogos mistos de futsal, ainda existiam barreiras significativas a serem superadas. É essencial que sejam adotadas estratégias contínuas e diversificadas, envolvendo intervenções educacionais, apoio familiar e mudanças políticas, para desafiar e superar os estereótipos de gênero e promover um ambiente esportivo verdadeiramente inclusivo.

Em conclusão, esse estudo buscou evidenciar que a inclusão no esporte escolar deveria ir além da aceitação superficial, promovendo um ambiente em que as contribuições e habilidades das meninas fossem igualmente valorizadas. O caminho para a igualdade de gênero no esporte é complexo e demanda um compromisso contínuo de todas as partes envolvidas. A verdadeira inclusão requer um esforço coletivo para desconstruir estereótipos e promover práticas

que valorizem e respeitem as habilidades e contribuições de todos/as os/as estudantes, independentemente do gênero.

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, descritiva e exploratória, com o objetivo de compreender as percepções e experiências das alunas quanto à sua participação em jogos mistos de futsal durante a SOCCIJ em uma escola pública municipal de Fortaleza - CE. A abordagem qualitativa foi escolhida por permitir uma análise aprofundada das percepções e experiências das participantes, utilizando técnicas de coleta de dados que proporcionam um entendimento detalhado e contextualizado do fenômeno estudado (Bogdan; Biklen, 1994).

Para a coleta de dados, utilizou-se a técnica de roda de conversa (Silva e Bernardes, 2007), uma ferramenta de pesquisa qualitativa que promove a interação entre um grupo de participantes sobre um tema específico, facilitada por um mediador, com o objetivo de coletar informações, ideias e posições.

Segundo Silva e Bernardes (2007), a roda de conversa “caracteriza-se como uma oportunidade de aprendizagem e de exploração de argumentos, sem a exigência de elaborações conclusivas. A conversa desenvolve-se num clima de informalidade, criando possibilidades de elaborações provocadas por falas e indagações.” (p. 54).

A roda de conversa foi realizada com seis alunas participantes dos jogos mistos de futsal. Essa técnica foi escolhida devido à sua capacidade de revelar percepções e experiências compartilhadas em um ambiente interativo e menos formal que outras técnicas qualitativas, como os grupos focais tradicionais (Gatti, 2005). A sessão foi realizada após a conclusão dos jogos e gravada em áudio para posterior transcrição e análise.

A seleção das participantes foi realizada por meio de amostragem intencional, conforme descrito por Triviños (1987). Essa técnica permite que os pesquisadores escolham deliberadamente participantes com características relevantes para o estudo, sendo frequentemente utilizada em pesquisas qualitativas em que a profundidade das informações é mais importante que a representatividade estatística. Foram convidadas sete meninas para participar do estudo, mas apenas seis compareceram à sessão.

Para interpretar a transcrição da roda de conversa, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo, que identifica categorias temáticas e padrões de significados dos dados qualitativos (Bardin, 2011). Esta técnica foi escolhida por sua capacidade de análise sistemática e objetiva, destacando temas como inclusão, habilidades, influência familiar e estereótipos. A análise envolveu transcrição, revisão, codificação inicial, agrupamento em temas e interpretação dos dados para compreender as percepções das participantes.

Para garantir a validade dos dados, foi utilizada a triangulação, comparando os resultados da roda de conversa com a literatura existente sobre a igualdade de gênero no esporte escolar. Essa técnica de validação permite verificar a consistência dos dados e fortalecer a credibilidade das conclusões do estudo (Triviños, 1987).

A pesquisa foi conduzida em conformidade com os princípios éticos em pesquisas envolvendo seres humanos, conforme as diretrizes da Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Todas as participantes foram informadas sobre os objetivos do estudo, garantindo a confidencialidade e o anonimato das informações fornecidas. Para a apresentação das falas das estudantes, escolhemos nomes de jogadoras de futebol em substituição aos nomes verdadeiros, assegurando assim o anonimato e a privacidade das participantes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados coletados na roda de conversa revelou quatro categorias analíticas principais: 1) Inclusão no Futsal Misto: Desafios e Perspectivas, 2) Habilidades das Meninas: Desafios e Reconhecimento no Futsal Misto, 3) Influências da Família na Participação das Meninas no Futsal Misto e 4) Estereótipos de Gênero no Futsal Misto: Barreiras e Desafios. Cada uma dessas categorias foi sistematizada com base nos achados empíricos, conforme descrito a seguir.

INCLUSÃO NO FUTSAL MISTO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

A inclusão das meninas, nos jogos mistos de futsal, durante a SOCCIJ, representou um avanço para a promoção da igualdade de gênero no ambiente escolar. No entanto, a análise da roda de conversa revelou que essa inclusão é um processo diverso e complexo, marcado por sentimentos variados de aceita-

ção e desafios constantes. Diante dessa realidade, três depoimentos principais ilustraram essas diferentes perspectivas e evidenciaram as nuances da experiência das estudantes.

Marta: *“No início, fiquei animada em jogar com os meninos, parecia uma oportunidade de mostrar minhas habilidades. Mas, durante os jogos, percebi que eles não passavam a bola para mim com tanta frequência quanto passavam entre si.”*

Cristiane: *“Eu sempre joguei bola com meus primos fora da escola, então achei que seria igual aqui. No entanto, senti que alguns colegas não levavam a sério quando eu fazia uma boa jogada, era como se estivesse sempre precisando provar que sou capaz.”*

Formiga: *“Minha família sempre me incentivou a praticar esportes. Quando joguei na SOCCIJ, me senti inicialmente aceita, mas depois de alguns jogos, percebi que tinha que lidar com comentários como ‘ela joga bem para uma menina’, o que me incomodou muito.”*

Essas falas demonstram a complexidade da inclusão em um ambiente esportivo predominantemente masculino, refletindo tanto a aceitação inicial quanto às dificuldades contínuas enfrentadas pelas alunas. A análise das percepções de inclusão revela que, apesar da aceitação inicial, as alunas enfrentam desafios ao longo dos jogos. O relato de *Marta* destaca um problema comum: a subvalorização das habilidades femininas em ambientes esportivos mistos. O ambiente do futebol ainda é permeado por misoginia, diante disso, necessita-se uma discussão aprofundada sobre o que esse espaço simboliza. No futebol, diversos preconceitos, como os de gênero, raça, nacionalidade e orientação sexual, são frequentemente expressos. Preconceitos como xenofobia, sexismo, homofobia e racismo estão profundamente enraizados no tecido social e impactam negativamente a coexistência humana (Observatório da Discriminação Racial no Futebol, 2023).

A experiência de *Marta* ressalta como a inclusão superficial pode mascarar problemas mais profundos. Mesmo quando as meninas são aceitas em times mistos, elas podem não receber as mesmas oportunidades para participar ativamente dos jogos. Este fenômeno é descrito por Broch (2021), que discute como a aceitação inicial pode não se traduzir em igualdade de participação.

Broch (2021) destaca que a inclusão inicial de meninas em atividades esportivas mistas frequentemente é superficial e não se traduz em uma verdadeira igualdade de participação. Embora as meninas sejam aceitas nos times, elas muitas vezes enfrentam barreiras que limitam sua participação ativa. Essas

barreiras incluem a falta de passes durante os jogos, a subestimação de suas habilidades e a tendência dos colegas do sexo masculino de monopolizar as jogadas e as decisões estratégicas do jogo.

A inclusão superficial pode dar a impressão de igualdade, mas frequentemente esconde uma desigualdade subjacente. No caso de *Marta*, a animação inicial em jogar com os meninos foi rapidamente suplantada pela percepção de que não recebia tantas oportunidades de participar ativamente das jogadas. Essa dinâmica reflete uma inclusão simbólica, em que a presença das meninas é permitida, mas sua participação plena e significativa é restringida.

Broch (2021) argumenta que esse tipo de inclusão simbólica não aborda as desigualdades estruturais que existem no esporte. A aceitação das meninas nos times pode ser vista como um passo positivo, mas sem uma mudança nas práticas e atitudes, essa aceitação não resulta em uma verdadeira igualdade de participação. As meninas continuam a serem vistas e tratadas como jogadoras secundárias, cujo papel no jogo é marginalizado.

As barreiras enfrentadas por *Marta* e outras meninas são parte de um problema sistêmico mais amplo. Diante desse aspecto, Broch (2021) discute como as normas culturais e sociais em torno do esporte perpetuam a desigualdade de gênero. Essas normas incluem estereótipos sobre as habilidades atléticas das meninas e a crença de que os meninos são naturalmente mais aptos para esportes competitivos. Esses estereótipos influenciam a forma como os jogos são conduzidos e como as jogadoras são percebidas e tratadas.

Cristiane relata uma experiência de aceitação no ambiente familiar que não se traduz de forma igual no contexto escolar. Isso reflete a diferença entre ambientes sociais mais familiares e confortáveis, em que as meninas se sentem valorizadas, e ambientes mais amplos e competitivos, como as escolas, nas quais, elas precisam continuamente provar suas habilidades. Santos (2023) discute esse fenômeno, analisando os impactos culturais e sociais das aulas de Educação Física na perspectiva das atletas, e destaca a necessidade de programas específicos que promovam uma verdadeira inclusão.

A fala de *Cristiane* ilustra a desconexão entre a percepção de habilidades em ambientes informais versus formais. A aceitação e o reconhecimento fora do ambiente escolar muitas vezes não são refletidos na escola. Isso pode ser atribuído a normas sociais e preconceitos profundamente estabelecidos, como discutido por Faria Júnior (1995), que aborda como a coeducação no esporte pode enfrentar barreiras significativas devido a estereótipos de gênero.

Formiga, embora tenha recebido incentivo familiar, enfrentou comentários depreciativos, o que ressalta a importância do apoio externo na formação da autoestima esportiva das alunas. Oliveira (2020) e Vianna (2018) enfatizam que o suporte familiar é vital para o empoderamento das meninas no esporte, mas a mudança efetiva também requer intervenções escolares que abordem e desafiem os estereótipos de gênero.

Os comentários recebidos por *Formiga* são emblemáticos do preconceito sutil e da discriminação que muitas meninas enfrentam no esporte. Mesmo com suporte familiar, a falta de reconhecimento e os comentários depreciativos podem minar a confiança das alunas. Goellner (2005) destaca como esses comentários refletem atitudes sociais mais amplas que precisam ser desafiadas para promover uma verdadeira inclusão.

A inclusão no esporte escolar deve ir além da aceitação inicial e trabalhar ativamente para criar um ambiente em que todas as alunas se sintam valorizadas e reconhecidas por suas habilidades. No contexto do futsal misto, a perspectiva de inclusão pode ser enriquecida pelas reflexões de bell hooks⁶ (2019) que argumenta que a verdadeira transformação social ocorre quando as vozes marginalizadas são trazidas do periférico para o centro do discurso. Aplicando essa ideia ao esporte, é essencial que as experiências e perspectivas das meninas sejam centrais na organização e condução dos jogos mistos. Isso implica não apenas permitir a participação das meninas, mas também valorizar ativamente suas contribuições e abordar os desafios que enfrentam devido aos preconceitos de gênero. Ao colocar as experiências das meninas no centro do planejamento e execução dos jogos, podemos criar um ambiente mais equitativo e inclusivo, que reconhece e celebra a participação de todos/as os/as envolvidos, independentemente do gênero. Este enfoque ajuda a combater a subvalorização das contribuições femininas e promove uma cultura esportiva em que todos se sintam igualmente valorizados e respeitados.

O estudo de Somariva (2015) sugere a implementação de programas educacionais que desafiem as normas de gênero e promovam a igualdade. Nesse contexto, Atem e Pelegrini (2016) também destacam a necessidade de políticas escolares inclusivas que assegurem oportunidades iguais para todos e todas os/as estudantes. A contribuição de bell hooks (2019), complementa essas perspec-

⁶ bell hooks, pseudônimo de Gloria Jean Watkins, é escrito em minúsculas como um gesto político, destacando suas ideias em vez de sua identidade pessoal.

tivas ao enfatizar que as práticas inclusivas devem transcender a mera aceitação e envolver a centralização das vozes e experiências das meninas. Isso requer um compromisso ativo de criar espaços, os quais suas histórias e habilidades sejam reconhecidas e valorizadas, promovendo um ambiente que não apenas permite, mas celebra a diversidade e a igualdade. Ao integrar essas abordagens, podemos avançar para uma prática esportiva escolar que realmente reflete os princípios de equidade e inclusão, desafiando as estruturas de poder que perpetuam a desigualdade de gênero.

Portanto, a inclusão deve ser entendida como um processo contínuo e crítico, que exige esforços coordenados de famílias, escolas e políticas públicas para ser efetivamente alcançada. A análise dos resultados evidencia que, apesar dos avanços, ainda há um longo caminho a percorrer para garantir que a inclusão no esporte escolar seja plena e equitativa. A literatura reforça que a transformação desse cenário demanda uma abordagem complexa, englobando intervenções educacionais, apoio familiar e mudanças políticas para desafiar e superar os estereótipos de gênero.

Embora a inclusão das meninas nos jogos mistos de futsal durante a SOCCIJ represente um avanço na busca pela igualdade de gênero, os desafios enfrentados por elas evidenciam que essa inclusão ainda é limitada por barreiras sutis, como a subvalorização de suas habilidades. A facilidade inicial não se traduz, necessariamente, em oportunidades equitativas de participação ativa. Assim, é fundamental compreender de que maneira as habilidades das alunas são percebidas e reconhecidas pelos/as colegas e pelo ambiente escolar, bem como os obstáculos que elas encontram para demonstrar seu potencial. A próxima categoria se propõe a examinar mais de perto essas questões, lançando luz sobre a importância do reconhecimento das competências das alunas para a construção de um espaço verdadeiramente inclusivo e justo.

HABILIDADES DAS MENINAS: DESAFIOS E RECONHECIMENTO NO FUTSAL MISTO

A participação ativa das meninas nos jogos mistos de futsal durante a SOCCIJ foi frequentemente mediada pelo reconhecimento de suas habilidades pelos/as colegas do gênero masculino. No entanto, as estudantes relataram a necessidade constante de provar suas habilidades, enfrentando preconceitos de gênero que subestimam suas capacidades. Esse cenário é um reflexo das nor-

mas sociais e culturais que historicamente marginalizam a participação feminina no esporte, tal como apresentado nos depoimentos abaixo:

Debinha: *“Os meninos me chamaram para eu participar, porque toda vida eles sempre jogaram comigo, né? Eles vivem lá jogando comigo.”*

Ludmila: *“Os meninos me chamaram porque eles sabem que eu sou a única lá da sala que joga.”*

Tamires: *“Eu sempre jogo com os amigos que eu tenho, né? Que são da minha sala. Eu achei bem interessante porque a gente já estava bem entrosado.”*

Esses relatos destacam que, embora as habilidades das meninas sejam reconhecidas, esse reconhecimento é condicional e frequentemente limitado a contextos específicos em que suas competências são previamente conhecidas. Esse fenômeno é amplamente discutido na literatura, como apontado por Broch (2021), que destaca a histórica desigualdade de gênero no futebol, em que as habilidades das meninas são frequentemente subestimadas e não recebem o mesmo valor que as dos meninos.

Apesar do reconhecimento de suas habilidades, as meninas relataram a necessidade constante de provar suas capacidades. *Marta* comentou que os meninos preferiam muitas vezes chamar um colega do gênero masculino menos habilidoso do que uma menina mais competente, simplesmente por questões de gênero. “Às vezes, os meninos preferem chamar um menino que joga pior do que uma menina que joga melhor, só porque ele é menino”, relatou *Marta*.

A formação de habilidades desde cedo é essencial para garantir que mais meninas se sintam capazes e confiantes para participar dos esportes mistos. Goellner (2005) enfatiza que a falta de oportunidades e de treinamento adequado para meninas é uma das principais barreiras para a equidade de gênero no esporte. Esses preconceitos podem limitar as oportunidades para as meninas e afetar sua motivação e sua autoestima.

Para superar esses desafios, é essencial promover uma cultura de respeito e valorização das habilidades das meninas. Faria Júnior (1995) sugere que a coeducação pode facilitar a integração de gênero, desde que haja um ambiente de apoio e encorajamento. Educadores e treinadores desempenham um importante papel nesse processo, sendo responsáveis por criar um ambiente inclusivo e justo, em que as contribuições das meninas são reconhecidas e valorizadas.

bell hooks (2017) argumenta que a educação deve ser um ato de liberdade que desafia as normas opressoras e promove a liberdade de expressão.

Aplicando essa perspectiva ao contexto esportivo, é fundamental criar um ambiente em que as meninas possam se expressar livremente e suas contribuições sejam valorizadas, combatendo os estereótipos de gênero que limitam suas oportunidades.

Essa dinâmica reflete um preconceito de gênero profundamente enraizado, em que as habilidades das meninas são constantemente questionadas e subestimadas. Goellner (2005) observa que a visibilidade e aceitação das mulheres no futebol são diuturnamente limitadas por estereótipos de gênero que subestimam suas capacidades atléticas. Esses estereótipos criam barreiras significativas, dificultando a participação plena das meninas no esporte e perpetuando a desigualdade de gênero.

A inclusão baseada em habilidades e familiaridade com os meninos pode ser vista como um avanço em relação ao reconhecimento das capacidades das meninas. No entanto, essa inclusão ainda é seletiva e muitas vezes exclui aquelas que não possuem habilidades preexistentes ou não têm um bom relacionamento com os meninos. Freitas, *et al.* (2023) destacam que a verdadeira inclusão requer um reconhecimento igualitário das habilidades e contribuições das meninas.

Para enfrentar esses desafios, o desenvolvimento de programas específicos de treinamento para meninas é vital. Esses programas podem ajudar a nivelar o campo de jogo, garantindo que as habilidades das meninas sejam plenamente desenvolvidas e reconhecidas. Freitas *et al.* (2023) discutem as resistências e os desafios na prática do futebol feminino, enfatizando a necessidade de iniciativas que forneçam às meninas as mesmas oportunidades de treinamento e de desenvolvimento que são oferecidas aos meninos.

Malvar (2020) argumenta que a criação de programas específicos pode não apenas melhorar as habilidades técnicas das meninas, mas também fortalecer sua confiança e autoeficácia, ajudando-as a enfrentar e superar os preconceitos de gênero. A implementação de tais programas nas escolas pode promover um ambiente esportivo mais inclusivo e equitativo, em que as meninas possam participar plenamente e serem reconhecidas por suas habilidades.

A análise da participação das meninas nos jogos mistos de futsal na SOCCIJ revela a complexa interação entre reconhecimento de habilidades e preconceitos de gênero. Embora as habilidades das meninas sejam ocasionalmente reconhecidas, elas ainda enfrentam a necessidade constante de provar seu valor em um ambiente que frequentemente subestimam suas capacidades. O desenvolvimento de programas específicos de treinamento para meninas é

essencial para garantir que suas habilidades sejam plenamente desenvolvidas e valorizadas, promovendo a igualdade de gênero no esporte escolar. A implementação dessas iniciativas pode ajudar a desafiar e transformar as normas de gênero, criando um ambiente esportivo mais justo e inclusivo para todos.

INFLUÊNCIAS DA FAMÍLIA NA PARTICIPAÇÃO DAS MENINAS NO FUTSAL MISTO

A participação das meninas nos jogos mistos de futsal é significativamente influenciada pelo apoio familiar. Esse apoio não só motiva as meninas a se engajarem no esporte, mas também lhes fornece a confiança necessária para enfrentar os desafios e os preconceitos inerentes à prática esportiva em um ambiente predominantemente masculino. Analisando os dados coletados na roda de conversa, fica evidente que a influência da família desempenha um importante papel na construção da identidade esportiva das meninas e na promoção da equidade de gênero no esporte. As falas das alunas destacam a importância do suporte familiar.

Andressa: “Meu pai sempre me incentivou a jogar, ele sempre acreditou no meu potencial.”

Debinha: “Minha família sempre me apoiou, especialmente meu pai, que sonhava em me ver jogar profissionalmente.”

Ludmila: “Tia, meu pai sempre sonhou que eu ia ser uma jogadora profissional. Então todo mundo lá de casa deixa, não fala nada.”

Esses relatos evidenciam que a confiança e o incentivo provenientes da família são fundamentais para o envolvimento contínuo das meninas no esporte. A literatura corrobora a essa perspectiva, destacando que o apoio familiar é essencial para o desenvolvimento esportivo das meninas. Oliveira (2021) analisa como o suporte familiar pode influenciar positivamente o início e a continuidade da prática esportiva entre as atletas. Esse suporte não apenas encoraja a participação, mas também ajuda a criar um ambiente de confiança em que as meninas se sentem valorizadas e motivadas a superar os desafios.

A aceitação e o incentivo dentro de casa podem oferecer um contrapeso às resistências encontradas em contextos sociais mais amplos, proporcionando um ambiente seguro para o desenvolvimento das habilidades esportivas. Além disso, Freitas, *et al.* (2023) destacam que o apoio familiar pode ser fundamental para enfrentar as resistências e os desafios na prática do futebol feminino.

O incentivo dos pais e dos familiares não apenas motiva as meninas, mas também legitima sua participação no esporte, ajudando a quebrar estereótipos de gênero profundamente enraizados.

Oliveira e Maldonado (2020) discutem como a influência positiva da família pode contrabalançar as normas sociais negativas e os preconceitos que limitam a participação das meninas no esporte. Ao receberem apoio e encorajamento de suas famílias, as meninas se sentem mais capacitadas para desafiar as normas de gênero e buscar a igualdade no esporte.

Além do suporte familiar direto, é vital que as escolas implementem iniciativas que envolvam as famílias no processo esportivo das meninas. Vianna (2018) argumenta que a inclusão de programas escolares que promovam a participação ativa das famílias pode reforçar o suporte externo e ajudar a desafiar os estereótipos de gênero. Essas iniciativas podem incluir reuniões regulares com os pais, seminários sobre igualdade de gênero no esporte e eventos esportivos familiares.

Embora o apoio familiar seja um fator determinante para a participação das meninas no esporte, é importante reconhecer que nem todas as meninas têm acesso a esse suporte. Famílias que não valorizam a prática esportiva feminina ou que mantêm visões tradicionais de gênero podem representar uma barreira significativa. Portanto, as escolas e comunidades precisam trabalhar para criar uma cultura esportiva inclusiva que vá além do ambiente familiar.

Souza *et al.* (2019) destacam a necessidade de uma abordagem comunitária para a promoção da igualdade de gênero no esporte, sugerindo que parcerias entre escolas, famílias e organizações esportivas podem criar um ambiente mais acolhedor e igualitário para todos os/as jovens atletas. Essas parcerias podem ajudar a mitigar as barreiras familiares e proporcionar às meninas as oportunidades e o apoio necessários para se destacarem no esporte.

A influência da família é um elemento fundamental na participação das meninas no futsal misto. O apoio e o incentivo familiar não apenas motivam as meninas a se envolverem no esporte, mas também as capacitam a enfrentar e superar os desafios e preconceitos de gênero. Para promover a equidade de gênero no esporte, é requerido que as escolas implementem iniciativas que envolvam ativamente as famílias, criando uma rede de suporte que fortaleça a confiança e o desenvolvimento esportivo das meninas. A criação de uma cultura esportiva inclusiva, apoiada por parcerias comunitárias, pode garantir que todas

as meninas tenham a oportunidade de participar plenamente e serem reconhecidas por suas habilidades.

ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO NO FUTSAL MISTO: BARREIRAS E DESAFIOS

Os estereótipos de gênero persistem como uma barreira à participação das meninas em esportes mistos, como evidenciado pelos dados coletados na roda de conversa. As alunas relataram a necessidade de superar expectativas baixas e preconceitos profundamente estabelecidos nas normas de gênero tradicionais, que frequentemente subestimam suas habilidades e as colocam em desvantagem em relação aos meninos. As falas de *Ludmila* e *Tamires* ilustram claramente esses desafios.

Ludmila: “Às vezes, os meninos preferem chamar um menino que joga bem menos do que uma menina que joga melhor, só porque ele é menino.”

Tamires: “Os meninos me chamaram porque sabem que eu jogo bem e posso ajudar o time.”

O relato de *Ludmila* demonstra como os estereótipos de gênero podem levar a decisões injustas que privilegiam os meninos, independentemente de suas habilidades comparativas. *Tamires* também destacou a importância do reconhecimento de suas habilidades. Embora este seja um exemplo positivo de inclusão baseada em habilidades, ele também enfatiza que as meninas precisam provar constantemente seu valor para serem aceitas, enfrentando preconceitos que frequentemente não se aplicam aos meninos.

Os estereótipos de gênero no esporte são amplamente discutidos na literatura acadêmica. Goellner (2005) explora como os estereótipos de gênero impactam a visibilidade e aceitação das mulheres no futebol, destacando que a subestimação das capacidades atléticas das meninas é uma barreira à sua plena participação. Esse fenômeno é também abordado por Broch (2021), que analisa a histórica desigualdade de gênero no futebol brasileiro, mostrando como as mulheres têm sido sistematicamente marginalizadas e subestimadas em suas habilidades esportivas.

Os estereótipos de gênero que permeiam o ambiente esportivo escolar são profundamente embutidos nas normas sociais e culturais. Eles não apenas limitam a participação das meninas, mas também reforçam as desigualdades de

gênero, perpetuando a crença de que os meninos são naturalmente mais competentes no esporte. Este preconceito estrutural cria um ambiente em que as meninas são constantemente desafiadas a provar seu valor, enquanto os meninos são automaticamente privilegiados, independentemente de suas habilidades reais.

Freitas *et al.* (2023) discutem como essas barreiras são manifestadas na prática do futebol feminino, destacando a necessidade de uma abordagem crítica e transformadora que desafie os estereótipos e promova a igualdade de gênero. A presença contínua desses estereótipos evidencia a importância de implementar programas educacionais que abordem diretamente as normas de gênero e incentivem uma cultura de inclusão e igualdade.

Os estereótipos de gênero têm um impacto profundo não apenas na participação esportiva, mas também no desenvolvimento pessoal e social das meninas. Eles afetam a autoconfiança, a percepção de competência e a motivação para continuar praticando esportes. *Ludmila* e *Tamires*, apesar de suas habilidades reconhecidas, ainda enfrentam a pressão adicional de demonstrar continuamente seu valor, o que pode levar a um desgaste emocional e à desistência do esporte.

Souza *et al.* (2019) argumentam que os estereótipos de gênero podem criar um ambiente desmotivador para as meninas, limitando suas oportunidades de desenvolvimento e sucesso. Para combater esses efeitos negativos, é vital que as escolas e programas esportivos adotem políticas inclusivas e de igualdade de gênero, promovendo uma cultura que valorize e reconheça as habilidades de todos os estudantes, independentemente de seu gênero.

bell hooks (2017), ressalta a importância de uma educação crítica que questione e desafie as estruturas de poder e de privilégio. Aplicando essa perspectiva ao contexto esportivo, é essencial que meninos e meninas sejam educados para reconhecer e questionar os privilégios masculinos, promovendo uma cultura de respeito e de igualdade. Hooks argumenta que a prática do pensamento crítico é fundamental para transgredir as normas opressivas e para construir uma sociedade mais justa.

Para enfrentar os estereótipos de gênero e promover a igualdade no esporte, é necessário implementar uma série de medidas estratégicas:

- **Educação e Sensibilização:** Programas educacionais que abordem os estereótipos de gênero e promovam a igualdade são essenciais. Isso

inclui seminários, palestras e atividades que desafiem as normas de gênero e incentivem uma cultura de respeito e inclusão.

- **Políticas de Inclusão:** As escolas podem adotar políticas claras de inclusão que assegurem que as meninas tenham as mesmas oportunidades de participar de atividades esportivas. Isso inclui a criação de equipes mistas em que as habilidades de todos os participantes são valorizadas igualmente.
- **Modelos de Papel:** Promover modelos de papel femininos no esporte pode inspirar as meninas e ajudá-las a ver que é possível alcançar sucesso, apesar dos estereótipos de gênero. Isso pode ser feito por meio de palestras de atletas femininas, exposições de jogos femininos e outras iniciativas de visibilidade.
- **Treinamento e Desenvolvimento:** Desenvolver programas de treinamento específicos para meninas, como sugerido por Malvar (2020), pode ajudar a nivelar o campo de jogo e garantir que suas habilidades sejam plenamente desenvolvidas e reconhecidas.

Os estereótipos de gênero persistem como uma barreira significativa à participação plena das meninas no esporte, limitando suas oportunidades e perpetuando desigualdades. Para superar esses desafios, é imprescindível implementar medidas educacionais e políticas que promovam a igualdade de gênero, reconhecendo e valorizando as habilidades das meninas. Somente por meio de uma abordagem crítica e transformadora, poderemos criar um ambiente esportivo verdadeiramente inclusivo e equitativo, no qual todas as meninas possam alcançar seu pleno potencial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa sobre a participação feminina em jogos mistos de futsal na SOCCIJ destaca a importância de utilizar competições internas como um microcosmo para observar e influenciar as dinâmicas de gênero no esporte. Esse estudo revelou que, apesar dos avanços na inclusão de meninas em atividades esportivas mistas, ainda há desafios a serem superados para alcançar uma verdadeira igualdade de participação.

A escola estudada está na vanguarda ao incluir a modalidade de futsal misto sem segregação por gênero, proporcionando às meninas a oportunidade

de competir e desenvolver suas habilidades ao lado dos meninos. No entanto, as percepções das alunas indicam que a inclusão inicial muitas vezes não se traduz em uma verdadeira igualdade de participação. Elas, regularmente, enfrentam a necessidade de provar suas habilidades e lidar com preconceitos e estereótipos de gênero que subestimam as suas capacidades.

Constatamos que a inclusão efetiva das meninas em esportes tradicionalmente dominados por meninos ainda enfrenta barreiras substanciais. Embora a aceitação inicial e a familiaridade com os colegas de equipe tenham facilitado a participação de algumas alunas, outras enfrentaram preconceitos de gênero e subestimação de suas habilidades. A análise revelou que, apesar da aceitação inicial, a participação das meninas é normalmente simbólica, sem uma verdadeira igualdade de oportunidades.

Os estereótipos de gênero profundamente enraizados continuam a influenciar negativamente a dinâmica dos jogos mistos, subestimando as capacidades das meninas e limitando sua plena participação. As falas das alunas, como a de *Marta*, que sentiu a falta de passes durante os jogos, e de *Cristiane*, que percebeu a necessidade constante de provar suas habilidades, ilustram esses desafios. *Tamires*, que destacou o medo de errar e ser criticada, reforça a pressão adicional que as meninas enfrentam no ambiente esportivo.

Os estereótipos de gênero persistem como uma barreira à participação plena das meninas no esporte. Esses estereótipos criam um ambiente desmotivador, limitando as oportunidades de desenvolvimento e sucesso das meninas. Para enfrentar esses desafios, é necessário implementar uma série de medidas estratégicas, como programas educacionais que desafiem as normas de gênero, políticas de inclusão claras nas escolas, promoção de modelos de papel femininos no esporte e desenvolvimento de programas de treinamento específicos para meninas.

A influência da família foi identificada como um fator marcante para a motivação e confiança das meninas. O apoio familiar ajudou a contrabalançar as barreiras sociais e culturais, proporcionando um ambiente de encorajamento necessário para que as meninas persistam no esporte. Contudo, é essencial que as escolas implementem iniciativas que envolvam as famílias e a comunidade para criar uma rede de suporte mais ampla e eficaz.

Para promover uma verdadeira inclusão no esporte escolar, é necessário adotar estratégias contínuas e diversificadas. Isso inclui a implementação de programas educacionais que desafiem as normas de gênero, políticas escolares

inclusivas que garantam igualdade de oportunidades, e o desenvolvimento de programas específicos de treinamento para meninas. A criação de um ambiente esportivo que valorize igualmente as habilidades de todos os estudantes, independentemente do gênero, é essencial para alcançar a verdadeira igualdade de gênero.

A literatura reforça que a transformação desse cenário demanda uma abordagem complexa, englobando intervenções educacionais, apoio familiar e mudanças políticas para desafiar e superar os estereótipos de gênero. A verdadeira inclusão vai além da aceitação superficial, requerendo esforços para criar um ambiente em que as contribuições e as habilidades das meninas sejam igualmente valorizadas. Somente por meio de uma abordagem crítica e transformadora poderemos criar um ambiente esportivo verdadeiramente inclusivo e equitativo, em que todas as meninas possam alcançar seu pleno potencial.

Por fim, este estudo procurou demonstrar que a inclusão no esporte escolar precisa ir além da aceitação superficial, promovendo um ambiente em que as contribuições e habilidades das meninas sejam reconhecidas e valorizadas de maneira igualitária. A busca pela igualdade de gênero no esporte é um processo complexo que exige um esforço coletivo para desconstruir estereótipos e implementar práticas que valorizem as habilidades de todos/as os/as estudantes.

Um dos limites dessa pesquisa está relacionado à abrangência da amostra, que se restringe a um grupo específico de alunas em uma única escola. Para obter informações mais amplas e representativas sobre a inclusão de meninas em jogos mistos, seria necessário ampliar o número de participantes e incluir diferentes contextos escolares. Outrossim, embora o foco tenha sido a participação das meninas em atividades esportivas, é fundamental que a discussão sobre igualdade de gênero não se restrinja apenas ao esporte, mas seja incluída de maneira transversal às práticas escolares em geral. A promoção da equidade deve perpassar todas as dinâmicas escolares, desde as atividades na sala de aula até as interações cotidianas, garantindo que os princípios de igualdade sejam aplicados em todos os espaços da escola.

Concluimos ressaltando a importância de criar ambientes esportivos mais inclusivos e justos, que incentivem a participação feminina e contribuam para a construção de uma sociedade mais equitativa. Utilizar as competições internas escolares como um microcosmo para observar e influenciar essas dinâmicas é uma estratégia eficaz para promover a igualdade de gênero. Esses espaços oferecem uma oportunidade única para desafiar preconceitos, incentivar a cola-

boração e destacar a importância de um ambiente esportivo verdadeiramente inclusivo.

REFERÊNCIAS

ATEM, Ricardo Gregório; PELEGRINI, Thiago. Gênero e Esporte nas Aulas de Educação Física no Ensino Médio. In: Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva Do Professor PDE. **Cadernos PDE**. Secretaria de Educação, Curitiba, 2016. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_edfis_uel_ricardo-gregorioatem.pdf> Acesso em: 11 jun. 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BOGDAN, Rober. Charles; BIKLEN, Sari. Knoop. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BROCH, Marina. Histórico do futebol feminino no Brasil: considerações acerca da desigualdade de gênero. **Temporalidades**, v. 13, n. 1, p. 695-705, 2021.

FARIA JÚNIOR, Alfredo Gomes. Futebol Questões de Gênero e Coeducação: Algumas considerações didáticas sob enfoque multicultural. **Pesquisa de campo**, n. 2, p. 17-39, 1995.

FREITAS, Vinicius; BAZHUNI, Rosayna; LIMA, Jacqueline. Resistências e desafios na prática do futebol feminino. **Mosaico**, v. 14, n. 1, p. 26-36, 2023.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Mulheres e futebol no Brasil: entre sombras e visibilidades. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 19, n. 2, p. 143-151, 2005.

HOOKS, Bell. **Ensinando a Transgredir: A Educação como Prática da Liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, Bell. **Teoria feminista: da margem ao centro**. São Paulo: Rosa dos Tempos, 2019.

MALVAR, Antonio Jorge Martins. **A participação das meninas nas aulas de educação física: dilemas de um professor no ensino do futsal.** 2020. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2020.

OBSERVATÓRIO da Discriminação Racial no Futebol. Relatório anual da discriminação racial no futebol 2022. **Observatório da Discriminação Racial no Futebol**, Museu da UFRGS - Porto Alegre: Museu da UFRGS, 2023. 280p.

OLIVEIRA, Carla Cristina Santos. **Fatores desencadeadores para o início da prática esportiva dos atletas brasileiros nos Jogos Olímpicos Londres 2012, Rio 2016 e Tóquio 2020.** 2021.177f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Exercício e do Esporte). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

OLIVEIRA, Mariana Gomes de; MALDONADO, Daniel Teixeira. Análise midiática sobre o futebol feminino no Brasil: elementos didáticos para a Educação Física no ensino médio. **Motrivivência**, [S. l.], v. 32, n. 63, p. 1–21, 2020. DOI: 10.5007/2175-8042.2020e73498. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/73498>. Acesso em: 11 jun. 2024.

SANTOS, João. **Futebol feminino, escola e cultura: possíveis impactos das aulas de educação física na perspectiva das atletas.** 2023. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/356178939_PRODUCAO_CIENTIFICA_RELACIONADA_AO_FUTEBOL_DE_MULHERES_EM_TESES_E DISSERTACOES_BRASILEIRAS_NA_AREA_DA_EDUCACAO_FISICA#fullTextFileContent. Acesso em: 11 jun. 2024.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; BERNARDES, Nara Maria Guazzelli. Roda de conversas – Excelência acadêmica é a diversidade. **Educação**. Porto Alegre – RS, [S. l.], v. 30, n. 1, 2007.

SOUZA, Larissa Medeiros de; MAUX, Ana Andréa Barbosa; REBOUÇAS, Melina Séfora Souza. Impedimento? Possibilidades de Relação entre a Mulher e o Futebol. **Phenomenological studies**, v. 25, n. 3, p. 282-293, 2019.

SOMARIVA, João Fabrício Guimara. **A prática pedagógica do futebol nas aulas de educação física sob a perspectiva de gênero.** 2015. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão. Disponível em: <https://repositorio>.

animaeducacao.com.br/items/0787af35-2b34-4ad1-a61f-64f767acd133. Acesso em: 11 jun. 2024.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIANNA, Flávia. **Gênero e sexualidade no esporte e na educação física**. 2018. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT07.005

MATERNIDADE NO IFRJ CAMPUS VOLTA REDONDA: REFLETINDO AS QUESTÕES DE GÊNERO NA EPT

Juliana de Fatima Calixto de Oliveira¹

RESUMO

Ao abordar a presença das mulheres no contexto da educação profissional, nosso objetivo é fomentar o debate sobre os desafios enfrentados por essas mulheres após a maternidade, buscando promover uma reflexão sobre essa temática. Nesse contexto, buscamos abordar questões relacionadas à igualdade de gênero, respeito e inclusão. Quanto ao embasamento conceitual dos temas abordados na pesquisa, destacamos que nossa discussão se fundamenta em questões relacionadas à desigualdade de gênero e à compreensão da construção social do papel da mulher na sociedade, assim como suas questões no ambiente de trabalho. Para embasar teoricamente nossa pesquisa, nos apoiamos em autores de referência nesse campo. Além disso, reconhecemos o papel fundamental da escola, especialmente no contexto dos cursos de educação profissional, e levamos em consideração os pressupostos da Educação Profissional e Tecnológica. Considerando o gestor como uma figura fundamental na condução das discussões e tomada de decisão dentro da instituição, entendemos ser relevante fornecer a eles um material de apoio que possa auxiliar nessas ações. Sendo assim, após a análise dos dados coletados numa roda de conversa, foi criado um minicurso que aborda conceitos essenciais para a compreensão da temática, bem como aborda questões pertinentes ao contexto educacional, com foco na educação profissional. Dessa forma, o minicurso teve como objetivo fornecer aos gestores conhecimentos necessários para uma compreensão aprofundada do tema, permitindo que eles estejam mais preparados para

¹ Mestre do Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – Profept – IFRJ, juliana.oliveira@ifrj.edu.br.

lidar com questões relacionadas à maternidade e promover a visibilidade destas questões no âmbito educacional.

Palavras-chave: Maternidade, Educação Profissional, Gestão Pública, Inclusão, Trabalho.

INTRODUÇÃO

Os Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica foram criados, com a Lei nº 11.982, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), vinculada ao Ministério da Educação. A lei prevê que os institutos devem ser planejados e organizados para atuar no tripé ensino, pesquisa e extensão, ofertar educação profissional e tecnológica de forma integrada e verticalizada, a fim de alcançar todos os seus níveis e modalidades, desde a educação básica ao ensino superior e à pós-graduação lato e stricto sensu. Dessa forma, os Institutos Federais, de natureza acadêmico-científica multifacetada, apresenta desafios que transcendem o planejamento, a dimensão pedagógica e incluem também a dimensão infra estrutural, constituída por espaços físicos necessários ao atendimento ao público, às demandas dos servidores e em cumprimento aos objetivos de cunho social. Assim, os IFs buscam contribuir para formar e qualificar profissionais nos diversos setores da sociedade, da economia e da cultura, de modo a beneficiar a consolidação e o fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais com vistas à promoção do desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional (BRASIL, 2008). Para atender a natureza multifacetada e a finalidade dessas unidades educacionais da RFEPCT, o ambiente físico construído constitui um desafio que merece atenção de todos nós. A criação de um minicurso de formação voltado para os gestores do campus Volta Redonda nos faz pensar a concepção de educação de forma mais ampla e associada ao conceito de um fenômeno multifacetado, que ocorre em diferentes modalidades, diferentes entre si pelo aspecto de intencionalidade/não intencionalidade da ação pedagógica. A esse respeito, Libâneo (2005) afirma:

é fato, vem se acentuando o poder pedagógico de vários agentes educativos formais e não-formais. Ocorrem ações pedagógicas não apenas na família, na escola, mas também nos meios de comunicação, nos movimentos sociais e outros grupos humanos organizados, em instituições não-escolares. Há intervenção pedagógica na televisão, no rádio, nos jornais, nas revistas, nos quadrinhos, na produção de material informativo, tais como livros didáticos e paradidáticos, enciclopédias, guias de turismo, mapas, vídeos e, também, na criação e elaboração de jogos, brinquedos. (p. 27).

Diante desta perspectiva, podemos perceber que os sujeitos situados em uma dada experiência social produzem saberes condicionados pelo contexto no qual estão inseridos e pela interação entre cada pessoa e os conhecimentos adquiridos. Deste modo, ao vivenciarem experiências empíricas, os sujeitos produzem maneiras de lidar com a realidade, de agir e intervir nela. Assim, a educação é produto e processo social, o que, segundo Libâneo (2005), é condicionado pelas relações sociais presentes em cada sociedade e, por isso, também condicionado pelos saberes, interesses e práticas das suas classes sociais. O desenvolvimento deste minicurso ocorreu após a coleta e análise dos dados obtidos por meio de uma roda de conversa realizada com mães que são alunas e servidoras do IFRJ Campus Volta Redonda. Através da análise desses dados, especialmente dos discursos das participantes durante a Roda de Conversa, pudemos identificar os principais desafios enfrentados por essas mulheres dentro da instituição e como a maternidade afeta suas atividades profissionais e acadêmicas. Com base nos resultados alcançados, consideramos relevante propor a criação de um minicurso de formação para gestores com o objetivo de promover a reflexão e conscientização sobre a importância de abordar a maternidade no contexto institucional.

METODOLOGIA

Para a construção do minicurso, foram estabelecidas 3 etapas: Etapa 1 – elaboração do Plano de Ensino; Etapa 2 – construção dos módulos de ensino; Etapa 3 – revisão dos módulos.

Na Etapa 1 (Elaboração de um Plano de Ensino), foram detalhados os dados da proposta de capacitação, tais como: nome, público-alvo, carga horária, objetivo, ementa, conteúdo programático, modalidade.

Na Etapa 2 (Construção dos Módulos), foi possível exercitar e colocar em prática vários assuntos abordados nas disciplinas do mestrado que perpassam pelas “Bases Conceituais da Educação Profissional e Tecnológica”, “Diversidade e Inclusão”, “Espaços não-formais na EPT” e “Políticas Públicas em Educação Profissional e Tecnológica”.

Na sequência, a Etapa 3 (Revisão dos Módulos) consistiu em realizar um exame minucioso nos elementos dos módulos propostos, bem como os ajustes necessários para uma melhor apresentação.

Para sistematização dos assuntos a serem abordados, a capacitação foi dividida em 4 módulos, de acordo com os conteúdos trabalhados, os quais detalharemos a seguir. O Minicurso intitulado A maternidade no IFRJ Campus Volta Redonda: reflexões à luz da EPT teve como público-alvo os gestores do IFRJ Campus Volta Redonda, com a carga horária total de seis (6) horas divididas em 2 encontros, um presencial e outro online.

O principal objetivo foi fornecer aos gestores conhecimentos necessários para uma compreensão aprofundada do tema, permitindo que eles estejam mais preparados para lidar com questões relacionadas à maternidade e promover a visibilidade destas questões no âmbito educacional.

A avaliação de cada módulo foi realizada a partir das discussões e reflexões com o grupo durante os encontros. O certificado foi emitido pela Coordenação de Pesquisa do Campus Volta Redonda para todos os participantes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diante de uma perspectiva de valores, atitudes e normas adotadas para uma formação integral, o minicurso apresenta uma alternativa para a construção de um ambiente mais humano, buscando debater questões presentes na sociedade que são do convívio social e profissional dos participantes da pesquisa.

Conforme Freire (1980), a educação libertadora envolve a criação de conhecimento por meio da ação e da reflexão, sendo esse o caminho para promover as transformações sociais desejadas. O material proporciona aos gestores a oportunidade de refletir sobre situações que muitas vezes são consideradas naturais ou rotineiras, mas que refletem questões profundas da sociedade e, principalmente, da trajetória de formação profissional e acadêmica das mulheres após se tornarem mães.

Dessa forma, o minicurso busca promover a conscientização dos gestores, capacitando-os a adotar práticas mais inclusivas e igualitárias, de modo a construir um ambiente de trabalho e estudo que respeite e valorize a experiência das mulheres que são mães, reconhecendo as adversidades que enfrentam e oferecendo o suporte necessário para que possam desenvolver-se profissionalmente. Assim, este minicurso contribuirá para uma gestão mais consciente e comprometida com a promoção de um ambiente de trabalho e estudo mais acolhedor e equânime.

No primeiro módulo, foi realizada uma contextualização da pesquisa, com a apresentação do grupo focal e a definição dos objetivos gerais e específicos do estudo. Foi feita uma introdução ao perfil das participantes da roda de conversa, destacando a relevância da maternidade e os pressupostos teóricos da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Destacamos que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, especificadas na Resolução 6/12, enfatizam a importância de incorporar temas relacionados à diversidade, incluindo as relações de gênero, nos projetos político-pedagógicos. Autores como Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) propõem a formação humana integral como uma abordagem que visa superar a divisão histórica entre trabalho manual e intelectual, buscando integrar todas as dimensões da vida no processo educativo. Isso visa capacitar os jovens/adultos para uma compreensão crítica do mundo e uma participação cidadã eficaz.

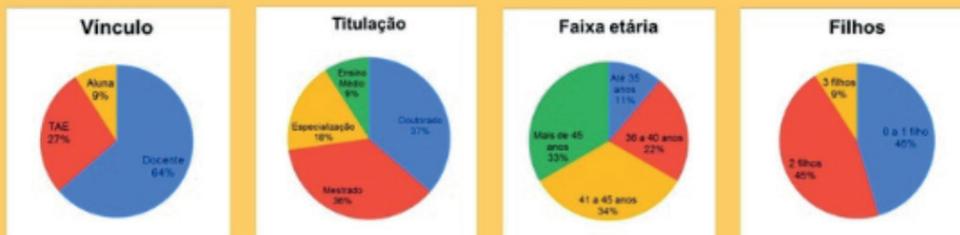
A ideia de um currículo integrado ou politécnico destaca o trabalho como princípio educativo, promovendo a equidade educacional e superando desigualdades estruturais. No entanto, para que o trabalho seja um princípio educativo eficaz, é fundamental contar com instalações modernas e atualizadas, como bibliotecas, oficinas e laboratórios, que permitam a apropriação do conhecimento científico e tecnológico.

Vimos que a história da educação profissional passou por várias transformações, adaptando-se a diferentes contextos sociopolíticos e projetos de sociedade ao longo do tempo. No entanto, em muitos momentos, a maternidade foi naturalizada e a educação das mulheres foi negligenciada, independentemente do contexto histórico brasileiro. Isso resultou em desigualdades de gênero para as mulheres que são mães e frequentam ambientes educacionais, o que requer uma compreensão e atenção mais adequadas por parte das instituições.

A discussão também se baseou na contribuição das teorias feministas para um entendimento humanitário das questões relacionadas à mulher, incluindo a maternidade, no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Durante a atividade, os grupos discutiram sugestões de ações que garantissem um olhar diferenciado para as mães alunas e servidoras, alinhadas aos princípios da EPT.

As mães do Campus Volta Redonda



Slide usado no minicurso

MATERNIDADE E OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA EPT

Diminui a atuação da mulher em espaços laborais formais

Inviabiliza a experiência da maternidade nos espaços laborais

Confinamento da maternidade no espaço doméstico como objetivo do universo capitalista

Um sistema que vislumbra a mulher como geratriz de mão de obra

Em que medida as instituições estão preparadas para acolher as mães, oferecendo espaços que lhes propiciem a conciliação entre o cuidado dos filhos, aprendizagem e a prática profissional através de uma infraestrutura que lhes dê subsídios para exercer funções maternas do espaço de domesticidade, quando for necessário?



Slide usado no minicurso

No segundo módulo, exploraram-se as relações entre ser mãe e o mundo do trabalho, abordando temas como feminismo, maternidade e os impactos da pandemia de COVID-19. Começamos este módulo apresentando duas charges dessas realidades, é a mulher mãe e o mundo do trabalho. Aqui nos deparamos com uma histórica ordem patriarcal que, mesmo sofrendo reformulações, ainda nos remete ao sistema de controle do corpo feminino instaurado na Idade Antiga

e existente até os dias de hoje. Por tudo isso, quando falamos do feminino, nos referimos a todas as questões que abarcam os desafios enfrentados por estas mulheres no que diz respeito aos seus direitos, lutas e dificuldades, entre elas, e na sua base, a questão do trabalho reprodutivo e não remunerado. O trabalho que é feito por ela e ninguém vê.

A mulher mãe e o mundo do trabalho



Slide usado no minicurso

Os afazeres domésticos reservaram à mulher uma invisibilidade social durante muito tempo, delegando a ela a função de cuidadora da prole, alguém voltado para a reprodução, afetividade, acolhimento, nutrição, higiene corporal dos filhos; enquanto, ao homem, cabia o provimento financeiro. Todo o trabalho associado ao zelo, seja ele com a casa ou com os filhos, era de responsabilidade da mulher. No entanto, essas atividades não eram remuneradas. De outro modo, o homem, exercendo atividades remuneradas, ocupava espaços públicos e se mantinha na função de provedor e chefe da família.

Para compreender melhor o papel da mulher nesta sociedade, trouxe como referências na pesquisa escritoras numa perspectiva marxista, que apresentam o labor maternal como parte integrante da produção de mão de obra, mostrando que o sistema capitalista se beneficia a partir do momento que confina a mulher na domesticidade e não a remunera por fornecer força de trabalho.

A produção e a reprodução do trabalho estão diretamente ligadas às relações sociais entre os sexos, cabendo a produção e a remuneração aos homens

e a reprodução e o trabalho não remunerado às mulheres. Se as mulheres fornecem força de trabalho por meio da procriação, conseqüentemente, o capitalismo espera que elas se tornem mães e se afastem do espaço laboral remunerado para que sempre abasteçam o sistema com a renovação de trabalhadores.



MATERNIDADE E PANDEMIA COVID 19

- ✓ Sobrecarga de trabalho
- ✓ Dificuldade de concentração
- ✓ Falta de tempo para si
- ✓ Ansiedade e estresse
- ✓ Menos suporte
- ✓ Desigualdade de gênero
- ✓ Preocupação com a saúde dos filhos e/ou idosos

Slide usado no minicurso

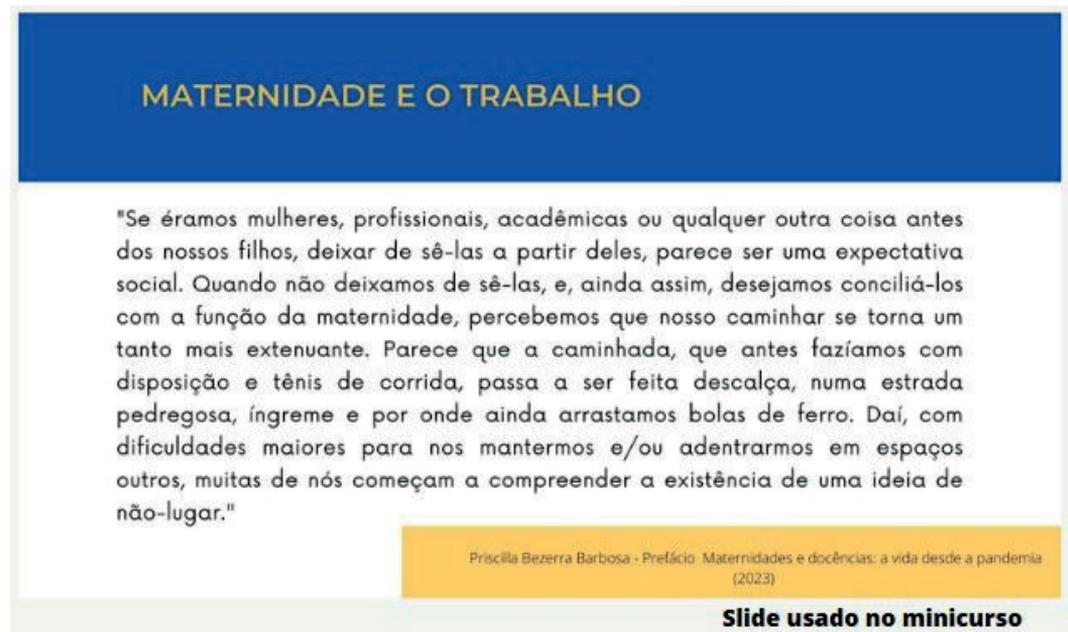
Após a apresentação de dois vídeos que retratavam as condições da maternidade contemporânea, houve um momento de reflexão e debate entre os participantes.

No terceiro módulo, discutiu-se a intersecção entre maternidade e trabalho no contexto do IFRJ Campus Volta Redonda. Foram analisadas as dificuldades enfrentadas e as necessidades das mães nessa instituição. Este módulo retoma o labor maternal como parte integrante da produção de mão de obra, onde o sistema capitalista se beneficia disso, confina a mulher na domesticidade e não a remunera por fornecer força de trabalho.

A mídia, em todo o tempo, usa a imagem da família heterossexual como símbolo de felicidade para estimular a maternidade, mas, contraditória e conscientemente, não recompensa o corpo reprodutor nem o reconhece como produtivo na geração de bens materiais. Assim, nesse módulo falamos um pouco da mulher no espaço fora da domesticidade e como foi a trajetória dela na EPT.

Na sociedade capitalista, o trato da casa e com a família sempre foi atribuído à mulher, com base no discurso da sua natureza feminina, inclinada a

esse cuidado. Indo na contramão, é preciso desnaturalizar a mulher como uma categoria fixa, como uma essência biológica e entendê-la como sujeito social e político.



MATERNIDADE E O TRABALHO

"Se éramos mulheres, profissionais, acadêmicas ou qualquer outra coisa antes dos nossos filhos, deixar de sê-las a partir deles, parece ser uma expectativa social. Quando não deixamos de sê-las, e, ainda assim, desejamos conciliá-los com a função da maternidade, percebemos que nosso caminhar se torna um tanto mais extenuante. Parece que a caminhada, que antes fazíamos com disposição e tênis de corrida, passa a ser feita descalça, numa estrada pedregosa, íngreme e por onde ainda arrastamos bolas de ferro. Daí, com dificuldades maiores para nos mantermos e/ou adentrarmos em espaços outros, muitas de nós começam a compreender a existência de uma ideia de não-lugar."

Priscilla Bezerra Barbosa - Prefácio: Maternidades e docências: a vida desde a pandemia (2023)

Slide usado no minicurso

Essa função sociopolítica das mulheres, saindo do espaço privado e indo em busca de independência e atuação no espaço público, ainda é marcada por desvantagens em relação à atuação dos homens, pois a mulher ainda realiza praticamente sozinha todas as atividades do espaço privado.

Aqui é importante destacar que, com a redefinição do papel da mulher na modernidade, notou-se a necessidade da proteção ao corpo feminino em relação à maternidade, uma vez que é difícil, para as mulheres, conciliar maternidade e profissão. Mesmo que existam leis que garantem à mulher, segurança e proteção durante a gestação e uma licença maternidade remunerada pelo INSS – Instituto Nacional de Seguro Social. Ainda assim, vimos situações em que, por existir tais benefícios, o contrato das mulheres torna-se mais caro, privilegiando a empregabilidade dos homens.

Em 2008, com a criação dos institutos federais, que promovem uma educação centrada na cidadania e na omnilateralidade, surge uma instituição que busca abraçar todas as dimensões do ser humano. Isso levanta a necessidade de uma análise mais profunda sobre a segregação de gênero na educação, que se

reflete não apenas na divisão de tarefas, mas também nas desigualdades sociais enfrentadas pelas mulheres, relegadas a empregos de menor status e salários.

No entanto, a educação desempenha um papel crucial na mudança social, oferecendo às mulheres a oportunidade de ingressar no mercado de trabalho e redimensionar o seu papel na sociedade.

Com base nessas questões, o grupo refletiu e propôs ações para garantir práticas mais inclusivas e igualitárias.

Por fim, no quarto módulo, refletimos sobre o que é um espaço não-formal e suas possibilidades. Mostramos que para uma melhor convivência e equidade, em momentos em que as mães estejam no Campus Volta Redonda, políticas públicas institucionais voltadas para servidoras e discentes na condição de mães precisam ser pensadas, discutidas e implementadas, considerando questões de gênero e parentalidade.



O ESPAÇO NÃO-FORMAL E SUAS POSSIBILIDADES

O que é?
É um recurso valioso para promover a aprendizagem integral dos alunos, incentivando a exploração de interesses e habilidades fora do currículo formal.

Proporcionaram aos alunos oportunidades para aprender de maneiras diferentes e criativas, além de promoverem o desenvolvimento social e emocional.

Espaço não formal pode oferecer um ambiente de suporte emocional e social para as mães, permitindo que elas compartilhem experiências e desafios com outras mães que estão passando por situações semelhantes.

Espaço de acolhimento para mães servidoras e alunas com suas crianças, que nos permitirá criar condições favoráveis para o êxito e a permanência das estudantes e melhores condições de trabalho às servidoras no campus.

Slide usado no minicurso

Como núcleos institucionais, temos implementados no Campus Volta Redonda o NUGEDS e o NEG, que se propõem a apoiar ações voltadas para a maternidade. Apesar de ambos promoverem discussões relacionadas à questão da mulher, esta temática ainda não é enfatizada em seus regulamentos e precisa ganhar maior atenção institucional.

Um relato de experiência sobre a criação do Espaço Kids no IFF de Bom Jesus foi compartilhado. Durante a atividade, os participantes refletiram sobre

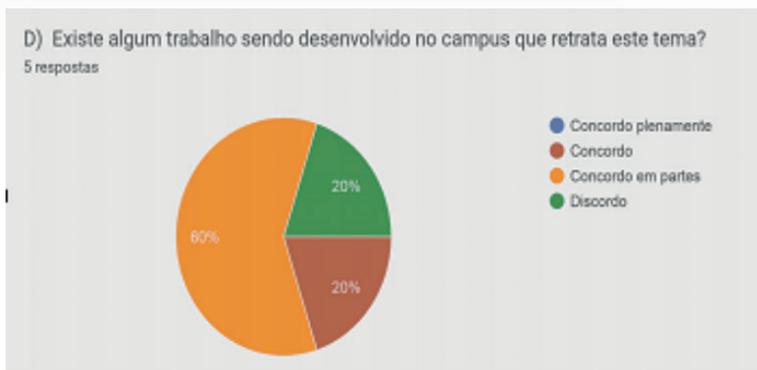
a importância de construir um ambiente de trabalho e estudo que respeitasse e valorizasse a experiência das mulheres que são mães, reconhecendo as adversidades que enfrentam e oferecendo o suporte necessário para seu desenvolvimento profissional. O Espaço Kids serviu como um modelo já existente para o que se esperava da instituição.

A aplicação do minicurso desenvolvido foi realizada com a compreensão de que a construção de um material educacional deve garantir a participação do público-alvo. Para isso, um convite foi enviado aos gestores do campus por meio de e-mail institucional, incluindo a Diretoria Geral, a Diretoria de Ensino, a Diretoria de Administração, as coordenações dos cursos técnicos e das licenciaturas, a coordenação do NUGEDS e a coordenação técnico-pedagógica.

Dentre os onze servidores convidados, cinco aceitaram participar da aplicação do minicurso: representantes da Diretoria Geral, da Diretoria de Ensino, da Diretoria de Administração, da Coordenação do curso Técnico em Metrologia e da Coordenação do NUGEDS. A aplicação teve início em 11 de abril de 2023, de forma presencial, com a realização dos módulos 1 e 2. Devido à participação de uma convidada externa, optou-se por conduzir os módulos 3 e 4 online, por meio do Google Meet, em 18 de abril de 2023.

Um formulário de avaliação foi elaborado utilizando o Google Forms e disponibilizado ao final do módulo 4, tanto no chat do encontro quanto via e-mail. O minicurso foi aplicado aos gestores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, campus Volta Redonda. A avaliação incluiu um questionário online, composto por três quesitos distintos, com perguntas abertas e fechadas. As questões fechadas abordaram compreensão, envolvimento e aceitação, enquanto as abertas permitiram que os participantes compartilhassem suas contribuições e percepções sobre o tema. Para garantir a confidencialidade, utilizou-se a sigla PG, seguida de um número sequencial.

Os participantes concordaram plenamente com a relevância do assunto abordado e, apesar de não terem discutido o tema anteriormente em atividades promovidas pelo campus, reconheceram sua pertinência e admitiram que ações favoráveis às mães deveriam ser desenvolvidas. O gráfico apresentado indicou que o tema ainda tinha baixa visibilidade nas ações do campus. Notou-se que duas participantes pertenciam ao coletivo de Mães do IFRJ e, por isso, estavam cientes de algumas iniciativas em andamento.



Um segundo gráfico revelou que o minicurso atendia à proposta de estar alinhado aos pressupostos da EPT. Para avaliar como os participantes perceberam a conexão entre o tema e a EPT, solicitamos alguns comentários. Um participante observou que a educação profissional e técnica ainda era marcada pelo machismo e não abordava adequadamente a temática. Outro enfatizou que a maternidade, o trabalho materno e os papéis sociais das mulheres mães eram questões essenciais a serem tratadas na comunidade escolar.



Todos os participantes concordaram que a condução do minicurso foi satisfatória, destacando a adequação da linguagem utilizada, a disposição da pesquisadora para ouvir as opiniões e a demonstração de conhecimento na condução das atividades. Em relação ao aprendizado, todos concluíram que saíram mais informados sobre alguns mitos e tabus da maternidade. Ao questionar sobre ações que poderiam ser revistas ou implementadas após o minicurso, os participantes sugeriram promover rodas de conversa, criar um espaço físico destinado às mães e desenvolver ações de conscientização.

Uma estratégia utilizada para avaliar se o minicurso correspondia aos pressupostos da EPT foi questionar sobre o impacto nas ações dos gestores. As devolutivas foram valiosas, com ênfase na necessidade de um olhar mais humanizado e na inclusão dessas questões nos planos de ação do campus. A

coordenadora do NUGEDS destacou a importância de discutir a temática com a comunidade, partindo das vivências das mulheres mães. Um participante expressou a intenção de implementar um espaço para atender às necessidades das mães do campus.

Ao final da aplicação, todos os participantes manifestaram satisfação com o minicurso, afirmando que o assunto abordado impactaria positivamente a organização e o funcionamento do campus. Diante disso, concluiu-se que o minicurso atingiu seu objetivo de fornecer aos gestores conhecimentos para tratar questões relacionadas à maternidade, ampliando a visibilidade dessas questões no IFRJ campus Volta Redonda.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizar essa pesquisa foi, sem dúvidas, uma experiência desafiadora, uma vez que também sou mãe e servidora do IFRJ campus Volta Redonda. Foi preciso conciliar o pouco tempo que dispunha com as várias responsabilidades que posuo dentro e fora do instituto para produzir o presente trabalho. Esta pesquisa fez-nos perceber que as dificuldades são reais, que todas nós, mães, servidoras e alunas, precisamos diariamente encontrar estratégias para continuarmos firmes em nossas formações acadêmicas e desempenharmos as atividades profissionais. A motivação foi, além do desejo de realização pessoal, a possibilidade de tentar melhorar as condições dessas mulheres que encontramos pelos corredores do campus.

As mulheres que decidem se tornar mães sofrem estigma social e sobrecarga. Apesar dos progressos que visam a assegurar a equidade de direitos entre os gêneros e do fato de as mulheres terem atingido níveis significativos nas esferas social, familiar, educacional e profissional, ainda são grandes os obstáculos que perpetuam na nossa sociedade, dificultando a realização efetiva dessa igualdade.

Segundo Saffioti (1978), a sociedade utiliza a ideia de uma identidade social para traçar a forma de como os papéis são atribuídos ao homem e à mulher dentro de seu contexto. A partir desses papéis, surge uma forma de hierarquia na qual o homem, mesmo considerando as questões relacionadas à classe social ou de ordem racial, ocupa uma posição de supremacia. Isso acarreta a naturalização de determinados padrões de comportamento fazendo com que situações de discriminação, por vezes, sejam invisibilizadas.

Vimos que na sociedade capitalista, o papel de cuidar da casa e da família sempre foi atribuído às mulheres, com base no discurso da sua natureza feminina voltada para estas tarefas. No entanto, é preciso desnaturalizar a mulher como uma categoria fixa, como uma essência biológica e entendê-la como sujeito social e político. Percebemos ainda hoje que, mesmo buscando sua independência e participação no espaço público, as mulheres ainda enfrentam desvantagens em relação aos homens pois continuam assumindo, majoritariamente, a responsabilidade pelo trabalho doméstico e a criação dos filhos. Embora tenham ocorrido mudanças no papel das mulheres na sociedade moderna, a maternidade ainda representa um desafio a ser conciliado com o trabalho. Apesar da criação de leis para garantir proteção às gestantes, entre elas licença maternidade remunerada pelo INSS, em alguns casos, essa proteção pode resultar em uma situação em que a contratação de mulheres se torna mais custosa, favorecendo a empregabilidade dos homens.

Considerando o ambiente escolar e, mais especificamente neste contexto de estudo, a educação profissional, reconhecemos esses espaços como propícios para a construção de uma consciência crítica entre os indivíduos. Nesse sentido, é de suma importância desenvolver pesquisas que incentivem e promovam, dentro do contexto da educação profissional, a discussão de questões que afetam a vida em sociedade, uma vez que entendemos que a formação integral dos alunos deve abranger todos os aspectos relacionados às dimensões sociais e culturais que os cercam.

Desse modo, com a presente pesquisa propusemos, investigar os desafios e obstáculos enfrentados pelas mulheres servidoras ou alunas enquanto mães no IFRJ campus Volta Redonda. Buscamos compreender, a partir dos seus relatos, de que modo questões relacionadas à maternidade estão presentes na trajetória de formação acadêmica e profissional dessas mulheres, bem como de que maneira o fato de ser mulher e mãe se apresenta enquanto questão que distingue ou limita suas ações no cotidiano. Acima de tudo, observamos o grau de receptividade e pré-disposição da administração do IFRJ, Campus Volta Redonda e inferimos que, mediante as respostas, os gestores se mostraram favoráveis a ouvirem as mães e procurarem criar um ambiente que lhes atenda as necessidades.

Quando se trata de instituições públicas, de ensino, devemos sempre questionar até que ponto essas organizações estão preparadas para acolher servidoras e alunas mães, oferecendo-lhes espaços que viabilizem o exercício

de atividades maternas, quando necessário. Atualmente no IFRJ campus Volta Redonda, não há espaços protegidos para a permanência de bebês e crianças que, porventura, precisem acompanhar as respectivas mães em atividades cotidianas de trabalho ou de estudo. Não há locais para amamentação e ordenha, espaço onde bebês e crianças possam descansar ou estar em segurança enquanto suas mães trabalham ou estudam. As leis e políticas públicas e institucionais não dão conta das realidades enfrentadas por essas mulheres no dia a dia de cuidados com seus filhos e filhas.

A inclusão de espaços adequados para mães com suas crianças, se adotada pelas instituições, promoveria um olhar diferenciado por esta “categoria” invisibilizada e, conseqüentemente, resultaria no aumento da participação feminina no âmbito acadêmico. SANTOS (2021) nos sugere que “o design arquitetônico de uma instituição educacional deve ser uma extensão da sua identidade e objetivos. Isso contribuirá para a criação de um ambiente educacional enriquecedor, inspirador e funcional para todos os envolvidos”.

Ao elaborar e ministrar um minicurso de formação para os gestores do campus, foi possível refletir sobre as questões que envolvem a dualidade de ser mãe e estudante/profissional, e repensar as estratégias para lidar com esses desafios no contexto da EPT, assumindo relevância significativa quando se tem a missão de fornecer um ensino humanizado, crítico e voltado para a cidadania. Considerando a participação de cinco gestores no minicurso, a análise das demandas, as reflexões e a discussão das propostas nos levam a concluir que essa proposta é válida e viável. No entanto, é importante ressaltar que esta formação não se encerra aqui, e não é nossa intenção que isso aconteça.

É extremamente necessário que continuemos a promover iniciativas formativas como essa e que os espaços de debate e reflexão dentro das instituições de ensino se ampliem. Esses debates devem considerar a atuação de diversos agentes como impulsionadores de mudanças. Reflexões estas que direcionem nossas práticas educativas rumo a uma formação integral, histórico-crítica, sólida e de base científica e tecnológica, atrelada a um posicionamento político-pedagógico intencional, que reflita de forma contundente no papel e função social que professores e estudantes desempenham na sociedade.

É essencial compreender que os docentes e discentes são influenciados pelas suas condições materiais e pelas relações sociais que estabelecem.

Em função do trabalho desenvolvido, entendemos que a experiência foi exitosa e nos colocamos otimistas para que o que foi debatido com as mães e

gestores venha a transformar o panorama do campus em questão, tornando-o viável à conciliação das atividades laborais/acadêmicas com a maternidade. Para tanto, cabe também a reitoria e maiores instâncias reflexões a respeito para que uma postura nesse sentido não se dê de modo pontual, mas que se torne uma prática em todos os institutos federais e outras organizações quer sejam públicas quer sejam privadas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Camila Infanger. Maternidade e academia: políticas de inclusão de gênero na academia. 2020. [122 f.]. Dissertação (Programa de Mestrado em Administração em Gestão Internacional) - Escola Superior de Propaganda e Marketing, [São Paulo].
- ANTÔNIO, N. C.; AYUB, S. R. C.; TEREBELI, G. C. R. Impacto da pandemia no âmbito familiar e profissional da mulher. In: ZAGO, M. C. Saúde Mental no Século XXI: indivíduo e coletivo pandêmico. Guarujá: Editora Científica Digital, 2021.
- ANTUNES, R. Os Sentidos do Trabalho: Ensaio sobre a Afirmação e a Negação do Trabalho. Ed. Boitempo, São Paulo, 2000.
- BADINTER, E. Um amor conquistado: o mito do amor materno. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- BADINTER, E. O culto da mãe perfeita é diabólico com as mulheres, afirma Elisabeth Badinter. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Y6UC-7QeelC0>, 2019
- CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade 2005. <http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122/5087>
- FEDERICI, S. O Ponto Zero da Revolução. Trad. Coletivo Sycorax. Editora Elefante, 2019.
- FEDERICI, S. Pandemia, Reprodução e Comuns. Revista IHU on-line, 30 de abr. 2020. Disponível em: . Acesso em: 4 ago. 2021.
- FEDERICI, S. Eles chamam de amor, nós chamamos de trabalho não remunerado. Disponível em: <https://youtu.be/bFSI4nEB6jl> 2020.

FREIRE, Paulo. Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria.; RAMOS, Marise. (orgs). Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições. São Paulo: Cortez, 2012.

KUENZER, Acácia Zeneida. Ensino de segundo grau: o trabalho como princípio educativo. São Paulo, Cortez, 1988. 166p

PACHECO, Eliezer Moreira. Os institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Natal: Instituto Federal do Rio Grande do Norte, 2010. Disponível em: https://www.fundacaosantillana.org.br/wp-content/uploads/2019/12/67_Institutosfederais.pdf

RAMOS, Marise. A Concepção de Ensino Médio Integrado, 2008. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-mariseramos1.pdf>. Acesso em 30/07/2021

Regulamento do Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual no IFRJ (Resolução nº 54/2019/CONSUP/IFRJ). Disponível em: https://portal.ifrj.edu.br/sites/default/files/IFRJ/ConSup/Resolucoes2019/arquivo_completo_-_resolucao_no_54_aprovar_o_regulamento_dos_nucleos_de_genero_e_diversidade_sexual.pdf. Acesso em 04/08/2021

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT07.006

CURRÍCULO E A FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DA DIVERSIDADE DE GÊNERO E SEXUAL

Ana Paula dos Santos Soares¹
Elizangela Santos de Amorim²

RESUMO

Este artigo apresenta o resultado de um estudo acerca da relação entre a LGBTfobia e a educação nos enfrentamentos às violências de gênero e sexual na escola. A pesquisa foi realizada com estudantes, professores/as e gestores/as de uma escola de ensino médio da Rede Estadual de Educação do Maranhão, mostrando a urgência em discutir as temáticas da diversidade como forma de combater o preconceito e a discriminação de gênero e sexual no ambiente escolar. Discutimos o currículo escolar com base nas concepções pós estruturalista que buscam explicar as desigualdades a partir das relações de poder existentes na sociedade, incluindo as concepções de gênero e sexualidade. Enfatizamos, que a formação continuada deve ser pensada como forma a proporcionar a atualização dos/as professores/as e dar as condições para se pensar uma educação emancipadora. O resultado da análise dos dados, mostra que a escola invisibiliza seus/suas estudantes LGBTQIAPN+ e silencia suas experiências e existências quando não propõem um currículo inclusivo, que os/as professores/as não se sentem preparados/as para abordar essas temáticas, como consequência, há falta de acolhimento a esses/as estudantes, de representatividade nas práticas pedagógicas, evidenciando a necessidade de que as temáticas da diversidade de gênero e sexual façam parte do currículo escolar, da formação dos

1 Mestre do Curso de Pós Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal - MA, anapaula.yej@gmail.com;

2 Profa. Dra. Associada vinculada ao Departamento de Educação - I, da Universidade Federal do Maranhão - UFMA e ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Educação Básica – PPGEEB. Email es.amorim@ufma.br;

professores e das práticas educativas, como forma de garantir um espaço democrático, onde as diferenças não sejam um empecilho para a garantia de direitos.

Palavras-chave: LGBTfobia; educação; gênero; sexualidade.

INTRODUÇÃO

A educação desempenha um papel fundamental na construção de uma sociedade democrática, na qual todos tenham seus direitos garantidos e possam participar igualmente nos diversos espaços sociais. As instituições de ensino são chamadas a contribuir no processo de enfrentamento das violências que têm colaborado para a reprodução de lógicas perversas de opressão e desigualdade. No contexto das violências contra pessoas LGBTQIAPN+, destaca-se o papel da escola como instrumento no enfrentamento ao preconceito, à discriminação e à LGBTfobia. Este termo é utilizado para compreender as violências praticadas contra a população LGBTQIAPN+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Transexuais, Travestis, Queer, Intersexo, Assexual, Pansexuais e Não-binárias), configurando-se como uma série de atitudes ou sentimentos negativos motivados pela orientação sexual ou identidade de gênero. A origem desse tipo de violência muitas vezes está relacionada ao desconhecimento, alienação, valores morais baseados em argumentos do senso comum, estigmatização gerada por pensamentos de cunho religioso, invisibilidade, ignorância e preconceito (ANTRA; ABGLT, 2020).

Diante disso, a pauta da violência de gênero e sexual tem ganhado importância e visibilidade em decorrência dos números alarmantes de mortes de LGBTQIAPN+ no Brasil, país que ocupa a primeira posição no ranking mundial de assassinatos de pessoas trans, mesmo após o Supremo Tribunal Federal (STF) reconhecer a LGBTfobia como crime de racismo em 2019.

Paralelamente, dados sobre o ambiente escolar e a convivência com a diversidade, divulgados por grupos ligados aos movimentos LGBTQIAPN+ e organizações não governamentais, revelam que a escola é um dos ambientes onde mais ocorre LGBTfobia. Estudantes dessa comunidade sofrem diversas violências dentro das escolas, incluindo agressões físicas e verbais, acarretando consequências tanto pessoais quanto sociais.

Esse cenário ressalta a importância da escola como espaço de diálogo, enfrentamento e reconhecimento da diversidade, impulsionando a realização deste trabalho com o objetivo de investigar a relação entre LGBTfobia e educação nos enfrentamentos à violência de gênero e sexual. De acordo com Lionço e Diniz (2009), a escola tem o dever de tornar evidente que a hierarquia de

sexualidades é tão inaceitável quanto a de raças ou sexos, questionando assim a ordem social cis heteronormativa³ vigente.

De tal modo, esse estudo propõe a sensibilização e a reflexão sobre a prevenção e os encontros à violência e à discriminação contra estudantes LGBTQIAPN+ no ambiente escolar e contribuir para o campo de estudo de gênero e sexualidade no contexto educacional.

Dessa forma, trazemos duas categorias fundamentais para essa discussão no ambiente escolar: o currículo e a formação dos/as professores/as, que serão abordados a seguir.

O CURRÍCULO E A FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DA DIVERSIDADE DE GÊNERO E SEXUAL

Segundo Moreira (2001), para assegurar uma educação mais inclusiva, é importante considerar o caráter multicultural da sociedade, assim, pensar o currículo e a formação docente em uma sociedade cada vez mais plural, onde as visões de mundo e outras dimensões das identidades estão cada vez mais presentes nos diversos campos da vida contemporânea é imprescindível.

Partindo da discussão sobre o currículo escolar, Silva (2005) afirma que, inicialmente, o processo de produção cultural da desigualdade e das relações hierárquicas na sociedade se dava apenas pela análise da classe social. Somente a partir das teorizações feministas surgiram as inquietações sobre o papel do gênero na explicação das desigualdades. Começa, então, a ser discutida a ideia de que as relações de desigualdade e poder na educação e no currículo não podem se restringir à classe social, sendo necessário considerar as desigualdades centradas em outras relações, como gênero, raça, etnia e sexualidade.

De acordo com essa perspectiva, a ideia de que a classe social seria a categoria central para a compreensão de todas as contradições sociais não se confirma quando consideramos que os sujeitos são determinados por uma variedade de identidades: homem ou mulher, classe, sexualidade, nacionalidade e etnia (Louro, 2014).

³ Expressão utilizada para representar uma construção social, onde a identidade de gênero normal é a que está condizente com o gênero/sexo biológico e a heterossexualidade como a única forma aceita de vivência da sexualidade

Entretanto, para iniciar essa discussão, é necessário compreender a diferença entre identidade de gênero e orientação sexual. Quando nos referimos ao modo como a pessoa se percebe em termos de orientação sexual, ou seja, a forma como vivenciamos nossa sexualidade e nos identificamos quanto ao desejo e afeto—seja ele homossexual, heterossexual ou bissexual— estamos falando de orientação sexual. E, quando nos referimos à forma como a pessoa se sente, se identifica e se apresenta como masculino ou feminino, independentemente do sexo biológico (travestis, transexuais e intersexuais), estamos tratando da identidade de gênero. Assim, a identidade de gênero e a orientação sexual podem estar relacionadas, mas não são a mesma coisa.

Portanto, podemos reconhecer que existem diversas maneiras das pessoas vivenciarem suas identidades e sua sexualidade, e que não há apenas um modo “correto” determinado pela sociedade heteronormativa. No entanto, a desestabilização dos atuais arranjos sociais estabelecidos requer uma política curricular que reconheça todas as identidades e os múltiplos aspectos da formação escolar. Louro (2014, p. 131) afirma que “em termos de políticas curriculares ou mesmo práticas escolares, gênero e sexualidade ainda parecem ser tratados quase que exclusivamente como temas que devem ficar restritos a um campo disciplinar: a Educação Sexual”.

No Brasil, a preocupação com as temáticas de gênero e sexualidade no currículo escolar remonta ao século XX. Na década de 1980, impulsionada pelo impacto do HIV/AIDS, a escola começa a funcionar como lugar fundamental para a propagação de informações sobre “sexo seguro”, incluindo a prevenção às Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs) e gravidez na adolescência. Somente com a redemocratização o governo brasileiro começa a instituir um conjunto de reformas educacionais, entre elas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), que inicia um processo de inclusão e garantia do direito de todos à educação, tendo como um dos princípios o “respeito à liberdade e apreço à tolerância”. Propõe no Art. 26, parágrafo 9º da Lei que os “conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de toda forma de violência contra crianças e adolescentes serão incluídos como temas transversais nos currículos escolares” (Brasil, 2020, p. 22). Posteriormente, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997), que organizam as temáticas da educação sexual e de gênero a serem trabalhadas na escola por meio dos temas transversais.

Cesar (2009) afirma que, mesmo na perspectiva dos PCNs, estudantes gays, lésbicas e transexuais ainda permanecem sem lugar no ambiente normativo da escola. Para o autor, mesmo que algumas experiências educacionais tenham definido que questões sobre homossexualidade requerem uma abordagem específica a respeito da diversidade sexual, o esforço para questionar a heteronormatividade ainda permanece um desafio não contemplado. Para o discurso escolar, o importante é negar a existência de alunos e alunas homossexuais e bissexuais, considerando a infância e a juventude como fases transitórias em relação ao exercício da sexualidade, de modo que, se bem conduzida por profissionais competentes, os jovens serão restituídos ao seu curso “normal”.

Outras legislações surgiram, como o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH/2006), que propõe fomentar a inclusão de temáticas relativas a identidades de gênero, orientação sexual, raça, etnia, e todas as formas de discriminação e violação de direitos, assegurando a formação continuada dos/as professores/as para que possam lidar criticamente com esses temas na escola.

Contudo, mesmo diante de avanços expressivos, observa-se que ainda há muitos entraves. Um dos embates mais recentes e polêmicos foi a tentativa de inserir na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2015, os trechos referentes à equidade, pluralidade, diversidade e formas de preconceito relacionadas às questões de orientação sexual e identidade de gênero. Essa proposta foi alvo de muitos ataques de segmentos fundamentalistas religiosos e conservadores, que viam nela a institucionalização do que denominavam “ideologia de gênero”. A pressão foi tão grande que a proposta foi retirada da BNCC e, mesmo antes de ser implementada, foi extinta.

Cabe ressaltar que, para superar a heteronormatividade e o sexismo, é necessário que haja uma política curricular democrática, que assegure a pluralidade e a diversidade, reconhecendo a cidadania de todos os sujeitos e legitimando todas as formas de expressão e identidade. Uma escola que inclui em seu currículo a discussão sobre gênero e sexualidade reconhece a importância da educação na formação para a cidadania e a transformação social.

Em segunda análise, enfatizamos a formação docente que tem sido bastante debatida na atualidade, embora não seja uma discussão recente. Ao longo dos anos, muito tem se questionado sobre a formação dos/as professores/as, o papel da escola e o significado da educação para a sociedade contemporânea.

Imbernón (2011) ressalta que as instituições educativas e a profissão docente devem apropriar-se das enormes mudanças ocorridas na sociedade contemporânea para adotar uma postura formadora de cidadãos em uma sociedade democrática, plural, participativa e integradora. Nos últimos anos, têm-se verificado mudanças nas concepções de educação trazidas pela LDB/9394/96, que têm exigido novas posturas tanto dos/as professores/as quanto das instituições educativas.

Sobre as temáticas das identidades de gênero e sexualidade, Silva (2019) assevera que tem sido um grande desafio o desenvolvimento e o trabalho com essas questões, o que leva os/as docentes a recusarem-se, muitas vezes por sua limitação, a abordar essas pautas, levando ao silenciamento ou à utilização de discursos relativos a inverdades e ao senso comum, construídos apenas a partir de valores pessoais. A respeito disso, Louro (2001) enfatiza que os professores e as professoras sentem-se inseguros e despreparados para lidar com temas de sexualidade e de gênero. Diante de suas carências e temores, são produzidos silêncios que são, no entanto, carregados de significados e geradores de novas práticas e significados.

Dessa forma, uma pesquisa divulgada pela UNESCO/Brasil em 2004, verificou que os/as professores/as não apenas tendem a silenciar frente a violência de gênero e sexual, mas, muitas vezes colaboram ativamente para a sua reprodução. A formação continuada é um caminho para o desenvolvimento de práticas pedagógicas emancipadoras, que vem sendo colocado como uma necessidade no sentido de dotar os/as docentes de elementos necessários para uma discussão de temáticas que sejam inclusivas e não discriminatória. A formação docente deve ser encarada, sobretudo, como uma forma de emancipação e conscientização do trabalho docente.

METODOLOGIA

O percurso metodológico desta pesquisa foi delineado com o objetivo de compreender as diferentes percepções presentes no ambiente escolar sobre questões de gênero e sexualidade, explorando como essas temáticas são abordadas no contexto do currículo e da formação continuada de professores/as. Assim, adotamos a abordagem metodológica da pesquisa qualitativa. Uma das principais características dessa abordagem é a possibilidade de realizar uma investigação científica aprofundada, tanto em contextos singulares quanto em

realidades amplas, sendo um campo multifacetado e rico em possibilidades, marcado por diferentes orientações e metodologias (Yin, 2016).

Nosso estudo ouviu estudantes LGBTQIAPN+, docentes e gestores sobre a importância de um currículo inclusivo e a necessidade da formação continuada para o enfrentamento das violências de gênero e sexual no ambiente escolar.

Para a realização da pesquisa, foram utilizados como instrumentos a entrevista, o questionário e a roda de conversa. Segundo Goldenberg (2004), tanto a entrevista quanto o questionário podem ser estruturados de diferentes maneiras. Eles podem ser padronizados, com perguntas iguais para todos/as, podendo ser fechadas, com respostas limitadas, ou abertas, com respostas livres. Nesse caso, optamos por perguntas fechadas. A entrevista foi realizada com um supervisor da Secretaria de Educação, e o questionário foi respondido por oito professores/as, pelo gestor geral, pela gestora pedagógica e por 19 estudantes. A roda de conversa foi realizada apenas com os/as estudantes e contou com a participação de 20 estudantes que se identificam como pertencentes à comunidade LGBTQIAPN+.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A ENTREVISTA

A entrevista foi conduzida na Supervisão de Modalidades e Diversidades Educacionais (SUPMODE/SEDUC), responsável por discutir e organizar a política para as modalidades educacionais e diversidade no contexto educacional maranhense. O objetivo era entender como as temáticas relativas à orientação sexual e identidade de gênero estão sendo abordadas no currículo das escolas e como a formação continuada dos/as profissionais da educação é desenvolvida na rede estadual de ensino.

Inicialmente, fizemos uma contextualização referente ao Documento Curricular do Território Maranhense - Ensino Médio (2022). Esse documento não apenas atende às prerrogativas legais decorrentes das alterações na LDB/96 e na Resolução CNE/CEB nº 3 de 2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, mas também orienta as equipes escolares no desenvolvimento das práticas pedagógicas nas escolas da rede estadual. Mencionamos a parte do documento que, no eixo dos Temas Transversais e Contemporâneos, dentro da macro área Direitos Humanos: educação para as

relações de gênero (sexo biológico, gênero e orientação ou desejo), reafirma o compromisso com a inclusão no currículo da rede estadual de educação. Nesse contexto, buscamos entender que ações têm sido realizadas para concretizar as intenções do Documento nas escolas.

Segundo o supervisor, há um projeto em desenvolvimento nas escolas chamado “Escola sem LGBTfobia”, em parceria com o movimento LGBTQIAPN+, que visa fomentar campanhas de conscientização e formação da comunidade escolar, sobretudo professores/as, para o devido atendimento à população LGBTQIAPN+. No entanto, não há informações sobre em quais escolas o projeto já foi implementado.

A partir desse momento, fomos para a aplicação dos instrumentos na escola. Nossa percepção em relação as ações da SEDUC/MA é que, apesar do documento abordar de forma clara as questões relativas à diversidade de gênero e sexualidade e as formas de preconceito, ainda não se observa, na prática, ações efetivas e um acompanhamento sistemático dessas questões dentro das escolas por parte da Secretaria de Educação do Estado.

A RODA DE CONVERSA E OS QUESTIONÁRIOS NA ESCOLA

A roda de conversa foi o guia para a construção dos questionários. Assim, optamos por discutir esses dois instrumentos de forma conjunta, pois consideramos que um complementa o outro.

A roda de conversa tinha como objetivo ouvir as experiências dos estudantes sobre suas vivências enquanto LGBTQIAPN+. Essa técnica permite uma interação entre pesquisador e participantes, sendo uma espécie de entrevista coletiva. Contudo, não se trata de um processo limitado a perguntas e respostas, mas de uma discussão focada em temas específicos, na qual os/as participantes são incentivados/as a emitir opiniões sobre o assunto de interesse. (Melo e Cruz, 2014).

Destacamos alguns pontos nas falas dos/as estudantes que nortearam a construção dos questionários:

1. Preconceitos baseados em discursos religiosos;
2. Resistência ao uso do nome social;
3. Falta de conhecimento e despreparo dos/as professores/as e da gestão para tratar sobre a temática da diversidade de gênero e sexualidade;

4. Silenciamentos e estereótipos negativos em relação às pessoas LGBTQIAPN+;
5. Falta de acolhimento e casos de evasão de estudantes.

A partir do diálogo com os/as estudantes na roda de conversa, ficou evidente que as experiências dentro do ambiente escolar ainda são permeadas pelo preconceito, discriminação e falta de conhecimento, tornando a escola um lugar de silenciamento e invisibilidade para aqueles/as que fogem à norma social no que se refere às identidades de gênero e orientação sexual. A seguir, trazemos as falas dos estudantes que nos guiaram na elaboração dos questionários.

RELATOS DOS ESTUDANTES

Um dos destaques foi o discurso de cunho religioso:

“A escola não fala sobre esses temas por conta da religião dos professores/as” (Estudante A).

“Há muitas pessoas religiosas que nos atacam” (Estudante B).

“Uma professora evangélica disse que eu era assim por falta de Deus” (Estudante C).

Observamos que, nos últimos anos, houve um retrocesso nos direitos conquistados pela comunidade LGBTQIAPN+, promovido por parlamentares de bancadas religiosas (católica e evangélica), fundamentalistas e conservadores de direita, que tratam a homossexualidade como pecado, promovendo a violação de direitos e buscando cada vez mais restringir a cidadania dessas pessoas. Silva (2019) afirma que as questões da sexualidade estão evidentemente atreladas aos aspectos da religiosidade e subjetivadas nos discursos dos/as professores/as. A autora destaca que as famílias vivem sob os preceitos religiosos impostos pelas igrejas, que, por meio de seus dogmas, estabelecem o que é “certo” ou “errado” em relação à sexualidade, impedindo que crianças e adolescentes conheçam seu corpo de forma saudável.

O segundo ponto de destaque trazido pelos/as estudantes diz respeito à inclusão e acolhimento:

“No meu 2º ano, eu passei a assumir minha identidade de gênero, Não-binária, e, juntamente com isso, assumi um nome social. Não fui bem recebido pela turma e recebi diversos ataques quanto à minha identi-

dade de gênero. No fim, não recebi ajuda quanto a isso na escola” (Estudante D).

Quando no questionário perguntamos aos/as estudantes, professores/as e gestores se a escola é um ambiente inclusivo, dos 19 estudantes, seis responderam que a escola não é um ambiente inclusivo, 11 afirmaram que é pouco inclusivo e apenas dois disseram que é inclusivo. Já para cinco dos/as oito professores/as e para os dois gestores, a escola é um ambiente totalmente inclusivo, enquanto três professores/as falaram que a escola é pouco inclusiva.

Segundo Louro (2013), a escola é, sem dúvida, um dos espaços mais difíceis para que uma pessoa expresse sua identidade sexual fora da heteronormatividade. A escola nega e ignora a homossexualidade, não oferecendo oportunidade para que os/as estudantes assumam sua sexualidade ou identidade de gênero sem vergonha ou culpa, mantendo, em relação a essas temáticas, a escola como um lugar de desconhecimento e ignorância.

Seffer (2009) discute o processo de inclusão escolar, destacando que a ideia de inclusão se tornou quase unanimidade entre professores/as e administradores/as escolares. Contudo, por trás dessa aparente unanimidade, há um grande desafio: como efetivar a inclusão nos processos educativos? O maior problema surge quando tratamos da inclusão em nível geral, onde as divergências aparecem, não apenas nas discussões sobre os métodos de inclusão, mas também sobre quem “merece” ou não ser incluído.

Ainda sobre a inclusão, nos depoimentos dos/as estudantes percebe-se um anseio para que esse processo possa chegar à escola:

“Eu passei por uma das experiências mais horríveis da minha vida. Meus pais foram chamados à escola para falar sobre uma discussão minha com uma colega de sala. No entanto, quando fui chamada à sala do gestor, imaginei que estavam tratando do assunto pelo qual foram chamados, mas, na verdade, eles estavam me expondo, me obrigando a me assumir para meus pais e ainda revelando o meu namoro, algo que eu sempre tentei esconder muito bem para que isso nunca viesse a acontecer, mas aconteceu. Por qual motivo? LGBTfobia, preconceito, ódio e nojo da gente. Até porque casais heterossexuais nunca passaram por isso. Já vi vários casais LGBTQIAPN+ sendo massacrados sem sequer poder fazer nada, totalmente de mãos atadas, pois não temos apoio em casa e muito menos na escola” (Estudante F).

“Desde o dia que me viram dando um selinho na minha namorada, comecei a sofrer ameaças de que iriam contar para o pai dela. Como ele é pastor, jamais aceitaria a situação. Comecei a ter crises de ansiedade,

dificuldade para dormir, imaginando que, ao chegar na escola, o pai dela estaria lá. Até que, de fato, alguém contou e o pai dela a tirou da escola” (Estudante G).

“Muitos casais existem na escola, e ninguém fala nada, até com apoio de professores e gestores, o que é fofo e acolhedor, mas os casais LGBTQIA+ vão frequentemente para a diretoria ou são chamados atenção só por um selinho, enquanto outros casais heterossexuais não...Falta orientação da escola em questões LGBTQIA+, como se prevenir e a importância da prevenção” (estudante H).

Dessa forma, perguntamos no questionário se os/as estudantes se sentem à vontade para conversar com profissionais da escola sobre temáticas de diversidade de gênero e sexualidade. Apenas um/uma estudante respondeu que se sente à vontade, sete estudantes afirmaram que se sentem pouco à vontade e 11 disseram que nunca se sentem à vontade para falar sobre esses temas com profissionais, incluindo gestores e professores/as.

“Infelizmente, o processo de inclusão da comunidade LGBTQIAPN+ é um duro e longo caminho de desconstrução das raízes fundamentalistas e preconceituosas da sociedade. Casos de violência ainda perdurarão no ambiente escolar, que, por isso, tem a responsabilidade de abordar essas questões por meio de profissionais que lutam pela causa LGBTQIAPN+” (Estudante E).

A acolhida e a efetiva inclusão de estudantes LGBTQIAPN+ exigem esforços e modificações na estrutura escolar. É necessário construir um ambiente de aceitação e respeito, em que as regras sejam válidas para todos, independentemente da orientação sexual ou identidade de gênero (Seffer, 2009).

Outro problema marcante entre os/as estudantes diz respeito ao reconhecimento do nome social pela escola.

“Eu me identifico como uma pessoa não binária. Quando me assumi, tive muitos problemas, tanto com os colegas de turma, que não aceitaram me chamar pelo nome que pedi, quanto com os professores, que disseram não ter conhecimento sobre essa situação” (Estudante J).

“Mesmo com a autorização dos pais, professores/as não chamam os estudantes pelo nome social” (Estudante L).

“No ano passado, um estudante trans foi desrespeitado por outro estudante que se recusou a chamá-lo pelo nome social. Ele não se sentiu acolhido e, inclusive, saiu da escola” (Estudante M).

No Maranhão, desde 2018, foi instituída a Portaria Conjunta N° 002, entre a SEDUC e a Secretaria de Direitos Humanos e Participação Popular (SEDDHPOP), que regulamenta o uso do nome social nos estabelecimentos de ensino da rede estadual. No entanto, esse documento parece ainda ser desconhecido em muitas escolas. Embora grande parte dos/as professores/as tenha conhecimento da portaria, muitos nunca tiveram acesso a ela. Já a gestão afirmou que a escola já discutiu o documento.

Quando questionamos sobre comentários preconceituosos ou pejorativos contra pessoas LGBTQIAPN+, todos os/as estudantes relataram já ter ouvido, pelo menos uma vez, dentro da escola. Assim, as piadas e comentários LGBTfóbicos estão presentes de maneira evidente no ambiente escolar. De modo geral, a homossexualidade, quando admitida, precisa ser disfarçada, camuflada, sendo vivenciada apenas na intimidade. A manifestação aberta e pública da identidade homossexual é o que efetivamente incomoda (Louro, 2013). Para aqueles que expressam suas identidades de forma expansiva, essa situação é ainda mais recorrente.

Adicionalmente, as piadas e gozações entre meninos e meninas que não se ajustam aos padrões de gênero e sexualidade admitidos pela cultura em que vivem reforçam a discriminação (Louro, 2013). Casos envolvendo pessoas trans são ainda mais agravantes. Segundo Junqueira (2009), as travestis e transexuais enfrentam dificuldades de inserção social por sentirem-se privadas de acolhimento, frequentemente devido a experiências de abandono familiar. Essas vivências se somam a outras formas de violência, como a discriminação no ambiente escolar.

“Com as bases emocionais fragilizadas, na escola, eles e elas têm que encontrar forças para lidar com o estigma e a discriminação sistemática e ostensiva por parte de colegas, professores/as, dirigentes e servidores/as escolares” (Junqueira, 2009, p. 25).

Em seguida, perguntamos aos/às estudantes se eles/as já haviam sido agredidos/as verbalmente ou fisicamente na escola, ou se presenciaram alguma agressão. Dois responderam que já foram agredidos/as pelo menos uma vez, quatro afirmaram ter sofrido ou presenciado agressões mais de uma vez, e 12 disseram nunca ter sido agredidos/as ou presenciado agressões. No entanto, chama atenção o fato de metade dos/as professores/as terem presenciado

agressões verbais ou físicas contra estudantes LGBTQIAPN+, incluindo um dos gestores, que também relatou ter testemunhado tais situações.

Junqueira (2009) afirma que a falta de consciência em relação às violências LGBTfóbicas praticadas na escola resulta, muitas vezes, em indiferença em relação ao sofrimento das vítimas e aos efeitos dessas violências na vida dos estudantes. Esse processo, quando internalizado, traz diversas consequências:

“Uma vez introjetada, ela pode conduzir a pessoa a se sentir envergonhada, culpada e até merecedora da agressão sofrida, mantendo-a imobilizada, em silêncio, entregue ao seu destino de pária social. À violência propriamente dita soma-se a ‘violência simbólica’, fazendo com que a própria vítima contribua para a legitimação da agressão e favoreça o agressor e seus cúmplices [...] A falta de solidariedade por parte dos profissionais, da instituição e da comunidade escolar diante das mais corriqueiras cenas de assédio moral contra estudantes LGBT pode produzir ulteriores efeitos nos agressores e nos seus cúmplices” (Junqueira, 2009, p. 27).

Quando partimos para as questões sobre os silenciamentos e o desconhecimento dos/as professores/as em relação a essas temáticas, focamos no currículo e na formação docente. A primeira questão foi saber se a escola realiza algum projeto sobre diversidade, incluindo gênero e sexualidade. Oito estudantes responderam que a escola não realiza nenhum projeto, seis afirmaram que às vezes realiza, e cinco que raramente realiza.

Nessa questão, não houve grande divergência nas respostas dos/as professores/as: seis disseram que não há projetos no calendário escolar que incluam a diversidade de gênero ou sexual, e apenas dois afirmaram que sim. No entanto, a gestão divergiu, com um gestor afirmando que sim e outro que não. Quando questionados sobre a inclusão das temáticas da diversidade no currículo oficial da escola, os dois gestores disseram que sim. Já entre os/as professores/as, cinco afirmaram que não e três que sim.

Também perguntamos se as temáticas da diversidade de gênero e sexualidade são trabalhadas em sala de aula. Oito estudantes responderam que esses temas nunca são abordados, enquanto 11 disseram que às vezes ou raramente são tratados.

Segundo Louro (2009) é importante destacar que a sexualidade está presente na escola, independentemente de sua manifestação explícita ou não nos discursos, da existência ou não de uma disciplina de “educação sexual” ou de

sua inclusão no currículo escolar. A sexualidade faz parte dos sujeitos; não é algo que se pode deixar de fora ou desligar ao entrar na escola. As questões sobre sexualidade estão presentes nas conversas dos/as estudantes, nas pichações dos banheiros, nas brincadeiras, nas piadas, nos namoros, nas salas de aula, nas falas e atitudes de professores/as e alunos/as.

Ao tratar das abordagens pedagógicas sobre sexualidade, Britzman (2013, p. 86), destaca que “existem muitos obstáculos, tanto nas mentes dos/as professores/as quanto na estrutura escolar, que impedem uma abordagem cuidadosa e ética da sexualidade na educação”. Assim, tanto a inserção de um currículo inclusivo, que desafie as estruturas de poder existentes na sociedade, quanto a formação dos/as professores/as configuram-se como desafios para a discussão da sexualidade na escola.

Segundo Louro (2013), as políticas curriculares e as práticas escolares relacionadas a gênero e sexualidade ainda são tratadas quase exclusivamente como temas restritos a um campo curricular específico. Na construção desses campos, muitas batalhas foram travadas, com diversos grupos se mobilizando para defender suas verdades.

Ciavatta (2018) expõe que o discurso partilhado pelo movimento “Escola Sem Partido”, que ganhou força a partir de 2004, “tenta inviabilizar e até criminalizar todas as iniciativas educacionais que abordem temas como desigualdade de gênero, diversidade sexual (nas escolas e na sociedade), combate ao preconceito e LGBTfobia” (Ciavatta, 2018, p. 13).

Quando questionados sobre se os/as professores/as estão preparados/as para trabalhar as temáticas de gênero e diversidade sexual, todos os segmentos concordaram que os/as docentes não estão preparados/as ou pouco preparados/as. No entanto, houve um contrassenso quando perguntados se as temáticas de diversidade de gênero e sexualidade são pautas das formações continuadas na escola. Cinco professores/as disseram que essas temáticas não são pautas nas formações, dois afirmaram que sim, e um que raramente essas temáticas são abordadas.

Dessa forma, a falta de conhecimento dos/as professores/as e da gestão sobre as questões de gênero e sexualidade, faz que os estudantes se sintam desvalorizados e desrespeitados na escola.

“Eu sou um homem trans, e, antes, eu namorava outro homem trans aqui na escola, e me chamaram uma vez na diretoria por demonstração de afeto em público. Havia muitas falas preconceituosas sobre isso. Atualmente,

eu namoro um homem cis e as coisas mudaram. O gestor geral disse que está gostando dessa minha 'nova fase' e começou a me chamar pelo meu nome morto, só pelo fato de eu namorar um homem cis, como se eu não me identificasse mais como trans por isso" (estudante I).

Diante disso, não é possível discutir um currículo inclusivo sem nos preocuparmos com a formação dos/as professores/as e com a necessidade de garantir condições para que eles/as possam desenvolver um trabalho com uma visão ética da sexualidade na educação.

Silva (2019) afirma que, sem uma formação específica, é comum que o/a docente caia nas armadilhas do senso comum ao tratar das questões de gênero e sexualidade, que devem ser discutidas a partir de aparatos teóricos e metodológicos próprios.

Sobre esse ponto, fica evidente que as temáticas de identidades de gênero e sexualidade são invisibilizadas nos currículos, nas práticas pedagógicas e nas discussões em sala de aula. Para Junqueira (2009), essa invisibilidade exclui pessoas LGBTQIAPN+ dos espaços enquanto tais, configurando uma das mais fortes formas de opressão:

"A tendência, já detectada em pesquisas consagradas, de a escola se recusar a perceber e reconhecer as diferenças de público, mostrando-se indiferente ao diferente, encontra, no caso de estudantes homossexuais, bissexuais ou transgêneros, sua expressão mais incontestável. Professores/as costumam dirigir-se a seus grupos de estudantes como se jamais houvesse ali um gay, uma lésbica, um/a bissexual ou alguém que esteja se interrogando acerca da sua identidade sexual ou de gênero" (Junqueira, 2009, p. 30).

Diante desse contexto, percebe-se que a LGBTfobia na escola está relacionada a um ciclo de violências, que se inicia quando esses/as estudantes entram na escola e não são reconhecidos/as em suas diferenças. Observamos que ainda há dificuldades por parte da escola em compreender as identidades de gênero e sexualidade como naturais, diversas, múltiplas e formadas a partir de um dado contexto social, cultural e histórico. A concepção que a escola reproduz é a da cisheteronormatividade, aceita, incentivada e considerada a "normal".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A violência no ambiente escolar é um tema que demanda urgência. Romper com o ciclo de exclusão e combater a LGBTfobia nas nossas escolas é um dos grandes desafios da contemporaneidade. Os/as estudantes que fogem do padrão heteronormativo imposto pela sociedade têm suas existências invisibilizadas, e suas experiências não são colocadas no mesmo “pé de igualdade” que as dos/as outros/as estudantes. Essa discriminação pode ser percebida em diversas situações na escola, como: na repressão aos casais não heterossexuais, nas “delações” dos namoros para as famílias, nos discursos religiosos preconceituosos, no tratamento dado a esses/as estudantes diante das agressões verbais e dos comentários LGBTfóbicos, na falta de representatividade nas atividades e práticas pedagógicas e, principalmente, nas dificuldades que os/as professores/as enfrentam em chamar os/as estudantes pelo nome social, ou seja, pelo nome que eles/as desejam ser reconhecidos/as.

Destacamos também a desinformação generalizada da comunidade escolar no que se refere às questões de gênero e sexualidade, o que por si só já representa um fator de exclusão, pois potencializa o preconceito e a discriminação.

A política de formação continuada da rede estadual, embora discutida nos documentos oficiais como parte de um processo de promoção de um ambiente escolar inclusivo, ainda não tem sido efetivada na prática. Essa situação fragiliza as escolas, pois a formação continuada, mesmo no âmbito particular de cada instituição, precisa estar amparada e apoiada pelo sistema maior. Os/as professores/as reconhecem a necessidade da formação continuada como mecanismo que irá subsidiá-los/as na abordagem das temáticas da diversidade de gênero e sexualidade na escola.

Evidenciamos que os/as estudantes LGBTQIAPN+ não se sentem valorizados/as na escola. Esse sentimento vem, também, de um currículo que não os/as representa. O fato de não existir, no currículo oficial da escola, ações específicas que tratem desses temas deixa a cargo dos/as professores/as a responsabilidade de incluir essas discussões em seus componentes curriculares. Assim, as temáticas são abordadas pelos/as professores/as que têm interesse ou sensibilidade para as questões de diversidade e inclusão, geralmente por meio de projetos e disciplinas eletivas.

Quando determinado conteúdo não está no currículo, ele é silenciado, mas isso não significa que ele deixe de existir. A diversidade de gênero e sexualidade, mesmo ausente do currículo, está presente na escola; é vivenciada e discutida nas brincadeiras, piadas, olhares, pichações, namoros e nas expressões dos corpos.

Entretanto, é evidente a dificuldade dos/as professores/as em agir diante de situações corriqueiras na escola, como as violências contra estudantes LGBTQIAPN+. A formação continuada é um mecanismo importante para desenvolver uma educação que dialogue com a diversidade, buscando combater a discriminação e o preconceito relacionados ao gênero e à orientação sexual.

É importante observarmos que há uma contradição na forma como os/as estudantes percebem a escola enquanto espaço de acolhimento e inclusão e as visões dos/as professores/as e da gestão. Entendemos que essa situação possa estar relacionada à maneira como as questões da diversidade são tratadas (ou não tratadas) na escola, quase sempre ligadas a comportamentos e indisciplinas. Dessa forma, uma discussão mais assertiva e positiva fica restrita, como já mencionado, a iniciativas individuais de alguns professores/as.

Concluimos, portanto, que, embora nossa pesquisa tenha como título um estudo sobre os enfrentamentos à violência de gênero e sexualidade, as poucas ações desenvolvidas na escola não estão direcionadas ao combate à LGBTfobia. A escola necessita de uma política de formação continuada em gênero e sexualidade, que deve estar articulada com a política da rede estadual de educação e com a efetivação das temáticas da diversidade no currículo das escolas. Isso é fundamental para que a educação seja um instrumento de mudança e transformação social.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. (coord.); CASTRO, M.G; SILVA, B.L. **Juventude e sexualidade**. Brasília: UNESCO Brasil, 2004. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133977>. Acesso em: 14 nov. 2021.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LÉSBICAS, GAYS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS. **Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015**: às experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bisse-

xuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais. Curitiba: ABGLT, 2016. Disponível em: <https://www.grupodignidade.org.br/wp-content/uploads/2016/03/IAE-Brasil-Web-3-1.pdf>. Acesso em 18 de out. 2021.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais Para a Educação Básica:** diversidade e inclusão. Brasília, DF. Ministério da Educação. 2013 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 01 nov. 2020.

BRASIL. Lei nº 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. 4. ed. Brasília, DF: Ministério de Educação 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 nov. 2021.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. 2. ed. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file> Acesso em: 15 out. 2020.

BRITZMAN, D. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, G. L.(org). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

CESAR, M. R. de A. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma “Epistemologia”. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 35, p. 37-51, 2009. Editora UFPR. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602009000300004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/KJYWKvFypgHjzbMtm4MvwDv/>. Acesso em: 25 de jun.2023.

CIAVATTA, M. A reforma do ensino médio: uma leitura crítica da Lei n. 13.415/2017 – adaptação ou resistência? **HOLOS**, [S. l.], v. 4, p. 207–222, 2018. DOI: <https://doi.org/10.15628/holos.2018.7152>. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/7152>. Acesso em: 4 jan. 2024.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar:** como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8ª ed. Rio de Janeiro: Record. 2004.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** forma-se para a mudança e a incerteza. 9. Ed. Trad. Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Questões da nossa época: vol 14).

JUNQUEIRA, R. D. (org.). **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade UNESCO 2009.

LIONÇO, T.; DINIZ, D. (orgs.). **Homofobia & Educação**: um desafio ao silêncio. Brasília: LetrasLivres: EdUnB, 2009.

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

LOURO, G. L. **O corpo Educado**: pedagogia da sexualidade. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

MARANHÃO. **Documento Curricular do Território Maranhense**: ensino médio v. II São Luís. Secretaria de Estado da Educação. 2022.

MAZZON, J. A. (coord) **Pesquisa sobre Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar**: principais resultados. 2009 Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diversidade_apresentacao.pdf. Acesso em: 02 nov. 2021.

MELO, C.H; CRUZ, G.C. **Roda de conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no ensino médio**. 2014 Disponível em <https://doi.org/10.1590/1807-03102015v28n1p105> Acesso em 08 nov.2022

MOREIRA, A. F. B. Currículo, cultura e formação de professores. **Educar em Revista**, [S.L.], n. 17, p. 39-52, jun. 2001. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.218>. Acesso em: 01 mai. 2021.

RIZZATO, Liane Kelen. **Percepção de professores/as sobre gênero, sexualidade e homofobia**: pensando a formação continuada a partir de relatos da prática docente. 2013. 278 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo - SP, 2013.

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

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidades**: uma introdução às teorias do currículo. 2 ed. Belo Horizonte. Autêntica, 2005.

SILVA, S. M. P. da. **Gênero e sexualidade**: nas tramas das lembranças e nas práticas escolares. Curitiba: ed CRV, 2019.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

CASTRO, P. A.; SOUSA ALVES, C. O. Formação Docente e Práticas Pedagógicas Inclusivas. **E-Mosaicos**, V. 7, P. 3-25, 2019.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT07.007

A PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES E DOCENTES SOBRE A REPRESENTAÇÃO DE GÊNERO E SEXUALIDADE EM UMA ESCOLA PÚBLICA

Auricelia de Aguiar Silva¹
Dimas dos Reis Ribeiro²

RESUMO

A pesquisa trata-se de um estudo em nível de mestrado que aborda como a representação de gênero e sexualidade se desenvolve no ambiente escolar, focando na percepção do/a estudante e na concepção do/a docente diante dessa representação no meio escolar. O estudo foi desenvolvido em uma escola pública na cidade de Imperatriz, no estado do Maranhão. O objetivo geral consiste em analisar a percepção de estudantes e docentes sobre a representação de gênero e sexualidade em uma escola pública da cidade de Imperatriz/MA. Para tanto, os aportes teóricos que deram sustentação a essa investigação baseiam-se em Magnani (2004); Louro (2014); Libâneo (2013); Bento (2011); Bulter (2022) e Foucault (2022). Trata-se de uma pesquisa qualitativa, na qual foram utilizados os seguintes instrumentos de coleta de dados: grupo focal com estudantes e entrevista semiestruturada com docentes. Os dados revelam que a percepção do/a estudante sobre a atuação docente e o currículo escolar presentes na instituição pesquisada, sofre influência do meio social, propiciando uma reprodução de forma naturalizada por falta de discussão sobre o assunto na escola. Assim, a atuação do/a professor/a perde a sua significação social pelo receio de trabalhar a temática em sala de aula, mantendo-se neutro/a frente ao discurso de poder que se estabelece nas representações cotidianas de preconceito e discriminação de gênero e sexualidade no meio escolar.

Palavras-chave: Estudante, Docente, Representação de gênero e sexualidade.

1 Mestra pelo Curso de Pós-graduação em Formação Docente em Práticas Educaivas da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, auricelia.aguiar@discente.ufma.br;

2 Doutor do Curso de Pós-graduação em Formação Docente em Práticas Educaivas da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, dimas.ribeiro@ufma.br;

INTRODUÇÃO

O presente estudo traz uma parte das discussões desenvolvidas na pesquisa de mestrado que buscou discutir sobre as representações da violência de gênero e sexualidade em uma escola pública da cidade de Imperatriz/MA. Nesse sentido, buscamos conhecer e compreender as percepções de estudantes sobre a atuação docente e currículo escolar na perspectiva do debate sobre gênero e sexualidade no meio escolar, assim como a compreensão docente sobre sua prática mediante a representação da violência, nas modalidades de gênero e sexualidade.

Ao nos direcionarmos à escola como uma instituição educacional, percebemos que ela reproduz a diversidade e as diferenças que compõe a nossa sociedade, assim, entendemos, portanto, que a pesquisa em vista vai além da descrição social e educacional do indivíduo, remetendo-se a uma análise dessas representações, nas modalidades de gênero e sexualidade, e das especificidades da atuação docente, sendo esse um dos pontos que a justifica. Diante de tais reflexões, objetivamos analisar a percepção de estudantes e docentes sobre as representações de gênero e sexualidade em uma escola pública da cidade de Imperatriz/MA.

Para aprofundamento da pesquisa, foram necessários alguns objetivos específicos, tal como identificar a percepção do/a estudante de escola pública sobre a atuação docente e currículo escolar na perspectiva da representação de gênero e sexualidade na escola. Também se fez necessário compreender o olhar docente sobre a representação de gênero e sexualidade no meio escolar.

É nessa visão que buscamos lugares e atores que nortearam o campo de estudo desta pesquisa, uma Escola Municipal de Ensino Fundamental localizada na cidade de Imperatriz, Maranhão. A pesquisa é qualitativa e teve por procedimentos metodológicos: grupo focal e entrevista semiestruturada.

Para o grupo focal, percorremos as discussões com nove estudantes do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental no seu próprio ambiente de estudo. Os pais autorizaram a realização da pesquisa, assim como a direção, de forma que tudo ocorreu com consentimento dos pais, da escola e dos/as próprios/as estudantes. A entrevista semiestruturada foi realizada com três professoras e um professor dos anos finais do Ensino Fundamental em seu próprio ambiente de trabalho.

O estudo realizado inspirou novas compreensões sobre a forma de representação dos/as estudantes e da atuação dos/as professor/as, na contramão da ideia de submissão que impõe um discurso de poder, adotamos neste trabalho a visão do sujeito como parte total de um contexto social que assume tanto o papel de submissão como de controlador desse discurso de poder, expressando-se pelo conflito vivenciado na escola de aceitação ou negação das diferenças. Dessa maneira, a escola constrói um espaço de experiências, focalizada em atitudes, expressões e falas que representam um discurso de poder que não acolhe as diferenças.

Para tanto, a finalidade dessa temática está aberta para discussões e proposições que envolvem a pesquisa, por ser um caminho de debate do conhecimento adquirido. Para tal fim, fez-se necessário conhecer a realidade e suas singularidades mediante a diferença e pluralidade que compõem o ambiente escolar.

METODOLOGIA

A pesquisa por ser de cunho científico e envolver seres humanos foi inserida na Plataforma Brasil e avaliada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Maranhão, tendo parecer consubstanciado do CEP, em caráter aprovativo no ano de 2023.

A pesquisa possui caráter qualitativo, assim, para Minayo (2001, p. 24-25), um dos aspectos importantes da pesquisa qualitativa é “trabalhar com a vivência, com a experiência, com a cotidianidade e também com a compreensão das estruturas e instituições como resultados da ação humana objetivada”. Nesse sentido, adentramos o *lôcus* da pesquisa para acompanhar o ano letivo de 2023, dos meses de junho a outubro, com o intuito de conhecer a instituição em suas especificidades, observando as vivências e experiências dos/as estudantes do 6º ao 9º ano, do turno vespertino, assim como a prática docente dos/as professores/as. Outro aspecto salientado por Lakatos e Marconi (2010) é que a pesquisa qualitativa adota como princípio fundamental a “análise indutiva”. Nesse aspecto, nossa preocupação não esteve direcionada à comprovação de hipóteses, e a investigação foi conduzida por meio de questões norteadoras, que foram respondidas durante a pesquisa de campo.

O trabalho de pesquisa adotou as seguintes técnicas de construção de dados: grupo focal com os/as estudantes; e entrevista semiestruturada com professoras e professor.

A técnica de grupo focal foi realizada com estudantes do 6º ao 9º ano, sujeitos do estudo, com o objetivo de compreender as suas percepções acerca das discussões de gênero e sexualidade e, conseqüentemente, a sua representação no ambiente escolar. Para realizar o grupo focal, foi necessário um planejamento no qual foram considerados os seguintes elementos: tema, objetivos, questões orientadoras, imagens e duração, além dos/as participantes. Além disso, os recursos para o registro dos dados foram essenciais para garantir a participação do grupo. No total, foram realizados doze³ encontros com duração aproximada de vinte minutos. As sessões foram realizadas duas vezes por semana⁴, na própria escola de pesquisa, em uma sala reservada para esse fim. Enviamos o termo de consentimento livre esclarecido aos pais ou responsáveis, o qual foi assinado e devolvido. Os estudantes também receberam um termo de consentimento para autonomia de sua participação, entretanto, o mesmo só poderia participar com autorização dos pais. No termo garantimos a preservação da identidade do participante e do local da pesquisa.

A seleção dos/as estudantes seguiu os seguintes critérios: ser estudante de escola pública; estar cursando os anos finais do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano; e fazer parte de um contexto de representação de violência de gênero e sexualidade no meio escolar. Foram selecionados doze estudantes, do 6º ao 9º ano, na faixa etária de 11 a 17 anos, entretanto, após algumas desistências, concluímos com nove participantes com a faixa etária de 13 a 17 anos.

Com os/as docentes utilizamos entrevista semiestruturada, os quais, também, assinaram um termo de consentimento de livre esclarecido para participação na pesquisa. Para Szymanski (2011), a entrevista é considerada uma situação de interação humana, imbricada pela subjetividade dos/as participantes, por envolver percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações. Assim, as entrevistas com as professoras e o

3 Optamos por um número maior de encontros, devido ao tempo que nos foi disponibilizado dentro da escola, uma vez que os/as estudantes não podiam perder aula e não tinham autorização dos pais para participar da pesquisa fora da escola ou em horário distinto do de aula.

4 Os dias da semana variavam de uma semana para a outra, assim como os horários das sessões, a fim de não atrapalhar o andamento das aulas e de não causar prejuízo de conteúdo e presença para os/as participantes.

professor buscaram compreender suas perspectivas quanto à possibilidade de atuação da escola e ao seu conhecimento da função e prática pedagógica do/a professor/a.

A escolha dos/as professores/as seguiu os seguintes critérios: ser professor/a da rede municipal de ensino; desenvolver sua prática de ensino mediante o comportamento reprimido ou agressivo de estudantes; e ser responsável pelas disciplinas de Ciências, Religião, História, Artes, Língua Portuguesa e Geografia, por possibilitarem maior discussão sobre a temática de gênero e sexualidade em sala de aula.

Com a preocupação de compreendermos os discursos expressos pelos sujeitos da pesquisa, estudantes e professores/as, na organização dos discursos, utilizamos a Análise de Conteúdo. Segundo Bardin (2016, p.130), a Análise de Conteúdo é um método que possui as seguintes características: “1. A pré-análise; 2. A exploração do material; e, por fim, 3. O tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação”. No período da pré-análise, realizamos a leitura dos dados coletados através dos diferentes procedimentos: grupo focal e entrevista. Em continuidade, realizamos a organização desses dados de acordo com os objetivos definidos na pesquisa, agrupando as respostas e categorizando-as a partir de unidades de registros. O material foi explorado com fins de compreendermos a análise em função das categorias levantadas e o tratamento dos resultados foi realizado por meio de inferências e interpretação, tendo como referência os aportes teóricos da pesquisa. Segundo Bauer, Gaskell e Allum (2015, p. 24), “a pesquisa qualitativa possui o monopólio da interpretação [...]”.

É necessário ressaltar também que, considerando a variedade de informantes, tornou-se essencial a triangulação dos dados, visto que, ao combinar diferentes informantes e técnicas de coletas de dados, passamos a desenvolver e trabalhar com olhares diversos, o que nos permitiu o confronto e a comparação destes. Assim, considerando os diversos sujeitos da pesquisa – estudantes, professoras e professor –, a análise levou em consideração todas as informações possibilitadas por cada instrumento de pesquisa, de forma que foram utilizados os discursos mais pertinentes e direcionados à temática da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para compreendermos o lugar dos/as estudantes nas discussões sobre a representação de gênero e sexualidade no ambiente escolar, foi de grande rele-

vância ouvir suas percepções sobre a atuação docente e o currículo escolar. Para isso, utilizamos a técnica do grupo focal, objetivando estimular as interações e maior participação de todos/as os/as componentes nas discussões. Assim, os/as estudantes puderam relatar suas opiniões, experiências pessoais e exemplos presenciados no meio escolar.

ATUAÇÃO DOCENTE E O CURRÍCULO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA REPRESENTAÇÃO DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA: A PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES DE UMA ESCOLA PÚBLICA.

Ao falar sobre a **atuação docente**, o grupo apresentou a necessidade do debate da temática gênero e sexualidade em sala de aula, reforçando a atuação da escola na mudança de paradigma social. Os relatos a seguir, indicam isso:

Teve a aula de um professor que ele tocou no assunto, disse que esse tipo de preconceito é errado, mas nunca nada muito aprofundado (Aluna 1).

Muitas vezes, nem eles sabem muito sobre o assunto, porque não estudaram e na faculdade não tem isso (Aluna 3).

Pra mim, seria bom falar sobre na aula, porque tem vez que alguém faz uma piada com alguém e não sabia que estava ofendendo ela (Aluno 8).

Eu gostaria que tivesse, porque, tipo, essas vezes, essas brincadeiras que os meninos ficam fazendo, muitas vezes, pode ofender, acabar ofendendo alguém e, tipo, essa pessoa fica usando a brincadeira pra não dá ruim, tipo achar que se falar isso vai dá ruim pro meu lado (Aluna 6).

Percebemos que os discursos retomam a necessidade da atuação do/a professor/a em relação à representação de gênero e sexualidade na escola. Notamos também que os relatos trazem as percepções dos/as estudantes sobre o entendimento do/a professor/a em relação aos atos de preconceito e discriminação de gênero e sexualidade presentes na escola. Assim é apresentada a falta de conhecimento do/a professor/a para tratar dessa representação dentro da escola. Além disso, nas opiniões, eles/as trouxeram a questão da preparação educacional do/a professor/a para atuar com essas questões, visto que em sua formação não há disciplinas específicas para prepará-los/as para essa atuação dentro da escola.

Nesse sentido, o discurso da Aluna 3 amplia as responsabilidades em debater gênero e sexualidade, pois o encargo de propor a possibilidade de mudanças de paradigmas deve abraçar todas as instâncias, desde a Educação Infantil ao

Ensino Superior, para assim termos uma possibilidade de transformação de opiniões e visão na sociedade. Também devemos destacar que a educação não pode ser vista como salvadora nesse caso, mas contribuinte de um processo histórico e cultural. Para Libâneo (2013), a prática docente deve ter um significado e uma função social para os membros da sociedade a fim de prepará-los/as para a vida, de modo que o/a professor/a deve refletir sobre sua ação e reflexão.

As opiniões relatam também o modo como os/as participantes refletem sobre a atuação dos/as professores/as e sobre suas próprias representações no meio escolar, assim como chamam a atenção para o fato de associarem a necessidade de uma formação mais completa para os/as professores/as com o comportamento apresentado por eles e elas. Assim, os depoimentos demonstram uma necessidade de mudança no currículo escolar para que se alcance uma quebra da reprodução da violência na sociedade e dentro dos muros da escola. Talvez o grupo não tenha clara compreensão das singularidades que envolvem o processo de elaboração do currículo escolar, contudo, de modo singular, colocam as necessidades sociais que o currículo deveria contemplar no processo de ensino e aprendizagem reforçando a atuação do/a professor/a e da escola.

No que se refere ao **currículo escolar**, os/as participantes apresentam suas expectativas em relação a um currículo inclusivo que respeite as diferenças de gênero e sexualidade do indivíduo. Assim, o grupo destaca:

Eu ia falar que não existe uma matéria. Eu acho que deveria criar uma matéria pra gente debater (Aluna 3).

la ser bacana os professores de cada matéria falar um pouco sobre isso. A gente ia aprender muito mais, porque temos horários diferentes, íamos falar mais do mesmo assunto (Aluno 4).

A professora de Religião, às vezes, fala sobre isso. Em alguns textos, ela passa o texto falando sobre o gênero. Não é muitas das vezes, mas, às vezes, ela fala. É, não é todas as vezes, mas, às vezes, ela fala com a gente sobre isso. Só alguns pontos, são momentos raros (Aluno 5).

Em História, porque a comunidade LGBT luta demais e não tem um registro disso, seria muito, não sei a palavra exata, mas não seria uma coisa boa, ninguém dar importância (Aluna 6).

O grupo apresenta sugestões sobre a forma como deveria acontecer a aplicabilidade do currículo na escola: “criar uma matéria”, “os professores de cada matéria falar um pouco” e “em História”. Louro (2014) discute que, em termos curriculares, gênero e sexualidade parecem ser tratados de forma restrita

a um campo disciplinar. Nessa concepção, as falas retratam uma divergência de opiniões sobre como a escola deveria atuar por meio de seu currículo em relação ao tema gênero e sexualidade. Entretanto, não se pode negar o fato de que os encontros do grupo focal terem ocorrido dentro da própria instituição de ensino pode ter refletido nas falas, no que foi possível aos/às estudantes expressarem.

De toda forma, as sugestões apresentadas reforçam as necessidades dos/as próprios/as estudantes: “a gente ia aprender muito mais, porque temos horários diferentes”. Assim, podemos supor que discutir gênero com mais frequência ou criar uma disciplina específica traria um lugar de fala mais significativo aos assuntos de gênero e sexualidade e ao combate ao preconceito e às discriminações que se representam por meio do comportamento de estudantes na escola. Desse modo, a escola poderia sair de uma situação passiva para atuante no processo de formação do cidadão.

Devemos mencionar ainda que o relato do Aluno 5 reforça que o assunto é discutido muito raramente, somente pela professora de Religião. Percebemos que o participante não cita a forma como a temática é apresentada, ou seja, se a abordagem é destinada à sexualidade com fins de procriação e se o debate de gênero é direcionado à constituição biológica, desconsiderando a formação social da identidade do sujeito. É interessante também notarmos a seguinte fala: “em História, porque a comunidade LGBT luta demais e não tem um registro disso”. A fala da Aluna 6 remete a uma reflexão de inclusão social no livro didático, pela necessidade de um registro sobre a comunidade LGBT⁵, de forma que a escola transmita esse conhecimento aos/as seus/suas estudantes. Dessa forma, podemos supor que os discursos propõem que o livro didático faria uma quebra do preconceito e possibilitaria a aceitação do/a outro/a, valorizando a pessoa humana ao invés do moralismo exagerado que vem constituindo a sociedade, podendo contribuir com o desenvolvimento de outro tipo de representação dentro da escola.

No que se refere ao **livro didático**, o grupo expressa suas reflexões da realidade vivenciada, pois almejam mudanças e adaptações no livro didático

5 LGBT possui o significado de Lésbicas, Gay, Bissexuais e Transexuais, entretanto, na atualidade, se usa a sigla LGBTQI+ (Lésbicas, Gay, Bissexuais, Transsexuais, Queer, Intersexo e o + é utilizado para incluir mais grupos e variações de sexualidade e gênero).

para expansão de seus próprios conhecimentos. Nesse sentido, os/as participantes destacam:

Seria importante que nos livros de História tivesse sobre a comunidade [LGBT] por ela não é de agora, não é de 2021, de 2022, tem séculos que está sendo lutado, mas ninguém fala sobre o passado (Aluna 3).

No livro, hoje em dia, não tem nada falando sobre, tipo, mas eu acho que mais na frente vão adicionar no livro alguma coisa, assim, manifestação LGBT, explicando a mudança da sociedade (Aluno 8).

Em Ciências, obviamente. Tratou no começou do ano e ano passado sobre sexualidade, também tinha uma parte do livro que falava sobre ser gay, essas coisas de diversidade sexual (Aluna 1).

Os/as participantes associam a abertura de discussões sobre assuntos ainda considerados tabus nas aulas com uma nova visão de currículo e de livro didático. Percebemos nos relatos que o livro didático não aborda o perfil histórico das discussões de gênero e sexualidade, o que gerou perspectivas de que, no futuro, isso possa ocorrer mediante as mudanças vivenciadas pela sociedade. Devemos enfatizar que os relatos apresentam uma discrepância entre o discurso do Aluno 8, ao afirmar que “no livro, hoje em dia, não tem nada falando sobre”, e o da Aluna 1, quando declara que “tratou no começou do ano e ano passado sobre sexualidade”. Talvez a divergência tenha ocorrido porque ele e ela são de séries diferentes, de maneira que o assunto pode ter sido abordado em uma sala de aula e na outra não.

É interessante mencionar que a visão trazida nos depoimentos não se refere somente ao conteúdo do livro didático, mas a uma perspectiva de uma sociedade diferente pela educação a partir de suas próprias representações no meio escolar. Também notamos que os relatos não fazem referência a um aprofundamento do assunto, pois é trazido o que foi estudado de forma artificial sem grande conhecimento adquirido, como relata a fala da participante: “também tinha uma parte do livro que falava sobre ser gay, essas coisas de diversidade sexual”. A forma como é apresentado o conteúdo do livro didático é vaga, talvez porque o assunto tenha sido trabalhado apenas para cumprir o conteúdo ou por não ter despertado o interesse dos/as estudantes. Foucault (2022) aponta que a sexualidade é um dispositivo histórico porque se constitui a partir de múltiplos discursos sobre o sexo, os quais regulam, normatizam e instauram saberes e são produzidos como verdade.

Ao questionarmos se a discussão de gênero e sexualidade no livro didático na escola poderia destruir a família e a heterossexualidade, para que os/as participantes pudessem discorrer sobre as questões que permeiam a sociedade e a escola nos últimos tempos e a influência na representação social do/a estudante, surgiram os seguintes relatos:

Eu acho que destrói, porque as famílias não aceita, né, e acaba se separando daquela pessoa e que se junta homem com homem, mulher com mulher, por isso que destrói porque ela quer se separar, porque ela não acha o certo (Aluno 4).

Eu acredito que vai ter, vai ter preconceito, porque as pessoas geralmente pensam que, por ser crescido nesse tipo de família, vão ser um tipo diferente de pessoa, porque tem essa visão que os homossexuais são pervertidos, são maliciosos, então vão achar que a criança também vai por esse caminho e, na verdade, não (Aluna 1).

Vai ter, porque a pessoa que tem dois pais, duas mães, né, que não é como os outros, que a maioria das pessoas tem pai e mãe, sofre preconceito, porque acha que é muito errado, por isso sofre essa violência (Aluno 4).

Ao refletirem sobre a pergunta, percebemos que, mais uma vez, o grupo apresenta o preconceito que se reproduz pela sociedade e escola do que seria certo ou errado e as falas apresentam certo preconceito em relação à pessoa homossexual assim como a necessidade de discussão do assunto pela escola. Os relatos demonstraram alguma discrepância em relação aos discursos anteriores de defesa do estudo da temática pela escola e no livro didático por meio de opiniões expressas por termos como: “destrói”, “tipo de família”, “pervertido”, “não é como os outros”. Notamos que os discursos também trazem uma preocupação sobre a visão de sociedade sobre o modo como a escola vai lidar com a discussão em sala de aula. Assim, percebemos que, ao mesmo tempo em que os discursos trazem uma disparidade de certo ou errado, eles refletem os medos e anseios da pessoa reprimida por sua identidade sexual. No primeiro relato, a preocupação com a destruição da família fica evidente por duas vertentes: pela não aceitação da pessoa homossexual e pela separação desta devido ao receio do que os outros acharão de sua sexualidade, reforçando um discurso de preconceito e ódio que tem vigorado na sociedade nos últimos tempos.

É importante ressaltar que os/ as participantes do grupo configuraram os preconceitos sociais sem vinculá-los diretamente ao currículo escolar ou ao livro didático, de forma que prevaleceram as opiniões acerca de um assunto que deve ser debatido na escola em uma perspectiva social, ou seja, os diferentes

tipos de família. A esse respeito, a Aluna 1 relata a necessidade do estudo do tema na escola devido à visão que se cria dos diferentes tipos de família e pela visão pejorativa e maliciosa que parte da sociedade possui da pessoa homossexual. O relato aponta que trazer a temática para dentro da escola se torna tão polêmico porque muitos acham que as crianças podem ser influenciadas, conforme relato: “então, vão achar que a criança também vai por esse caminho e, na verdade, não”. Assim, podemos supor que a opinião da participante apresenta uma preocupação com um discurso de controle do ensino a favor da exclusão do considerado fora dos padrões e com o fortalecimento desse discurso dentro da escola para todos/as os/as estudantes, dos/as menores aos/às maiores.

É importante mencionar que os/as participantes tratam do preconceito e discriminação de gênero e sexualidade, mas não apresentam soluções a serem aplicadas em sua própria representação. As discussões se direcionam ao seu conhecimento cotidiano, adquirido em diferentes meios sociais, explicitando que a escola não está trazendo grandes contribuições de debates e discussões sobre a representação vivenciada no meio educacional e sobre a própria atuação docente referente às discussões de gênero e sexualidade nesse mesmo meio. Corroborando nossas reflexões, Magnani (2004) nos remete que o ambiente coletivo contribui para a manifestação da representação do indivíduo em um determinado contexto. Nesse sentido, o entendimento se direciona para a dependência dos canais de comunicação que são construídos e estabelecidos em uma coletividade em seu meio social para a construção de uma compreensão que se torna parte de uma singularidade do/a estudante para então se revelar em uma totalidade de sua representação no meio escolar. Contudo, ao naturalizar as formas de violência que se associam a essa representação, o/a estudante deixa de adquirir uma postura de respeito em relação às diferentes formas de gênero e sexualidade expressas na escola.

O OLHAR DOCENTE SOBRE A REPRESENTAÇÃO DE GÊNERO E SEXUALIDADE NO MEIO ESCOLAR

A concepção das docentes e do docente foi obtida por meio de entrevista semiestruturada. Nas entrevistas, puderam fornecer informações sobre suas percepções a respeito de como compreendem a função de sua prática docente frente à representação de gênero e sexualidade.

O foco esteve centrado na prática docente e sua atuação diante da representação de gênero e sexualidade no meio escolar a fim de que fosse possível compreender a sua contribuição, a atuação e a própria opinião do/das docente/s sobre o seu papel como professoras e professor em sua rotina de trabalho na escola. Tudo isso com a finalidade de caracterizar as possibilidades de inserção dos saberes docentes e das experiências das professoras e do professor em sua atuação pedagógica.

As professoras e professor foram convidados a responder sobre a forma como sua prática de ensino tem contribuído no combate ao preconceito e à discriminação em relação à representação de gênero e sexualidade na escola. Elas e ele apresentaram suas especificidades sobre esse assunto conforme relatos a seguir:

Olha! Eu acredito sim, que não é muito notável, é uma evolução. A gente vê isso, muito lento, é um desenvolvimento muito lento, porque dentro da sala de aula, como eu te falei, a gente compreende a diversidade, que há a diversidade religiosa, a diversidade em questão familiar, enfim, e isso faz com que a gente perceba uma mudança muito lenta né, que num questionamento, mesmo num debate, sempre há quem concorda e quem discorda e quando há esse debate muito pesado, às vezes, é preciso a gente interferir, é, tentando fazer alguma interferência explicativa e mudando de assunto, porque você termina vendo que vai em uma discussão longa e que pode ferir os princípios, os valores de alguém, e essa criança, esse jovem, pode levar a sua família, a sua família também é atingida, né, e se sentir ofendida em seus princípios e valores, às vezes, pode vir procurar a escola. Então, tudo isso passa pela cabeça do professor, né, então a gente tenta levar o assunto, mas de uma forma bem leve e que essa evolução a gente compreende que vai acontecer aos poucos, com o passar do tempo, com a maturidade do jovem. Enfim, a gente espera isso (Professora 1).

A fala da **Professora 1** destaca a incerteza de sua prática diante da diversidade que compõe o campo escolar e, apesar de afirmar que sua prática de ensino tem contribuído no combate ao preconceito e à discriminação de gênero e sexualidade, ela apresenta outras questões, como “família ofendida”, que interferem no desenvolvimento de sua prática. Além disso, ela destaca outro aspecto que afeta a aplicação de uma prática de ensino igualitária: a opinião dos/as próprios/as estudantes, pois, segundo ela, “num debate sempre há quem concorda e quem discorda”. Contudo, para Silvia (2015), está entre as funções da escola

discutir a diversidade de gênero e sexualidade por meio da prática do/a professor/a propiciando debates e discussões sobre o assunto na escola.

A **Professora 2** apresenta uma prática de ensino de aceitação e de negação da representação de gênero e sexualidade, conforme fala abaixo:

No caso, por exemplo, eu sempre tenho uma fala de que você tem que aceitar o outro, de que você tem que respeitar o outro. O convívio com o outro não me permite e eu nem posso me permitir criticar o outro, zombar do outro e quando isso, muitas das vezes, ocorre, tem casos que a gente vê meninos que são afeminados que já tem trejeitos, né, lá de 7 anos de idade, 8 anos, menores até, então você tem que ir cortando, impedindo que essas coisas aconteçam dentro de sala de aula (Professora 2).

A **Professora 2** apresenta um olhar, por um lado, de aceitação do outro pelos/as estudantes a ser desenvolvida sua prática, vigorando o “respeito” entre os/as colegas. Por outro, surge a negação das diferenças, ao tentar moldar a construção de identidade de uma pessoa devido a sua sexualidade. Bento (2011, p. 554) nos explica que são muitas as violências cometidas contra as pessoas transexuais “(re) produzidas por uma pedagogia da intolerância”. Assim, o discurso traz a visão de uma prática que não é transparente e pouco contributiva no que se refere à violência de gênero e sexualidade, pois, quando se tenta suprimir a existência de uma pessoa, também se está contribuindo com o preconceito, o que fica evidente quando se fala em “ir cortando”. De todo modo, a fala da professora apresenta representações de sua rotina sem citar um planejamento para trabalhar o assunto em sala de aula e nem apresentar aprofundamento de saberes científicos.

A **Professora 3** ressalta que a contribuição de sua prática está no diálogo a ser desenvolvido em sala de aula, estabelecendo respeito e igualdade entre as pessoas, de acordo com a fala a seguir:

Eu procuro conversar com os alunos, explicando que somos todos iguais, que devemos tratar todos com dignidade e respeito, que as coisas mudaram, hoje tem vários tipos de família né, tem a família hetero, tem a família gay, tem a família de todo jeito. Já falei também que minha família também tem pessoas assim e nós aceitamos numa boa, pessoas que são homossexuais, tem vários, todo mundo respeita na minha família. Eu peço para eles respeito, que Deus quer que nós sejamos unidos e tenham respeito um para com os outros (Professora 3).

A percepção da professora levanta a perspectiva de mudança de paradigma social, de mentalidade individual. Nesse aspecto, é relevante ressaltar que as mudanças acontecem, mas nem todos/as a aceitam, de modo que tais formações de opiniões se refletem na sala de aula. Notamos também que a professora, por um lado, reforça a figura de Deus como uma representação de respeito religioso entre os seres no convívio escolar. Por outro lado, ao destacar os diferentes tipos de família, ela contribui com a quebra do preconceito, se o assunto for debatido em sala de aula, ponto que o seu discurso não deixa claro. Nesse sentido, Butler (2022) nos diz que a sexualidade se torna acessível a uma série de articulações sociais que nem sempre estão vinculadas às relações ou aos laços conjugais monogâmicos ou maritais.

Para o **Professor 4**, a contribuição de sua prática está em lidar com o que compete a sua disciplina, de acordo com a fala a seguir:

Olha! Eu procuro muito, como professor de História, ser universal nessa questão, vejo muito, acho que a gente tem que ser universal, embora não possa lidar totalmente com o tema, mas as questões raciais é um pouco diferente, as questões de gênero é mais difícil, mais complicada, mas as questões raciais, a gente como tem há muito tempo a lei 10.639, já acompanha com segurança esse processo e eu procuro muito inserir dentro de minhas aulas essas questões. Sou muito livre nessas discussões (Professor 4).

Percebemos que o discurso do professor propicia uma visão de universalidade na contribuição de sua prática, entretanto ele reforça que trabalhar as questões pertinentes às discussões de gênero e sexualidade não é uma tarefa fácil, deixando a entender que isso se torna difícil devido à ausência de leis que ofereçam segurança para essas discussões em sala de aula. Notamos que o professor levanta a preocupação com um aparato legal que fortaleça as discussões de gênero e sexualidade. A partir da preocupação do professor, devemos ressaltar que, em 5 de novembro de 2001, foi criada a Lei Estadual 10.948, no estado de São Paulo, que dispõe sobre as penalidades a serem aplicadas à prática de discriminação em razão de orientação sexual, criada pelo deputado Renato Simões do PT (Partido dos Trabalhadores), entretanto percebemos que o discurso do professor traz a perspectiva de uma lei em âmbito federal que seja específica para as questões de gênero e sexualidade, abordando as diferentes esferas sociais, como a escola.

Para tanto, salientamos que a contribuição da prática docente na visão das professoras e do professor está direcionada a suas preocupações como docen-

tes em trabalhar a temática no âmbito escolar por causa dos princípios sociais que estão vinculados a essa prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de um processo sistemático, as experiências dos/as estudantes tornam-se a base de uma rotina escolar formada por sujeitos, proposições, conhecimentos e violência. Assim, é importante ressaltamos que conceber as discussões sobre gênero e sexualidade como espaço dialógico de participação e representação dos diferentes sujeitos que compõem o meio escolar implica que a escola não seja entendida somente como um espaço de reprodução de instrução, mas também de debate e discussão de questões que permeiam a sociedade e a formação de pessoas que convivem em diferentes categorias sociais, com distintas formações de identidade.

Procuramos construir um olhar significativo sobre a dinâmica da instituição, revelando seus dilemas, especificidades e possibilidades de atuação ou aceitação do preconceito e da discriminação da representação em ação. Nesse sentido, estudantes e professores/as assumiram um papel muito relevante: o de estabelecer as relações de poder e suas significações oriundas de um contexto em que são inseridas reproduções sociais de uma sociedade maior que a escola.

Com vistas à compreensão da influência de outras instâncias sociais na representação dos/as estudantes que se reflete na atuação dos/as professores/as da instituição pesquisada em Imperatriz/MA, constatamos que as vivências são reproduzidas por um discurso de poder presente na vida cotidiana dos/as estudantes, de forma que discriminação é algo natural que passa despercebida por eles e elas no cotidiano escolar. Desse modo, o olhar para atos de preconceito ou discriminação de gênero e sexualidade faz parte da escola por ela recebê-la de fora para dentro e internalizá-la em uma posição de neutralidade.

Por fim, vale ressaltar que a escola de pesquisa possui um compromisso com a educação de seus/suas estudantes expresso em responsabilidade e seriedade diante das fragilidades das condições de trabalho de uma escola pública. Entretanto, convém deixar claro que essa não é uma tarefa fácil, pois exige de seus profissionais uma formação permanente de qualificação pelo município, especialmente porque não depende somente da escola, mas de um contexto maior, para que os seus e as suas profissionais tenham aporte teórico e metodológico para discutir gênero e sexualidade em sala de aula.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BAUER, Martin W; GASKELL, George; ALLUM, Nicholas C. Qualidade, quantidade e interesse do conhecimento: evitando confusões. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (editores). **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 64-89.
- BENTO, B. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. Dossiê gênero e sexualidade no Espaço Escolar. **Estudos Feministas**. vol. 19, nº. 2 Florianópolis, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/DMNhmppzNbKWgH8zbgQhLQks/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 06 fev. 2023.
- BUTLER, Judith. **Desfazendo gênero**. São Paulo: UNESP, 2022.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1 – a vontade de saber**. 13. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2022.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 6. ed. 5 reimpr. São Paulo: Atlas 2010.
- LIBÂNEO. José Carlos. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. 16ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- MAGNANI, José Guilherme Cantor. Discurso e representações ou de como os baloma de Kiriwana podem reencarnar-se nas pesquisas atuais. In: CARDOSO, Ruth. (Org.) **A Aventura Antropológica: teoria e pesquisa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004. p. 127-140.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- SILVA, Sirlene Mota Pinheiro. **Gênero e sexualidade nas políticas públicas de formação docente continuada e nos espaços escolares**. Revista Científica e Tecnológica/ Fundação Sôsândrade de Apoio ao Desenvolvimento da UFMA. São Luís, v.1, n.1, jan. /dez.2015. p. 79 -90.

SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. SZYMANSKI, Heloisa (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro Editora, 2011. p. 9-64.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT07.008

MULHERES TÊM COMPETÊNCIA PARA AS EXATAS?

Marília Magalhães Maia¹
Luiza Helena Félix de Andrade²
Silvio Roberto Fernandes³
Lara Carla Freitas Rodrigues⁴

RESUMO

A população brasileira é composta majoritariamente pelo público feminino, segundo o Censo 2022, e os percentuais são ainda maiores com relação a parcela que cursa o ensino superior. Entretanto, há uma desproporção quanto a distribuição dessa população com relação aos cursos, havendo uma concentração do público feminino nos cursos na área da saúde e educação, com percentuais superiores 60%, e uma escassez na área das exatas, com o máximo de 30%, segundo o Censo da Educação Superior de 2022. Assim, compreendendo a Matemática como a disciplina de maior relevância para o ingresso e desempenho nos cursos das exatas, este trabalho compara o desempenho dos inscritos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), autodeclarados do sexo feminino e masculino, nas provas de Matemática e suas Tecnologias. Através de técnicas de ciência de dados, incluindo Análise de Componente Principal (ACP), aplicadas sobre dados dos candidatos as habilidades avaliadas pelas provas aplicadas no período de 2009 a 2022. A partir desta análise observou-se os maiores percentuais de acerto majoritariamente masculinos. Este resultado é reafirmado ao calcular a média das proficiências de ambas as popula-

1 Mestranda em Engenharia de Teleinformática da Universidade Federal do Ceará - UFC, mariliamaia@alu.ufc.br;

2 Doutora em Engenharia de Teleinformática da Universidade Federal do Ceará - UFC, luizafelix@ufersa.edu.br;

3 Doutor em Sistemas e Computação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, silvio@ufersa.edu.br;

4 Graduada pelo Curso de Ciência e Tecnologia da Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFRSA, lara.rodrigues@alunos.ufersa.edu.br;

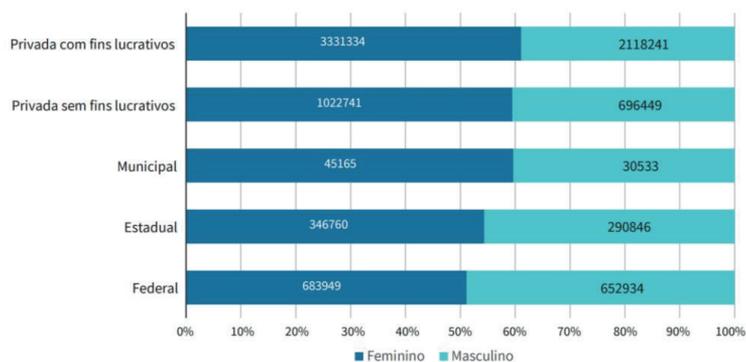
ções, para cada ano, o que demonstrou que apesar das diferenças serem inferiores a 6%, as médias masculinas são maiores do que as femininas. Entretanto, quando se observa o desempenho por habilidade não há predominância de nenhum dos sexos e nem regularidade, além de diferenças percentuais máximas inferiores a 0,3%. Dessa forma, demonstra-se que o desempenho nas provas de matemática não é o único fator determinante para participação feminina nos cursos de exatas.

Palavras-chave: Exame Nacional do Ensino Médio, Desempenho, Análise de Componente Principal, Matemática, Público feminino.

INTRODUÇÃO

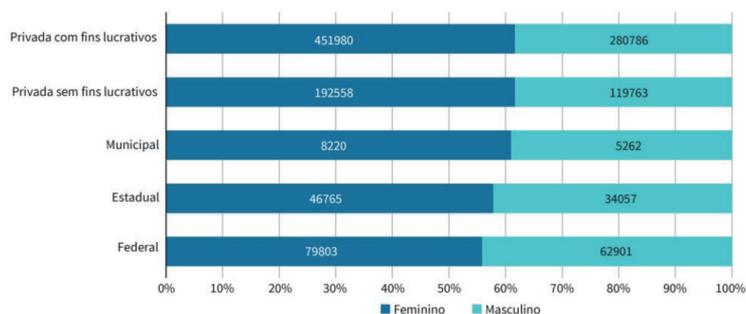
O Censo populacional mais recente realizado, em 2022, informa que o a população brasileira soma mais de 203 milhões de pessoas, dos quais 51,5% são do sexo feminino (Brasil, 2023). Este censo ainda apresenta que entre os jovens entre 15 e 29 anos, o sexo masculino possui maior percentual de participação, sendo está a faixa etária predominante entre os ingressantes nos cursos de graduação, segundo (INEP, 2023). Entretanto, a distribuição por sexo nesta população apresenta uma inversão de predominância, como é observado nos gráficos da Figura 1 e da Figura 2. Encontrados no Censo da Educação Superior de 2022 (INEP, 2023), o gráfico da Figura 1 indica os percentuais, por sexo, do número de alunos ingressantes no em graduações no ano de 2022. Enquanto o gráfico da Figura 2 apresenta o mesmo panorama sobre os concluintes.

Figura 1 - Número de alunos que ingressaram na graduação em 2022 por sexo, segundo a categoria administrativa.



Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base em dados do Censo da Educação Superior.

Figura 2 - Percentual de alunos concluintes de graduação por categoria administrativa, no ano de 2022, segundo o sexo.



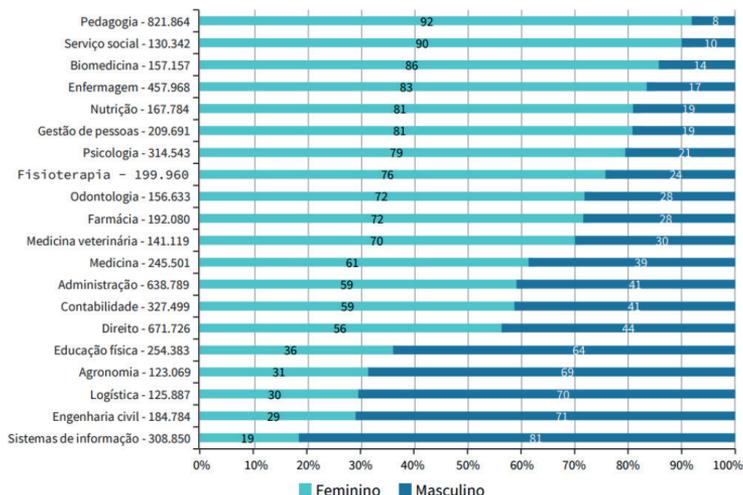
Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base em dados do Censo da Educação Superior.)

Ambos os gráficos demonstram a predominância atual do sexo feminino no ensino superior, independente da modalidade administrativa. Estes valores indicam o sexo feminino como aquele que mais buscam a progressão nos estudos, avançando do ensino básico para o ensino superior, a nível de graduação. No entanto, este cenário não foi sempre assim. As transformações sociais ocorridas no pós-guerra, na década de 1960, permitiram que as mulheres passassem a ocupar novos espaços fora do ambiente privado e doméstico, ingressando de maneira mais expressiva no mercado de trabalho e nas universidades. Esse período marcou um avanço significativo no pensamento feminista, que acompanhava as novas configurações sociais e reivindicava igualdade de direitos, especialmente em relação à educação e ao emprego (Gonçalves Carneiro et al., 2019; Pinto et al., 2017).

No Brasil, o hiato educacional de gênero foi superado na década de 1990, com as taxas de indivíduos com curso superior completo entre homens e mulheres mostravam uma distribuição bastante similar, o que reflete um avanço na igualdade de acesso à educação superior. Esse cenário é apresentado em (A. Ricoldi & A. Artes, 2016), que destacaram a reversão do gap de gênero, resultando em uma presença cada vez maior de mulheres no ensino superior. Essa mudança contribuiu para o crescimento da participação feminina em diversas áreas do conhecimento e no mercado de trabalho, consolidando uma maior igualdade de oportunidades educacionais no país.

Entretanto, como também apresentado em (INEP, 2023), a desproporção quanto a distribuição do sexo feminino nos cursos de graduação ainda existe e é elevada. O gráfico apresentado na Figura 3, apresenta os percentuais de participação dos sexos nos 20 maiores cursos de graduação, em número de matrículas em 2022. Verifica-se que o público feminino compõe maioria em 15 dos 20 maiores cursos de graduação, demonstrando mais uma vez a maior iniciativa por parte do sexo para a obtenção do avanço educacional. Mas observa-se, também, que os cursos os quais a população feminina encontra-se como minoria são cursos da área das exatas, contrapondo a sua participação superlevada nos cursos da área da saúde e educação. Diante disso, questiona-se os motivos que condicionam essa discrepância. Seria a questão de o sexo feminino não possuir bom desempenho nas disciplinas atreladas ao curso e por isso terem menor potencial de competição pelas vagas dos cursos de exatas?

Figura 3 – 20 maiores cursos em número de matrículas de graduação e os respectivos percentuais de participação por sexo, em 2022



Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base em dados do Censo da Educação Superior)

A importância de equalizar as oportunidades e direitos entre os sexos é demonstrada pela sua presença nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis, pela Organização das Nações Unidas (ONU), ocupando o quinto objetivo, nomeado por “Igualdade de Gênero”. Assim, apesar de a escolaridade não garantir igualdade entre os gêneros, é uma ferramenta de alta relevância e potencial de mudança social (A. Ricoldi & A. Artes, 2016; Melo, 2013). Visando isto, o Programa Futuras Cientistas, lançado pelo Governo brasileiro, teve início das suas atividades em abril de 2024, estimulando alunas do ensino público às áreas das exatas, tanto no ingresso nos cursos de graduação, quando ao desenvolvimento mais completo daquelas que já estão nos cursos (Machado, 2023). A criação deste projeto demonstra a preocupação com a discrepância da participação feminina neste cenário e é uma medida de sanar alguns dos possíveis motivos deste fato.

Nesta etapa é válido ressaltar a diferença entre sexo e gênero. Sua diferenciação se faz necessária para que seja empregado corretamente o sentido do termo, não desconfigurando a discussão abordada. Segundo os conceitos apresentados em (Duarte, 2021; Melo, 2013; Pinto et al., 2017), podem ser descritos os seguintes conceitos. O termo “sexo” pertence ao campo da biologia e se refere às características biológicas, genéticas, anatômicas e fisiológicas que distinguem homens e mulheres. Essas características incluem, por exemplo, os cromossomos (XY para homens e XX para mulheres), os órgãos reprodutivos,

bem como as diferenças hormonais que influenciam o desenvolvimento físico de cada indivíduo. Já o conceito de “gênero” está inserido no contexto social e cultural. Ele envolve o conjunto de papéis, comportamentos, expectativas e responsabilidades que são socialmente atribuídos a homens e mulheres. Esses papéis são aprendidos e incorporados ao longo da vida, através de processos de socialização que variam de acordo com o tempo, o local e a cultura. A construção do gênero ajuda a moldar a percepção que cada pessoa tem de si mesma, influenciando diretamente a compreensão do próprio corpo e a formação da identidade, assim como a maneira de se relacionar com o outro. Portanto, enquanto o sexo é um dado biológico, com classificação binária, masculino e feminino, o gênero é uma construção social que reflete as normas e valores de cada sociedade. Neste trabalho será abordada uma discussão relacionada a comparação de desempenho e habilidade entre os sexos, visto que é esta a informação presente nos formulários de inscrição do ENEM.

Sobre os cursos das exatas, existe uma forte característica em comum, a relação da maioria das disciplinas com a matemática. Essa relação ocorre diante da construção do raciocínio lógico e o fato de que o domínio do conhecimento matemático facilita a compreensão de conteúdos mais complexos em disciplinas como física, química, eletricidade e informática (Crystini & Sehn, 2017). Em (Crystini & Sehn, 2017) destaca-se que muitos alunos que apresentam dificuldades em matemática também encontram problemas em outras disciplinas de exatas, indicando que a matemática funciona como uma base para o desenvolvimento intelectual nessas áreas.

A individualização da Matemática e suas tecnologias dentre as demais disciplinas conhecidas como exatas, no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), demonstra sua importância. O ENEM foi desenvolvido com o intuito de avaliar o desempenho dos alunos ao fim da escolaridade básica, a nível nacional. Entretanto, passou a ser, também, a principal ferramenta de acesso ao ensino superior, no país, permitindo que as proficiências dos alunos que o prestam sejam utilizadas em diversos processos seletivos de Instituições de Ensino Superior (IES), sendo elas públicas, privadas e internacionais. O exame é composto por 5 provas: Matemática e suas Tecnologias, Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Redação, totalizando em 180 questões e um texto dissertativo-argumentativo de até 30 linhas, dividindo sua aplicação em dois dias de prova por ano (da Silveira et al., 2015). A prova de Matemática e suas Tecnologias possui 45 questões, com 5 alternativas, cada, sendo cada questão

elaborada de modo que seja capaz de avaliar o conhecimento sobre 1 das 30 habilidades que compõem a Matriz de Referência do ENEM, para a prova em questão. Esta formatação atual passou a ser implementada com a reestruturação realizada em 2009, que teve como um de suas mudanças a aplicação da Teoria de Resposta ao Item (TRI) (Brasil, 2020).

A TRI é um modelo estatístico amplamente utilizado para medir traços latentes, como habilidades, atitudes ou aptidões de indivíduos, com base nas respostas fornecidas em testes ou avaliações. Ela avalia a probabilidade de um respondente acertar um item considerando tanto a habilidade do indivíduo quanto as características do item, como dificuldade, discriminação. Foi desenvolvida para superar limitações da Teoria Clássica de Medidas, que assume que todos os itens têm a mesma dificuldade e que as avaliações são igualmente válidas para todos os respondentes. O modelo da TRI aplicado no ENEM é o modelo de três parâmetros, que inclui a probabilidade de acerto casual, além dos parâmetros de dificuldade e discriminação (Fujii, et al., 2021). Sua implementação é de suma importância, pois permite comparar o desempenho de estudantes com diferentes níveis de habilidade de forma mais precisa e adaptar os testes a esses níveis. O uso da TRI também permite a equalização de provas, ou seja, a possibilidade de comparar resultados de diferentes testes ao longo do tempo, garantindo uma medição mais consistente de habilidades (E. A. C. et al., 2009; Klein, 2013). Para cada item (questão) da prova do ENEM, além da habilidade associada, também há 3 parâmetros (NU_PARAM_A, NU_PARAM_B e NU_PARAM_C) que são calculados após a aplicação da prova de cada ano e são usados no cálculo de proficiências dos participantes. NU_PARAM_A é definido como o parâmetro de discriminação, o qual diferencia os participantes que dominam dos que não dominam a habilidade avaliada. NU_PARAM_B é o parâmetro de dificuldade, o qual está associado à dificuldade do item, sendo que quanto maior seu valor, mais difícil é o item. E NU_PARAM_C é o parâmetro de acerto ao acaso, o qual indica a probabilidade de um participante acertar o item não dominando a habilidade exigida.

A inclusão do “acerto ao acaso” na avaliação TRI do ENEM permite que o modelo diferencie entre um acerto devido à habilidade e um acerto por sorte, evitando que indivíduos com baixa proficiência recebam uma avaliação inflada. Assim, no modelo de três parâmetros, a fórmula é ajustada para que o acerto casual não aumente indevidamente a estimativa de proficiência, mantendo assim a precisão da avaliação. Sem o ajuste para o acerto casual, estudantes com baixo

desempenho, que acertam itens ao acaso, poderiam ter suas habilidades superestimadas (Crystini & Sehn, 2017; Fujii et al., 2021; Lopes & Vendramini, 2013).

Visto as principais características e vantagens da metodologia de avaliação do ENEM, baseado no TRI, a questão de pesquisa abordada neste trabalho é utilizar um método computacional que permita comparar o desempenho dos candidatos no ENEM desde 2009 até 2022 e avaliar se o público feminino tem competência para áreas de exatas. Para isso foram aplicadas diversas técnicas de ciência de dados, incluindo ACP (Análise da Componente Principal).

A ACP é uma técnica de processamento de dados não supervisionado, ou seja, não utiliza rótulos de classificação dos dados. Esta técnica é amplamente utilizada em diversos campos de estudo, devido a sua simplicidade e variedade de funções que pode ser aplicado, entre elas a redução da dimensionalidade do conjunto de dados ou a identificação de padrões (De Souza & Poppi, 2012). Ele transforma um conjunto de variáveis correlacionadas em um novo conjunto de variáveis não correlacionadas chamadas “componentes principais”. Essas componentes capturam a maior parte da variação nos dados, permitindo simplificar a análise sem perder informações relevantes. Isso torna o processamento de dados mais eficiente e eficaz, permitindo que padrões importantes emergem enquanto o ruído e a redundância são minimizados (Hongyu et al., 2015).

Diante do exposto, o presente trabalho tem como objetivo avaliar o desempenho de candidatos do sexo feminino e masculino nas provas de Matemática e suas tecnologias, do ENEM, aplicadas entre 2009 e 2022. Com o intuito de averiguar se o desempenho nas provas pode ser um dos motivos para a escassez do sexo feminino nos cursos de graduação de exatas. Como ferramenta de análise, será aplicado a ACP para o reconhecimento de padrões, além da análise estatística sobre as informações sobre as habilidades abordadas nas provas, em conjunto com acertos dos candidatos, e os parâmetros do TRI para cada item, fornecidos nos microdados do ENEM, disponíveis em (Brasil, 2024).

METODOLOGIA

Para alcançar os objetivos deste trabalho, definiu-se os 14 conjuntos de dados disponibilizados pelo INEP, referentes as aplicações das provas do Enem no período de 2009 a 2022. Estes, nomeados de microdados do Enem, são compostos por dois conjuntos de dados, um relacionado aos alunos inscritos no exame, preservando o anonimato, e o outro relacionado as provas, com infor-

mações sobre cada item avaliado. Assim, os dados foram preparados unindo os dois conjuntos, passando pelo processo de refinamento, amostragem e pré-processamento, antes da sua aplicação na análise computacional, para a então obtenção dos resultados que serão discutidos neste trabalho.

No processo de refinamento, foi aplicado um filtro sobre o conjunto de dados referente aos alunos, selecionando apenas os alunos presentes nas 5 provas aplicadas, em cada ano, para garantir a existência de suas respostas as questões e proficiências, a cor da prova de Matemática e suas tecnologias e suas respectivas respostas. Restringimos nossa análise sobre as provas de Matemática e suas tecnologias, tendo em vista que a matemática é a área do conhecimento mais relacionada aos cursos de exatas. Entretanto, mesmo após a filtragem, o volume é muito grande e se fez necessária a amostragem, que foi aplicada com nível de confiança de 99% e erro amostral de 1%, sendo realizada uma seleção aleatória, sobre o conjunto de dados de cada ano.

Após a amostragem, foram vinculadas as informações do conjunto de dados sobre a prova de Matemática e suas Tecnologias (MT) e o conjunto obtido até esta etapa do processo. Do conjunto referente a prova, foram coletados os gabaritos correspondentes a cada cor de prova e a respectiva habilidade avaliada em cada item (questão da prova). A aplicação dos gabaritos sobre as respostas dos alunos foi realizada de forma que fosse armazenada a informação de erro e acerto de cada questão por cada aluno selecionado. Assim, foi formada uma tabela composta por 45 colunas, correspondendo as questões da prova, e cada linha a um dos alunos incluídos na amostragem, de modo atribuiu-se 0 para cada questão errada e 1 para cada questão acertada pelo aluno.

Entretanto, o objetivo deste trabalho está atrelado avaliar a competência do público feminino nas provas MT, levando em consideração, para cada ano, a média de certo por item, o percentual de acerto nas habilidades avaliadas, o percentual de acerto dos itens em cada um dos 3 parâmetros do TRI e a proficiência média calculada no final pelo INEP.

Para avaliar o desempenho dos candidatos em relação as habilidades, utilizamos o método ACP, o qual necessitou de um pré-processamento dos dados. É importante destacar que cada questão é relacionada apenas a apenas uma habilidade, mas uma data habilidade pode ser avaliada em mais de uma questão da prova. O novo conjunto de dados passou a ser formado por 30 colunas, correspondendo as habilidades da matriz curricular, e cada linha a um aluno. Para cada aluno aplica-se uma média sobre os acertos e erros das questões relacionadas

a uma mesma habilidade. Assim, por exemplo, para uma habilidade que possui, em um determinado ano, 4 questões relacionadas, caso o aluno tenha acertado 4 das 4, então será preenchido pelo valor 1 na coluna que corresponder àquela habilidade. Caso ele tenha acertado apenas 3 das 4, será preenchido por 0,75 e assim por diante, até o caso do erro das 4 questões, impondo o preenchimento pelo valor 0. A Figura 4 apresenta um exemplo desse conjunto de dados final.

Figura 4 – Exemplo dos conjuntos de dados implementados no ACP.

HAB1	HAB2	HAB3	HAB4	HAB5	HAB6	HAB7	HAB8	HAB9	HAB10	...	HAB21	HAB22	HAB23	HAB24	HAB25	HAB26	HAB27	HAB28	HAB29	HAB30
0.0	0.0	0.0	1.0	0.0	0.000000	0.0	0.0	0.0	0.0	...	0.0	1.0	1.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
0.5	0.5	0.5	1.0	0.0	0.000000	0.5	0.0	0.0	0.0	...	0.0	0.0	1.0	0.0	0.0	0.0	1.0	0.0	0.0	1.0
0.5	0.5	0.0	0.0	0.0	0.000000	0.0	0.0	0.0	1.0	...	1.0	0.0	0.0	0.0	0.5	0.5	0.5	0.0	0.0	0.0
0.5	1.0	0.0	0.0	0.0	0.000000	0.0	0.0	0.0	0.0	...	0.0	0.0	1.0	0.0	0.0	0.5	0.0	0.0	0.0	1.0
0.5	0.5	0.5	0.0	1.0	0.666667	1.0	1.0	0.5	1.0	...	1.0	1.0	1.0	1.0	0.0	0.0	0.5	0.0	0.0	0.0
...
0.5	0.0	0.5	0.0	0.0	0.666667	0.0	0.0	0.5	0.0	...	0.0	0.0	0.0	1.0	0.5	0.5	0.0	0.0	0.0	0.0
0.0	0.5	0.5	1.0	0.0	0.000000	0.0	1.0	0.5	0.0	...	0.0	0.0	0.0	0.5	0.5	0.5	1.0	0.5	0.0	0.0
0.0	0.5	0.5	0.0	0.0	0.333333	0.5	0.0	0.0	0.0	...	0.0	0.0	0.0	0.0	0.5	0.0	0.5	0.5	0.0	1.0
0.0	0.5	0.5	0.0	0.0	0.333333	0.0	1.0	0.5	0.0	...	0.0	0.0	0.0	0.5	0.0	0.5	0.0	0.0	0.0	0.0
0.5	0.0	0.0	1.0	0.0	0.666667	0.5	0.0	0.0	0.0	...	0.0	0.0	0.0	0.5	0.0	0.5	0.5	0.0	0.0	0.0

Em seguida, o algoritmo ACP foi usado nos 14 conjuntos de dados individualmente por meio de uma implementação na linguagem de programação Python. O algoritmo ACP recebe como parâmetro a quantidade de componentes principais para o qual o conjunto de variáveis da entrada deve ser reduzida e retorna a variância de cada uma delas, de modo que o somatório delas indicam o percentual de relevância para a representação inicial. Assim, como estamos interessados em mensurar a importância de cada habilidade, utilizamos como parâmetro para o ACP a mesma quantidade de habilidades (30). Após o processamento, as habilidades são colocadas em ordem decrescente em termos de sua relevância retornada pelo algoritmo. A partir disso, foram observadas as ordenações na composição da primeira componente principal de cada ano, sendo coletadas as habilidades que se apresentavam mais frequentemente entre as 10 primeiras, em todos os anos.

Por fim, dividindo os candidatos em dois grupos, por sexo, e o percentual de acertos da habilidade dos dois grupos. Além disso, para cada grupo, foi realizada uma média das proficiências na prova de Matemática e suas tecnologias, e, a partir dos parâmetros do TRI, encontramos as questões com maior grau de dificuldades, com maior discriminação e com maior probabilidade de acerto ao acaso, por ano, e os respectivos percentuais de acerto destas questões em cada grupo. Para isso, foi necessário relacionar o código da prova do candidato para

encontrar a posição relativa as questões com valores máximos dos parâmetros do TRI, e só então verificar se houve acerto deste item.

Todos os processos anteriores foram realizados, separadamente, para cada ano analisado. Os resultados encontrados serão apresentados na próxima seção e servirão de base para as discussões seguintes..

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Enem é a maior avaliação educacional do país e possui um grande volume de inscritos. Diante disso, a aplicação do processo de filtragem sobre os microdados referentes aos alunos pode ser vista na Tabela 1, juntamente com a apresentação da porcentagem de alunos do sexo feminino e masculino, em cada ano analisado.

Tabela 1 – Tabela com indicação das quantidades de alunos inscritos, quantidade absoluta e percentual de inscritos do sexo feminino e quantidade de alunos selecionados pelo filtro.

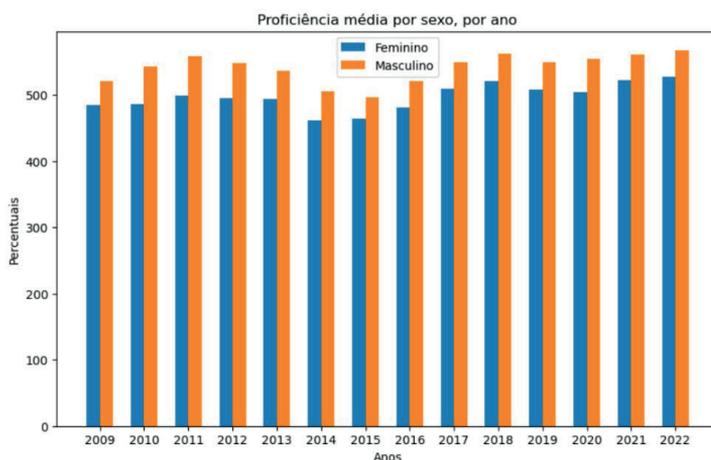
Ano	Inscritos	Feminino	Percentual Feminino	Selecionados
2009	4148720	2482273	59,83%	2420738
2010	4611614	2749651	59,62%	3234222
2011	5366931	3187590	59,39%	3853313
2012	5791065	3416410	58,99%	4079465
2013	7173563	4185354	58,34%	5006981
2014	8722248	5069514	58,12%	5945926
2015	7746427	4460448	57,58%	5598037
2016	8627179	4982539	57,75%	5663011
2017	6731278	3946714	58,63%	4423761
2018	5513733	3257698	59,08%	3891167
2019	5095171	3031760	59,50%	3699333
2020	5783109	3468805	59,98%	2499159
2021	3389832	2090526	61,67%	2136539
2022	3476105	2120519	61,00%	2311963

A Tabela 1 demonstra que o público feminino compõe a maioria dos inscritos no exame, todos os anos, com participação mínima de 57%. Este fato surpreende pelo fato de que na educação básica o sexo feminino não é maioria, atingindo o marco de 50,9% apenas sobre os alunos do ensino médio, segundo o Censo Escolar de 2023. O que demonstra que apesar de haver, praticamente,

uma equivalência na população escolar entre os sexos, o público feminino apresenta maior presença na prestação do exame, o qual é conhecido como “o principal mecanismo de acesso ao ensino superior”.

Sendo o desempenho no exame medido pelas proficiências calculadas através da TRI, analisa-se a média das proficiências na prova de Matemática e suas tecnologias, ou seja, a nota final divulgada pelo INEP que será usada nos processos seletivos das IES. Na Figura 8 são apresentadas as médias de proficiência masculinas e femininas ao longo dos anos, considerando todos os participantes inscritos que foram selecionados pela filtragem, sem amostragem.

Figura 8 – Valores médios das proficiências na prova de Matemática e suas tecnologias de cada ano, por sexo.



A Figura 8 demonstra que as proficiências médias do público masculino são maiores do que as do público feminino em todos os anos. Entretanto, apesar de ser visível a diferença entre as médias, a Tabela 3, apresenta os valores das médias e as diferenças percentuais entre masculino e feminino.

Tabela 3 – Proficiências médias por sexo, por ano.

Ano	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Média Feminina	484,359	486,495	499,668	495,793	493,833	461,931	464,621	481,205	509,838	521,053	507,751	504,652	521,669	526,898
Média Masculina	520,566	542,557	558,735	548,3	537,125	505,528	496,857	521,333	549,122	562,444	549	554,671	561,466	567,819
Percentual da diferença	3,6207	5,6062	5,9067	5,2507	4,3292	4,3597	3,2236	4,0128	3,9284	4,1391	4,1249	5,0019	3,9797	4,0921

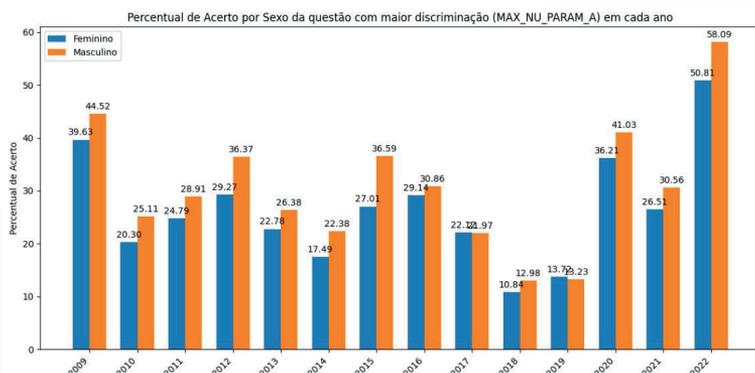
Os valores expostos na Tabela 3 demonstram que as diferenças são inferiores a 6%, ou seja, 60 pontos, sendo a diferença média próxima a 4,5%. Ainda assim, realizamos um teste t para amostras independentes, um teste estatístico que compara a proficiência dos dois grupos. Neste teste, a hipótese nula (H_0) supõe que não há diferença entre as médias entre os dois grupos. E a hipótese alternativa (H_1) supõe que há uma diferença entre as médias (diferença $\neq 0$). Realizamos o teste por ano (comparações independentes) e o teste global (análise combinada) e em todos eles *valor-p* foi zero, o que significa rejeição de H_0 , e como os valores de *t-estatístico* variaram entre -21 e -31, indicam que a média de um grupo está distante da média do outro, em múltiplos desvios-padrão.

Contudo, para uma análise mais profunda, avaliamos o desempenho em relação as habilidades as quais os itens estão relacionados e em relação às questões com valores máximos em cada parâmetros do TRI em cada ano. Para tanto, foi necessário realizar uma amostragem sobre o conjunto de alunos selecionados, com nível de confiança de 99% e erro amostral de 1% resulta no mesmo valor de 16592 como o valor adequado de representação, os quais foram usados para os demais resultados apresentados a seguir.

Desta forma, primeiro analisamos o desempenho dos públicos masculino e feminino considerando as questões com valores máximos em cada parâmetros do TRI em cada ano, como pode ser visto a seguir.

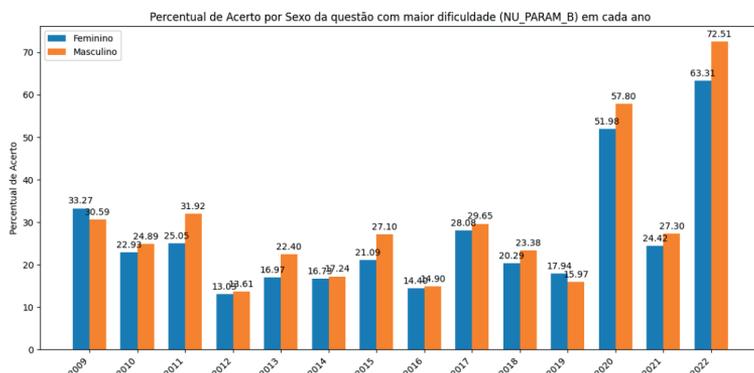
A Figura 9 apresenta o percentual de acerto da questão com maior valor de discriminação de cada ano, ou seja, o parâmetro NU_PARAM_A do TRI, de forma comparativa entre os participantes masculino e feminino. Percebe-se que em todos os anos, o masculino teve maior percentual, com diferença máxima de 7,28 pontos percentuais em 2022 e mínima de 0,15 em 2017.

Figura 9 – Percentual de acertos masculino e feminino da questão com maior discriminação em cada ano



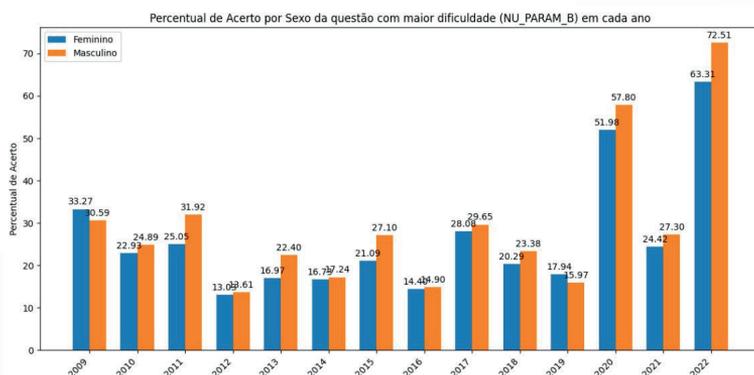
A Figura 10 apresenta a comparação entre os dois públicos em relação a questão com maior dificuldade em cada ano e comportamento é muito semelhante a anterior. Percebemos que em todos os anos o público masculino apresenta médias superiores, com maior diferença em 2022, com 9,2 pontos percentuais.

Figura 10 - Percentual de acertos masculino e feminino da questão com maior dificuldade em cada ano



A Figura 11 apresenta as médias de acerto em relação a questão de maior probabilidade de acerto ao acaso, em cada ano para os dois públicos. O comportamento é semelhante aos dois gráficos anteriores, ou seja, o público masculino com superioridade em todos os anos. No entanto, este parâmetro revela um fator punitivo no cálculo da proficiência, ou seja, neste caso, quanto menor melhor. Isso revela que o público feminino apresenta mais coerência nas respostas, de forma geral. Aqui, a maior diferença foi em 2010 com 14,82 percentuais.

Figura 11 - Percentual de acertos masculino e feminino da questão com maior dificuldade de acerto ao acaso em cada ano



A segunda análise foi relacionada ao desempenho dos dois grupos em relação às habilidades. Para tanto, os 14 conjuntos de dados (relativo aos anos de 2009 a 2022), foram utilizados, separadamente, no algoritmo ACP com o intuito de realizar um reconhecimento de padrões, identificando quais das variáveis que compõem o conjunto são as mais importantes. Assim, ao final desse processo, obtêm-se uma lista das habilidades ordenadas pela relevância delas na avaliação da prova de Matemática e suas tecnologias, de cada ano. Para exemplificar, a Figura 5 apresenta o gráfico resultante referente aos dados de 2019. Os demais gráficos estão disponíveis em uma pasta de acesso livre através do link⁵.

Figura 1 – Gráfico com a ordem de importância na composição da primeira Componente Principal, sobre os dados de 2019.



Observa-se que ocorre uma redução acentuada no potencial de interrelação entre as habilidades. Considerando que, ao variar a composição dos dados implementados, visto a aleatoriedade no processo de amostragem, ocorre uma pequena variação na ordem das habilidades mais importantes, avaliar as 10 primeiras, dentre as 30 habilidades apresentada, permite que seja considerada esta variação. Assim, a Tabela 2 apresenta a frequência das habilidades no grupo das 10 principais, de cada ano.

Ao analisar a Tabela 2, constata-se que a habilidade 1 é aquela que se apresenta, em todos os anos analisados, entre as 10 principais habilidades da prova. Então, pode-se indicá-la como aquela que tem maior potencial de influência sobre as demais. Ou seja, considerando a matemática como uma ciência de conhecimentos acumulativos (Fujii et al., 2021) e que a habilidade 1 indica a

⁵ <https://drive.google.com/drive/folders/12cpYaENLNvXAKZdff5eOBhnmGemheBUK?usp=sharing>

capacidade de reconhecimento dos números nas suas variadas representações e contextos, tê-la bem desenvolvida interfere positivamente para o desenvolvimento das demais.

Tabela 2 – Tabela com a frequência das habilidades entre as 10 primeiras habilidades que compõem as primeiras

Frequência	Habilidade	Matriz de referência do ENEM
14	1	Reconhecer, no contexto social, diferentes significados e representações dos números e operações - naturais, inteiros, racionais ou reais.
9	15	Identificar a relação de dependência entre grandezas.
8	7	Identificar características de figuras planas ou espaciais.
7	10	Identificar relações entre grandezas e unidades de medida.
7	17	Analisar informações envolvendo a variação de grandezas como recurso para a construção de argumentação.
7	20	Interpretar gráfico cartesiano que represente relações entre grandezas.
6	3	Resolver situação-problema envolvendo conhecimentos numéricos.
6	12	Resolver situação-problema que envolva medidas de grandezas.
6	13	Avaliar o resultado de uma medição na construção de um argumento consistente.
6	16	Resolver situação-problema envolvendo a variação de grandezas, direta ou inversamente proporcionais.
6	18	Avaliar propostas de intervenção na realidade envolvendo variação de grandezas.
5	2	Identificar padrões numéricos ou princípios de contagem.
5	5	Avaliar propostas de intervenção na realidade utilizando conhecimentos numéricos.
5	11	Utilizar a noção de escalas na leitura de representação de situação do cotidiano.
5	21	Resolver situação-problema cuja modelagem envolva conhecimentos algébricos.
4	6	Interpretar a localização e a movimentação de pessoas/objetos no espaço tridimensional e sua representação no espaço bidimensional.
4	9	Utilizar conhecimentos geométricos de espaço e forma na seleção de argumentos propostos como solução de problemas do cotidiano.
4	14	Avaliar proposta de intervenção na realidade utilizando conhecimentos geométricos relacionados a grandezas e medidas.
4	22	Utilizar conhecimentos algébricos/geométricos como recurso para a construção de argumentação.
4	23	Avaliar propostas de intervenção na realidade utilizando conhecimentos algébricos.

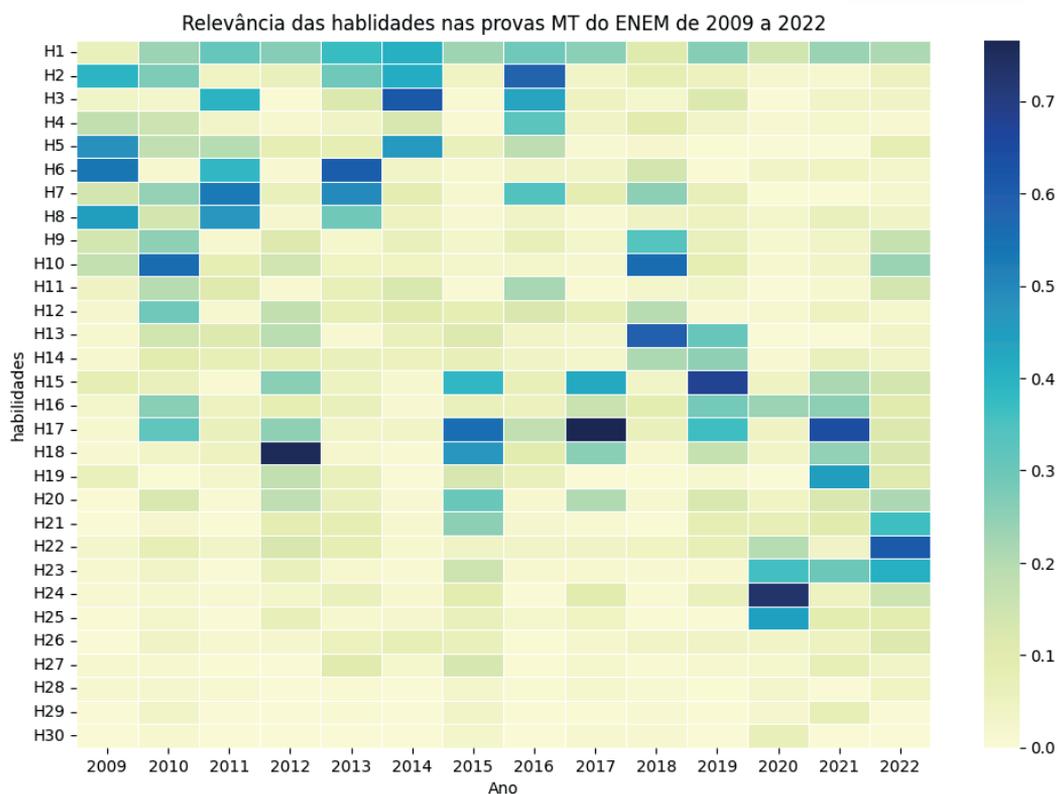
Frequência	Habilidade	Matriz de referência do ENEM
3	4	Avaliar a razoabilidade de um resultado numérico na construção de argumentos sobre afirmações quantitativas.
3	8	Resolver situação-problema que envolva conhecimentos geométricos de espaço e forma.
3	19	Identificar representações algébricas que expressem a relação entre grandezas.
3	24	Utilizar informações expressas em gráficos ou tabelas para fazer inferências
2	25	Resolver problema com dados apresentados em tabelas ou gráficos.
2	27	Calcular medidas de tendência central ou de dispersão de um conjunto de dados expressos em uma tabela de frequências de dados agrupados (não em classes) ou em gráficos
1	26	Analisar informações expressas em gráficos ou tabelas como recurso para a construção de argumentos.
1	30	Avaliar propostas de intervenção na realidade utilizando conhecimentos de estatística e probabilidade.
0	28	Resolver situação-problema que envolva conhecimentos de estatística e probabilidade
0	29	Utilizar conhecimentos de estatística e probabilidade como recurso para a construção de argumentação.

Assim como podem ser indicadas as habilidades que se apresentam no final da Tabela 2 como sendo aquelas que menos influenciam as demais, o que faz sentido por serem habilidades mais complexas e específicas.

É importante observar que as habilidades mais relevantes, de acordo com o ACP, variam em anos diferentes. E que apesar da habilidade mais relevante muitas vezes ter uma diferença relativamente alta em relação às demais, como no ano de 2019 (Figura 5), ainda assim é importante observar as demais habilidades, pois a proficiência deve ser construída como um conjunto de habilidades. Desta forma, a Figura 6, apresenta um mapa de calor em relação a relevância de cada habilidade, calculadas a partir do ACP, ao longo dos 14 anos, de forma independente ano a ano, ou seja, são calculadas as relações entre as habilidades apenas do mesmo ano. Esta relevância diz respeito a interpelação e covariância entre as variáveis usadas no cálculo, ou seja, as 30 habilidades. Neste mapa, quanto mais escuro representa maior relevância e quanto mais claro menor. Como as habilidades são associadas a conhecimentos cumulativos, dependentes de habilidades anteriores, observa-se que as últimas habilidades (mais próximas da H30) são as de menor valor, mas não de forma linear. Por exemplo, as habilidades com

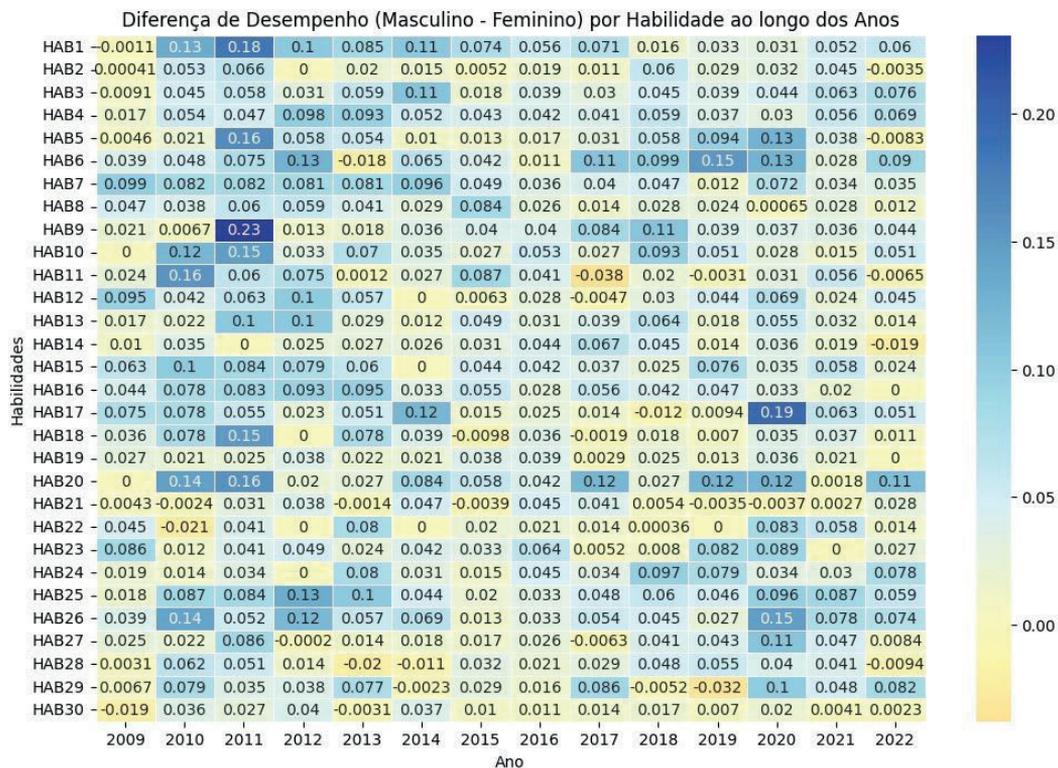
maiores valores gerais são H18, H17 e H24, respectivamente nos anos de 2012, 2017 e 2020, mas com valores relativamente baixos em outros anos. A habilidade H1, muito frequente entre as 10 principais, como observado anteriormente na Tabela 2, ao longo dos anos está quase sempre em um espectro entre azul e verde, mostrando que ela é relevante, mas nunca a de mais alta intensidade.

Figura 6 – Mapa de calor do grau de relevância das habilidades (H1 a H30) em cada ano, calculadas pelo ACP



Ainda, no intuito de apresentar a comparação de acertos entre os participantes do sexo masculino e feminino, a Figura 7 apresenta outro mapa de calor, que expressa a diferença entre as médias de acertos dos participantes do sexo masculino e do sexo feminino para cada habilidade, por ano.

Figura 7 – Diferença entre as médias de acertos dos estudantes do sexo masculino e feminino, por habilidade, por ano.



Os valores do gráfico da Figura 7 correspondem a diferença das médias de acerto do público masculino e o feminino por habilidade. Vale lembrar que uma mesma habilidade pode se apresentar em mais de um item da prova, isso quer dizer, que algum candidato poderia ter 0,5 acerto para uma habilidade que aparece em dois itens e o ele acertou apenas um deles. Assim, no gráfico, vemos a média masculina subtraída da feminina em cada habilidade de cada ano. Isto quer dizer que os valores negativos, que se apresentam nos tons mais claros (próximos do laranja), indicam habilidades que o sexo feminino apresentou maior média de acerto do que o masculino no ano indicado. Assim como observa-se que os valores em tons mais escuros (em azul), correspondem as médias maiores do público masculino. E os valores zero (em amarelo) indicam média iguais ou habilidades que não foram avaliadas no ano indicado. Portanto, no cenário de todos os anos apresentado nesta figura, não há uma predominância de nenhum dos sexos para nenhuma das habilidades, mesmo que as diferenças sejam mais acentuadas para o público masculino como nas habilidades HAB1 e HAB9 em 2011 e HAB17 em 2020, estas diferenças são muito pequenas, chegando no

máximo a 0,23. Desta forma, entendemos que participantes femininos, mesmo com menor proficiência, tem tanta competência em MT quando participantes masculinos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Motivado pela escassez de alunas do sexo feminino nos cursos de graduação de exatas, este trabalho buscou responder o questionamento se participantes deste sexo teriam menos habilidades ou competência em matemática, e este seriam um dos motivos desse fato. Diante disso, foi realizada a análise de desempenho dos participantes nas provas de Matemática e suas tecnologias, do ENEM, aplicadas entre 2009 e 2022, por sexo, aplicando diversas técnicas de ciência de dados, incluindo o ACP como método de reconhecimento de padrões e a análise estatística das proficiências dos candidatos e candidatas nas provas.

Obteve-se que o sexo feminino possui menores percentuais de acertos nas principais habilidades de cada ano, do que o sexo masculino, mas não em todas as habilidades. Dessa forma, considerando a capacidade de medição de competência, pelo modelo da TRI implementado no ENEM, foi verificado que o percentual de acerto dos participantes masculinos é maior na questão de maior dificuldade, maior discriminação e maior probabilidade de acerto ao acaso, em cada ano. Em todos os casos, as diferenças são pequenas, e desta forma, impactando diretamente sobre as proficiências, provocam pequenas diferenças entre as proficiências dos dois grupos. Entretanto, essa pequena diferença não é reproduzida na participação desses grupos nos cursos de exatas, sendo encontrados valores muito mais elevados. Dessa forma, é possível supor que, em vista da desproporção dos percentuais, o desempenho nas provas de matemática não é o único e nem o fator mais importante sobre o a taxa de participação nos cursos de exatas pelo sexo feminino.

Como trabalhos futuros indica-se a busca por outras justificativas para a desproporção do sexo feminino nas exatas, a partir de informações socioeconômicas e investigação da influência de fatores culturais. Ainda, apresenta-se como possível trabalho futuro o estudo semelhante aplicado sobre a análise dos motivos do desbalanceamento do sexo masculino em cursos da área da saúde e educação.

REFERÊNCIAS

RICOLD, A.; ARTES, A.. Mulheres no ensino superior brasileiro: espaço garantido e novos desafios. **GEA - Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior no Brasil**, n. 6, 2016.

BRASIL. Censo Brasileiro de 2022. **IBGE - Instituto Brasileiro De Geografia E Estatística**, 2023. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>

FUJII, T. R. C.; DE SOUZA, A. D. P.; FÜRKOTTER, M.; BORGATTO, A. F.; CÚRI, M.. Estudo sobre Construção de Escalas com Base na Teoria da Resposta ao Item: Avaliação de Proficiência em Conteúdos Matemáticos Básicos. **Bolema - Mathematics Education Bulletin**, V. 35, n. 71, P. 1876–1898, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-4415V35N71A29>

CRYSTINI, L.; SEHN, E.. A influência da matemática no ensino das ciências exatas. **RECIT - Revista Eletrônica Ciência Inovação e Tecnologia**. V. 8, n. 16, 2017. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/recit>

SILVEIRA, F. L. et al. Exame nacional do ensino Médio (ENEM): Uma análise crítica. **Revista Brasileira de Ensino de Física**. V. 37, n.1, P. 1101, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1806-11173710001>

SOUZA, A. M.; POPPI, R. J.. Experimento didático de quimiometria para análise exploratória de óleos vegetais comestíveis por espectroscopia no infravermelho médio e análise de componentes principais: um tutorial, parte i. **Quim. Nova**, V. 35, n. 1, P. 223 – 229, 2012. Disponível em: <http://www.soft82.com/get/download/>

DUARTE, V.. Gênero / Gender. Conceitos-chave em Sociologia da Infância. Perspetivas Globais. **UMinho Editora**. P. 259–267, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.21814/uminho.ed.36.32>

ARAUJO, E. A. C. et al. Teoria da Resposta ao Item Teoria da Resposta ao Item. **Revista Escola de Enfermagem USP**. V. 4, P. 1000-1008, 2009. Disponível em: www.ee.usp.br/reeusp/

LOPES, F. L.; VENDRAMINI, C. M. M.. Igualização de provas acadêmicas via Teoria de Resposta ao Item. **Psico – USF**. V. 18, n. 1, P. 141-150, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psuf/a/Yjh4yd5BP53spJk5H8jhMDN/?lang=pt&format=pdf>

MACHADO, G. et al. Futuras Cientistas. **Câmara Brasileira do Livro**. 2023. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1zFEIXp2TX-cx3QnDC5gXth6i8XgP6aHb/view>

CARNEIRO, S. G. et al. Mulheres nas ciências de exatas, engenharia e computação: uma revisão integrativa. **FINOM – Humanidades e tecnologias**. V. 20, 2020. Disponível em: https://core.ac.uk/outputs/287360751/?utm_source=pdf&utm_medium=banner&utm_campaign=pdf-decoration-v1

HONGYU, K.; LÚCIA, V.; SANDANIELO, M.; JUNIOR, G J. O.. Análise de Componentes Principais: resumo teórico, aplicação e interpretação. **Engineering and Science**. V. 1, n. 5, 2016. Disponível me: <https://doi.org/10.18607/ES20165053>

INEP. Resumo técnico do censo da educação superior 2022. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>

KLEIN, R.. Alguns aspectos da Teoria de Resposta ao Item relativos à estimação das proficiências. **Ensaio: avaliações e políticas públicas na Educação**. V. 21, n. 78, P. 35-56, 2013.

MELO, M. C. M. A.. Gênero e universidade: a presença da mulher aluna nos Cursos do Centro de Ciências Exatas e Tecnologia da Universidade Federal do Maranhão. **Universidade Federal do Maranhão**, 2013.

PINTO, E. J. S.; CARVALHO, M. E. P.; RABAY, G.. As relações de gênero nas escolhas de cursos superiores. **Revista Tempos e Espaços Em Educação**, V. 10, n. 22, P. 47-58, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.20952/revtee.v10i22.6173>.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT07.009

A FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: MÚLTIPLOS OLHARES

Lígia Maria Silva Sousa¹
Iran de Maria Leitão Nunes²

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo fazer uma análise das pesquisas realizadas sobre a feminização do magistério na educação infantil, no período de 2017 a 2022. Para tanto, busca-se compreender os principais enfoques e contribuições das pesquisas nessa temática e descrever os mais recentes estudos da produção acadêmica em artigos, teses e dissertações. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica do tipo estado da arte, em que foram feitos levantamentos no Google Acadêmico e Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Foram analisados 9 artigos, 7 dissertações mestrado e 3 teses de doutorado. Em seguida, para análise dos dados, foram organizados quadros com as principais informações das produções e a síntese dos textos. Os resultados apontam que dois enfoques têm sido evidenciados: a inserção masculina na educação infantil e a história do magistério docente permeados pelo processo de feminização.

Palavras-chave: Feminização. Magistério. Educação Infantil. Estado da arte.

1 Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Maranhão-MA, membro do Grupo de Pesquisa e Estudos sobre Educação, Mulheres e Relações de Gênero -GEMGe e do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero e Sexualidade nas Práticas Educativas-GESEPE, ambos do Programa de Pós-graduação em Educação da UFMA. e-mail: sousa.ligia@discente.ufma.br.

2 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Pós-doutorado na Universidade Aberta de Lisboa. Professora Associada da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, Coordenadora do Grupo de Pesquisa e Estudos sobre Educação, Mulheres e Relações de Gênero -GEMGe, do Programa de Pós-graduação em Educação da UFMA. e-mail: iran.nunes@ufma.br

INTRODUÇÃO

As mulheres professoras são maioria na educação infantil, é o que aponta o Censo 2021 em que elas compõem 96,4% na educação infantil. Esses dados são resultantes de um processo de feminização histórico e social, em que algumas profissões são demarcadas como essencialmente femininas, o gênero torna-se um fator decisivo, e ainda os papéis sociais são historicamente definidos e representativos.

A feminização é compreendida a partir Yannoulas (2011, p. 283), para quem este processo refere-se, primeiramente, “ao aumento de peso relativo ao sexo feminino na composição da mão-de-obra em um determinado tipo de ocupação”, sendo, no caso, a Feminilização, isto é o seu significado quantitativo. E quanto à Feminização propriamente dita reporta-se “às transformações em um determinado tipo de ocupação, originadas a partir da feminização e em relação à imagem do feminino predominante na época, que implicam mudanças no significado da profissão”, sendo o seu significado qualitativo.

Ainda de acordo com Yannoulas (2011) quatro critérios foram embasados para o entendimento inicial da profissão docente para mulheres: I – a professora mulher é subalterna, pois apenas terá a função de transmissão de saberes; II – a relação com o conhecimento, dominando algumas áreas para ser transmitida, mas não produzindo ou com criticidade para questionar; III – a relação com a infância e IV – a representação simbólica da professora como transmissora do conhecimento. Assim a entrada da mulher no magistério se constituía como um sistema de dominação baseado na opressão de gênero e em práticas regulamentadoras de comportamentos e que ainda são perceptíveis na contemporaneidade, apesar de documentos educacionais oficiais e produções acadêmicas, frutos de pesquisa, enfatizarem o caráter não doméstico na educação infantil.

De forma que as pesquisas têm sido um recurso significativo para compreensão dos avanços e discontinuidades no que concerne o contexto educacional e têm possibilitado um olhar multifocal para essas dinâmicas e contradições presentes na educação brasileira, sobretudo no magistério da educação infantil. Nessa perspectiva o presente artigo traz um Estado da Arte partindo de alguns questionamentos: Quais os principais enfoques e contribuições das pesquisas sobre a feminização do magistério na educação infantil em artigos científicos, teses e dissertações no período de 2017 a 2022?

Nesse aspecto esse artigo tem como objetivo fazer uma análise das pesquisas realizadas sobre a feminização do magistério na educação infantil, no período de 2017 a 2022. Para tanto, busca-se compreender os principais enfoques e contribuições das pesquisas nessa temática e descrever os mais recentes estudos da produção acadêmica em artigos, teses e dissertações. De maneira que as obras foram sistematizadas de forma descritiva pontuando os principais enfoques e contribuições.

Assim, o presente artigo traz múltiplos solhares sobre a feminização do magistério na educação infantil, no intuito de contribuir com os estudos que se preocupam com o objeto desse estudo, além de propagar e divulgar as pesquisas já existentes.

METODOLOGIA

O presente artigo é caracterizado em uma pesquisa bibliográfica, do tipo estado da arte. Esse tipo de pesquisa contribui por fazer um mapeamento do conhecimento produzido sobre um objeto de estudo em determinada área temática, analisando de forma minuciosa e descritiva e levando em consideração um tempo cronológico, os locais e condições que foram produzidos (FERREIRA, 2002). Esse tipo de pesquisa é importante para conhecimento e compreensão dos temas mais ou menos focalizados pelos/as pesquisadores/as, apresentando também seus/as autores/as, apontando como as produções podem contribuir nas dinâmicas sociais, além de organizar e sistematizar um campo teórico, bem como descrever o caminho metodológico da produção científica.

Para realização desse tipo de pesquisa Romanoswki (2006, p. 46) pontua os procedimentos necessários:

- definição dos descritores para direcionar as buscas a serem realizadas;
- localização dos bancos de pesquisas, teses e dissertações, catálogos e acervos de bibliotecas, biblioteca eletrônica que possam proporcionar acesso a coleções de periódicos, assim como aos – textos completos dos artigos;
- estabelecimento de critérios para a seleção do material que compõe o corpus do estado da arte;
- levantamento de teses e dissertações catalogadas; coleta do material de pesquisa, selecionado junto às bibliotecas de sistema COMUT ou disponibilizados eletronicamente;

- leitura das publicações com elaboração de síntese preliminar, considerando o tema, os objetivos, as problemáticas, metodologias, conclusões, e a relação entre o pesquisador e a área;
- organização do relatório do estudo compondo a sistematização das sínteses, identificando as tendências dos temas abordados e as relações indicadas nas teses e dissertações;
- análise e elaboração das conclusões preliminares.

Para o levantamento de dados foram utilizadas duas fontes de pesquisas: o Google Acadêmico e o catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O material coletado foi organizado no Microsoft Excel. E, seguindo o parâmetro de Romanoswki (2006) a presente pesquisa seguiu percurso abaixo descrito:

Catálogo de Teses e Dissertações da Capes	Google Acadêmico
<ul style="list-style-type: none"> - Definição dos descritores; - Estabelecimento dos critérios de seleção; - Leitura dos resumos; - Organização no Microsoft Excel: Nome da obra; tipo de produção; autor; ano; área de concentração; programa / IES; assuntos abordados; metodologia/procedimentos; palavras-chave; nº de folhas; contribuições da produção segundo o autor; - Leitura na íntegra do material coletado; - Elaboração de um quadro com as principais informações da produção - Descrição de dados; - Análise, discussões e conclusões. 	<ul style="list-style-type: none"> - Definição dos descritores; - Estabelecimento dos critérios de seleção e exclusão; - Organização no Microsoft Excel: obras, autor, citado, ano, revista, metodologia/ procedimentos, bases de acesso. - Leitura na íntegra para seleção dos artigos que se aproximavam com o objeto de estudo; - Elaboração de um quadro com as principais informações da produção - Descrição de dados - Análise, discussões e conclusões.

Fonte: elaboração da autora

PROCEDIMENTOS DE COLETA E DESCRIÇÃO DE DADOS

As pesquisas realizadas no Google Acadêmico têm o intuito de conhecer as principais produções sobre o objeto de estudo, sendo possível identificar sua importância baseado na quantidade de citações que apresenta. De modo que na primeira etapa realizou-se um levantamento das obras mais citadas em português utilizando a ferramenta pesquisa avançada foram usados os seguintes descritores: com todas as palavras – **gênero, feminização, magistério** e com a

frase exata - **educação infantil**, no período já mencionado, resultando em 1.570 obras que apresentam no seu texto os descritores na página de pesquisa. Para segunda etapa seguiu-se os critérios de exclusão: somente artigos e que tenham sido citados no mínimo 7 vezes, assim chegando no total em 22 artigos. Na terceira etapa foram lidos os artigos na íntegra para elaboração de um quadro com as produções que se aproximavam com o objeto de estudo ou contribuíam para sua compreensão, totalizando em 9 artigos.

Os Catálogos de Teses e Dissertações da Capes “permitem o rastreamento do já concluído, orientam o leitor na pesquisa bibliográfica de produção de uma certa área” (FERREIRA, 2002, p. 261). De modo que são importantes fontes de pesquisa para compreensão e propagação da produção acadêmica, bem como para construção de novas pesquisas, pois será possível além de analisar as temáticas mais focalizadas em diferentes contextos sociais e temporais, dá a possibilidade de observar as lacunas ainda existentes dentro da área de pesquisa.

De forma que para o levantamento dessa parte da pesquisa fez-se uma busca no catálogo de teses e dissertações do Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Onde foram utilizados os descritores: **feminização, magistério, educação infantil** e usados os conectivos AND. Nessa primeira busca apareceram 75 pesquisas sem o filtro, posteriormente foram alterados a ordem dos descritores e permaneceu a mesma quantidade.

Para uma análise mais específica foram utilizados os critérios de seleção: a) recorte temporal: 2017 a 2022, b) grande área de conhecimento: ciências humanas e c) área de conhecimento: educação. Diante desses critérios de busca restaram 10 produções: 3 teses de doutorado e 7 dissertações de mestrado. Após o resultado fez-se a leitura na íntegra do material no intuito de aprofundamento da pesquisa

Os quadros 1 e 2 apresentam as obras encontradas e logo abaixo a principal descrição destas: o quadro 1 apresenta os artigos mais citados no Google acadêmico e o 2 as produções acadêmicas encontradas no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), ambas com recorte temporal de 2017 a 2022

Quadro 1 – Artigos encontrados no Google Acadêmico no período de 2017 a 2022.

Ano/ Citado	Artigo	Autoria Filiação	Revistas	Principais referências	Pesquisa e/ou Procedimentos
2017/34	Masculinidades e docência na educação infantil	Angelita Alice JAEGER e Karine JACQUES - Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	Revista Estudos Feministas	Meyer (2010); Sayão (2005); Rabelo (2008, 2010); Sarmento (2010)	Qualitativa, entrevistas semiestruturadas
2018/10	Docência na educação infantil: origens de uma constituição profissional feminina	Rosa BATISTA - Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), Eloisa A. C. ROCHA - Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)	Revista Zero a seis	Cerisara (1996, 2002); Sayão (2005); Rocha (1999, 2007, 2012); Batista (2013)	Não indicado expressamente pelo autor ³
2018/8	Educadora ou tia: os reflexos da feminização do magistério na construção da identidade profissional de professores (as) da educação infantil	Andréa RODRIGUES DE SOUZA e José CARLOS DE MELO - Universidade Federal do Maranhão (UFMA)	Inter-Ação	Arce (2001, 2012); Louro (1997, 2011).	Qualitativa, questionário semiestruturado e observação não participante
2019/119	Perfil do Professor da Educação Básica	Maria Regina V. de CARVALHO - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)	Série Documental: Relatos de pesquisa	Não indicado expressamente pelo autor	Não indicado expressamente pelo autor ⁴

3 Os autores citam um “conjunto de pesquisas”

4 A autora cita análise de dados extraídos do INEP e do Censo da Educação Básica

Ano/ Citado	Artigo	Autoria Filiação	Revistas	Principais referências	Pesquisa e/ou Procedimentos
2019/10	Perfil profissional dos professores de educação física que atuam na educação infantil pública das capitais brasileiras	Rodrigo L. D. R. MARTINS – Universidade Federal do Tocantins (UFT), André da S. MELLO – Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	Humanidades & Inovação	Martins (2018); Huberman (2000); Martins et al (2018); Martins et al (2018, 2019)	Quantitativa e qualitativa, questionários
2019/7	Ser professor na educação infantil: gênero e docência	Fernanda Ferrari Ruis SCIOTTI e Marcia Cristina A. PEREZ - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Luciana P. BELLIDO - Universidade Federal de Goiás (UFG)	Revista Ibero-Americana de estudos em educação	Louro (1997); Arce (1997, 2001); Sayão (2005).	Qualitativa, observação participante e entrevista semiestruturada
2020/12	Trabalho docente, feminização o e pandemia	Sâmara Carla L. G. de ARAÚJO – Universidade Federal de Minas Geras (UFMG), Sílvia C. YANNOULAS – Universidade de Brasília (UNB)	Retratos da Escola	Yannoulas (2013); Oliveira (2010); Mancebo (2010); Gestrado (2020)	Não indicado expressamente pelo autor ⁵

5 As autoras citam “foram analisados os dados produzidos em 2020 pela pesquisa realizada pelo Gestrado/UFMG”.

Ano/ Citado	Artigo	Autoria Filiação	Revistas	Principais referências	Pesquisa e/ou Procedimentos
2020/8	O homem-professor na Educação Infantil e a produção da profissionalidade	Alexandre T. BELLO – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Jaime Eduardo ZANETTE e Jane FELIPE – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Revista Zero a seis	Bello (2006); Zanette (2018); Felipe (2006); Foucault (2002); Louro (2011)	Qualitativa, Observação participante e grupos focais
2020/7	Infâncias, Gênero e Sexualidades: Uma Investigação-Intervenção com Professores de Educação Infantil	Eduardo BENEDITO CÔLIS e Leonardo LEMOS DE SOUZA – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP)	Revista latinoamericana de educación inclusiva	Buss-Simão (2013); Felipe (2007, 2011); Vianna (2009); Finco e Vianna (2009); Laurentis (1987); Foucault (1999); Preciado (2002)	Pesquisa-Intervenção, oficinas e entrevistas

Fonte: Elaboração da autora

Jaeger e Jacques (2017) fazem uma abordagem qualitativa apoiando-se nos estudos de gênero e suas relações para análise da escolha, inserção e constituição da docência masculina no âmbito da Educação Infantil, empregando como procedimento de investigação entrevistas semiestruturadas que ocorreram em 2014 com três professores do sexo masculino que trabalhavam na educação infantil em municípios do Estado do Rio Grande do Sul. Nas considerações preliminares abordam a temática expondo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) para explicar a situação da ausência, motivações e desafios da docência masculina nessa etapa da educação básica e como as construções sociais de gênero podem “generificar” a profissão. Nessa direção as pautas seguintes: escolhas e percursos na educação infantil, A inserção de professores em escolas de educação infantil e Masculinidades e docência, as autoras fazem uma explanação do referencial teórico e documental dos temas em consonância com os depoimentos dos sujeitos entrevistados. A pesquisa elenca os múltiplos olhares e desafios para o professor homem nessa profissão trazendo reflexões da importância da discussão do assunto para rup-

turas que delimitam espaços profissionais pelo gênero, assim é possível traçar diferentes representações masculinas.

O artigo de Batista e Rocha (2018) analisam a docência e construção desse conceito na educação infantil e funções da educação à criança, para compreensão da constituição histórica da docência feminina a pequena infância, bem como a identidade e gênero. As autoras exploram as contribuições de Cerisara e Sayão no sentido de ampliação do conhecimento acerca do perfil docente na educação infantil, principalmente quando se trata do atendimento de bebês, e apontam as relações e contradições do trabalho no espaço público e privado de homens e mulheres para constituição dessa docência. E para compressão sócio histórica da constituição profissional feminina, refletem a respeito das dinâmicas sócio-políticas e econômicas relacionadas à entrada da mulher no trabalho operário e as educadoras que cuidarão da educação das crianças enquanto as mães estiverem fora. De modo que, evidenciam o papel de mulheres, principalmente religiosas para iniciativas de creches e jardins de infância em que a educação era pautada na moral e na formação espiritual. As pesquisadoras também destacam o papel social que era dado a mulher, em que era vista como coadjuvante nas ações da educação à infância, pois as identidades eram genéricas aos grupos, sendo necessário mais pesquisas que elucidem sua atuação e para desnaturalizar desigualdades concernentes a categoria de gênero.

Rodrigues de Souza e Carlos de Melo (2018) com uma pesquisa exploratória e abordagem qualitativa, tendo como procedimentos questionário semiestruturado e observação não participante, analisam o processo de feminização na docência e seus reflexos na construção identitária docente de profissionais da educação infantil de uma rede pública municipal que estavam em formação continuada em curso de especialização. Nesse sentido apresentam um breve panorama histórico do processo de inserção da mulher na educação brasileira, atribuições sociais e os desafios na contemporaneidade do perfil profissional para atuação na educação infantil, destacando a complexidade para constituição de identidade docente, por conseguinte trazem alguns conceitos dessa categoria. Na pesquisa empírica constaram que ainda prevalece no contexto escolar a concepção da figura feminina como apta à docência infantil, contudo, esse perfil e identidade está em processo de desconstrução.

Carvalho (2019) apresenta o Perfil do professor da Educação Básica, analisando o Censo da Educação Básica nos anos de 2009, 2013 e 2017 fazendo um panorama das características dos professores brasileiros e sua relação com

o trabalho docente, levando em consideração os dados demográficos, contexto de trabalho e formação, sendo que para cada tópico (professores de educação básica, sexo, raça/cor, Idade, necessidades especiais, formação, contexto de trabalho) da pesquisa a autora faz um referencial teórico para posteriormente analisar os dados quantitativos.

No texto é refletido sobre a importância de conhecer o perfil profissional dos professores para conhecimento da realidade social e informações que permitam contribuir na efetivação das políticas públicas direcionadas a formação e valorização de professores, como também a atuação e qualidade de ensino, destacando que o perfil docente difere de acordo com a etapa da educação básica de regência e as características pessoais. E ainda, discute-se a predominância feminina ligadas na docência, contudo, observando que o número de mulheres diminui de acordo com a progressão na etapa da educação básica, constatando-se que o a noção de gênero carrega herança cultural sobre as atribuições dos sexos feminino e masculino, havendo controvérsias em relação a feminização na docência.

Martins e Mello (2019) por meio de uma pesquisa exploratória qualitativa/quantitativa e questionários analisam o perfil profissional de professores que atuam na Educação Infantil com formação em educação física nas seguintes capitais: Belém-PA, Brasília/DF, Campo Grande/MS, Cuiabá/MT, Florianópolis/SC, João Pessoa-PB, Palmas/TO, Porto Alegre/RS, Rio de Janeiro/RJ, Vitória/ES. Os autores analisaram algumas inferências do perfil docente, como o gênero, faixa etária, tempo de experiência e nível de escolaridade. Por meio deles, foi possível constatar que mesmo historicamente o âmbito da educação infantil sendo predominantemente feminino. Em relação aos profissionais de educação física mais de um terço são do sexo masculino, o que indicou uma oportunidade de inserção do docente masculino em instituições de educação infantil. Contudo, os estudos apontaram que essa inserção se dá, na maioria, pela questão da "condição", do que por "opção", pelas possibilidades que essa disponibiliza para professores com menos tempo de formação e experiências, mas frisam que boa parte permanecem nessa etapa da educação básica. Outro ponto que se destaca é a importância da formação continuada para atender nessa etapa para construção da identidade profissional do professor de educação física. Assim, o espaço e o tempo nas instituições de educação infantil promovem aperfeiçoamento da profissionalização docente.

Com uma abordagem qualitativa e tendo como procedimentos observação participante e entrevista semiestruturada Sciotti, Perez e Bellido (2019) investigam a inserção de um professor homem na educação infantil que atua em uma pré-escola municipal de São Paulo, apresentando o seu percurso de formação profissional e trajetória de vida, além das questões de gênero em que está inserido. Os pesquisadores fazem inicialmente um breve histórico sobre o processo de feminização na educação e a naturalização da professora mulher na educação infantil para adentrarem a metodologia, resultados e discussões. Na pesquisa foram apresentadas as principais dificuldades para ingresso e permanência do professor como: remuneração baixa, pressões familiares, pressões para comprovar sua competência, falta de espaço físico da escola para atuação, questões sobre sua sexualidade e a estranheza das pessoas com relação a uma figura masculina em espaço dominado pelo feminino. Durante a observação puderam analisar a prática docente em que o professor promovia brincadeiras e atividades que não eram divididas por grupos de meninas e meninos, em que organiza as salas de acordo com a proposta de atividades do dia. De modo que constaram que a escola pode romper com estruturas que estereotipam o gênero.

No artigo Trabalho docente, feminização e pandemia (ARAÚJO; YANNOULAS, 2020) discute-se os impactos da pandemia da Covid-19 no trabalho docente na educação básica e o processo de feminização na vida social, partindo dos estudos de gênero. De modo que para o desenvolvimento da pesquisa foram utilizados dados produzidos pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (GESTRADO/UFMG), em parceria com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). No tocante a feminização, as autoras apresentam os efeitos negativos para as mulheres no período pandêmico tanto no espaço público, quanto o privado, onde o trabalho que já era sobrecarregado se intensificou e outros problemas se agravaram: as tarefas voltadas aos cuidados; os serviços domésticos, em que a permanência de familiares em casa não significou uma distribuição de tarefas; situações de violência doméstica, também com crianças; índices de desemprego exorbitante principalmente para aquelas que tem filhos; precarização do trabalho docente. Sobre o trabalho docente na pandemia explicitou-se a multiplicidade de tarefas para mulher professora em meio a ausência de materiais e o trabalho pedagógico com as Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação (TDIC). Diante disso, as pesquisadoras afirmam a

necessidade de reconstrução da divisão sexual de trabalho, escola e docência que seja mais valorizado.

No artigo, homem-professor na Educação Infantil e a produção da profissionalidade (BELLO; ZANETTE; FELIPE, 2020), os pesquisadores com base nos estudos de gênero, vertente pós-estruturalista, e utilizando como metodologia observação participante e grupos focais discutem a inserção do homem-professor com atendimento a criança pequena, abordando os percalços para atuação na educação infantil, tendo como ponto de partida o projeto de Lei nº 1174/2019 apresentado na Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo que limita a atuação masculina nessa etapa da educação básica pelo receio de possíveis abusos sexuais, nesse interim, refletiram sobre as motivações desse olhar. No intuito de clarificar o estudo e dialogar com a temática gênero (relações, violências dentro e fora do ambiente escolar e medidas de enfrentamento) os autores apresentam uma revisão de literatura destacando que o profissional que atua na educação necessita de formação e sendo indissociável o cuidar e educar. Em consonância problematizam acerca dos scripts de gênero e seus atravessamentos na educação infantil, bem como a relação de poder e resistência nesse âmbito, de forma que ainda destaca a importância de a criança ter conhecimento de seus direitos.

Cólís e Souza (2020) realizaram uma pesquisa-intervenção em um centro local de educação infantil com oficinas, e entrevistas com três educadoras para investigação dos processos de subjetivação da infância, gênero e sexualidade em suas práticas discursivas. Para compreensão dos conceitos presentes na pesquisa os autores trazem uma revisão de literatura, onde destacam conceitos de “tecnologia de gênero” e “dispositivo de sexualidade”, com base em estudos feministas e *queer*, e posteriormente tratam de pesquisas que em sua análise possibilitam mudanças das práticas excludentes no contexto educacional. Durante os encontros e diálogos foram debatidos pontos como: jogos infantis e expressões de gênero; inocência infantil; representações e expressões sociais de gênero e sexualidades; discursos e afetos; marcadores de identificação de gênero e sexualidade; determinismo de cores para menina e menino; a importância do brincar e propostas de desconstrução de infância, gênero e sexualidade. De modo que foi possível constatar um viés hegemônico que reproduz desigualdades de gênero ainda que de forma indireta na escola, contudo existe um potencial para melhorias no que condiz uma educação diversificada, sendo necessário uma formação que integre a temática gênero e sexualidade

com propostas de políticas inclusivas, sendo ainda preciso espaços de diálogos que rompam com a naturalização de desigualdades e violências.

Quadro 2 – Teses e dissertações da CAPES no período de 2017 a 2022

Ano/Tipo	Título/Autor	Programa/IES	Principais referências	Tipo de pesquisa procedimentos
2017/ Dissertação	Feminização do magistério no ensino secundário do Colégio Municipal Pelotense (1940-1960)/ Bruna de farias Xavier	Educação / Universidade Federal de Pelotas (UFPel)	Amaral (2005); Almeida (1998); Chamon (2005); Louro (1987, 1997); Matos (1997, 2013); Pesavento (2004); Julia (2001), Faria Filho et al. (2004) e Vidal (2005; 2009)	Pesquisa documental e entrevista
2018/ Dissertação	A Escola Normal e a feminização do magistério primário na Bahia entre 1842 e 1889/ Tiane Melo dos Anjos	Educação e contemporaneidade e / Universidade do Estado da Bahia (UNEB)	Scott (1995); Beauvoir (1967); Nóvoa (1999); Julia (2001); Chartier (1991, 2009, 2010); Costa (1988); Conceição (2012); Lombardi, Nascimento e Araújo (2004); Araújo, Freitas e Lopes (2008); Souza (2001, 2006, 2011); Carla Pinsky (2008)	Pesquisa histórica de base documental
2018/Tese	A inserção das mulheres no magistério capixaba: desdobramentos possíveis no trabalho docente no estado do Espírito Santo (1845- 1920) / Elda Avarenga	Educação/ Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	Carlo Ginzburg (1989, 1990, 1991, 2002, 2006, 2007, 2013), Almeida (1998), Carvalho (1998), Catani et al. (2000), Louro (1986, 1997, 2001), Silva (2002), Yannoulas (2013) e Alvarenga (2007)	Pesquisa histórica com base no método indiciário
2019/ Dissertação	A profissionalização do docente masculino da educação infantil/ Gabriel Hengstemberg Bonifacio	Educação/ Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	Apple (1988, 1995), Sayão (2005), Demartini e Antunes (1993), Kuhlmann Jr. (2000, 2010), Louro (1997, 2010, 2011), Hooks (2013) e Gambirasio (2005)	Qualitativa, revisão de literatura

Ano/Tipo	Título/Autor	Programa/IES	Principais referências	Tipo de pesquisa procedimentos
2019/Tese	A desfeminização do magistério: uma Análise da Literatura Pedagógica Brasileira da Segunda Metade do Século XX /Renata Porcher Scherera	Educação/ Universidade do Vale Do Rio dos Sinos (UNISINOS)	Scott (1995); Foucault (2013); Le Goff (1996); Nicholson (2000); Meyer (1995)	Pesquisa documental
2019/ Dissertação	Supremo escândalo: o caso Joanna Passos e o exercício do magistério no início do século XX / Ariadny Bezerra	Educação/ Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	Ginzburg (1989, 2002, 2005); Giovanni Levi (2000; Certeau (2001, 2002, 1988); Bloch (2001); Benjamin (1987, 2001); Bonatto (2005); Alvarenga (2018); Lacerda (2016) e Franco (2001)	Pesquisa historiográfica em uma perspectiva ginzburguiana do paradigma indiciário
2020/ Dissertação	Estudo acerca das relações de gênero e suas repercussões sobre o trabalho docente na rede municipal de ensino de São Paulo/ Mariana Fonte Boa Deodato	Educação / Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)	Scott (1995); Saffioti (2013, 2015, 2020); Contreras (2012); Apple (1986, 1988, 1989); Oliveira (2003, 2010)	Qualitativa e quantitativa; Materialismo histórico; entrevistas semiestruturadas
2021/ Dissertação	Representações da professora na imprensa escrita: a educação feminina por meio do jornal O Repórter de Uberlândia - MG (1933-1963) /Ariane Marcia Motoki Ilha	Educação/ Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	Carlo Ginzburg (2001); Butler (2013)	Estudo historiográfico e pesquisa bibliográfica
2021/ Dissertação	O enredo do magistério em Imperatriz-MA: mulheres e docência entre os anos de 1960-1980/ Mayra Silva dos Santos	Formação docente em práticas educativas/ Universidade Federal do Maranhão (UFMA)	Almeida (1998); Louro (1997, 2004); Del Priore (2004; 2009); Michelle Perrot (2007); Cruz (2012); Abrantes (2003; 2010) e Santos (2017); Matos e Senna (2011); Santos (2000); Vianna (2013); Scott (1995); Yannoulas (2011)	Qualitativa, análise documental e entrevistas.

Ano/Tipo	Título/Autor	Programa/IES	Principais referências	Tipo de pesquisa procedimentos
2021/Tese	Mulheres rumo à docência: trajetórias de normalistas em Ouro Preto – MG (1871- 1930) /Jumara Seraphim Pedruzzi	Educação / Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	Scott (1992, 1995); Louro (1986, 1987, 1994, 2001, 2004); Perrot (1988, 1995, 2005, 2007).	Análise onomástica
2022	Não possui publicação sobre a temática em estudo.			

Fonte: Elaboração da autora

A autora Bruna de farias Xavier (2017), utilizando de pesquisa documental do acervo do Colégio Municipal Pelotense da cidade de Pelotas-RS e entrevistas com ex-professoras, e partindo de uma perspectiva das relações de gênero e docência sobre a feminização do magistério, traz uma investigação sobre esse processo no ensino secundário do colégio acima mencionado no período de 1940 a 1960. Inicialmente ela traz o contexto histórico do colégio abordando sua relação com a maçonaria ao mesmo tempo que levanta questionamentos e reflexões da representação feminina na sociedade e dentro dessa Ordem, em que era vista como alicerce da família, subordinada e cuidadora dos filhos, por conseguinte menciona a entrada de meninas na década de 20 apesar da fundação da instituição ter sido em 1902. No que diz respeito ao processo de feminização é discorrido o contexto histórico do magistério no Brasil: no ensino primário apontando os fatores sociais, políticos e econômicos que se deram essa inserção; e no ensino secundário apresentado as configurações do período pelo Decreto-Lei nº 4.244, de 09/04/1942, e especificamente no colégio pesquisado a entrada de mulheres professoras à princípio em áreas humanas e depois nas disciplinas exatas, exceto física e química, em um quadro de professores majoritário masculino. No que condiz a formação superior são apresentados os desafios encontrados para mulheres nas ciências exatas e os percalços das professoras de matemática entrevistadas. Nas considerações finais é pontuado os indicadores de inserção de professoras no ensino secundário da instituição no período pesquisado.

A autora Tiane Melo dos Santos (2018) utilizando pesquisa histórica de base documental e informações estatísticas retrata a inserção de mulheres no ensino normal, e mais tarde no ensino primário na Bahia entre 1842 a 1889, sob a pers-

pectiva das representações sociais, ressaltando que as relações de gênero são construídas historicamente. Explorando as fontes documentais, textos variados e imagens é traçado o processo de feminização na escola normal do período pesquisado e toda dinâmica de organização e funcionamento perpassando por suas reformas, bem como apresentando algumas distinções de profissionalização do magistério entre professoras e professoras, sendo que um dos pontos abordados são as tensões dessa formação e as barreiras dispostas socialmente para que a moral da mulher não fosse maculada. Assim é traçado o processo evolutivo de inserção feminina no estado baiano dentro da escola normal e no magistério primário.

Elda Alvarenga (2018) faz uma investigação historiográfica sobre a inserção de mulheres no magistério primário do Espírito Santo com recorte temporal de 1845 a 1920, que corresponde respectivamente a entrada da primeira professora do estado e o período em que o magistério se constituiu como uma profissão majoritariamente feminina (feminização) segundo o recenciamento da época e outros dados quantitativos. A pesquisadora traz um panorama sobre a relação da expansão da escolarização feminina e da instrução primária pública com a inserção de mulheres professoras no magistério trazendo inicialmente como se deram os percursos dessa docência juntamente com os discursos do papel da educação escolar que predominavam no período imperial e republicano no Brasil, sendo o ideário da república um fator que consolidou a entrada de mulheres no magistério em um contexto de uma sociedade patriarcal que delimitava o espaço feminino; aponta as reformas no Curso Normal por Moniz Freire e Gomes Cardim como propulsoras para a efetivação da instrução pública, sendo de suma importância para formação de mulheres; aponta também o papel da Escola Normal como um dos fatores de feminização no magistério público primário capixaba, além do êxodo masculino.

Gabriel Hengstemberg Bonifacio (2019) produz uma dissertação composta por dois artigos, de natureza qualitativa e revisão de literatura, abordando sobre a entrada e profissionalização do docente masculino em espaço predominantemente feminino que é a educação infantil, apontando a constituição e permanência desse profissional nesse espaço de “atravessamentos” sociais. No primeiro artigo o autor faz um mapeamento de produções acadêmicas de 2008 a 2017 nos bancos de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para analisar as percepções pessoais e de trabalho dos profes-

sionais masculinos que posteriormente foram categorizadas e relacionadas de acordo com objetivos e resultados. Nessa primeira parte do trabalho é levantada questões sobre gênero e as motivações da escolha em licenciatura por docentes masculinos. No segundo artigo é apresentado o processo de inserção masculina da docência na educação infantil em um cenário histórico e social marcado pelo fenômeno da feminização no magistério indicando os desafios e possibilidades que a carreira nessa etapa da educação básica traz ao docente masculino.

Renata Porcher Scherera (2019), em uma perspectiva história, procedimento metodológico de pesquisa documental e análise material empírica utilizando o gênero como categoria analítica, pretende pôr em evidência o processo nomeado por ela de “desfeminização do magistério”. Inicialmente é apresentado uma revisão bibliográfica de pesquisas sobre a temática para sistematizar as principais discussões e elucidar as problematizações da tese. No capítulo posterior é explicitada a difícil delimitação da docência como objeto de estudo, como também as possibilidades teóricas e metodológicas, ressaltando os polos opostos em que ensinar e aprender se encontram, nesse seguimento é explicada as perspectivas entre feminização e feminilização, logo depois um diagnóstico das condições de docência atuais. Para compreensão da constituição de retratos da docência em um processo de feminização e desfeminização no país são analisadas três décadas distintas em consonância com a literatura pedagógica brasileira (1960, 1980 e 1990), além de contextualizar as práticas da docência na segunda metade do século XX em intersecção com o conceito de gênero, retratos estes que se iniciam com o olhar do magistério como algo dito próprio do caráter feminino de vocação e maternidade até os debates contemporâneos da profissionalização do magistério, práticas e papel do professorado, crítica da transmissão de conhecimento tradicional. No que se refere a constituição da educação e docência na contemporaneidade a autora evoca uma reflexão sobre os rumos que estão tomando o país, principalmente em um contexto de fortalecimento de um viés conservador, assim ela ressalta a importância política e democrática do papel da educação, retomando também conceitos de cooperação e habilidade artesanal para discussões acerca da docência.

Ariadny Bezerra (2019) faz uma pesquisa historiográfica no cenário da Primeira República no estado do Espírito Santo, analisando o caso de demissão da professora Joanna Passos em meio aos mecanismos de controle de conduta no exercício do magistério presentes na Reforma Educacional de Gomes Cardim (1908-1909), no período de governo de Jerônimo Monteiro (1908-1912). No con-

texto da história da Educação a autora faz um percurso sobre a formalização da instrução pública desde a implementação da Primeira Lei Geral sobre as escolas de primeiras letras e menção das instituições de controle social, perpassando pelo processo de feminização do magistério até chegar na Primeira República, em que discursos de uma educação pública de qualidade vigoravam, entretanto a figura do coronel ascendia na política do país interferindo na área educacional, sendo o “clientelismo e nepotismo” seus atributos principais. Em consonância ocorriam demissões de professores que eram contra a força dominante ou para dar lugar a quem tinha ligação com o governo, mas para justificar as demissões utilizavam estratégias de controle questionando a conduta pessoal e profissional do docente, porém a professora Joanna Passos faz um movimento de inconformismo que ganha repercussão midiática estimulando manifestações contra o autoritarismo do governo local. E é nessa contextualização que Bezerra apresenta a trajetória social e profissional da docente Joanna Passos evidenciando os conflitos que afetavam a constituição docente e o ensino do magistério público capixaba.

Mariana Fonte Boa Deodato (2020) adotando como abordagem investigativa a concepção do materialismo dialético faz uma dissertação com foco nas questões de gênero que ocorrem dentro e fora do ambiente escolar relacionando com o trabalho de professoras e professores nos anos finais do ensino fundamental da rede pública municipal de São Paulo (6º ao 9º ano), identificado as desigualdades e interferências que são atravessadas por esse foco. Inicialmente a autora apresenta a predominância feminina na docência e na gestão da educação básica com dados quantitativos relacionando historicamente com o processo de feminização do magistério e seus efeitos no trabalho docente como desvalorização e precarização, em seguida, no sentido de aprofundar a pesquisa elenca um levantamento de teses e dissertações realizado em 2018 na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com os descritores “trabalho docente” e “gênero”. No decorrer da pesquisa é discutido a categoria do trabalho e o magistério no capitalismo centrando nas relações de produção que sofrem influências das políticas educacionais neoliberais no Brasil como representações e atribuições docente, além de investigar acerca da autonomia, regulação, formação inicial, formação continuada e condições de trabalho docente dialogando com as entrevistas feitas com professoras, professoras e

gestão de duas escolas municipais de São Paulo, ademais destacando o gênero com relação a interseccionalidade, feminização e divisão sexual no magistério.

Ariane Marcia Motoki Ilha (2021) em um estudo historiográfico e pesquisa bibliográfica analisa os impressos do jornal O Repórter de Uberlândia-Minas Gerais, nos anos de 1933 a 1966, para compreensão das representações das professoras na história da educação feminina, bem como as narrativas desse período tendo como base os estudos feministas. A autora traz um debate sobre o processo de feminização na educação fazendo uma contextualização histórica no Brasil desde o período colonial e breves reflexões acerca da história-legal educacional em Minas Gerais, e por meio de uma análise de dados do Instituto brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) da década de 1940 a 1960 identificou a inserção feminina na docência no estado, para posteriormente analisar o percurso dessa inserção em Uberlândia na primeira metade do século XX. No que se condiz, a figura retratada da mulher professora no jornal era configurada em pautas sexistas, em que moral e atributos físicos eram enaltecidos, posto que o jornal era um importante meio para determinações da conduta ideal de uma sociedade elitista, de forma que nos trechos dos artigos publicados apontavam a postura para uma normalista que seria uma substituta da mãe.

Mayra Silva dos Santos (2021) por meio análise documental e entrevistas realizadas com três ex-alunas do Curso Normal Regional de Santa Teresinha em Imperatriz-MA analisa a história do magistério primário e o surgimento da escola do Curso Normal no referido município nos anos de 1960 a 1980. A autora aborda algumas questões sociais e políticas para tratar acerca da constituição histórica da educação feminina no Brasil e especificamente em Imperatriz-MA, traçando um panorama da entrada massiva feminina no magistério, nessa conjuntura discute os termos feminização e feminilização, apontado também os mecanismos que causaram o afastamento dos homens no campo do magistério e o modelo propagado da mulher professora que é demarcado por relações de poder. A vista disso é explicitado o papel da Escola Normal e as atribuições do Colégio Santa Teresinha do Menino Jesus como importante espaço formativo nesse cenário. Com as entrevistas a pesquisadora pôde fazer algumas considerações que puderam ratificar os escritos dos documentos, bem como ampliar os estudos da história local e do Curso Normal regional.

Jumara Seraphim Pedruzzi (2021) utilizando análise onomástica e tendo como conceito central o gênero, analisa a trajetória de 68 normalistas da Escola Normal de Ouro Preto (ENOP) do estado de Minas Gerais para compreensão

da construção docente das mulheres formadas no referido curso normal nos anos de 1877 e 1889 em meio ao processo de feminização. A autora analisa essa inserção em sua terceira reabertura trazendo um panorama histórico de transformações que ocorriam no estado como a coeducação dos sexos, além disso, a trajetória de normalistas se deu por “peculiaridades locais”, pois a maioria dos (as) discentes seguiam a carreira familiar dos pais, de forma que, uma quantidade expressa de estudantes seguiu a carreira do magistério após o curso, sendo que os homens tiveram mais chances de ascensão da carreira. A pesquisa também indica os múltiplos enfrentamentos que as mulheres passaram para ocupar a carreira.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

Analisando o quadro 1 e 2 observa-se que os/as pesquisadores/as interessados/as nesse objeto de pesquisa, 72% são mulheres e 21% são homens. Além da contextualização histórica em que mulheres são maioria na docência da educação infantil, esse número bastante expressivo explicita que as pesquisas voltadas para questões do gênero nesse espaço também se caracterizam em maioria como preocupação e reflexão feminina e demonstram a necessidade de rupturas que associem à docência no espaço infantil como algo inerente à mulher.

A respeito das produções por regiões: a região sudeste tem predominância (46%), seguido da região Sul (31%), Nordeste (11,5%) e Centro-oeste (11,5%). Destaca-se que não foram encontrados no Banco de Teses e Dissertações da Capes pesquisas na região Norte do Brasil e tampouco artigos que se enquadrassem nos critérios de seleção propostos nesse trabalho. Esse número expressivo nas regiões Sul e Sudeste pode ser explicado pela concentração e consolidação de programas de pós-graduação (ANDRÉ, 2001).

A respeito da abordagem metodológica das pesquisas a predominância é qualitativa, posto que essa abordagem “visa a entender os fatos e fenômenos pelas suas dinâmicas e os trata de forma intelectual para poder descobrir suas origens, desenvolvimento, funcionamento, preocupando-se em descrevê-los e explicá-los [...]” frisando que as pesquisas qualitativas não excluem as quantitativas e podem ser trabalhadas conjuntamente (PROETTI, 2017, s.p).

Quanto às temáticas dos trabalhos pesquisados, são elas: perfil/identidade docente, relações de gênero, história da educação, educação feminina, pande-

mia, história do Espírito Santo, trajetórias de professoras, curso/escola normal, inserção masculina no magistério, trabalho docente, inserção de mulheres no magistério, desfeminização, feminização/gênero, pandemia e representações sociais. Dentre as temáticas analisadas dois enfoques têm sido privilegiados, a saber: inserção masculina na educação infantil e a história do magistério docente permeados pelo processo de feminização. Contudo, é necessário destacar a pesquisa de Yannoulas e Araújo (2020) que colocaram em evidência a feminização em meio ao período pandêmico da Covid-19, pois dá visibilidade às constantes dificuldades que a mulher já enfrentava na sociedade e que foi intensificada na pandemia, e por estar no espaço privado é constantemente negada ou invalidada sua voz.

As publicações voltadas para inserção masculina na educação infantil tiveram incidência de quatro artigos e uma dissertação de mestrado. As produções apresentam os percalços para inserção e permanência de professores homens na educação infantil em um espaço historicamente marcado pela feminização.

Essas pesquisas contribuem trazendo reflexões e discussões acerca de nuances do cotidiano que perpassam no ambiente escolar: a dúvida quanto a sexualidade docente (JAEGER, JACQUES, 2017) em que socialmente o padrão heteronormativo causa estranhamentos quanto ao atendimento à infância (SCIOTTI, 2019); a entrada nesse meio por uma disciplina específica como educação física (MARTINS; MELO, 2019) em que a etapa da educação infantil apresenta mais facilidade para iniciar a vida profissional nessa área; o receio da pedofilia (BELLO; ZANETTE; FELIPE, 2020) em uma etapa de ensino em que o educar e cuidar são indissociáveis; os atravessamentos e possibilidades em que estão articulados com as relações de gênero (BONIFÁCIO, 2019). A principal referência desse enfoque são os estudos de Sayão (2005).

No que concerne à história do magistério docente permeados pelo processo de feminização, obteve-se oito pesquisas: um artigo, cinco dissertações de mestrado e duas teses de doutorado. Em linhas gerais, as pesquisas trazem: o aspecto historiográfico de inserção de mulheres como discente e/ou docente nas instituições de ensino secundário (XAVIER, 2017), primário (SANTOS, 2018), no ensino normal (ALVARENGA, 2018), e também paralelamente na Escola Normal e primário (ANJOS, 2018), traçando um panorama da história sócio-política local; trajetória de vida pessoal e profissional de professoras (PEDRUZZI, 2021; BEZERRA, 2019); representações de professoras na imprensa (ILHA, 2021); surgimento e consolidação de escolas de Curso Normal (SILVA DOS SANTOS,

2021); relações da docência feminina e infância (BATISTA, ROCHA, 2018). Os principais referenciais quanto esse enfoque se destacam os estudos de Louro (1997) e Scott (1995).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O levantamento de pesquisas acerca da feminização do magistério na educação infantil no recorte temporal de 2017 a 2022 resultaram em dezanove produções, constituídas em nove artigos, sete dissertações de mestrado e três teses de doutorado. Essa investigação permitiu encontrar dois enfoques principais, sendo eles: inserção masculina na educação infantil e a história do magistério docente permeados pelo processo de feminização, haja vista que a primeiro enfoque é mais pesquisado na publicação de artigos e o segundo nas teses e dissertações de mestrado.

Esses estudos possibilitam compreender as transformações e discussões que as instituições de educação infantil estão inseridas atenuando reflexões sobre a atuação do profissional, bem como a identidade e perfil docente, tendo pleno entendimento do espaço educacional como instituição não doméstica, em que o gênero não pode ser determinante na escolha, inserção e permanência desse espaço.

Nesse ínterim, embora as pesquisas evidenciem as articulações que foram construídas no percurso do processo de feminização e as representação que se configuraram em cada período histórico é importante também pesquisas que investiguem no próprio discurso de mulheres professoras que atuem no atendimento à infância as implicações em sua profissão docente diante desse contexto.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Elda. **A inserção das mulheres no magistério capixaba**: desdobramentos possíveis no trabalho docente no Estado do Espírito Santo (1845-1920). Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. p. 358, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7410056. Acesso em 15 set. 2022.

ANJOS, Tiane Melo dos. **A Escola Normal e a feminização do magistério primário na Bahia entre 1842 e 1889**. Dissertação (mestrado acadêmico) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEDUC, Campus I, Universidade do Estado da Bahia, p. 173, 2018. Disponível em: <http://saberaberto.uneb.br/handle/20.500.11896/1009>. Acesso em: 15 set. 2022.

ARAUJO, S. C. L. G. de; YANNOULAS, S. C. Trabalho docente, feminização e pandemia. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 14, n. 30, p. 754–771, 2021. DOI: 10.22420/rde.v14i30.1208. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1208>. Acesso em: 18 ago. 2022.

BATISTA, R.; ROCHA, E. C. Docência na educação infantil: origens de uma constituição profissional feminina. **Zero-a-seis**, v. 20, n. 37, p. 95-111, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2018v20n37p95/36714>. Acesso em: 18 ago. 2022

BELLO, A. T.; ZANETTE, J. E.; FELIPE, J.. O homem-professor na Educação Infantil e a produção da profissionalidade. **Zero-a-Seis**. Florianópolis: Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância-NUPEIN/CED/UFSC. Vol. 22, n. 42 (jul./dez. 2020), p. 558-579, 2020. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/216694>. Acesso em: 18 ago. 2022.

BENEDITO COLIS, E.; LEMOS DE SOUZA, L. Infâncias, Gênero e Sexualidades: Uma Investigação-Intervenção com Professores de Educação infantil. **Rev. Latino am. educ. inclusiva**, Santiago, v. 14, n. 1, p. 53-68, jun. 2020. Disponível: <https://www.scielo.cl/pdf/rlei/v14n1/0718-7378-rlei-14-01-53.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2022.

BEZERRA, A.. **Supremo escândalo**: o caso Joanna Passos e o exercício do magistério no Espírito Santo no início do século XX. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. p. 163, 2019. Disponível em: https://sappg.ufes.br/tese_drupal//tese_13886_Ariadny%20Bezerra.pdf. Acesso em 15 set. 2022.

BÖHM, B. C. de A.; CAMPOS, M. I. **Atuação de professores homens na educação básica**: um estado da arte sobre a produção acadêmica. Horizontes - Revista de Educação, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 59–72, 2013. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/2044>. Acesso em: 8 set. 2022.

BONIFÁCIO, Gabriel Hengsternberg. **A profissionalização do docente masculino de Educação Infantil**: inserção estabilidade e atravessamentos. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba. p. 120, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8184145. Acesso em 15 set. 2022.

CARVALHO, M. R. V. de. **Perfil do professor da educação básica** – Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018. 67 p. – (Série Documental. Relatos de Pesquisa, ISSN 0104-6551; n. 41). Disponível em: <http://relatos.inep.gov.br/ojs3/index.php/relatos/article/view/4083/3625>. Acesso em: 18 ago. 2022

FERREIRA, N. S. de A. (2002). As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Rev. Educação & Sociedade**, 79, ano XXIII, ago., CEDES, Campinas – SP.

FONTE BOA, Mariana. **Estudo acerca das relações de gênero e suas repercussões sobre o trabalho docente na rede municipal de ensino de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, p. 123, 2020. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vie>. Acesso em 15 set. 2022.

ILHA, Ariane Márcia Motoki. **Representações da professora na imprensa escrita**: a educação feminina por meio do jornal O Repórter de Uberlândia - MG (1933-1963). Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Educação. p. 149, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/32800>. Acesso em 15 set. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo Escolar, 2010. Brasília: **MEC**, 2011. JANUZZI, Paulo. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2021.pdf. Acesso em 15 set. 2022.

JAEGER, A. A.; JACQUES, K.. **Masculinidades e docência na educação infantil**. Revista Estudos Feministas [online]. 2017, v. 25, n. 2 [Acessado 18 Agosto 2022], pp. 545-570. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1806-9584.2017v25n2p545>>. ISSN 1806-9584. <https://doi.org/10.1590/1806-9584.2017v25n2p545>.

MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio; MELLO, André da Silva. **Perfil profissional dos professores de educação física que atuam na educação infantil pública das capitais brasileiras**. Humanidades & inovação, v. 6, n. 15, p. 160-172, 2019. Disponível: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/1544>. Acesso em: 18 ago. 2022.

PEDRUZZI, Jumara Seraphim. **Mulheres rumo à docência: trajetórias de normalistas em Ouro Preto – MG (1871-1930)**. Teses (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. p. 259, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11083505. Acesso em 15 set. 2022.

PROETTI, S. As pesquisas qualitativa e quantitativa como métodos de investigação científica: Um estudo comparativo e objetivo. **Revista Lumen** 2(4), 2447-8717, 2017. Disponível em <http://www.periodicos.unifai.edu.br/index.php/lumen/article/view/60>. Acesso em 25 set. 2022.

RODRIGUES DE SOUZA, A.; CARLOS DE MELO, J. Educadora ou tia: os reflexos da feminização do magistério na construção da identidade profissional de professoras (as) da educação infantil. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 43, n. 3, p. 697–709, 2019. DOI: 10.5216/ia.v43i3.48977. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/48977>. Acesso em: 18 ago. 2022.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**. vol. 6, núm. 19, 2006.

SCHERER, Renata Porcher. **A desfeminização do magistério: uma análise da literatura pedagógica brasileira da segunda metade do século XX**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, p. 200, 2019. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/7781>. Acesso em 15 set. 2022.

SCIOTTI, F. F. R.; PEREZ, M. C. A.; BELLIDO, L. P. **Ser professor na educação infantil: gênero e docência**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 14, n. esp.2, p. 1569–1579, 2019. DOI: 10.21723/riaee.v14iesp.2.12616. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12616>. Acesso em: 18 ago. 2022.

SILVA DOS SANTOS, Mara. **O enredo do magistério em Imperatriz-MA:** mulheres e docência entre os anos de 1960-1980. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Formação Docente em Práticas Educativas /ccsst, Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz: MA. p. 109, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11517446. Acesso em 15 set. 2022.

XAVIER, Bruna de Farias. **A Feminização do magistério no ensino secundário do Colégio Municipal Pelotense (1940-1960).** Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, p. 109. 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5578822. Acesso em: 15 set. 2022.

YANNOULAS, Sílvia Cristina. Feminização ou feminilização? Apontamentos em torno de uma categoria. **Temporalis**, Brasília, n.22, p.271-292, 2011

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT07.010

BONECAS DE PAPEL: DISPOSITIVOS MICROPOLÍTICOS NO ENSINO DAS ARTES VISUAIS

Bárbara Beltramini Berto¹

RESUMO

Essa pesquisa busca compreender a relação entre as bonecas de papel, como possíveis dispositivos micropolíticos, para debates sobre gênero no ensino das Artes Visuais em contexto de ensino não formal. Visamos desconstruir o imaginário acerca do corpo e da autoimagem da mulher, a partir da contextualização histórica de diferentes manifestações que apresentam bonecas como dispositivos de reprodução ou de desconstrução social. Temos como objetivos específicos: i) discorrer sobre as relações históricas das bonecas enquanto veículo propulsores da moda, beleza e comportamentos, questionando sua função reprodutora da feminilidade na sociedade; ii) apresentar obras de artistas na temática, ligados às questões de gêneros; iii) Propor situação de ensino-aprendizagem a partir de relações entre gênero, corpo, expressão individual e atividades práticas com bonecas de diferentes tipos, via oficinas pedagógicas. Com base nos estudos mais recentes cerca do tema destacamos os pressuposto teórico-metodológicos de Brougère, Benjamim, Butler e Brasil tomando como referencial metodológico a abordagem triangular de Ana Mae Barbosa. Em uma dimensão filosófica-pedagógica, a pesquisa apoiou-se, especialmente, nos conceitos de Paulo Freire, bell hooks, Vygotsky e Gonçalves. E na concepção metodológica, a pesquisa bibliográfica, com vistas a elaboração de um percurso documental acerca da origem das bonecas e dos brinquedos, das bonecas de papel às virtuais na atualidade, perpassando as questões propostas. Em seguida, apresentamos a proposta de oficinas como possibilidades de discussão acerca das temáticas: brinquedos como objetos culturais, sócio-históricos, e como instrumentos pedagógicos; os brinquedos “bonecas” e sua associação com as representações de corpos femininos e seus papéis sociais; bonecas de papel e os papéis impos-

¹ Mestranda no Curso de Pós Graduação em Antropologia e Arqueologia na Universidade Federal do Paraná- UFPR, Curitiba-PR, babsibeltramini@gmail.com.

tos sob mulheres na sociedade; objetos bonecas nas Artes Visuais; e bonecas em (des)construção. Os resultados apontaram para reflexões acerca do caminho a ser percorrido frente a uma educação transformadora, considerando os aspectos aqui abordados em relação ao ensino de Artes Visuais.

Palavras-chave: Bonecas; Brinquedos; Ensino de Artes; Gênero.

INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade e diante de retrocessos sociais que se observa ao redor do mundo, notadamente nas questões de gênero e de direitos de minorias, faz-se necessário questionar o tipo de educação que reafirma e reproduz a opressão, a subordinação e a exploração que estão implicadas nas imagens de corpos e papéis sociais, ferramentas para a continuidade da hegemonia de determinados grupos socioculturais sobre outros.

Nesta perspectiva é que insere este estudo, visando a problematizar as relações estabelecidas entre Arte, Educação, Gênero e Moda e suas implicações nos papéis sociais, reproduzidas (em parte) pelos brinquedos, notadamente, tendo como referência as bonecas, especificamente. Assim, buscou-se discutir e abrir espaço para a resignificação dessas relações a partir de minha própria vivência, expandindo-a para reflexões sobre o ensino de Artes Visuais.

Quando iniciei esta pesquisa e imergi na temática das bonecas de papel, minha intenção era apenas apresentar a ilustração dessas bonecas, pensá-las como veículos da moda e tendências e como brinquedos. Porém, quando a minha orientadora acolheu minha proposta, ela trouxe uma outra visão para o trabalho, que questionava os padrões de gênero e o lugar das mulheres na sociedade, especialmente levando em consideração que este é um projeto de ensino, então, que tipo de ensinamento tal trabalho ofereceria a estudantes e pesquisadoras(es)?

Nesse sentido, este estudo tem como objetivo geral compreender as possíveis relações entre a arte, certa perspectiva de gênero e os brinquedos “bonecas”, como construções socioculturais que devem ser problematizadas em situação de ensino não formal de artes visuais. Vislumbrei desconstruir e discutir o imaginário acerca do corpo e da autoimagem da mulher a partir da contextualização histórica de diferentes manifestações que apresentam bonecas como dispositivos de reprodução ou, de outra forma, de desconstrução social. Diante disso, objetivos específicos foram estabelecidos, os quais serão descortinados ao longo deste trabalho.

METODOLOGIA

Em seu aspecto metodológico, o trabalho é de natureza qualitativa, haja vista se propor a constituição de um percurso documental acerca da origem das

bonecas e dos brinquedos. Especificamente sobre as bonecas, procura-se apresentar suas configurações desde a feitura com papel até a sua projeção virtual, muito presente na atualidade em razão de fatores ostensivamente tecnológicos.

Quanto aos apontamentos teóricos, embasamo-nos em estudos de Brougère, Benjamim, Butler e Brasil. No que diz respeito à abordagem aqui prezada, adota-se a abordagem triangular na perspectiva de Ana Mae Barbosa. Já no tocante ao aspecto filosófico-pedagógico, o estudo toma por base trabalhos de Paulo Freire, bell hooks, Vygotsky e Gonçalves.

A partir de tal arcabouço, apresentamos os encaminhamentos metodológicos de uma oficina, a saber, “Bonecas: Arte & Gênero”, constituída de quatro encontros, totalizando 16 horas, ocorrida em janeiro de 2023, após o retorno de um breve recesso de fim de ano, tendo como público-alvo os graduandos do curso de Artes Visuais, mas também aberto à comunidade externa. Com o objetivo de detalhar esse processo, apresentamos o plano de aula referente à oficina ora mencionada.

Por meio da leitura crítica das imagens de trabalhos artísticos, pela contextualização histórica e pela motivação à realização da prática artística, problematizamos a produção e a reprodução de códigos sociais no imaginário social quanto às questões de gênero, entendendo que a escola pode ser um dos principais agentes socializadores/transformadores neste embate.

ARCABOUÇO TEÓRICO

Socialmente, enquanto mulheres cisgênero, as mulheres são treinadas para agir de acordo com as expectativas alheias do que é “ser mulher”. Essas ideias sobre o que constitui uma mulher, no entanto, foram apresentadas por homens, pelo patriarcado que sempre dominou a sociedade e subjugou diferentes tipos de corpos. Baseados em um determinismo biológico de que mulheres configuravam um tipo de “outro”, sobretudo pela ausência de falo, atribuíram-lhes características universais, em contraponto aos atributos associados ao homem forte, provedor e viril. Assim, é como se só existisse esse binarismo entre ter ou não ter falo, bem como se todas as mulheres fossem iguais, às quais são atribuídos papéis sociais que existiam apenas em complemento com o masculino. Enquanto o homem saía e caçava, a mulher devia cuidar das crianças, porque, supostamente, era parte de sua natureza ser mais fraca, e, naturalmente maternal. Essa ideia sobre a “natureza feminina” é uma representação social que ainda

prevalece; uma natureza associada à doçura, gentileza, maternidade, preocupação com a estética e o lar, dedicação incondicional ao amor e à família.

Quanto às ideias de um binarismo de gênero, da existência de apenas dois corpos e dois sexos, Preciado (2022) discute como corpos que não existem dentro desses padrões são vistos como doentes. “Fora desse binarismo, há apenas patologia e deficiência” (PRECIADO, 2022, p. 13). O autor também reflete sobre o procedimento de *castração* relacionado à possibilidade de se existir apenas dentro desses moldes.

Já Butler argumenta que o gênero não é inerente ao nascimento, mas sim é algo que é performado por meio da repetição constante estilizada de atos performativos, às vezes até de forma inconsciente, sendo uma forma de agir baseada nas ideias de como sobreviver nesse mundo, fazendo com que socialmente torne-se necessário performar para que se seja legitimado socialmente. A performance de gênero nunca pode ser um ato individual, pois a performance acontece de acordo com certas noções e prescrições para se encaixar na sociedade, ou em contrapartida, performar em oposição às expectativas desta. “Essa repetição é a um só tempo reencenação e nova experiência de um conjunto de significados já estabelecidos socialmente; e também é a forma mundana e ritualizada de sua legitimação” (BUTLER, 1990, p. 200). Por mais que a identidade de gênero às vezes possa parecer uma escolha pessoal, essa escolha sempre existe dentro de uma estrutura social.

Pensando no esteio de bell hooks, a partir de sua obra *Ain't I a Woman: Black Women and Feminism*, a autora pondera sobre a desigualdade de gênero e os dramas patriarcais marcados pela “coerção, punição violenta e assédio verbal” empregadas para manter o domínio masculino desde a mais tenra idade. Ao discutirmos a importância da mulher na sociedade e suas implicações no estabelecimento de uma nova ordem social, urge tecer discussões em torno do feminismo e de suas ondas, cujas sutilezas não cabem na exiguidade desse espaço de escrita.

Pensando no imbricamento entre brinquedo e cultura, o que dá margem ao esmiuçar das questões acima colocadas, Gilles Brougère discute em seu livro *Brinquedo e cultura* (1997) as relações sociais e culturais estabelecidas entre crianças e brinquedos, assim como a sua produção na sociedade industrializada.

De acordo com Brougère, a brincadeira ocorre em um contexto social e cultural, sendo a brincadeira natural um mito, uma vez que a criança está inserida em um contexto social desde seu nascimento, e é a partir da observação das

formas de agir das pessoas ao seu redor que ela conhece, repete e desenvolve a brincadeira. A criança aprende a brincar imitando outras crianças e adultos, inicialmente em um papel de espectador e, depois, ampliando as descobertas, experiências e relações.

O autor também discorre sobre as regras e acordos necessários para que a brincadeira aconteça, abordando o conceito de metacomunicação. A metacomunicação traduz-se como uma comunicação eficiente que aborda as modalidades e o conteúdo da brincadeira, podendo dar-se também de forma não verbal, por meio de sinais que convidam para a brincadeira. É necessário um conjunto de regras e acordos para brincar.

Seguindo essa linha de pensamento, Brougère (1997) cita Vygotsky (1967), que diz que o imaginário da brincadeira é produzido pela regra. A regra, no entanto, só terá valor se for aceita por aqueles que brincam, e só é efetiva dentro do universo da brincadeira.

Em outra perspectiva, Gonçalves (2014), em seu artigo *O brinquedo: as perspectivas de Walter Benjamin e Vygotsky para o desenvolvimento social da criança*, complementa que tais regras não fogem totalmente do mundo real, uma vez que a imaginação e o lúdico busca um paralelo de elementos com o “mundo adulto” que a criança observa, de forma que a criança aprende a lidar com empecilhos de forma mais satisfatória. O prazer e o cumprimento de regras encontram-se unidos na brincadeira (GONÇALVES, 2014, p. 9).

Gonçalves (2014) ainda apresenta as teorias de Walter Benjamin sobre a brincadeira e as relações entre criança-brinquedo-sociedade. Benjamin (2004) reflete sobre a situação imaginária como ferramenta para que a criança interaja com o mundo à sua volta e também crie seu mundo próprio, o que liberta a criança das dificuldades que a cercam. O adulto se identifica com isso e mantém sua própria conexão com o lúdico e o imaginário, também buscando uma fuga da realidade em momentos difíceis e de alto estresse. Na situação imaginária, o brinquedo e a atividade de brincar são inseparáveis (GONÇALVES, 2014, p. 10). A criação livre da criança é aqui, portanto, o mais importante.

Desse modo, na relação da criança com o objeto e a forma como a criança atribui significados aos brinquedos, é preciso que se considere sempre que ela está inscrita em um contexto social, e a sua forma de brincar demonstra como ela interage com o mundo à sua volta. Isso faz ver que o brinquedo e o ato de brincar são culturais, sociais e históricos.

Feitas essas considerações à volta das noções de gênero e da relação entre brinquedos e sociedade, passamos a considerações à volta das bonecas de pano, fazendo, em especial, um percurso histórico e conceitual.

A prática de trabalhar o papel como instrumento para a criação de figuras é antiga, datando de centenas de milhares de anos e está presente em diferentes culturas ao redor do globo terrestre, como no Oriente, com as dobraduras de papel conhecidas como *origamis*, dos japoneses, e, no Ocidente, com os recortes de papel chamados *Wycinanki*, realizados pelos povos eslavos da Polônia, Ucrânia e Bielorrússia. A produção destes objetos estava fortemente ligada à cultura local, relacionando-se com as tradições de seus respectivos povos, e podendo ter sido utilizados até mesmo em cerimônias religiosas.

No entanto, apesar de alguns *origamis* antigos conterem kimonos de papel para as figuras produzidas, estes exemplos mais antigos e folclóricos não podem ser considerados como sendo bonecas de papel, uma vez que para ser considerada uma boneca de papel, conforme os padrões estabelecidos, o objeto necessitava ser feito de papel, com roupas e acessórios que acompanhassem o material para a montagem das figuras, sendo, em sua grande maioria, figuras planas, bi-dimensionais.

Assim, as primeiras e verdadeiras bonecas de papel foram surgindo ao final do século XVIII, em grandes polos da moda europeia e para o entretenimento de adultos, mostrando as tendências de moda, que também funcionavam como instrumento para a satirização de figuras sociopolíticas da época.

Em 1810, foi publicado, em Londres, o livro-brinquedo *The History of Little Fanny*, em tradução, *A História da Pequena Fanny*. Este livro é conhecido como uma das primeiras publicações de uma boneca de papel, e trazia histórias sobre a personagem titular, com o objetivo de ensinar valores morais e pregar as recompensas da moralidade e da virtude na vida das crianças. Seguindo as proposições das histórias, o leitor era instruído a mudar as roupas de Fanny, e essas mudanças tinham consequências para a protagonista, que encontrava redenção ao final do livro.

A partir de 1850, com o crescimento da democracia e após a Revolução Industrial, houve o surgimento de uma proposta de Alta-costura voltada para as classes abastadas, que consistia em uma moda exclusiva, feita à mão, com materiais de alta qualidade. Essa Alta-costura veio a dar origem aos grandes nomes das marcas de moda. Em contrapartida, para as classes socialmente desfavore-

cidas, formaram-se as indústrias de confecções de roupas populares, conhecida como “Baixa-costura”.

Entre os anos finais do século XVIII, e ao longo do século XIX, algumas companhias na Europa e nos Estados Unidos começaram a produzir e comercializar bonecas de papel, como figuras humanas, que acompanhavam um kit de roupas e acessórios. Essas bonecas eram geralmente produzidas por meio da impressão litográfica e costumavam representar a realeza e personalidades famosas do teatro. A partir de 1859, com sua primeira aparição na revista americana *Godey’s Lady’s Book*, as bonecas de papel começaram a ser impressas em um grande número de revistas, facilitando sua popularização entre a sociedade da época.

Com a entrada das bonecas no universo das *magazines*, no século XX houve uma explosão na produção e impressão destas nas mais diversas revistas. Algumas bonecas tornaram-se personagens fixos, que passaram a ilustrar novas aventuras e modas a cada edição, angariando um grande número de fãs pelos países dos leitores desses exemplares. Essas bonecas passaram a ser acompanhadas pela ilustração de familiares, amigos, servos, e as histórias da edição, permitindo um senso de identidade para aquelas bonecas, e possibilitando ao leitor que mergulhasse em seus universos imaginários.

Após 1950, a sociedade ocidental novamente se transforma, tendo passado por grandes mudanças sociais e de seus valores, essa diferenciação das classes pela moda já não se sustenta mais tão fortemente, uma vez que, neste momento, as pessoas estão buscando diversão, saciar necessidades individuais, o narcisismo e a sua individualidade. Em muitos lugares e pessoas de gerações mais novas querem satisfazer o próprio eu, ao invés de seguir a pressão de uma moda ditada por uma classe elitista.

Em 1951, a revista *McCall’s*, dos Estados Unidos, introduziu ao seu público, que visava principalmente donas de casa americanas, a boneca de papel Betsy McCall, que vestia a moda da época e acompanhava histórias sobre como ela viajava e curtia a vida por todo o Estados Unidos e também no exterior. A boneca representava uma criança, de 7 ou 8 anos de idade, que contou com diferentes desenhistas em sua história, o que foi alterando a sua aparência ao longo das décadas. Betsy continuou sendo impressa e disponibilizada por meio de revistas, até a década de 1990, fazendo dela uma das bonecas com o mais longo período de circulação na história.

No Brasil, as bonecas de papel podiam ser encontradas na *Bonecos, Revista do Brinquedo*, uma edição quinzenal da Imprensa Moderna, que continha diversos tipos de jogos, cadernos para colorir, postais, bonecas de papel, entre outros, e começou a ser publicada em 1933. Destinava-se a ambos os gêneros, mas apresentava algumas separações, com um lado do caderno contendo aviões para recortar e jogos mais destinados para meninos, e a outra parte do caderno voltada para as meninas com as bonecas.

Sob tal perspectiva de gênero, no campo da criação artística, A artista americana Greer Lankton (1958-1996), apresenta o trabalho com bonecas na arte de uma forma muito diferente, tendo em vista que a artista construía suas próprias bonecas esculturais, e que essas falavam sobre a comunidade *queer* e as dificuldades que a artista encontrou com seu corpo, questões de gênero, família, religiosidade e a vida social, enquanto mulher transsexual.

Lankton constrói bonecas com corpos bizarros e chocantes, e todo o seu trabalho é altamente pessoal, associando suas vivências com uma oportunidade de entrar no mundo da artista, como pode-se ver na instalação "It's all about ME, Not You" de 1996, permanente na galeria Mattress Factory, em Pittsburgh, nos Estados Unidos da América. Muitos outras(os) artistas exploraram a temática da desconstrução de concepções acerca de gênero, sexo, e determinações socioculturais, como é o caso da artista Lia Menna Barreto que se dedicou a desfigurar, desconstruir e fundir bonecas industrializadas de plástico.

A seguir, apresentam-se alguns pressupostos e fundamentação sobre o ensino de arte e articulação teórica-metodológica desta pesquisa e o projeto de aplicação em situação de ensino não formal de Artes Visuais.

AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES E O ENSINO DA ARTE

Com a publicação dos novos documentos curriculares, a saber, a Base Nacional Comum Curricular- BNCC (BRASIL, 2017), em volume único que contempla também orientações para o Ensino Médio (BRASIL, 2018), o ensino das disciplinas e dentre elas, as Artes, inauguram discussões sobre o que ensinar nas escolas da Educação Básica, frente à realidade do cotidiano escolar.

Historicamente, no caso da disciplina de Artes, na década de 1990, o ensino passou a contar com um documento regulador para as práticas de ensino em âmbito federal, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997; 1998). Mais tarde se estenderiam também para o Ensino Médio (2000; 2002). Atestavam as lingua-

gens artísticas Artes Visuais, Música, Dança e Teatro, com ações em “três eixos norteadores: produzir, apreciar e contextualizar”, com foco nos eixos transversais (BRASIL, 1997, p. 50).

Entretanto, a partir de 2010, o país apontou para a estagnação educacional, embora já houvesse, em parte de estados e municípios, tentativas de adequação curricular e de elaboração de currículos que contemplassem a diversidade regional, econômica, geográfica e social para parametrizar a educação, sendo o principal documento fundador para a elaboração dos currículos estaduais.

Para a disciplina de Artes, as orientações apontavam para os conteúdos apresentados de forma espiralada, não atingindo integralmente as escolas e o ensino. Documentos em perspectivas distintas foram publicados, como o Plano Nacional do Livro didático - PNLD, novas resoluções e outros encaminhamentos curriculares, que diante do avanço tecnológico do país e a recente necessidade de adequação curricular, em 2013, deram início aos novos estudos sobre a unificação curricular em todo território nacional. Essas ações visavam implementar um novo currículo em todas as suas modalidades, a partir de uma proposta de conteúdos por série/ano, que deveria estar interligada às expectativas de aprendizagem ou as habilidades e competências já propostas em outros documentos e reformuladas para o ensino na educação básica.

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC inicia seu percurso burocrático, nos anos de 2015 a 2017 quando de sua aprovação, visando à implementação de metas e estudos sobre as novas tendências educacionais e aliadas ao uso das novas tecnologias, contudo por motivos ideológicos, econômicos atravessados por outros fatores, a comissão de especialistas para sua elaboração é desfeita e passam a ser nomeados novos grupos de trabalho para dar continuidade ao documento que já se colocava para apreciação pública em sites do governo, com ampla divulgação midiática.

De acordo com a BNCC, o ensino da Arte deve contribuir para “a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania” (BRASIL, 2017, p. 193).

Neste sentido, concorda-se com Duarte (2013), ao afirmar que a transformação do ser humano não se dá isoladamente, mas por meio da educação e, pode-se ser convencido de que há uma correlação e interação com o outro. Essas reflexões encontram respaldo também nos estudos de Bakhtin, filósofo da linguagem e nas experiências sobre a aprendizagem discutidas por Freire (1967),

ambas já consolidadas em estudos e pesquisas, bem como aliadas a estudos teóricos de pesquisadores acerca da compreensão humana e da aprendizagem, como Vygotsky (2007).

Em 2021, viu-se ressurgir homenagens e eventos em comemoração ao centenário de Paulo Freire, no Brasil e no exterior, contudo, vive-se momentos de estranhamento em relação à sua memória por parte de uma parcela da sociedade que insiste em macular a memória do educador e seu legado, tendo em vista o compromisso de transformação social pela educação.

Em 2012, o título de Patrono da Educação Brasileira foi-lhe concedido como reconhecimento às suas contribuições à educação brasileira, embora já reconhecido nacional e internacionalmente. Este momento traz reflexões acerca da importância das contribuições de sua obra, e sugere a continuidade dos estudos acerca de seu legado para a educação, o seu fazer educação, em que estão presentes temas geradores como liberdade, criticidade e conscientização como pontos cruciais para a formação docente.

Em várias de suas obras, Freire apresenta o professor educador e educadora como o cerne do trabalho pedagógico, crítico e comprometido com a transformação social. Em *Educação como prática de liberdade* (1967) ele dirige-se aos educadores e educadoras e anuncia que não há e nem pode ocorrer uma educação verdadeiramente crítica na sociedade atual a partir da imposição, mas sim pela responsabilidade e liberdade de seus educandos com seus interesses e em sintonia com os outros, pois o homem está no mundo e com o mundo, nas palavras do educador. Assim: “por ser educação, haveria de ser corajosa, propondo ao povo uma reflexão sobre si mesmo” (FREIRE, 1967, p. 57).

Em direcionamento semelhante ao de Freire, Ana Mae Barbosa, na obra *Síntese da Arte Educação no Brasil: duzentos anos em seis mil palavras* (2016), apresenta ao leitor as mudanças vividas na história da arte-educação brasileira, mostrando que, ao longo do tempo, a sociedade, a política, e as transformações da globalização buscaram diferentes resultados por meio do ensino da arte, com objetivos diversificados. Durante muito tempo, a arte foi vista como uma disciplina menos importante que as outras, como uma mera atividade, e passou por fases em que foi oferecida apenas como a prática de “desenhos livres”.

Barbosa (2016) propôs a Abordagem Triangular, por acreditar na aprendizagem pela experiência, para abrir caminhos mentais, flexível e adaptada pelos professores em sala de aula, que é constituída por 3 pilares: a) a contextualização histórica; b) apreciação artística/fruição; e c) fazer artístico/produção;

Esses três pontos precisam estar inter-relacionados durante o ensino da arte. Para a autora, é a partir da contextualização histórica e da apreciação artística que o aluno vai desenvolver a sua inteligência e a sua sensibilidade para a leitura da imagem, para depois ser capaz de expressar-se criativamente na produção artística.

Assim, a arte na educação, assim como toda e qualquer disciplina escolar, tem como objetivo primordial a formação do indivíduo, visando desenvolver sua inteligência e suas habilidades, imaginação, consciência crítica, sensibilidade frente ao mundo, empatia, disciplina, criatividade, conhecimento cultural, histórico e artístico e a capacidade de expressar seus pensamentos e sentimentos. O ato de não ensinar a arte ou ensiná-la enquanto atividade antagônica à ciência e, portanto, desimportante para a formação, faz com que os alunos fiquem desprovidos desta sensibilização para com o mundo, sem contato com a expressão criativa e impossibilitados de crescer e evoluir a partir da experiência artística.

MATERIAIS E MÉTODOS

Neste ponto, tratamos da oficina “Bonecas: Arte & Gênero”, constituída de quatro encontros, totalizando 16 horas, ocorrida em janeiro de 2023, após o retorno de um breve recesso de fim de ano, tendo como público-alvo os graduandos do curso de Artes Visuais, mas também aberto à comunidade externa. Desta oficina, será relatada apenas o primeiro dia de resultados, em razão do pouco espaço de que dispomos neste artigo.

Proposição: Realização: 4 encontros de 4 horas, das 18h às 22h, no Deartes/UFPR (Campus Batel). A abordagem e metodologia: Introdução temática + Análise de imagens + Discussão + Prática. Cada plano aponta o tema da proposta/aula, análise e proposta de atividades práticas.

Descrição e procedimentos essenciais: A oficina “Bonecas: Arte & Gênero” foi pensada para ser realizada no mês de janeiro de 2023, no próprio Departamento de Artes da UFPR, onde estudo desde 2016, primeiramente cursando o bacharelado em Artes Visuais, e cursando a licenciatura, desde 2020.

Devido ao calendário acadêmico da UFPR ter sido afetado pela pandemia de COVID-19, especialmente nos anos de 2020 e 2021 em que passei um período sem aulas e, posteriormente, retornei aos estudos de forma assíncrona, no ano seguinte, em 2022, quando as aulas presenciais foram retomadas, foi proposto um calendário acadêmico em que houvesse 3 semestres em um mesmo

ano civil. Esse novo calendário afetou consideravelmente os alunos desta instituição que cursavam o TCC, uma vez que todos os prazos para a realização das etapas da pesquisa ficaram mais justos. Assim, mediante a solicitação dos estudantes, e com apoio do corpo docente, as oficinas que deveriam ser realizadas em novembro de 2022 puderam ser ofertadas até janeiro de 2023, momento esse em que grande parte dos cursos de TCC aconteceram.

Apesar do prolongamento do prazo para a oferta das oficinas ser benéfico no sentido de aprofundamento da pesquisa e maior planejamento para a realização do curso, a execução do curso de aplicação, em janeiro do corrente ano, também apresentou desafios. Devido ser um período pós-festas de final de ano e de férias para muitas pessoas, muitos colegas não estavam em Curitiba ou dispostos a participar de uma atividade acadêmica durante esse período de descanso, fazendo assim com que o público inicial pensado para a oficina – estudantes da UFPR – tivesse que ser repensado. Dessa forma, abri o curso para pessoas externas à comunidade acadêmica, tornando possível que qualquer adulto pudesse participar do curso.

Por ter pensado em uma turma pequena, limitei as vagas ao máximo de 10 participantes, para que pudesse criar vínculos e trocar experiências de forma mais profunda. Assim, abri as inscrições para participação por meio de um formulário do *Google Forms*. Neste formulário, apresentei a proposta da oficina de uma forma geral, apresentando também a justificativa e o objetivo deste curso, além de informações básicas sobre o público-alvo, carga horária total, data e horário de realização de cada encontro e endereço da instituição em que se daria a oficina. Aos inscritos, solicitei seus nomes, CPF, telefone, e-mail e ocupação. Os únicos itens obrigatórios para o preenchimento foram: nome, CPF e e-mail. Os outros dados serviriam apenas para mapear os diferentes perfis e ocupações dos participantes. Esse formulário e a proposta do curso foi divulgada para amigos e também no espaço acadêmico, de forma *on-line*.

Embora tenha, a princípio, limitado o número de participantes a 10 pessoas, permiti que 12 realizassem suas inscrições, considerando que algumas pessoas costumam se inscrever, mas não participar exatamente. Alguns de meus amigos pessoais informaram também que não poderiam participar todos os dias, e apesar de não ser o ideal, acabaram por se inscrever. Dos 12 inscritos, 3 são ou foram alunos do curso de Artes Visuais da Universidade Federal do Paraná, enquanto o restante dos alunos deste curso era externo à comunidade da UFPR. Apesar disso, 50% dos inscritos se classificaram como estudantes. Outras ocupações

citadas foram: instrutor de línguas, economista, analista de e-commerce, professora, geógrafa e autônoma. Destes, 4 eram homens cisgênero, e 8 mulheres, também cis. As idades dos participantes variaram entre 21 a 31 anos.

Decidi convidar amigos de fora da universidade, por duas razões. A primeira: essas eram pessoas de um grupo de teatro do qual faço parte, pessoas com interesse por questões artísticas, com um pensamento progressivo. A segunda razão foi o medo que senti em ensinar os conteúdos da minha oficina para pessoas que já são do mundo das artes visuais e que pudessem ter conhecimento mais avançado sobre as questões de gênero e feminismo, visto que só fui realmente pesquisar, estudar e refletir ao respeito durante a realização da pesquisa de TCC. A verdade é que os estágios feitos na faculdade nos prepararam para dar aula para alunos da Educação Básica, e introduzi-los ao mundo da arte. Em nenhum momento fui preparada para o desafio de ensinar outros universitários, nem qual seria a melhor pedagogia para lidar com adultos. Assim, primeiramente divulguei o curso aos meus amigos pessoais, e, posteriormente, à comunidade acadêmica e aos meus colegas do curso de Artes Visuais da UFPR, para cada um. Iniciamos essa atividade em sala, e, ao final desse primeiro encontro, a maioria dos alunos levou seus desenhos para terminar em casa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como parte essencial dos estudos relativos aos aspectos históricos das bonecas, recorri à pesquisa documental, bem como refleti acerca dos artistas que postulam essas discussões estéticas, além de me basear nas orientações curriculares oficiais para o ensino de Arte nas escolas. Delimitei objetivos específicos a serem abordados, “discorrer sobre as relações históricas das bonecas de papel enquanto um veículo de moda, beleza e comportamento em geral”, o que se mostrou pertinente, pois muitos participantes não conheciam esse percurso documental e puderam desvencilhar-se de rótulos e comportamentos incutidos, bem como cerceamentos sociais, em especial ao tratarmos das oficinas.

Sobre o segundo objetivo, “questionar a função das bonecas enquanto reprodutoras de uma feminilidade dentro da sociedade”, o estudo pontuou que essa premissa é recorrente e que pode influenciar modos de ser, pensar, sentir e agir sociais, alterando e determinando comportamentos, desde a mais tenra idade. Em consonância ao terceiro objetivo, o trabalho de pesquisa visou a

“apresentar obras de artistas ligados as questões de gênero”, quando pude ler e discutir o alcance dessas produções e teorias nesse universo temático.

Por fim, complementei o nosso estudo com a aplicação de oficinas temáticas que aconteceram em quatro encontros, sendo este o quarto objetivo relacionado a ela: “a proposição didática de oficinas pedagógicas de ensino-aprendizagem de artes visuais, a partir das relações entre gênero, corpo, expressão individual e atividades práticas envolvendo bonecas de diversos tipos”.

As oficinas pedagógicas contemplaram as seguintes temáticas: 1) brinquedos como objetos culturais, sócio-históricos, e como instrumentos pedagógicos. Os brinquedos “bonecas” e sua associação com as representações de corpos femininos e seus papéis sociais; 2) bonecas de papel e os papéis impostos sob mulheres na sociedade;

3) objetos bonecas nas Artes Visuais; e 4) bonecas em (des)construção, em 4 encontros, totalizando 16 horas, e foram realizadas no turno da noite das 18h às 22h, no DeArtes, Bate l- Curitiba-PR.

Nas oficinas, obtive a adesão dos alunos oriundos do curso de Artes e outros de comunidade externa, no total de 12 inscritos, o que gerou preocupação acerca do domínio da linguagem e da interação tanto entre os participantes quanto deles com o material proposto para o trabalho. No entanto, considero aqui alguns fatores que podem ter causado dispersão quanto ao número de participantes: o reinício do semestre letivo, ainda em janeiro, a influência climática nos dois primeiros dias de oficina, a ausência de alguns participantes no terceiro encontro, o que culminou com poucos concluintes, porém estes superaram os objetivos, posto que os participantes ficaram satisfeitos com a proposta e suas produções artísticas.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, W. **Reflexões; a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: ed. 34, 2004.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. **Parâmetros curriculares nacionais Ensino Médio linguagens, códigos e suas tecnologias** / Ministério da Educação. Brasília MEC,1999.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Fundamental e Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. ARTE. MEC: Brasília, 2017.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020a.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020b.

GONÇALVES, Carlos Augusto Pereira. **O Brinquedo: As perspectivas de Walter Benjamin e Vygotsky para o desenvolvimento social da criança**. XII Encontro de Pesquisa em Educação, p. 6-17, 2014.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

PRECIADO, Paul B. **Manifesto contrassexual: práticas subversivas de identidade sexual** / Paul B. Preciado. Trad. Maria Paula Gurgel Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. In: COLE, Michael; JOHNSTEINER, Vera; SCRIBNER, Sylvia e SOUBERMAN, Ellen. (org.). Trad. José Cipolla-Neto, Luiz Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Wikipedia. **Boneca**. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Boneca>> Acesso em 10 de janeiro de 2023.

Wikipedia. **Jabberwocky (1971 film)**. Disponível em: <[https://en.wikipedia.org/wiki/Jabberwocky_\(1971_film\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Jabberwocky_(1971_film))> Acesso em: 9 de jan. de 2023.

Wikipedia. **Jan Svankmajer**. Disponível em: <https://en.wikipedia.org/wiki/Jan_%C5%A0vankmajer> Acesso em: 9 de janeiro de 2023.

Wikipedia. **Jumping jack (toy)**. Disponível em: <[https://en.wikipedia.org/wiki/Jumping_jack_\(toy\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Jumping_jack_(toy))> Acesso em: 4 de agosto de 2022.

CÍRCULO DE LEITURA NA FORMAÇÃO DISCENTE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL EM UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO

Diogo Tavares dos Santos¹

RESUMO

O círculo de leitura é um espaço de aprendizagem enriquecido pela troca de experiências, debates e reflexões para aprofundar conhecimentos sobre a temática abordada. Este trabalho é uma consequência de uma experiência vivenciada no componente curricular “Gênero e diversidade sexual” em uma escola de tempo integral do ensino médio na cidade do Icó – Ceará. Tal relato tem como objetivo traçar reflexões em torno da leitura de alguns artigos que compõem o livro “Mulheres na ciência: diálogos sobre gênero e diversidade nas escolas e na universidade” utilizando o círculo de leitura como ferramenta pedagógica. Para tanto, recorreremos a leitura dos textos sobre processo Histórico da mulher em Façanha (2023) e Santos (2023); sexismo e racismo em Santos e Magrini (2023); masculinidade em Gonçalves e Pereira (2023); gênero, diversidade sexual e educação em direitos humanos em Luz e Holanda (2023); e população LGBTQIA+ e o nome social em Santos, Façanha e Leite (2023) e Monteiro e Santos (2023). Neste relato de experiência, descreveremos a metodologia utilizada em encontros com 25 estudantes do ensino médio para promover colaboração, partilha de conhecimentos, debates e reflexões sobre os temas supracitados com o intuito de incentivar a leitura e a participação ativa dos/as alunos/as. Os feedbacks dos/as estudantes foram coletados regularmente por meio de questionários anônimos, permitindo ajustes contínuos na metodologia para atender melhor às necessidades do grupo. Os resultados das discussões foram

¹ Mestre do curso profissional em Educação pela Universidade Regional do Cariri - URCA, Especialista em Docência do Ensino Superior e Educação Ambiental e Sustentabilidade pela Faculdade Única de Ipinga, Graduado em Licenciatura em Química pelo Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Ceará - IFCE prof.diogotav@gmail.com

compilados e analisados, evidenciando um aumento significativo no engajamento e na compreensão dos temas propostos. Por fim, concluímos que o círculo de leitura é uma ferramenta metodológica que pode ser aplicado em qualquer temática e como consequência percebemos uma elevação no interesse as discussões que envolviam gênero e diversidade sexual no espaço escolar, além do pensamento crítico dos/as estudantes.

Palavras-chave: Círculo de leitura, Gênero, Diversidade sexual, Diálogo, Pensamento crítico.

INTRODUÇÃO

Diariamente educadores precisam lidar com temas relacionados a gênero e diversidade sexual no ambiente escolar. Curiosidades e questionamentos constantes exigem que práticas pedagógicas sejam inseridas nesse contexto, Louro (2019) ressalta que a sexualidade está presente na escola e que é impossível desassociar ou ignorar tal temática, pois é parte integrante dos/as estudantes. É essencial que os educadores estejam preparados para abordar essas questões de maneira sensível e inclusiva, promovendo um ambiente de respeito e compreensão mútua.

Segundo Louro (2019):

as marcas mais permanentes que atribuímos às escolas não se referem aos conteúdos programáticos que elas possam nos ter apresentado, mas sim se referem a situações do dia a dia, a experiências comuns ou extraordinárias que vivemos no seu interior, com colegas, com professoras e professores (Louro, 2019, p. 22).

Além disso, a implementação de projetos e atividades que incentivem o diálogo aberto e a reflexão crítica sobre gênero e diversidade sexual pode contribuir significativamente para o desenvolvimento de uma cultura escolar mais inclusiva, Louro (2020) propõe que as escolas utilizem de mecanismo não-sexistas, com o propósito de novas transformações na educação. Dessa maneira, Zompero *et al.* (2018) fala da importância em se trabalhar sexualidade e acrescenta a necessidade de profissionais com formação específica:

educação para sexualidade é um aspecto de essencial relevância na formação do estudante, a escola tem papel central no preparo do aluno, tanto no que concerne a sua formação pessoal como para vivência em sociedade, mas para isso há necessidade de capacitar profissionais com o intuito de prepará-los para encarar esses desafios (Zompero, *et al.*, 2018, p. 103).

Partindo desse cenário, a utilização do círculo de leitura emerge como uma proposta metodológica que integra a leitura e a discussão de textos. Esta abordagem visa promover a aprendizagem cooperativa, bem como um diálogo aberto e crítico entre os/as estudantes, contribuindo assim para sua formação integral.

Através do círculo de leitura, os/as participantes são incentivados/as a expressar suas ideias e interpretações, enriquecendo o entendimento coletivo e (des)construção de determinados conceitos construídos ao longo dos anos.

O programa de círculo de leitura foi desenvolvido em colaboração com o Instituto Fernand Braudel e, na Secretaria de Educação do Ceará, a qual é supervisionado pela coordenadoria de protagonismo estudantil. Lançado em 2012, seu propósito é fomentar a formação de leitores críticos e expandir seu acesso ao conhecimento, por meio da leitura coletiva de obras que enfatizam valores éticos, especialmente literárias.

De acordo com Cosson (2021, p.25) o círculo de leitura é definido como “uma atividade pedagógica privilegiada para incentivar, desenvolver e consolidar diversas práticas de leitura e de socialização que são fundamentais tanto na formação do leitor quanto na educação integral do aluno”. Diante disso, essa prática se constitui em um espaço democrático onde os participantes têm a oportunidade de compartilhar suas interpretações e vivências em torno de textos literários ou informativos. No círculo de leitura, a troca de ideias e perspectivas enriquece a compreensão coletiva, promovendo o respeito às diferenças e a valorização da diversidade de pensamentos.

Além disso, o círculo de leitura fomenta habilidades críticas e reflexivas, ao estimular os/as leitores/as a questionarem o conteúdo e a conectarem as leituras às suas próprias experiências de vida. Dessa forma, o círculo de leitura não apenas contribui para o desenvolvimento cognitivo, mas também para o crescimento pessoal e social dos/as participantes.

Segundo Soares (2008) o papel da escola é fornecer uma leitura integral sem restrição

isto inclui a leitura informativa, mas também a leitura literária; a leitura para fins pragmáticos, mas também a leitura de fruição; a leitura que situações da vida real exigem, mas também a leitura que nos permita escapar por alguns momentos da vida real. (Soares, 2008, p. 33).

Em vista disso, o autor destaca a importância de um currículo escolar que valorize tanto a funcionalidade quanto o prazer da leitura. Ao promover um ambiente onde os/as alunos/as possam explorar diferentes tipos de textos, a escola não apenas amplia o conhecimento prático, mas também fomenta a criatividade e o pensamento crítico.

A leitura literária, por exemplo, abre portas para mundos imaginários, estimula a empatia e oferece novas perspectivas. Assim, a escola deve ser um espaço onde a diversidade de leituras é incentivada, permitindo que os/as alunos/as desenvolvam habilidades essenciais para a vida e para o enriquecimento pessoal fazendo a leitura de qualquer tipo de texto.

Perante o exposto, utilizou-se no círculo da leitura o livro eletrônico “Mulheres na ciência: diálogos sobre gênero e diversidade nas escolas e na universidade” organizado pelas professoras doutoras Violeta Maria de Siqueira Holanda e Anne-Sophie Marie Frédérique Gosselin da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) em 2023. Tal obra conta com a colaboração de autoras mulheres, que trabalham na educação básica, além de intelectuais negras, lésbicas e trans.

Essa coletânea de vozes diversas não apenas enriquece o campo acadêmico, mas também promove uma sociedade mais justa e equitativa, onde todas as identidades são reconhecidas e valorizadas. É um convite para repensar práticas pedagógicas, incentivando um ambiente de aprendizagem que acolhe a pluralidade e fomenta a inclusão. Assim, espera-se que essas obras inspirem novas gerações de educadores/as e alunos/as a construir um futuro mais respeitoso para todos/as.

Diante disso, o presente trabalho tem como objetivo refletir sobre a leitura de alguns artigos do livro “Mulheres na ciência: diálogos sobre gênero e diversidade nas escolas e na universidade”, utilizando o círculo de leitura como uma ferramenta pedagógica. Para tanto, foram organizadas leituras dos artigos selecionados durante o componente curricular eletivo de Gênero e Diversidade Sexual em uma escola de tempo integral no município de Icó-CE. É importante ressaltar que nem todos os artigos foram lidos e a seleção se baseou principalmente na linguagem dos textos e nas temáticas abordadas na disciplina. O formato da leitura foi estruturado por meio do círculo de leitura, que possibilita ao estudante desenvolver habilidades de leitura, interpretação e interação social com os/as colegas do grupo.

Logo, após as leituras, é notório observar que, durante os espaços de discussão, grandes eram as dúvidas e descobertas, como os posicionamentos referentes ao conhecimento que tinham sobre gênero e diversidade sexual. As conversas fluíam de maneira aberta e respeitosa, permitindo que todos/as os/as participantes pudessem expressar suas opiniões e questionamentos. Essa troca de ideias não só enriquecia o entendimento coletivo, mas também promovia um

ambiente inclusivo onde o aprendizado mútuo era incentivado. O objetivo era criar um espaço seguro para o crescimento pessoal e a promoção da diversidade, celebrando a singularidade de cada indivíduo.

Portanto, embora o círculo de leitura no meio acadêmico seja frequentemente utilizado apenas para obras literárias, este trabalho aplicou essa abordagem à temática de gênero e diversidade sexual no ambiente escolar. Essa escolha não apenas fomentou um maior interesse nas discussões, tanto internas quanto externas ao círculo, mas também contribuiu para o desenvolvimento do pensamento crítico em relação ao contexto que nos cerca.

METODOLOGIA

Trata-se de um relato de experiência que de acordo Mussi, Flores e Almeida (2021, p.63) é uma “expressão escrita de vivências, capaz de contribuir na produção de conhecimentos das mais variadas temáticas, é reconhecida a importância de discussão sobre o conhecimento”. Os autores supracitados ainda afirmam que tal relato é importante para sociedade, pois propagam informações relacionados a várias temáticas.

Já o círculo de leitura foi escolhido visando a melhoria na leitura e no aprofundamento da temática no que se refere a gênero e diversidade na escola. Além disso, utilizou o círculo direcionado às leituras que dessem prazer e que tenham uma familiaridade com as discussões que existem na escola.

O público-alvo desse trabalho são 25 estudantes, que se inscreveram na unidade curricular eletiva “Gênero e Diversidade Sexual” ofertada no primeiro semestre de 2024, na Escola de Tempo Integral Padre José Alves de Macedo com duas horas semanais. Segundo a catálogo da unidade curricular o objetivo da eletiva é: “Possibilitar aos estudantes o conhecimento sobre gênero e diversidade para que, por meio das informações adquiridas, os discursos e as relações possam desnaturalizar os mais diversos tipos de preconceitos e situações discriminatórias, sobretudo a violência de gênero, a homofobia e a transfobia”.

Em seu primeiro encontro, foi apresentada ao componente curricular como estaria organizada o plano de trabalho para o semestre. Além do círculo de leitura ferramenta aqui utilizada, foram inseridos textos, filmes, manchetes de jornais, palestras e esquetes teatrais.

Antes de inserir os textos referente ao livro “Mulheres na ciência: diálogos sobre gênero e diversidade nas escolas e na universidade”, foi apresentado

o texto “Gênero: uma categoria útil para Análise Histórica” de Joan Scott de 1989. Apresento esse texto, pois Scott faz uma apresentação sobre o uso do termo “gênero” em contextos políticos específicos, destacando as oposições entre o masculino e o feminino na sociedade. Além disso, é possível perceber que as relações de gênero são moldadas por interações sociais e culturais que permeiam o cotidiano em diversos espaços sociais, portanto a necessidade de acrescentar o texto antes das leituras do livro.

Após apresentação e discussão do texto supracitado, foi apresentado como o círculo de leitura seria organizado durante o semestre. Vale ressaltar, que Cosson (2020) apresenta três tipos de círculo de leitura com características diferentes e pode ser combinado para o uso efetivo do círculo de leitura. Os três tipos de círculos são:

Quadro 1 – Tipos de Círculo de Leitura segundo Cosson (2020)

Círculo estruturado	Círculo semiestruturado	Círculo aberto
<ul style="list-style-type: none"> - Segue regras definidas; - Funções distintas para cada membro. 	<ul style="list-style-type: none"> - Não possui roteiro; - Coordenador acompanha a participação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Participantes combinam a obra e cronograma; - Discuti a leitura de forma informal;

Fonte: Próprio autor (2024).

Perante o exposto, para construção desse trabalho foi utilizado um pouco de cada modelo do círculo. Essa abordagem híbrida possibilitou uma experiência rica e diversificada, permitindo que cada participante contribuísse de maneira única. No círculo estruturado, a clareza nas funções assegurou que todos os aspectos fossem abordados de maneira organizada. O círculo semiestruturado, por sua vez, proporcionou flexibilidade necessária para que as discussões fluíssem naturalmente, enquanto o coordenador guiava suavemente as interações. Já o círculo aberto incentivou a espontaneidade e a troca de ideias em um ambiente descontraído e acolhedor. Essa combinação promoveu um espaço inclusivo e colaborativo, onde cada voz foi valorizada e cada perspectiva, respeitada.

Portanto, para construção do círculo de leitura com estudos relacionados a gênero e diversidade sexual, utilizamos duas aulas semanais com 50 minutos cada e organizamos a sala em dois grupos um com 13 participantes e outro com 12. Vale ressaltar que tal metodologia já é utilizada alguns anos na escola, portanto os participantes já possui uma determinada experiência com o círculo de leitura.

Desta maneira, segue abaixo a ordem cronológica dos textos extraídos do livro *Mulheres na ciência: diálogos sobre gênero e diversidade nas escolas e na universidade*. que participaram do círculo de leitura.

Quadro 2 – Obras selecionadas e utilizadas para o círculo de leitura.

Aula	Obra	Autoras
1	A educação para mulheres no Brasil: o longo caminho.	Marlia Aguiar Façanha - (2023)
2	A voz das educadoras: questões de raça e gênero e suas implicações no ambiente educacional.	Josiane Barboza dos Santos; Pedro Rosas Magrini - (2023)
3	A percepção de alguns alunos do ensino fundamental a respeito das exigências da masculinidade.	Juliana Jessica de Sousa Gonçalves; Francisco Vitor Macedo Pereira - (2023)
4	Educação em direitos humanos, gênero e diversidade sexual na escola.	Marileide da Silva Luz Violeta; Maria de Siqueira Holanda - (2023)
5	Críticas trans ao <i>cis-tema</i> educacional: uma revisão das produções teóricas brasileiras.	Anne Alencar Monteiro Josué Leite dos Santos - (2023)
6	Escola em <i>transformação</i> : invisibilidades e nome social.	Silvia Maria Vieira dos Santos; Marlia Aguiar Façanha; Marília Colares Leite - (2023)

Fonte: Próprio autor (2024).

Dessa forma, os círculos de leitura contaram com a presença de um/a mediador/a em cada grupo, responsável por organizar a leitura dos textos. Após a conclusão da leitura, os grupos se uniam para uma sessão de socialização. É importante destacar que, durante a leitura, os/as estudantes faziam anotações que seriam posteriormente compartilhadas com os demais participantes.

Em decorrência disso, a fim de coletar os relatos relacionados ao texto, o professor mediador do grupo faz anotações baseadas nas observações dos/as estudantes e instiga novos questionamentos. O objetivo é promover novas construções e definições sobre a temática discutida na aula. As discussões que se seguem à leitura tornam-se momentos ricos e dinâmicos, permitindo que cada estudante desenvolva um pensamento crítico e uma compreensão mais aprofundada do assunto.

Portanto, a coleta de dados foi realizada por meio das anotações dos/as estudantes e das discussões que ocorreram após as leituras. É importante ressaltar que todos os relatos serão apresentados de forma a preservar a identidade dos/as participantes, com o intuito de proteger a integridade de cada estudante.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Através do círculo de leitura, conseguimos atingir os objetivos estabelecidos. Para que isso se tornasse viável, a participação ativa dos/as estudantes nas atividades sugeridas foi essencial, especialmente nos momentos de debate, onde sempre acontecia um aumento na movimentação e na interação.

Esse envolvimento foi claramente evidenciado pela qualidade das contribuições durante as discussões que se seguiram às leituras, nas quais os cursistas demonstraram curiosidade, dúvidas e empatia ao expressar suas angústias e escutar seus/suas colegas nos espaços de diálogo. O processo de escuta é bastante importante na construção da confiança e na promoção de um ambiente colaborativo e respeitoso.

Dessa forma, o grupo não só evolui em termos de conhecimento, mas também fortaleceu laços interpessoais, criando uma comunidade de apoio mútuo. Em visto disso, é observado os relatos após o círculo de leitura em cada texto supracitado.

- **1ª Aula** - A educação para mulheres no Brasil: o longo caminho - Façanha (2023)

O primeiro círculo de leitura iniciou com a presença de todos os membros da eletiva e com isso a divisão de dois círculos de leituras. A grande parte da turma estava ansiosa para começar os trabalhos referente aos textos escolhidos. Assim sendo, já na primeira leitura, no início da discussão a frase destacada logo no início foi: “poucas escolas direcionadas para as meninas e com disciplinas diferenciadas para elas” (p. 33). Dois estudantes relataram o seguinte:

Aluno/a três: — Professor, como assim, poucas escolas? E por que as disciplinas eram diferenciadas? Antes de obter uma resposta, o/a aluno/a cinco comentou: — Isso ocorria porque, as mulheres não podiam frequentar as escolas, sendo encarregadas apenas das atividades domésticas. Logo, essa situação reflete um período histórico em que a educação feminina era limitada e havia uma grande divisão de papéis entre os gêneros. As meninas eram preparadas para funções específicas dentro do lar, enquanto os meninos tinham maior acesso ao conhecimento acadêmico e científico.

Ao complementar o texto destacado acima, o/a aluno/a três mencionou outra frase do texto: “difícil acesso, as escolas também tinham atividades espe-

cíficas para as meninas, visando ao seu papel de mãe e esposa na sociedade” (p. 33). Nesse momento, o/a aluno/a três expressou sua opinião, afirmando que, se fosse nos dias atuais, ele/a não teria interesse em frequentar uma escola para aprender atividades domésticas. Ele acrescentou, com todo respeito ao professor: “se o senhor chegasse aqui ensinando isso, o senhor levaria uma bronca” (risadas). Os/As demais estudantes, de ambos os gêneros, concordaram com a afirmação do/a colega.

Outro momento de discussão o/a aluno/a sete levantou a mão e perguntou “professor o que seria esses “manuais específicos” (p. 34)? Fiquei pensando, é serio que tinha o manual para ensinar as mulheres? Olhe professor, estou indignada/o!” (risadas). Diante disso, é observado o quanto o conhecimento histórico é importante para construção do gênero, além da importância do texto de Joan Scott, relatando a construção social que existe entre o gênero feminino e masculino.

Outro trecho destaque agora pelo/a aluno/a 11 foi que as profissões destinadas para mulheres “seriam a enfermagem, ligada aos cuidados, um “dom” feminino, e a educação de crianças, que não se afasta da noção do cuidado nas séries iniciais, em que o cuidar está mais presente, em que existiu e ainda existe uma maioria feminina na função.”(p.38) e relatou que – até hoje essas profissões ainda estão sendo destinadas as mulheres, pois observa principalmente as escolhas dos/as amigos/as. Guedes (2008) ressalta a importância da ampliação da escolarização para as mulheres:

o processo de expansão da escolarização em diversos contextos graças a mudanças nas legislações que visaram universalizar o acesso a esse bem, teria consolidado a retirada das mulheres de uma educação predominantemente familiar, na qual os aprendizados eram voltados para seu papel de mãe e esposa, para uma educação voltada para o mundo público (Guedes, 2008, p. 130).

Já o/a aluno/a 15 ficou supreso ao ver que somente 1879 foi que as mulheres puderam entrar em instituições superiores, em complemento que ao que o/a aluno/a anterior falou o estudante 18 ficou preocupado/a no trecho que ressalta “o preconceito, as dificuldades impostas ao exercício das profissões e até a ridicularização das profissionais”(p.41), ressaltou que se alguém falasse algo dava uma bronca e que não iria aceitar qualquer constringimento relacionada ao gênero. Guedes (2008) destaca que apesar da presença das mulheres no ensino superior, cursos relacionadas as exatas sempre eram destinadas ao gênero mas-

culino, enquanto as do gênero feminino participavam dos cursos referentes a pedagogia. Logo, confirmando o olhar em que as mulheres sempre eram direcionadas para cursos que envolvessem os cuidados com o próximo.

O/A aluno/a oito destacou, em seu discurso, a luta das mulheres pela conquista do direito ao voto. Esse momento foi crucial para a emancipação feminina e fortaleceu o movimento feminista, além de evidenciar a importância de que as mulheres apoiem umas às outras na política, visando sempre os interesses coletivos. Em vista disso, o/a aluno/a ainda relatou sobre aprovação da Lei 14.443/2022, que não precisa do consentimento do conjuge para realização da laqueadura e que achava isso um absurdo, ter que pedir a permissão.

Diante disso, as conquistas obtidas ao longo dos anos inspiraram gerações a continuarem batalhando por igualdade de direitos e oportunidades. Hoje, vemos a presença feminina crescendo em diferentes esferas da sociedade, desde cargos públicos até lideranças empresariais. Essa representatividade é essencial para a construção de um mundo mais justo e equitativo, onde as vozes de todas as pessoas possam ser ouvidas e respeitadas. O legado deixado pelas pioneiras do movimento é uma lembrança constante de que a luta pela igualdade de gênero deve ser contínua e inclusiva, abrangendo todas as diversidades que compõem a sociedade.

2ª Aula - A voz das educadoras: questões de raça e gênero e suas implicações no ambiente educacional - Santos; Magrini (2023)

No segundo dia de círculo de leitura a eletiva contava com a presença de 22 estudantes. A discussão em torno do segundo texto foi iniciada pelo questionamento do/a aluno/a dez sobre o trecho que menciona que “a população negra segue buscando legitimar sua existência e ter seus direitos civis, políticos, sociais, econômicos e culturais garantidos” (p. 104). Ele/a perguntou “por que é tão difícil compreender que todos somos iguais e por que as pessoas negras enfrentam tantas dificuldades para viver no Brasil”? Nesse momento, alguns/mas alunos/a começaram a se manifestar de forma desordenada, e eu precisei intervir, explicando que o racismo estrutural é uma questão que o Brasil ainda não conseguiu superar. Enfatizei que momentos como este são cruciais para promovermos a mudança dessa realidade. O próprio texto responde à pergunta do/a aluno/a ao afirmar que “a transformação radical nas práticas de ensino se

dá por meio da reflexão e problematização – tanto individual quanto coletiva – da estrutura de ensino” (p. 104).

Durante a discussão, os/as alunos/as relataram suas experiências com o uso de brinquedos, evidenciando que os pais dos estudantes do gênero masculino frequentemente proíbem a brincadeira com bonecas, alegando que esses brinquedos são adequados apenas para meninas. Esse cenário destaca a importância de abordar a construção social dos gêneros feminino e masculino em nossa sociedade.

Os/As alunos/as de modo geral reclamaram sobre o trecho “a inteligência e a esperteza fossem definidas pela cor da pele” (p. 118), que assim como o texto também discordaram e relataram em frases soltas que a inteligência de uma pessoa tem nada a ver com a cor da pele e que isso é só o racismo que existe nas pessoas.

Ao final da discussão muitos expressaram gratidão pela oportunidade de discutir questões tão relevantes e manifestaram o desejo de continuar explorando esses temas, não apenas no ambiente escolar, mas também em suas vidas cotidianas. Esse tipo de debate é essencial para formar cidadãos conscientes e engajados na construção de um mundo melhor para todos/as.

- **3ª Aula** - A percepção de alguns alunos do ensino fundamental a respeito das exigências da masculinidade - Gonçalves; Pereira (2023)

No dia da leitura do texto, a turma contava com apenas 16 estudantes, o que nos levou a formar um círculo de leitura. É importante destacar o impacto inicial dessa disciplina, especialmente com o texto de Joan Scott, que se revelou fundamental para a (des)construção do conhecimento sobre a construção social do gênero e suas repercussões nas relações contemporâneas.

Após a leitura, durante o momento de discussão, o/a aluno/a sete levantou a mão e questionou se o texto tinha conhecimento sobre sua vida. Ele/a destacou que, ao longo de sua infância e juventude, seus pais frequentemente comentavam sobre seu comportamento e exercitavam um controle rigoroso sobre seu corpo. Esse tipo de observação ressalta a importância da leitura científica.

O debate girou em torno de como a literatura pode, por vezes, refletir experiências pessoais de maneira surpreendente e oferecer insights sobre questões universais. Outros/as alunos/as também compartilharam suas impressões,

destacando como o texto os/as fez refletir sobre as influências familiares e sociais em suas vidas. A troca de ideias foi rica e estimulante, demonstrando o poder das palavras em conectar as pessoas e provocar profundas reflexões. Assim, a discussão não só aprofundou o entendimento do texto, mas também fortaleceu as relações entre os/as alunos/as, promovendo um ambiente de aprendizado colaborativo e empático.

Novamente o/a aluno/a sete destacou o trecho “não precisa compartilhar as responsabilidades domésticas com os/as demais membros/as da família e da casa, em especial com as mulheres” (p. 133) e manifestou com total discordância em relação a essa afirmação, enfatizando que todos os integrantes da casa devem contribuir. Não existem tarefas domésticas atribuídas a homens ou mulheres; essas responsabilidades são coletivas.

Em vista disso, elas equilibram responsabilidades profissionais e domésticas, o que pode levar a um desgaste físico e emocional significativo. Essa realidade destaca a importância de políticas de igualdade de gênero no ambiente de trabalho e de uma distribuição mais equitativa das tarefas domésticas.

Outro ponto abordado foi a expectativa em torno da gravidez. O/a aluno/a nove mencionou que não vê a necessidade de realizar um “chá revelação” ou associar cores específicas, como azul para meninos e rosa para meninas. Ele/Ela argumentou que a cor não define nada e que as pessoas deveriam se preocupar mais com as desigualdades existentes.

Sento assim, é notório o posicionamento dos/as estudantes referente as desigualdades que existe dentro de casa e a importância de refletir sobre a importância de continuar lutando por uma educação justa e igualitária, na qual todos possam desenvolver seu potencial sem limitações impostas por questões de gênero.

- **4ª Aula** - Educação em direitos humanos, gênero e diversidade sexual na escola - Violeta; Holanda - (2023)

A leitura do texto quatro contou com a participação integral, iniciando-se com dois grupos, que se uniram durante a discussão. Na fase de discussão, o/a aluno/a dez levantou a mão e declarou: “Professor, ao ler esse texto, minha primeira reflexão foi sobre quantos professores negros e trans temos? Ao observar, percebi que não temos nenhum! Daí penso o quanto nossa sociedade é desigual e o quanto falta para essas pessoas ocuparem esses espaços.”

O/A aluno/a 12 levantou a mão e questionou: “Professor, é verdade que existem outros professores que não respeitam o nome social dos estudantes?” Nesse momento, todos olharam com expressões de dúvida. Eu respondi: “Sim, há professores que não respeitam a identidade de gênero. Muitas vezes, isso se deve a uma abordagem religiosa e conservadora, mas é importante ressaltar que, eventualmente, eles acabam respeitando.” Silva e Castro (2018) relatam que existe uma grande influência cultural e religiosa por traz de todo preconceito. Também mencionei que, em nossa escola, já enfrentamos problemas relacionados a essa questão no passado. No entanto, desde a minha chegada, não recebi relatos de desrespeito em relação a pessoas trans, pois vocês sabem como sou (risadas).

Um ponto geral levantado por todos/as os/as estudantes foi a questão de saber se o documento da escola, especificamente o Projeto Político-Pedagógico (PPP) mencionado no texto, aborda as temáticas discutidas. Além disso, houve uma preocupação significativa em relação à pesquisa que indica que o Ceará é o estado com a maior incidência de crimes de homofobia. Diante dos questionamentos, consegui tranquilizá-los ao explicar que, por se tratar de uma escola em tempo integral, o currículo é diversificado e com isso abordamos diversos temas, incluindo as atividades eletivas em que estão participando e sobre os dados relacionados à homofobia. Assim como eles, também me preocupo constantemente com essas questões. Contudo, a única maneira de reverter essa situação é por meio do trabalho na escola, desenvolvendo ações que promovam o respeito a todos/as, independentemente de sua identidade.

Cabe ressaltar que os/as alunos/as ficaram bastante interessados na discussão referente as leis que o texto abordou, como por exemplo: “Leis federais no 10.639/2003 e no 11.645/2008, que determinam a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena nas escolas de ensino fundamental e médio” também a “Lei Maria da Penha e Lei do Feminicídio que institui o enfrentamento à violência doméstica e familiar contra mulheres” e a resolução nº 12/2015, que garante as condições de acesso as permanências de pessoas travestis e transexuais nos diferentes espaços da sociedade, que apesar de alguns/mas já conheciam, gostariam de aprofundar a discussão nessas leis dentro da escola. Mediante a isso, comuniquei que chamaria profissionais para construir ações para tais discussões.

Portanto, acreditamos que a educação é a chave para transformar mentalidades e construir uma sociedade mais justa e inclusiva. Estamos sempre abertos ao diálogo com alunos/as, pais e toda a comunidade escolar para que juntos

possamos enfrentar esses desafios e celebrarmos a diversidade como uma riqueza essencial para o aprendizado e a convivência.

- **5ª Aula** - Críticas trans ao *cis-tema* educacional: uma revisão das produções teóricas brasileiras – Monteiro; Santos (2023)

Nesta aula, tivemos a presença de 20 estudantes que participaram dos dois círculos de leitura. Diante disso, apesar de o texto apresentar importantes contribuições para a educação, algumas definições já haviam sido discutidas em aulas anteriores. No entanto, o/a aluno/a de destacou a relevância da discussão sobre o banheiro. Ele relatou que, durante este ano, a escola enfrentou um problema relacionado ao banheiro feminino, mas que, em pouco tempo, foi solucionado, demonstrando uma gestão atenta às necessidades das pessoas trans.

Novamente, surgiram preocupações em relação ao texto da aula anterior, que abordava questões de dados sobre mortes. Desta vez, o foco foi que o Brasil é o país com a maior taxa de homicídios de pessoas trans. O/A aluno/a questionou: “Por que é tão difícil respeitar, professor?” Respondi com um trecho do texto que afirma: “Os muros que separam pessoas trans e travestis da educação são formados por preconceito, violência e desigualdade, o que contribui ainda mais para o aumento da vulnerabilidade dessa população no país” (p. 77). Portanto, diante do que já foi exposto tais discussões envolvendo o texto já tinham sido abordado em outras ações, a qual fizeram não ter tantos momentos de interação como os outros textos.

Contudo, isso não diminui a importância de continuar explorando novas perspectivas e aprofundando o entendimento sobre o tema. A troca de ideias e a colaboração entre diferentes visões são fundamentais para enriquecer o debate e promover avanços significativos. Além disso, a diversidade de opiniões pode revelar nuances e aspectos que talvez não tenham sido considerados anteriormente, tornando a discussão ainda mais rica e dinâmica. Assim, é essencial manter um espaço aberto para o diálogo contínuo e inclusivo.

- **6ª Aula** - Escola em *transformação*: invisibilidades e nome social - Santos; Façanha; Leite (2023)

Na aula do último texto, a escola estava se organizando para uma feira de apresentações relacionadas às disciplinas eletivas. Em decorrência disso, apenas

12 estudantes participaram do círculo de leitura. O texto discutido nesta aula abordou uma temática que já havia sido debatida durante os círculos de leitura das aulas quatro e cinco. No entanto, este texto é bastante minucioso e discorre detalhadamente sobre a importância do nome social das pessoas.

É importante destacar que alguns/mas estudantes frequentemente ficam em dúvida ao preencher cadastros que solicitam o nome social. No texto, alguns/mas alunos/as relataram ter utilizado apelidos nesse campo. Nesse contexto, o texto esclareceu o que realmente significa o nome social e ressaltou a luta significativa das pessoas trans para conquistar esse direito, que, embora pareça simples, é de grande importância.

É uma conquista que reflete o reconhecimento e o respeito pela identidade de gênero de cada indivíduo, promovendo uma sociedade mais inclusiva e justa. O uso do nome social é um passo essencial na afirmação da identidade, permitindo que as pessoas trans se sintam mais acolhidas e respeitadas em ambientes acadêmicos, profissionais e sociais. Além disso, o texto enfatiza a necessidade de sensibilização e educação para que todos compreendam a importância desse direito e o impacto positivo que ele causa na vida das pessoas que o utilizam. Dessa forma, reforça-se a importância de políticas públicas e práticas institucionais que garantam o respeito ao nome social, contribuindo para a construção de um ambiente onde todos possam ser quem realmente são, sem medo de discriminação ou preconceito.

Portanto, ao utilizar o círculo de leitura como uma ferramenta pedagógica, é possível observar uma mobilização mais significativa quando as leituras não se limitam apenas a obras literárias, mas abrangem também textos que fazem parte do cotidiano escolar. Isso permite que os alunos façam conexões mais profundas entre o conteúdo estudado e suas próprias experiências, enriquecendo o aprendizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa se propôs a relatar a experiência do círculo de leitura na unidade curricular eletiva de Gênero e Diversidade Sexual ofertada em escola de tempo integral. Tal pesquisa apresentou que é possível fazer com que estudantes adquiram habilidade da leitura através de textos que vão além das obras literárias. Além disso, ao discutir temas atuais e relevantes, os estudan-

tes desenvolvem habilidades críticas e aprendem a valorizar a diversidade de perspectivas.

O círculo de leitura, portanto, torna-se um espaço de troca e reflexão, onde todos têm a oportunidade de expressar suas ideias e aprender com os outros. Essa abordagem inclusiva contribui para um ambiente educacional mais colaborativo e estimulante, incentivando a curiosidade e a vontade de conhecer tópicos poucos conhecidos ou trabalhos na escola.

Ao integrar diferentes vozes e experiências, o círculo de leitura promove também o respeito mútuo e a empatia entre os participantes. Os/As estudantes são encorajados/as a explorar suas próprias identidades e a reconhecer a importância do diálogo aberto e respeitoso. Dessa forma, não apenas ampliam seu repertório cultural, mas também se preparam para atuar em uma sociedade diversa e plural.

Além disso, a prática regular do círculo de leitura pode contribuir para o aprimoramento das habilidades comunicativas e para o desenvolvimento do pensamento crítico. Ao analisar e debater temas complexos, os/as estudantes são desafiados/as a questionar suas próprias opiniões e a considerar diferentes pontos de vista, o que é fundamental para sua formação como cidadãos conscientes e engajados.

Em suma, o círculo de leitura na unidade curricular de Gênero e Diversidade Sexual não só enriqueceu o processo de aprendizagem, mas também desempenhou um papel crucial na formação de indivíduos mais empáticos/as e preparados/as para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

REFERÊNCIAS

COSSON, Rildo. **Como criar círculos de leitura na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2021.

GUEDES, M. C. A presença feminina nos cursos universitários e nas pós-graduações: desconstruindo a ideia da universidade como espaço masculino. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, v. 15, p. 117-132, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/hcsm/a/tPvR4dWz5GzGCgn4c6GCZHp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2024.

HOLANDA, Violeta Maria de Siqueira; GOSSELIN, Anne-Sophie Marie Frédérique. Mulheres na ciência: diálogos sobre gênero e diversidade nas escolas e na universidade. **Fortaleza: EdUECE**, 2023.

LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

_____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Rio de Janeiro: Vozes, 2020.

MARINHO, Elyssa Soares. O círculo de leitura na formação de professores de língua inglesa: Um relato de experiência no curso de Letras. **EntreLínguas**, v. 8, p. 15, 2022.

MUSSI, RF de F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, CB de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, 17 (48), 60-77. 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2178-26792021000500060&script=sci_arttext. Acesso em 20 ago. 2024

SILVA, B. C.; CASTRO, R. D. (2018). Diálogos sobre sexualidade entre pais e filhos adolescentes dentro do contexto familiar. **Revista Brasileira de Ciências da Vida**, 6(2). ISSN 2525-359X. Disponível em: <http://jornalold.faculdadecienciasdavidacom.br/index.php/RBCV/article/view/611>. Acesso em: 16 jun. 2024.

SOARES, Magda. Introdução - Ler, verbo transitivo. In. .PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (Orgs.) **Leituras Literárias**: discursos transitivos. Belo Horizonte: Ceale; Autentica, 2008.

ZOMPERO, A. F.; LEITE, C. M.; GIANGARELLI, D. C.; BERGAMO, M. C. A temática sexualidade nas propostas curriculares no Brasil. **Revista Ciências & Ideias ISSN: 2176-1477**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 101–114, 2018. DOI: 10.22407/2176-1477/2018.v9i1.783. Disponível em: <https://revistascientificas.ifrj.edu.br/index.php/reci/article/view/783>. Acesso em: 17 jun. 2024.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT07.012

LGBTQIA+FOBIA E BIOPODER NO AMBIENTE ESCOLAR: ANÁLISE DAS ESTRUTURAS SOCIAIS DE CONTROLE E OPRESSÃO

Jeam Claude de Souza Gomes¹

RESUMO

A população LGBTQIA+ ainda ocupa as primeiras posições nos rankings mundiais de violência, morte e discriminação. Destarte, neste estudo, investigaram-se as dinâmicas de poder e a LGBTQIA+fobia no ambiente escolar a partir das concepções de biopoder de Michel Foucault (1988) e das análises de Giovanni Olsson (2007) direcionadas ao “poder sobre”, com a finalidade de compreender como essas teorias explicam a marginalização e a violência contra a população LGBTQIA+, explorando as relações de dominação impostas pelo Estado, família, sociedade e instituições educativas. Assim, a pesquisa foi conduzida mediante uma metodologia de caráter qualitativo, envolvendo três etapas principais, a saber: pesquisa bibliográfica, levantamento de dados empíricos e análise de notícias. Os resultados indicam que o Estado exerce um controle biopolítico que perpetua a marginalização, exclusão e formação de territórios do medo dentro das escolas, onde alunos e alunas LGBTQIA+ são acometidos por práticas violentas. Desta maneira, as dinâmicas de “poder sobre” estão presentes nas relações familiares e escolares, contribuindo para o aumento dos casos de violência contra essa população. Conclui-se que, mesmo com a criminalização da violência LGBTQIA+fóbica e a garantia de direitos constitucionais, vivenciamos uma situação de retrocesso nas políticas públicas, o que tem tornando esses mecanismos insuficientes por não gerarem mudanças estruturais na agenda de políticas públicas e na sociedade.

Palavras-chave: Biopoder, LGBTQIA+fobia, Escola, Poder sobre, LGBTQIA+.

1 Doutorando pelo Programa de Pós – Graduação em Estudos Urbanos e Regionais do Instituto de Políticas Públicas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte- UFRN, jeagomes50@gmail.com;

INTRODUÇÃO

O artigo, “ LGBTQIA+fobia e biopoder no ambiente escolar: análise das estruturas sociais de controle e opressão ” foi construído a partir de debates e leituras bibliográficas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Estudos Urbanos e Regionais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Partindo de uma visão contra hegemônica, procura-se compreender como as dinâmicas de poder impositivo e coercitivo afetam na propagação da LGBTQIA+fobia dentro dos espaços escolares. A violência é um fenômeno histórico socialmente construído que pode ser compreendido por meio da análise de relações socioeconômicas, políticas, culturais e sociais específicas. Neste sentido, algumas populações estão mais vulneráveis e expostas a este fenômeno, devido aos preconceitos e discriminações a que são constantemente submetidas (Vasselo *et al.*, 2020). Assim, a violência e a violação dos direitos das pessoas LGBTQIA+ têm sido uma realidade latente no país, onde atualmente, vivencia-se um movimento complexo e contraditório, até mesmo paradoxal, onde, ao mesmo tempo em que se conquistam direitos, observa-se o aumento da violência que provoca a restrição ao direito de ir e vir da população LGBTQIA+, ainda que de forma velada.

O Brasil é um dos países católicos cujo sistema patriarcal fortaleceu e generalizou a ideia hegemônica de relações heteronormativas como as corretas, onde o que foge desta realidade dita como “normal” é considerado “desviante”. Assim, a população LGBTQIA+ muitas vezes é excluída de diversos contextos sociais que as integrariam na sociedade, incluindo família, escola, trabalho e lazer, sofrendo com a LGBTQIA+fobia através de diferentes formas de abusos e discriminações, que costumam ser agravadas por outras formas de violência, bem como situações características de ódio e exclusão.

Ao analisar-se o processo de construção de uma agenda política direcionada à garantia de direitos e formulação de políticas públicas para a população LGBTQIA+, elucida-se que a partir dos anos 1995, ocorreram avanços de arranjos políticos e de instrumentos legais visando a garantia de direitos para comunidade LGBTQIA+ no Brasil, com grande amplificação nos mandatos de governos de esquerda entre os anos de 2003 e 2015. Tais políticas públicas sempre foram incômodas para a bancada conservadora do Congresso Nacional, setores conservadores e lideranças religiosas, onde o avanço de um discurso conservadorista ganha força durante o mandato de governo da direita no período de

2019 a 2022, o qual caracterizou na disseminação de discursos fundamentalistas e na mobilização da ideologia de gênero visando desconstruir o histórico de conquista de direitos dessa população.

Portanto, esse contexto coincide no aumento dos números de casos de violência contra essa população, onde, segundo dados presentes no dossiê do Observatório do Grupo Gay da Bahia, no ano de 2023, 257 pessoas LGBTQIA+ tiveram suas vidas ceifadas no Brasil. Os dados registrados reafirmam que “o Brasil continua sendo o país onde mais LGBTQIA+ são assassinados no mundo: uma morte a cada 34 horas” (Schmitz, 2023).

Deste modo, este estudo justifica-se pela importância das discussões sobre as identidades sexuais e de gêneros, pelo aumento alarmante dos casos de violência LGBTQIA+fóbica nos diversos espaços sociais, principalmente dentro das escolas. Diante disso, a presente investigação pretende analisar as complexas dinâmicas de poder frente à LGBTQIA+fobia, partindo das concepções teóricas de Michel Foucault sobre biopoder e das análises de Giovanni Olsson direcionadas ao “poder sobre”. Em termos de hipóteses gerais do estudo, considera-se que o Estado exerce um controle biopolítico sobre a população LGBTQIA+, o que resulta, contraditoriamente, em um contributo na crescente marginalização e violência contra essa população, e que as dinâmicas de “poder sobre”, exercidas nas relações familiares e sociais, contribuem significativamente para a manutenção dos casos de LGBTQIA+fobia.

Assim, pelo viés da teoria de Foucault (1988), o conceito de biopoder, refere-se a prática dos Estados modernos e sua regulação sobre a vida, exercendo controle sobre os corpos individuais e a população. Onde essa categoria de poder não se limita apenas por meio de instituições repressivas, mas através, de diversas técnicas de regulação, normatização e disciplina que buscam a administração da vida em múltiplas dimensões, incluindo saúde, sexualidade, reprodução e demais aspectos fundamentais da humanidade. Olsson (2007), por sua vez, oferece uma análise do “poder sobre”, destacando como o poder impositivo, vertical e coercitivo se manifesta em relações familiares, sociais e institucionais, resultando na dominação dos mais fracos pelos mais fortes, onde os exemplos desse exercício de poder incluem a imposição da vontade do pai sobre os filhos, a dominação do policial sobre o preso e a imposição das decisões do Estado sobre os cidadãos, resultando em uma relação de dominação por meio do comando e da obediência.

Nesse contexto, de discriminação e violência os efeitos da LGBTQIA+fobia estão estritamente correlacionados às estratégias do biopoder e do poder sobre, onde a violência estatal e familiar exercida contra uma pessoa LGBTQIA+ visa regular comportamentos (tanto em termos de performances de gênero quanto de demonstrações de afeto entre pessoas do mesmo sexo). Metodologicamente, a pesquisa possui uma abordagem qualitativa construída a partir de levantamento de dados empíricos, análise de notícias e revisão bibliográfica. Além desta introdução, o artigo contextualiza as visões relacionadas à construção do conceito de poder. Em seguida, analisa-se as nomenclaturas do biopoder e do poder sobre, fazendo uma correlação com LGBTQIA+fobia dentro dos espaços escolares, analisando-se as estruturas sociais de controle e opressão. Finaliza-se com as considerações finais e referências utilizadas no estudo.

METODOLOGIA

Para o alcance do objetivo proposto, a metodologia foi estruturada em diversas etapas que incluíram revisão bibliográfica, coleta de dados, indicadores sobre a LGBTQIA+fobia em espaços escolares e pesquisa de notícias relacionadas ao tema. A etapa de pesquisa bibliográfica foi construída a partir da busca sistêmica de artigos relacionados ao tema, considerando os descritores: biopoder, poder, poder sobre, poder para, LGBTQIA+fobia, controle e opressão, para corroborar com as análises do nosso estudo foram considerados oito artigos centrais, além das obras de Foucault e Olsson.

Em relação ao levantamento de dados empíricos, foram coletados e analisados dados de violência e discriminação contra a população LGBTQIA+ em grupos de estudos acadêmicos, ONGs e plataformas governamentais. Foi realizada, ainda, análise de notícias, buscando examinar os casos de violência LGBTQIA+fobiaca cometidos na escola. Os dados coletados foram analisados e discutidos à luz das teorias de biopoder de Foucault e de “poder sobre” de Olsson, onde esse processo de análise buscou compreender como as dinâmicas de poder se manifestam nas relações sociais e estatais, e como essas dinâmicas influenciam na perpetuação dos casos de LGBTQIA+fobia.

O CONCEITO DE PODER

Compreendido o eixo central da problemática deste estudo, para o entendimento dos conceitos de biopoder e poder sobre, é necessária uma breve introdução ao conceito de poder. Portanto, nesta seção, são apresentadas algumas reflexões de pensadores como Bobbio (1995), Weber (1984), Foucault (1988), Parsons (1986), Bourdieu (1989) e do autor contemporâneo, o professor Olsson (2007), que em suas pesquisas, dialoga com esses autores e apresenta o conceito de poder a partir de duas categorias: o “poder para” e o “poder sobre”. Ao abordar a questão conceitual do poder, muitas vezes depara-se com uma temática complexa, onde a principal ideia está ancorada na compreensão tradicional baseada em Weber (1984) na capacidade que um indivíduo ou grupo tem de impor sua vontade sobre outros, influenciando ou determinando suas ações. O termo poder origina-se do latim *potere*, significando o direito de deliberar, agir e comandar. Dependendo do contexto, pode também referir-se à capacidade de exercer autoridade, soberania ou controle sobre determinada situação, ou ainda à posse de domínio, influência ou força (Brígido, 2013). Ao longo da história do pensamento social, filosófico e político, o conceito de poder tem sido amplamente debatido e analisado por diferentes escolas e tradições, sendo desenvolvidas muitas teorias sobre o tema.

Assim, quando se fala sobre temas direcionados a compreender as relações sociais e estruturas de poder, considera-se conceitos inerentes ao que seria a representação do “poder”, onde “em seu significado mais geral, a palavra poder designa a capacidade ou possibilidade de agir, de produzir efeitos. Tanto pode ser referida a indivíduos e a grupos humanos como a objetos ou a fenômenos naturais” (Bobbio, 1995, p. 933).

Neste contexto, Bobbio (1995) apresenta dois conceitos para definir a expressão. A primeira seria como a “capacidade ou a possibilidade de agir, de produzir efeitos”, em um sentido especificamente social, “é a capacidade do homem em determinar o comportamento do homem”. Sendo assim, esse sentido social em que é compreendido o poder favorece uma amplitude analítica do processo das relações humanas que são construídas a partir das mídias de massa, onde a principal razão é que na construção de valores e padrões comportamentais, as novas mídias não apenas transformam pessoas em sujeitos, mas também transformam pessoas em objetos de poder social.

Ao conceituar poder, Olsson (2018) argumenta que o poder não é exclusivo do Estado, mas está presente em todas as formas de interação social, mesmo em sociedades pré-estatais. Isso implica que o poder se manifesta em diversas esferas, moldando as relações humanas de maneiras complexas. Deste modo, o poder é uma característica intrínseca à vida em sociedade, existindo nas interações entre grupos desde antes da formação do Estado.

Na perspectiva teórica do sociólogo Max Weber (1984), o conceito de poder é definido como a capacidade de impor a própria vontade em uma relação social, mesmo diante de resistência e independentemente da base dessa capacidade. Essa definição destaca a natureza relacional do poder e de soma zero, ou seja, não existe isoladamente, mas se manifesta nas interações entre indivíduos e grupos. Além disso, a presença de resistência implica que o poder envolve um elemento de dominação, onde uma parte busca influenciar ou controlar o comportamento da outra.

Talcott Parsons (1986), por sua vez, vai definir o poder como sendo a capacidade ampla de garantir que unidades dentro de um sistema de organização coletiva cumpram suas obrigações, quando essas obrigações são legitimadas pelo seu impacto nas metas coletivas. Isso significa que o poder não é apenas uma questão de comando, mas também de legitimação, onde as obrigações são aceitas porque são percebidas como importantes para objetivos comuns. Além disso, no caso de resistência, há a presunção de que sanções serão aplicadas, independentemente de qual entidade específica as impõe. Essa definição destaca a importância da legitimidade e da coerção no exercício do poder, mostrando que ele depende tanto da aceitação das obrigações por parte das unidades envolvidas quanto da capacidade de impor consequências em caso de não conformidade.

Já em Bourdieu (1989), o poder é caracterizado como algo simbólico, sendo fundamentalmente um poder de construção da realidade. É um poder “quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica) e só se exerce se for reconhecido, quer dizer, ignorado como arbitrário” (Bourdieu, 1989, p. 14). Nos escritos de Foucault (2004), o poder possui essencialmente uma natureza repressora, encarregada de suprimir a natureza, os instintos, os indivíduos e uma classe, porém vai fluir por meio de uma relação de forças, estando presente em todas as esferas das relações sociais, estando todas as pessoas envolvidas em relações de poder.

É preciso não tomar o poder como um fenômeno de dominação maciço e homogêneo de um indivíduo sobre os outros, de um grupo sobre os outros, de uma classe sobre as outras; mas ter bem presente que o poder não é algo que se possa dividir entre aqueles que o possuem e o detêm exclusivamente e aqueles que não o possuem. O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles (Foucault, 2004, p. 193).

Assim, o poder não existe enquanto coisa, ele é um funcionamento, um mecanismo exercido nas relações que se espalha difusamente; a partir dos “regimes de verdade” estabelecidos o “poder mais se exerce do que se possui” (Foucault, 2011), portanto ao estudar a chamada microfísica do poder, o autor:

supõe que o poder nela exercido não seja concebido como uma propriedade, mas como uma estratégia, que seus efeitos de dominação não sejam atribuídos a uma ‘apropriação’, mas a disposições, a manobras, a táticas, a técnicas, a funcionamentos; que se desvende nele antes uma rede de relações sempre tensas, sempre em atividade, que um privilégio que se pudesse deter; que lhe seja dado como modelo antes a batalha perpétua que o contrato que faz uma cessão ou a conquista que se apodera de um domínio (Foucault, 2011, p. 29).

Para o filósofo francês, as relações sociais são inerentemente relações de poder, uma vez que não se restringem apenas ao âmbito entre o Estado e os cidadãos ou às divisões entre classes sociais, mas penetram profundamente na sociedade, afetando os indivíduos, seus corpos, gestos e comportamentos (Foucault, 2011). Sendo assim, o poder se faz presente em todas as formas de interação social, moldando as relações sociais. Essa visão amplia a compreensão de como o poder opera na sociedade, destacando sua presença nas minúcias do cotidiano e nas relações interpessoais.

DO OLHAR FOUCAULTIANO SOBRE O BIOPODER AO QUADRO SOMBRIO DA LGBTQIA+FOBIA

O conceito de biopoder, desenvolvido por Foucault, refere-se às práticas e estratégias pelas quais os Estados modernos regulam e controlam as populações. Esse controle é exercido não apenas por meio de instituições formais, como as leis e a polícia, mas também através de normas sociais, práticas médicas e discursos científicos que definem o que é considerado “normal” e “anormal”. Foucault introduziu o conceito de biopoder em duas de suas grandes obras, a saber: “História da Sexualidade” (1976) e “Segurança, Território, População” (1977-1978).

Portanto, no contexto foucaultiano, a era do biopoder emerge a partir do desenvolvimento de diversas disciplinas (como conventos, exércitos, escolas e hospitais) ao longo do processo histórico da era clássica. Isso inclui o surgimento de questões relacionadas à natalidade, problemas de saúde pública, habitação e migração no campo das práticas políticas e observações econômicas, além da proliferação de técnicas variadas para obter a sujeição dos corpos e o controle das populações (Bertolini, 2018). Assim, segundo Foucault, o biopoder busca estabelecer um equilíbrio, manter uma média, criar uma espécie de homeostase, garantir compensações, enfim, implementar mecanismos de segurança ao redor da aleatoriedade inerente a uma população de seres vivos (Foucault, 1977).

Para o filósofo, uma consequência do biopoder foi o aumento da relevância da norma, vinculada ao sistema jurídico das leis. Até hoje, em algumas situações, a lei ainda ameaça com a morte. Mas um poder encarregado da vida precisa de mecanismos contínuos, reguladores e corretivos. Uma sociedade normalizadora é o resultado histórico de uma tecnologia de poder centrada na vida (Foucault, 2012).

Com a descaída do chamado *patria potestas*² e o advento do capitalismo como novo sistema econômico, Foucault argumenta que, a partir do século XVIII, o poder começou a se concentrar não apenas na soberania territorial e na submissão dos indivíduos, mas também no controle da vida, da saúde, da sexualidade e da reprodução das populações. Portanto, essa forma de poder sobre a vida (biopoder) seria caracterizada como a maneira estratégica que o

2 Dispositivo legal que conferia ao patriarca romano o direito de decidir sobre a vida dos filhos, já que ele havia lhes dado a vida.

Estado exerce sobre a vida, por meio de diversas instituições e práticas sociais que regulam os corpos e identidades. Destarte, Foucault (2012) destaca que o estabelecimento do biopoder exerce forte influência na manutenção e desenvolvimento do sistema capitalista, uma vez que esse sistema econômico só é assegurado por meio da inserção controlada dos corpos nos mecanismos de produção e pelo ajustamento dos fenômenos populacionais aos processos econômicos.

Se o desenvolvimento dos aparelhos de Estado garantiu a manutenção das relações de produção, os rudimentos de anátomo e de biopolítica agiram no nível dos processos econômicos, do seu desenrolar, das forças que estão em ação em tais processos e o sustentam; operam, também, como fatores de segregação e hierarquização social, agindo sobre as forças respectivas tanto de uns como de outros, garantindo relações de dominação e efeitos de hegemonia; o ajustamento da acumulação dos homens à expansão das forças produtivas e a repartição diferencial do lucro foram, em parte, tornados possíveis pelo exercício do biopoder com suas forças e procedimentos múltiplos (Foucault, 2012, p. 154).

Pelo viés da teoria foucaultiana, Rocha (2005) descreve que o “biopoder” dá origem a uma sociedade governada pelo peso normativo da regulação e normalização dos comportamentos individuais e coletivos. Essa é a técnica específica de um poder que considera os indivíduos tanto como objetos quanto como instrumentos de seu exercício, um mecanismo acionado por aparelhos e instituições, especialmente as estatais. Esse mecanismo criou formas de ser, inscrições nos corpos e mentalidades e, ao longo de vários séculos, impediu a emergência e afirmação de outros poderes, tendendo assim à dominação pela uniformização dos comportamentos. Deste modo, na perspectiva de Foucault (2012, p.152):

as disciplinas do corpo e as regulações da população constituem os dois polos em torno dos quais se desenvolveu a organização do poder sobre a vida. A instalação, durante a época clássica, desta tecnologia de duas faces – anatômica e biológica –, individualmente e especificante, voltada para os desempenhos do corpo e encarando os processos da vida, caracteriza um poder cuja função mais elevada já não é mais matar, mas investir sobre a vida, de cima para baixo (Foucault, 2012, p.152).

Deste modo, o biopoder refere-se a uma condição na qual o foco do poder está centrado na produção e reprodução da própria vida. No contexto do “império”, seu regime de biopoder tende a estabelecer entrelaçamentos entre a produção econômica e a constituição política (Hardt; Negri, 2012).

Rabinow (2006) argumenta que, embora o conceito de biopoder de Foucault (2012) tenha sido apresentado há mais de três décadas, esse domínio contestado de questões e estratégias continua sendo mais crucial e enigmático do que nunca. Segundo o autor, o termo “biopoder” é utilizado para destacar um campo constituído por tentativas mais ou menos racionalizadas de intervir nas características vitais da existência humana.

Dentro deste contexto, e do ponto de vista do biopoder, a prática violenta da LGBTQIA+fobia pode ser compreendida como uma forma de controle social que busca a manutenção da heteronormatividade e do padrão cisgênero como dominante. Nesse sentido, instituições como a família, a escola, a igreja e o sistema de saúde desempenham papéis cruciais na perpetuação dessa problemática, onde essas instituições muitas vezes reforçam normas heteronormativas e cismativas, marginalizando e patologizando identidades LGBTQIA+.

Assim, o medo das práticas LGBTQIA+fóbicas vai se estruturando e ramificando-se, tornando-se um dado natural, ancorado nas entranhas do biopoder, que a partir da reflexão de Batista (2023) vai ocorrendo sobre a concessão de diversas práticas, seja pelo medo impetrado nos discursos educacionais de proteção a crianças que aprendem nas escolas a não parecerem homossexuais, seja na procura de adultos por clínicas, consultórios psicológicos e práticas de cura por conta de sua homossexualidade, seja na preocupação de famílias com o jovem que sai sozinho. Assim como, na criação de agendas políticas autoritárias de controle social, estas se estabelecem em nome de um “bem maior” (Batista, 2003). Mesmo em países onde os direitos da população LGBTQIA+ são legalmente reconhecidos, o biopoder estatal frequentemente se manifesta por meio de ações violentas de agentes responsáveis pela segurança, que usam a força para estabelecer territórios de medo e reforçar práticas violentas contra essa população (Batista, 2023).

O CONCEITO DE “PODER SOBRE” E AS MANIFESTAÇÕES DA LGBTQIA+FOBIA

Buscando compreender a formação de uma categoria conceitual do poder, Olsson (2007) procura entender os elementos das relações sociais com base nas novas categorias de “poder para” e “poder sobre”, fundamentando-se na concepção de autores como Thomas Hobbes, Max Weber, Foucault, Bourdieu, Pitkin, Arendt e Parsons. A primeira categoria de análise seria o “poder para”, que envolve a capacidade de um ator ou grupo de atores de realizar algo em conjunto, promovendo ações colaborativas e produtivas. Esta categoria de poder está mais associada ao consenso, diálogo e cooperação, destacando o aspecto produtivo e positivo do poder. Na democracia participativa, por exemplo, o “poder para” é evidente quando cidadãos se organizam para influenciar decisões políticas ou implementar mudanças sociais por meio de ações coletivas. Assim, em contraponto ao “poder sobre”, o “poder para” manifesta-se de dois ou mais atores em conjunto para um terceiro, que é o seu resultado, e não de um em desfavor do outro (Olsson, 2007). Portanto:

o “poder para” manifesta-se nas relações de cooperação em que os atores agregam-se em concertação política, cujo produto constrói e liberta. Ou seja, sem que os partícipes sofram qualquer tipo de imposição ou prejuízo, edifica-se uma aspiração coletiva, no limite dos interesses individuais, cujo exemplo mais palpável é o orçamento participativo ou outras expressões da democracia participativa (Olsson, 2015, p.23).

Com relação ao “poder sobre”, refere-se à capacidade de um ator de exercer controle ou dominação sobre outro. Essa forma de poder está diretamente associada à sujeição, opressão e violência. No contexto jurídico-político, por exemplo, o Estado, por deter o monopólio da violência legítima, exerce poder sobre as pessoas a fim de impor a normalização das condutas. Outros exemplos desse exercício de poder incluem a imposição da vontade do pai sobre os filhos, a dominação do policial sobre o preso e a imposição das decisões do Estado sobre os cidadãos, resultando em uma relação de dominação por meio do comando e da obediência (Olsson, 2007).

Dentro desse contexto, a LGBTQIA+fobia, frente ao “poder sobre”, pode se manifestar de várias maneiras. Uma delas seria nas relações familiares e sociais, onde a imposição de normas heteronormativas e cisnormativas perpetua

a marginalização e a violência contra indivíduos LGBTQIA+. Uma situação que caracteriza esse contexto seria a imposição de expectativas de comportamento e identidade de gênero por pais sobre seus filhos, que desde o nascimento da criança, costumam adotar padrões de gênero, moldando a educação dentro de um sistema heteronormativo. Assim, no decorrer de suas vidas, ao aflorar da sexualidade, esses indivíduos se deparam com desafios ao se afastarem da norma estabelecida pelos pais e sofrem com a violência psicológica do medo.

LGBTQIA+FOBIA E BİOPODER NO AMBIENTE ESCOLAR

No sentido de se compreender como o fenômeno do Biopoder, estaria imerso nos espaços escolares. Realizou-se um levantamento de notícias sobre LGBTQIA+fobia nas escolas, onde a partir das análises, foram selecionando três casos de LGBTQIA+fobia escolar, considerando o período de 2022 a 2024. Os casos, ilustram como a violência simbólica, o controle e a opressão dos corpos se manifestam no ambiente educacional. A partir desse processo, foram consideradas para a análise as seguintes noticiais de repercussão nacional:

A primeira, publicada pelo jornal eletrônico **Brasil de Fato** em fevereiro de 2022, relata o caso de duas estudantes *trans* da Escola Estadual Maria Alves Machado, na cidade de Paulista, estado de Pernambuco. Segundo informações, as alunas foram hostilizadas por outros estudantes, por tentarem acessar a fila feminina da merenda, recebendo ofensas por partes dos alunos e alunas, que também, jogaram comida nelas e as chamaram pelo nome de registro. Além disso, as alunas relataram que alguns professores, não respeitavam suas identidades de gênero, e se recusavam a usar seus nomes sociais, desrespeitando a lei estadual nº 17.268/2021 que assegura o direito à identificação do nome social em órgãos e entidades da administração pública direta e indireta em Pernambuco (Brasil de Fato, 2022).

A segunda notícia, divulgada pelo **Metrópoles** em agosto de 2024, apresenta o caso de um adolescente de 14 anos que cometeu suicídio após sofrer *bullying*, LGBTQIA+fobia e racismo no Colégio Bandeirantes, na cidade de São Paulo. Segundo texto publicado no jornal, o jovem, que era negro, gay e bolsista, enfrentava discriminação não apenas por sua orientação sexual, mas também por sua classe social. Informações da a família, descrevem que a escola negligenciou as denúncias de *bullying* e agiu com indiferença após a morte do

estudante, reforçando a percepção de que instituições elitistas minimizam ou ignoram a violência sofrida por minorias (Metrópoles, 2024).

Já a terceira notícia, publicada pelo *G1* em setembro de 2024, relata um caso LGBTQIA+fobia escolar estado do Paraná, onde uma professora de escola da rede pública, ofendeu uma aluna lésbica, afirmando que gostar de mulheres era “*falta de homem de dedo grosso e de Deus*”. O texto narra que violência aconteceu durante a aula, na presença de outros alunos e alunas (G1, 2024).

A partir deste contexto, correlacionando-se os casos com o conceito de biopoder de Foucault e da noção de “poder sobre” de Olsson, percebe-se como o processo de violência contra a comunidade LGBTQIA+ nos espaços escolares está associado a uma espécie de controle e vigilância dos corpos por parte das instituições, abrangendo todo núcleo pedagógico da escola, formando uma teia normativa.

Neste contexto, trazendo os estudos sobre o biopoder, conforme descrito por Foucault (1988), a relação das narrativas com a teoria se manifesta por meio do controle dos corpos e identidades, a partir de um processo regulatório no qual as vidas são consideradas válidas ou dignas de existência. No caso das alunas *trans* em Pernambuco, a violência simbólica e física que fora praticada tinha o objetivo de reprimir a expressão de gênero dessas alunas, reforçando os padrões normativos de gênero e marginalizando quem os desafia.

No caso do aluno do Colégio Bandeirantes, o biopoder se estende ao controle da subjetividade, onde o *bullying* LGBTQIA+fóbico e racista, funciona como um disciplinar violento, gerando um ambiente de exclusão que afeta profundamente a saúde mental do indivíduo.

Por fim, no episódio envolvendo uma professora do Paraná, o discurso religioso e heteronormativo é utilizado como instrumento de poder para fortalecer padrões de comportamento e punir a dissidência. Em suma, esses casos ilustram como a LGBTQIA+fobia nas escolas é sustentada por mecanismos sociais e institucionais de controle que operam em vários níveis, desta forma, tanto o biopoder quanto o “poder sobre” convergem para manutenção do processo de marginalização das identidades dissidentes, e aumento da violência nesses ambiente, o que demonstrando a necessidade de uma transformação estrutural na educação e na sociedade objetivando combater essas formas de opressão, visando garantir um ambiente verdadeiramente inclusivo e seguro para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se, que as teorias do biopoder de Foucault e a categoria de “poder sobre” de Giovanni Olsson podem ser utilizadas como importantes instrumentos de análise da LGBTQIA+fobia na contemporaneidade, proporcionando novas formas de abordagem e compreensão do tema. A reflexão de Foucault sobre o biopoder revela estruturas ocultas de poder que interdita, regulam e ocultam práticas consideradas periféricas ao modelo heterossexista, como a homossexualidade, destacando a LGBTQIA+ e a vigilância dos limites de poder que a envolvem. Os estudos de Olsson são fundamentais para compreender o poder a partir de duas categorias que elucidam um processo de dominação por meio do “poder sobre”, exercido de forma vertical e coercitiva, frequentemente presente no núcleo familiar.

Diante do exposto, é evidente o enraizamento dos padrões conservadores e patriarcais nas sociedades contemporâneas. Onde, práticas passadas ainda são impetradas dentro das relações familiares e sociais e, no caso específico deste estudo, são demonstradas por meio de práticas normativas que contribuem para a perpetuação e aumento dos casos de LGBTQIA+fobia em espaços escolares. Em suma, este estudo revela que as dinâmicas de poder e LGBTQIA+fobia, embasadas nas teorias de biopoder de Michel Foucault e “poder sobre” de Giovanni Olsson, foram fundamentais para a compreensão da marginalização e violência enfrentadas pela população LGBTQIA+.

Em linhas gerais, as análises demonstraram que o Estado, o núcleo familiar e a sociedade civil exercem um controle biopolítico que recai sobre os corpos e sobre as sexualidades, que contribui para perpetuar a exclusão de sujeitos LGBTQIA+, e para a formação de territórios do medo (Gomes; Knox; Farias, 2024), onde os discursos presentes no espaço urbano em certos grupos resultam na restrição dos movimentos e expressões afetivas da população LGBTQIA+, limitando seu acesso a determinados locais em decorrência do medo e da violência. A “higienização” e “limpeza” da cidade configuram um cenário em que a vivência LGBTQIA+ se torna possível apenas em espaços limitados (Alves, 2020). Assim, embora existam leis que criminalizam a violência LGBTQIA+fóbica e assegurem direitos constitucionais, este artigo indica que esses mecanismos não têm sido suficientes para promover mudanças estruturais significativas na agenda de políticas públicas e na sociedade em geral.

REFERÊNCIAS

ALVES, P. M. FERNANDES, S. M. S.; DUARTE, T. S. Território do medo para a população LGBTQIA +: Uma análise dos discursos sobre a fragmentação da cidade. In: **Anais CIC - XXIX Congresso de Iniciação Científica**. Pelotas, 2020. p. 1-1.

Associação Nacional de Travestis e Transexuais -ANTRA; Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos - ABGLT. **Mortes e violências contra LGBTI+ no Brasil: Dossiê 2021 / Acontece Arte e Política LGBTI+**. – Florianópolis, SC: Acontece, ANTRA, ABGLT, 2022. 72f.

BATISTA, V. M. (2003). **O medo na cidade do Rio de Janeiro: dois tempos de uma história**. Rio de Janeiro: Revan BERTOLINI, J. O conceito de biopoder em Foucault: apontamentos bibliográficos. SABERES (NATAL), v. 18, p. 86-100, 2018.

BOBBIO, N. **Dicionário de política**. Tradução Luis Guerreiro Pinto. 12. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1999.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRASIL DE FATO. **Dois estudantes são vítimas de transfobia na escola estadual de Pernambuco**. 25 fev. 2022. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2022/02/25/duas-estudantes-sao-vitimas-de-transfobia-em-escola-estadual-de-pernambuco>. Acesso em: 13 ago. 2024.

BRÍGIDO, E. I. Michel Foucault: Uma Análise do Poder. **Revista de Direito Econômico e Socioambiental**, Curitiba, v. 4, n. 1, p. 56–75, 2013. DOI: 10.7213/rev.dir.econ.socioambiental.04.001.AO03. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/direitoeconomico/article/view/6098>. Acesso em: 13 jul. 2024.

CARDINALI, Daniel Carvalho. **A judicialização dos direitos LGBT no STF: Limites, possibilidades e consequências**. 1ª ed, Belo Horizonte: Ed. Arraes, 2018.

DIAS, Maria Berenice. **Rumo a um Novo Ramo do Direito**. In: DIAS, Maria Berenice (coord.). Diversidade Sexual e Direito Homoafetivo. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2011. p. 249-263.

Fórum Brasileiro de Segurança Pública. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2022**. Ano 16, 2022, ISSN 1983-7364. Disponível em: <chrome-extension://

efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2022/06/anuario-2022.pdf?v=5>. Acesso em: 15 fev. 2023.

FOUCAULT, M. (1984). **Sexo, poder e a política de identidade** (“Michel Foucault, an Interview: Sex, Power and the Politics of Identity”) In: The Advocate, n. 400, 7 de agosto de 1984, p. 26-30, 58.

FOUCAULT, M. (1988). **História da Sexualidade I: A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 39.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 23. ed. São Paulo: Graal, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**; Trad. Raquel Ramalhete Petrópolis, Vozes, 1987. P.15.

FRIAS, Paula; CAMPAGNAC, Vanessa. A visibilidade da população lgbtqi+ nos instrumentos de planejamento do estado brasileiro. **República.org**, Rio de Janeiro, 28 jun. 2022. Disponível em:< <https://republica.org/emdados/conteudo/a-visibilidade-da-populacao-lgbtqi-nos-instrumentos-de-planejamento-do-estado-brasileiro/>>. Acesso em: 23 nov. 2023.

G1. Professora de escola estadual do Paraná é denunciada por homofobia após dizer para aluna lésbica que gostar de mulher é ‘falta de Deus’ . *g1 Norte e Noroeste do Paraná*, 11 set. 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/pr/norte-noroeste/noticia/2024/09/11/professora-de-escola-estadual-do-parana-e-denunciada-por-homofobia-apos-dizer-para-aluna-lesbica-que-gostar-de-mulher-e-falta-de-deus.ghtml> . Acesso em: 13 set. 2024.

GOMES, Souza, J. C., Knox, W., & Bezerra Farias, P. H. (2024). Em terra verde também brilha o arco-íris: Resistência LGBTQIAPN+ ao Conservadorismo rural brasileiro. **Revista Brasileira De Estudos Da Homocultura**, 7(22). Disponível em: <<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/rebeh/article/view/16058>>.

HARDT, Michael; NEGRI, Antônio. **Império**; tradução de Berilo Vargas. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2012

HENRIQUE, Alfredo; MARCUS, Enzo. **Família de bolsista morta após suposto bullying cobra colégio de elite** . *Metrópoles* , há 15 anos. 2024. Disponível em:

<https://www.metropoles.com/sao-paulo/familia-bolsista-morto-suposto-bullying-cobra-colegio>. Acesso em: 13 ago. 2024.

OLSSON, Giovanni. **Poder político e sociedade internacional contemporânea**. Ijuí/RS: Ed. Unijui, 2007.

PERISSINOTTO, R. História, sociologia e análise do poder. **Revista História Unisinos**, Rio Grande do Sul, v. 11, n. 3, p.313-320, 2007.

RABINOW, Paul. **O conceito de biopoder hoje**. In: Revista de Ciências Sociais, n. 24, 2006.

Rocha, M. C. J. (2005). **Educação, gênero e poder. Uma abordagem política, sociológica e organizacional**. Braga: Universidade do Minho, Centro de Investigação em Educação.

SCHMITZ, A. **Mortes violentas de LGBT+ Brasil: Observatório do Grupo Gay da Bahia, 2023**. Disponível em: < <https://cedoc.grupodignidade.org.br/2024/01/19/2023-de-mortes-violentas-lgbt-no-brasil-ggb/>>. Acesso em: 28 jul. 2023.

SCORSOLINI-COMIN, F., & SANTOS, M. A. (2012). Insensatos afetos: Homossexualidade e homofobia na telenovela brasileira. **Barbarói**, 36, 50-66.

WEBER, M. **Economia y sociedad**. México: Fondo de Cultura Económica, 1984.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT07.013

SERVIÇO EM DOBRO: O TRABALHO DAS AUXILIARES DE LIMPEZA EM DUAS ESCOLAS PÚBLICAS NO MUNICÍPIO CEARENSE DE BARRO

Ivaneide Severo Goiana¹

RESUMO

A limpeza regular e sistemática das escolas, seja em salas de aula, quadras esportivas, banheiros, corredores ou biblioteca, é um serviço essencial para a saúde e bem-estar de docentes e estudantes. O trabalho dos auxiliares de limpeza é intenso e normalmente realizado em duas etapas - a primeira é a varrição e coleta do lixo, a segunda é a higienização, quando ocorre a remoção da sujeira residual. O presente estudo analisou os serviços das auxiliares de limpeza dentro de duas instituições de ensino no município cearense de Barro. A partir do mapeamento das atividades das trabalhadoras da limpeza escolar foi possível discutir três conceitos básicos: a organização do trabalho dessas mulheres envolvendo o cotidiano de suas atividades numa instituição pública de ensino e como o “cuidar” dispensados por essas trabalhadoras influencia o processo de ensino aprendizagem naquelas instituições escolares. Para coleta de dados foram realizadas visitas as escolas, sendo uma de ensino infantil/fundamental e outra de ensino médio. Além dos relatos das trabalhadoras, as atividades foram registradas por meio de fotografias. Para traçar o perfil das auxiliares de limpeza foi aplicado um questionário com seis voluntárias. Em síntese, o estudo demonstrou que o serviço intenso dessas mulheres trabalhadoras da educação vem sendo realizado em condições precárias, o que corrobora a hipótese de que o desenvolvimento das relações de produção e reprodução da vida social no âmbito escolar, assim como em toda sociedade, estão arraigados na divisão social e na divisão sexual do trabalho.

Palavras-chave: Gênero e Educação, Trabalhadores da Educação, Limpeza Escolar.

¹ Mestre em História da Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), ivanedesevero28@gmail.com.;

INTRODUÇÃO

Segundo a Secretaria Estadual da Educação do Ceará (Seduc), a rede pública cearense possui ao todo 414 mil estudantes em 731 escolas. No município de Barro, cuja população é de aproximadamente 22 mil habitantes (60% localizados em área urbana e 40% em área rural), existem vinte estabelecimentos de ensino fundamental e três estabelecimentos de ensino médio (IBGE, 2019).

A limpeza das escolas, seja em salas de aula, quadras esportivas, banheiros, corredores ou biblioteca, é um serviço essencial feito regularmente, contribuindo também para a saúde e bem-estar de docentes e estudantes. O trabalho dos auxiliares de limpeza é intenso e realizado em duas etapas. A primeira etapa é a limpeza de resíduos, segunda etapa é a higienizadas, para que haja a remoção da sujeira residual.

O estudo de caso teve por objetivo conhecer os serviços dos auxiliares de limpeza dentro de duas instituições públicas de ensino no município de Barro-CE, e a partir desse mapeamento das atividades, discutir três conceitos básicos: o que é a organização do trabalho, como ocorre o trabalho de limpeza e quais são os aspectos envolvidos nas atividades dos trabalhadores da limpeza numa instituição pública de ensino.

Para Dejours (1998) é na organização do trabalho que devem ser procuradas estas forças, por entender a organização do trabalho não só como a divisão das tarefas entre os operadores, os ritmos impostos e os modos operatórios prescritos, mas também, sobretudo, a separação dos homens para garantir esta divisão de tarefas, representada pelas hierarquias, as repartições de responsabilidade e os sistemas de controle.

Segundo Souza e Alves Peixoto (2013), por meio da caracterização da organização do trabalho, compreende-se como é a configuração geral do processo de produção de bens e serviços. Envolve a definição de como o conhecimento do trabalhador é aplicado no processo de produção, se o trabalho é organizado de forma individual ou em equipe, o grau no qual o trabalho é especializado, parcelado e dividido e se o empregado recebe supervisão extensiva ou apresenta autonomia para definir os objetivos de seu trabalho.

Em relação a divisão social do trabalho é notório que certos tipos de trabalhadores sejam considerados invisíveis, como aqueles que fazem limpeza (garis, faxineiras etc.), sendo que os estudos sobre a temática apontam para a questão da precarização do trabalho, exclusão e invisibilidade.

Isso decorre da questão da indiferença, do preconceito ou da alienação, sendo dirigidos aqueles trabalhadores à margem da sociedade. Notadamente, em um ambiente de trabalho em que convergem trabalhadores efetivos e terceirizados, como no caso do serviço público, as tensões são ocasionadas pela hierarquização das relações. Os serviços de limpeza são vistos como atividades simples que não requerem maiores investimentos de qualificação profissional, sendo seu trabalho considerado menos importante, considerados trabalhadores de segunda classe (CHAVES, 2014, p.15).

Souza (2011) considera que o agravamento do processo de precarização do trabalho resulta na discriminação que sofrem alguns trabalhadores do setor de limpeza, devido à representação social que esse trabalho possui na sociedade. Há constrangimento em circular em determinados espaços junto com servidores e dificuldade em estabelecer uma relação cordial com usuários de seus serviços.

Constatou-se a presença de representação negativa relacionada ao trabalho de servente de limpeza expressa nas situações de rebaixamento social e humilhação por que passam essas trabalhadoras e trabalhadores, tanto por não constituírem parte do quadro efetivo, isto é, por ser terceirizadas(os) quanto por exercerem uma atividade que possui raízes no trabalho escravo e ainda transporta, mesmo que em menor grau, aspectos servis e subalternos, indícios desses aspectos puderam ser percebidos na forma como estudantes, funcionários e usuários das instituições de ensino superior tratam as trabalhadoras e trabalhadores (SOUZA, 2011, p. 201).

Já Cunha (2015, p. 134), pesquisou os impactos objetivos e subjetivos da terceirização sobre trabalhadores que atuam no setor de limpeza em escolas estaduais e observou que ocorre a naturalização das situações de humilhação e preconceito, devido ao receio que as trabalhadoras possuem de demissão.

PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa se caracteriza como estudo de caso com abordagem qualitativa e de caráter descritivo segundo Yin (2010) e Ganga (2012). A pesquisa foi realizada através de duas etapas: uma revisão da literatura e um estudo de campo. Na etapa inicial, foi feita uma revisão bibliográfica para compor uma base teórica com os conceitos essenciais para o desenvolvimento da pesquisa e compreensão das ações.

Na etapa de campo ocorreram visitas em cada uma das duas escolas, sendo uma escola de ensino infantil/fundamental e outra de ensino médio. Nessas ocasiões foi possível a aplicação e realização de entrevistas com trabalhadoras utilizando um questionário semiestruturado que permitiu um acompanhamento detalhado do processo de prestação do serviço de limpeza, identificando as principais atividades e os problemas enfrentados pelas auxiliares de limpeza.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao todo foram pesquisadas duas escolas públicas localizadas no município de Barro-CE. A escola municipal vista na Figura 1 possui em suas instalações 4 salas de aulas, Cozinha, Sala de leitura, Sala de secretaria, Almoxarifado, Pátio descoberto e 2 banheiros. Foi inaugurada em 1979 e começou a funcionar no ano de 1980. A instituição possui 51 alunos matriculados, distribuídos em 4 turmas (6º, 7º, 8º e 9º ano) e ainda, outras duas turmas: a pré escola com o total de 8 alunos e o ensino especial com apenas 1 aluno, totalizando 60 alunos matriculados (INEP, 2020).

Figura 1 – Vista da entrada da escola municipal



Fonte: A Autora (2023).

A escola funciona em dois turnos: manhã e tarde. O serviço de limpeza escolar é realizado por 3 pessoas, sendo duas mulheres, onde uma também exerce a função de merendeira. Além de serem responsáveis pela limpeza da escola, esses funcionários também auxiliam na manutenção de alguns objetos

utilizados diariamente pelos alunos e pelos membros que compõe o ambiente escolar, serviços esses mostrados na figura abaixo.

Figura 2 – Atividades de limpeza na escola municipal



Fonte: A Autora (2023).

Em relação ao ofício, as encarregadas pelos serviços de limpeza e conservação de edifícios, conhecidas também como faxineira, servente, tem sido uma das únicas profissões que ainda se mantém no passado e não passaram por transformações significativas. É uma atividade onde não há muita mecanização, pois a maioria das tarefas é realizada manualmente, sendo as tarefas mais comuns: limpar superfícies (paredes, pisos, esquadrias), móveis e equipamentos, cortinas e persianas, equipamentos de saneamento; varrer, lavar, secar e encerar pisos, passar pano e recolher lixo.

As mulheres ocupam a maioria dos postos de trabalho nessa atividade. Contudo, esse não é parte do ingresso da mulher no mercado de trabalho capaz de gerar uma transformação estrutural na composição da força de trabalho, mas sim uma continuidade da opressão que produz desigualdade salarial e uma maior exploração. Enquanto se observa uma retomada no total de horas trabalhadas nos países ricos, nos em desenvolvimento há persistência na redução com previsão de continuidade desta tendência.

No ambiente escolar, a limpeza e higienização são fatores fundamentais. Além de não ser uma tarefa simples, a limpeza escolar quando realizada sem o uso de proteção e equipamentos essenciais para a sua realização, podem acarretar problemas aos funcionários responsáveis por essa função, em alguns casos provando danos a saúde dos mesmos. Por essa razão, a legislação exige que

os funcionários que trabalham na limpeza utilizem Equipamentos de Proteção Individual (EPIs), e os Equipamentos de Proteção Coletiva (EPC).

Percebe-se que todos os auxiliares utilizam a máscara de proteção, no entanto durante a visita foi possível notar que esse é o único equipamento que eles utilizam, uma vez que estes deveriam ter acesso aos Equipamentos de Proteção Individual necessários para os profissionais da Educação que são kits que incluem máscara de tecido, avental, touca, sapatilha, e álcool gel.

Nas visitas as escolas e acompanhamento dos serviços, foi possível notar que as trabalhadoras da limpeza não utilizam os equipamentos de proteção essenciais, especialmente as luvas para proteger as mãos, botas, e óculos para proteger os olhos na hora de pulverizar o ambiente com produtos químicos. Isso mostra o desafio que os auxiliares de limpeza precisam enfrentar, colocando em risco a sua própria saúde pra realizar o seu trabalho.

A outra escola da rede estadual (ensino médio) pesquisada, está localizada no distrito de Iara, Zona Urbana de Barro-Ce, também de ensino regular. Possui em suas instalações 6 salas de aulas, Cozinha, biblioteca, Sala da diretoria, Almojarifado, Pátio, 2 banheiros, 2 laboratórios (1 de informática e 1 de ciências), depósito, e quadra esportiva. Possui um total de 139 alunos matriculados, distribuídos em 3 turmas (INEP, 2020).

Figura 3 – Vista da entrada da Escola Estadual



Fonte: A Autora (2023).

A escola também funciona em dois turnos: manhã e tarde. O serviço de limpeza escolar é realizado também por 3 pessoas, sendo todas mulheres, onde uma dessas mulheres também tem a função de merendeira, sendo pos-

é possível perceber de conjunto, em sua maioria, que as auxiliares são trabalhadoras terceirizadas, mulheres, pobres, pretas, mães e chefes de família, conforme mostrado na figura abaixo.

Figura 4 – Atividades de limpeza na Escola Estadual



Fonte: A Autora (2023).

É possível perceber que os funcionários utilizam alguns equipamentos de proteção como o uso de máscaras, avental e touca, no entanto assim como na escola municipal esses funcionários também não tem acesso aos kits completos com todos os Equipamentos de Proteção Individual necessários para os profissionais da Educação, o que aumenta ainda mais o nível de precarização do trabalho desses profissionais e os coloca em constantes riscos de acidentes de trabalho.

Nota-se a ausência dos Equipamentos de Proteção Coletiva (EPC), bem como os equipamentos de proteção essenciais para limpeza necessários para a realização desses serviços, deixando visível a precarização desses setores, pois os auxiliares de limpeza são diariamente expostos a riscos dentro do seu ambiente de trabalho.

Essas são as realidades e as dificuldades vivenciadas pelos auxiliares de limpeza no período de pandemia, tanto na escola municipal, como na escola estadual, pesquisadas nesse estudo. O que nos mostra o nível de precarização dos auxiliares de limpeza dentro de um espaço escolar, onde o trabalho é essencial para um processo de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de deterioração da educação não se limita apenas às condições materiais no ambiente escolar, mas engloba a deterioração das condições de ensino, trabalho e aprendizado. Está ligado a diversos fatores, incluindo cortes de financiamento público, desvalorização dos profissionais da educação, infraestruturas insuficientes e políticas educacionais que favorecem a privatização e a diminuição da função do Estado. Este fenômeno influencia diretamente a qualidade de vida dos profissionais da educação e tem um impacto direto no ambiente escolar.

Um local de trabalho limpo e arrumado é essencial para o processo de ensino-aprendizagem e para o bem-estar de todos que frequentam a escola. Trabalho desempenhado pelos profissionais de serviços gerais, muitas vezes vistos pela sociedade como não essenciais, o que facilita ainda mais a precarização do seu trabalho e diante de uma política de contenção de gastos são os primeiros a sofrerem os impactos de cortes principalmente nos direitos trabalhistas.

Podemos afirmar que esse fenômeno na educação escolar não ocorre de maneira aleatória, mas está profundamente ligado a um projeto de sociedade que está se formando atualmente. Isso afeta o mundo inteiro, especialmente o Brasil, onde a expansão da política neoliberal busca a redução de gastos, principalmente nos serviços públicos, que servem uma ampla parcela da população. Notoriamente, os governos se valem da retórica da crise para implementar ações de redução de despesas, como redução de salários e flexibilização de direitos laborais. Na educação, esse processo ocorre principalmente nos direitos laborais, com o crescimento das privatizações.

Assim, a resposta governamental, ao invés de promover maior solidariedade ou aumentar o investimento público no que é relevante para a população marginalizada, é exatamente o oposto - intensifica as desigualdades. A educação não está isenta desse processo de deterioração, intensificado pela crise econômica e sanitária.

Concluimos que as mudanças no mundo do trabalho, que já vinham ocorrendo de maneira acelerado, se intensificaram sob o contexto de políticas fiscalistas e cortes de gastos públicos. Essas mudanças ganharam um caráter ainda mais alarmante devido o aumento dos índices de desemprego, da informalidade e, ainda, á diminuição dos padrões de proteção social previamente estabelecidos.

REFERÊNCIAS

CHAVES, M. N. **Terceirização dos serviços de limpeza**: vivências de sofrimento de mulheres negras trabalhadoras diante do trabalho. In: II SIMPÓSIO NACIONAL

SOBRE DEMOCRACIA E DESIGUALDADES. Anais. Brasília: UnB, 2014.

CUNHA, Y.R. **Terceirização e terceirizados**: um estudo sobre os impactos objetivos e subjetivos da terceirização sobre trabalhadores terceirizados que atuam no setor de limpeza em escolas estaduais no Município de Marília-SP. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista, Marília, 2015.

DEJOURS, C. **A loucura do trabalho**: estudo de psicopatologia do trabalho. 5 ed. Cortez, 1998.

DIÁRIO DO NORDESTE. **Mesmo com autorização do Governo, rede pública não tem data para alunos voltarem 100% às escolas**. Disponível em: <<https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/metro/mesmo-com-autorizacao-do-governo-rede-publica-nao-tem-data-para-alunos-voltarem-100-as-escolas-1.3143936>>. Acesso em 14 out 2023.

DIÁRIO DO NORDESTE. **Volta das aulas presenciais no Ceará**: o que está em jogo?. Disponível em: <<https://mais.opovo.com.br/jornal/reportagem/2021/06/14/volta-das-aulas-presenciais-no-ceara--o-que-esta-em-jogo.html>>. Acesso em 14 out 2023.

GANGA, Gilberto M. D. **Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) na engenharia de produção: um guia prático de conteúdo e forma**. São Paulo: Atlas, 2012.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Barro**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/barro/panorama>>. Acesso em 15 out 2023.

SOUZA, Janice Janissek de, ALVES PEIXOTO, Adriano de Lemos. **Os Novos Modelos de Gestão** in Livia de Oliveira, Borges, Luciana Mourão (Orgs.). O trabalho e as organizações: atuações a partir da psicologia. Porto Alegre: Artmed, 2013.

SOUZA, T. P. **Identidade e subalternidade**: a construção da identidade de trabalhadores serventes de limpeza. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Ciências Sociais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

YIN, R.K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT07.014

PROBLEMATIZAÇÕES ACERCA DA PREP: SAÚDE, EDUCAÇÃO E PREVENÇÃO NO PRESENTE¹

Danilo Araujo de Oliveira

RESUMO

Este artigo traz parte dos resultados de uma pesquisa de doutorado. A análise foi elaborada sob a perspectiva curricular pós-crítica, que compreende que o currículo não se restringe às disciplinas escolares, mas se constitui em diferentes espaços e artefatos culturais. A metodologia utilizada articulou elementos da netnografia e análise do discurso de inspiração foucaultiana de um blog e três perfis do twitter. Nomeamos o conjunto heterogêneo de ditos localizados nesses sites de currículo bareback. O argumento desenvolvido é o de que nesse currículo produz-se a posição de sujeito preper, constituída com marcas específicas a partir da demanda do uso da PrEP. Essas marcas, no âmbito da prática sexual bareback, evidenciam tensões no modo de funcionamento da pedagogia anti-AIDS centrada no preservativo como método de prevenção.

Palavras-chave: Currículo. Bareback. PrEP. Preservativo.

1 Este texto é uma livre adaptação do seguinte artigo A Profilaxia Pré-Exposição (PrEP): tensões e disputas quanto ao sexo em pelo no currículo bareback, disponível em <https://www.scielo.br/j/pp/a/zwRNLdvHgjj6CKN6VyX4K3m/>

INTRODUÇÃO

Muitos são os riscos de se contrair certas doenças ao viver o denominado “sexo desprotegido”. Para evitá-las, existem diversificadas possibilidades. As formas de prevenção ao vírus da imunodeficiência humana (hiv)² e às infecções sexualmente transmissíveis (ist) na contemporaneidade não se restringem mais ao uso do preservativo.

No site do Ministério da Saúde, há uma “mandala” apresentando todos os métodos disponíveis que “podem ser utilizados pela pessoa isoladamente ou combinados” (BRASIL, [não paginada]). Entre esses métodos encontra-se a profilaxia pré-exposição (PrEP).

A PrEP combina dois medicamentos (tenofovir + entricitabina), também conhecidos pelo nome de Truvada, atribuído pela empresa que os fabricam, a Gilead Sciences³. Essa combinação é utilizada para bloquear alguns caminhos que o hiv usa para infectar o organismo. Para isso, esses medicamentos devem ser tomados diariamente. Desse modo, eles terão uma concentração suficiente na corrente sanguínea capaz de bloquear o vírus. A PrEP começou a ser distribuída gratuitamente no Brasil em janeiro de 2018, sendo destinada às populações consideradas mais vulneráveis à infecção pelo hiv – gays e outros homens que fazer sexo com homens (HSH), pessoas trans, trabalhadoras/es do sexo e casais sorodiferentes⁴. Como a PrEP não protege de outras infecções sexualmente transmissíveis, deve ser combinada com outras formas de prevenção, como a camisinha. No entanto, a disponibilização desse método de prevenção tem acirrado disputas discursivas sobre o que é o sexo seguro e saudável e sobre conduções da conduta de riscos nas relações sexuais, tensionando, assim, o lugar privilegiado da camisinha entre os métodos de prevenção.

2 Adotamos o uso do termo hiv em minúsculo nesse texto inspiradas/os na luta do autor e ativista Herbert Daniel, morto em 1992. O uso do termo em minúsculo objetiva diminuir o peso de ser portador do vírus. Na perspectiva de Herbert Daniel, o indivíduo não pode ser reduzido ao vírus, nem isso deve ser considerado centralidade em sua vida. Para mais detalhes sobre essas questões, sua vida e luta pela diversidade ver: GREEN, 2018.

3 De acordo com Dean (2015, p. 228), “a Gilead Sciences está sediada em Foster City, ao sul de São Francisco, um dos epicentros originais da Aids, e é o maior produtor de medicamentos contra o HIV do mundo, com as vendas globais de Truvada gerando à empresa mais de US \$ 3 bilhões por ano”

4 Um casal sorodiferente, ou sorodiscordante, é aquele formado entre uma pessoa que vive com hiv e outra pessoa que não vive com hiv. Ou seja, um/a deles/as já foi infectado/a pelo vírus hiv e o/a outro/a não.

Para problematizar esses tensionamentos buscamos, neste artigo, trazer parte dos resultados de uma pesquisa de doutorado, a qual teve por objetivo analisar o funcionamento do *currículo bareback* na produção de verdades, saberes e posições de sujeito. *Bareback* é uma prática sexual, própria de homens que têm relações sexuais com outros homens (HSH), sem o uso de preservativo com parceiros ocasionais e/ou anônimos. Constitui-se como uma prática de premeditação e erotização do sexo anal sem camisinha (DEAN, 2009; HAIG, 2006), sendo conhecida também como “sexo em pelo”. Essa expressão faz referência à origem da palavra *bareback* que vem do hipismo e significa “montar a pelo”, ou seja, montar no cavalo sem sela. No pelo refere-se à pele com pele, ao sexo sem preservativo. Mesmo tendo essa característica central, a prática se constitui de modo conflituoso, pois não há uma única maneira de envolvimento nela, ou seja, há diferentes modos de conduções da conduta demandados na prática *bareback*. Demanda-se, por exemplo, apenas que os praticantes não usem preservativos nas relações sexuais, mas sem o desejo de infectarem-se com o hiv, mesmo sabendo dos riscos aí implicados. Conjuntamente, incita-se exatamente o oposto a isso: a busca pela infecção com o vírus do hiv. Há ainda prescrições de que nas relações sexuais *bareback* busque-se algum tipo de segurança por meio da PrEP, já que o tratamento com os medicamentos protege do hiv. Essas demandas são localizadas e analisadas a partir de uma perspectiva pós-crítica de currículo.

1. CURRÍCULO BAREBACK: PRÁTICAS DISCURSIVAS NA CIBERCULTURA E A POSIÇÃO DE SUJEITO PREPER

Proeminentemente, podemos dizer que as disputas discursivas sobre o que é o sexo seguro e saudável e sobre a condução das condutas de risco nas relações sexuais são efeito do modo de funcionamento da “pedagogia anti-AIDS” (GÓIS, 2003, p. 31) que adotou práticas educativas centradas no uso do preservativo para alteração/eliminação do risco de contágio. Essa pedagogia emerge no contexto de enfrentamento da epidemia da aids em 1983 e vai ganhando força com o passar dos anos, de maneira que “entre os homens que fazem sexo com homens (HSH), fazer sexo anal sem preservativo tornou-se uma relíquia da era pré-Aids, substituída pelo código do preservativo” (GONZALEZ, 2019, p. 60, tradução minha).

Contudo, algumas inflexões passaram a acontecer no final dos anos 1990 com o advento de terapias medicamentosas que reduziram amplamente a mortalidade relativa à aids nas populações que tinham acesso aos medicamentos (DEAN, 2009; GONZALEZ, 2019). A partir desses fármacos torna-se possível viver com o hiv. Entre as inflexões que surgiram estão as mudanças nas práticas eróticas vinculadas às transgressões às prescrições normativas do uso compulsório do preservativo. É nesse contexto que emerge a prática sexual *bareback*. A prática acabou ganhando novos adeptos e tornando-se uma comunidade e uma cultura (DEAN, 2009). Imbricada com o ciberespaço, passou a contar “com seus próprios sites, pornografia e códigos” provocando “profundas transformações culturais” (DEAN, 2009, p. 2, tradução minha).

Considerando, pois, essas características, e tomando-as como provocações, entendemos que a prática *bareback* se inscreve no presente como pedagogia cultural que se constitui na perspectiva da pesquisa mais ampla, a qual este artigo se vincula, como um currículo que ensina e produz uma variedade de saberes sobre nós mesmos, sobre os outros. Nesse sentido, para pesquisar a prática sexual *bareback* mobilizamos as teorias pós-críticas de currículo (PARAÍSO, 2010a, SILVA, 2020). A partir dessas teorias podemos compreender que o currículo não se restringe apenas a disciplinas escolares ou a um conjunto sistematizado de conhecimentos por uma instituição, isso porque instâncias culturais mais amplas ensinam alguma coisa e têm um currículo (SILVA, 2020). Nomeamos um conjunto de ditos heterogêneos localizados no ciberespaço, especificamente em um blog e três perfis do Twitter⁵, como *currículo bareback*. O blog e os perfis foram selecionados a partir de uma pesquisa exploratória que identificou o blog como o único em português com massiva divulgação da prática. Já os perfis foram selecionados por serem à época da pesquisa aqueles com mais seguidores e, portanto, com ampla capacidade de alcance.

O *currículo bareback* é um daqueles currículos que “acontece na cultura, no cotidiano e também na mídia” (PARAÍSO, 2010, p. 11). Assim como outros currículos culturais têm “uma grande capacidade de sedução, de fazer desejar coisas, de mudar percepções e modelar condutas” (PARAÍSO, 2010a, p. 39). Consideramos, portanto, esse currículo uma daquelas pedagogias culturais do

5 Apesar dos blogs e perfis utilizados para essa pesquisa estarem públicos, por questões éticas, optamos, não divulgar especificamente quais são, pois podem identificar os indivíduos responsáveis pelas publicações, considerando que são informações que, de algum modo, “podem trazer efeitos para estes se utilizadas em pesquisas” (RECUERO, 2014, p. 69).

presente que “não podem ser desconhecidos pela educação” (PARAÍSO, 2004, p. 60). Currículo é, pois, entendido como discurso, isto é, como práticas produtivas de poder que se dão sob condições de emergência específicas (FOUCAULT, 2014a). Poder, por sua vez, é “um modo de ação de alguns sobre alguns outros” (FOUCAULT, 2014b, p. 132). Ele é muito mais que uma instância negativa, é uma rede produtiva que “produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso” (FOUCAULT, 2017a, p. 45).

Dadas as condições específicas da contemporaneidade e lugar de funcionamento deste currículo foi necessário observar aspectos da cibercultura. Em especial aqueles que muitas pesquisas já têm ressaltado: como os processos de subjetivação na contemporaneidade se dão de modo articulado e/ou amalgamado com a cibercultura. A cibercultura está centralmente envolvida “na produção de modos de vida” (SILVA, 2018, p. 16), isso porque nela são divulgados discursos que atuam fabricando sentidos e significados variados sobre o mundo e as coisas deste mundo. Esse processo se dá de modo conflituoso e em disputa, instituindo, assim, um campo correlações de força. O *currículo bareback* está, pois, atuando no ciberespaço concorrendo com outros discursos para produção de tipos específicos de sujeitos. Considerando, pois, essas especificidades, tornou-se necessário mobilizar recursos metodológicos de um certo modo, conforme descrevemos a seguir.

2. POSIÇÃO DE SUJEITO PREPER: BUSCAR INFORMAÇÃO E CONHECIMENTO, RECORRER AO TRATAMENTO DE ISTS SEM PARANOIA, DESESPERO E PRECONCEITO, SABER OS ÔNUS E BÔNUS DA PREP

A partir da disponibilização do uso da PrEP, regras de conduta são prescritas no *currículo bareback* possibilitando que outras negociações de sentidos sejam feitas. As distinções convencionais entre norma e transgressão, arriscado e seguro, saúde e doença podem ter tensionamentos e outras elaborações. A partir do uso da PrEP, existem intervenções calculadas a serviço dos desejos sexuais que estão articuladas com os valores para a condução das condutas impostos na contemporaneidade: o cuidado com a saúde para uma otimização do corpo (ROSE, 2013). Isso evidencia que o limite entre permitido e proibido, aceitável e repugnável é objeto de disputa e, portanto, constituído por relações de poder. Assim como outras práticas sexuais– homoeróticas, de adultério, de

masturbação, de prostituição, de sadomasoquismo – percebidas de modos distintos ao longo da história, a negociação para produção dos regimes de verdade acerca do *bareback* resulta na “expansão, restrição ou deslocamento das práticas sexuais concebidas como aceitáveis, além daquelas que são tomadas como objeto de perseguição, discriminação, cuidados médicos ou punição criminal” (GREGORI, 2016, p. 23). A *posição de sujeito preper* emerge nessa zona fronteira, que tensiona os limites discursivos do que é permitido ao sexo e à sexualidade, mas que atenda, de algum modo, aos cuidados com a vida inscritos nos imperativos de saúde. Ao mesmo tempo, abre-se todo um campo de disputa para uma maior liberação de expressões e escolhas sexuais que possibilitem a esses indivíduos conduzirem seus desejos com mais ousadia.

Nesse sentido, prescreve-se, no currículo investigado, que o *barebacker preper* informe-se e busque conhecimento sobre a profilaxia pré-exposição. Para isso, são indicados, nesse currículo, vídeos com explicações médicas. O *barebacker preper* é aquele que deve usar seu tempo não somente para obter o prazer sexual, mas para aprender sobre os modos de proteger-se. Em um dos posts encontrados no currículo *bareback*, há uma exigência nesse sentido:

Figura 1 – Captura de tela 4



Fonte: Arquivo de pesquisa/Twitter. Postagem de 17 ago. 2018.

Os ensinamentos e prescrições nos ditos destacados podem evidenciar os conflitos e tensões do currículo investigado. Foucault (2014a, p. 109) afirmou que o discurso deve ser entendido “como uma série de segmentos descontínuos, cuja função tática não é uniforme nem estável”. Nesse sentido, ao entender currículo como discurso interessa mostrar “uma multiplicidade de elementos discursivos que podem entrar em estratégias diferentes” (FOUCAULT, 2014a, p. 110), detalhando as relações de poder que constituem o *currículo bareback*.

O *sujeito barebacker preper* deve ter um cuidado com a saúde que lhe é peculiar e demanda algumas atenções, como, por exemplo, ser inaceitável que o *barebacker* não esteja ciente sobre a PrEP. Assim, é preciso que o *barebacker* corrija sua conduta caso ainda persista o desconhecimento sobre os medicamentos. O *barebacker* desinformado pode ter uma relação com o risco de contrair o hiv, que é interdito ao *barebacker preper*. Quando desinformado o *barebacker* pode ter uma relação mais aberta com o risco, pois não aparece nenhuma preocupação e/ou hesitação com os possíveis efeitos que a decisão em transar sem preservativo pode trazer, como, por exemplo, mais chance de adquirir hiv e outras infecções sexualmente transmissíveis.

Desse modo, a conduta prescrita, autorizada e aceita para o *barebacker preper* é aquela da busca pelo aprofundamento dos saberes médicos sobre como se prevenir do hiv com a PrEP. Assim, no *currículo bareback* são ensinadas maneiras de transar com máximo prazer sem negligenciar a saúde e proteger-se contra o hiv. Para isso, é delineada e regulada a conduta do jovem *barebacker preper*: usar a PrEP e seguir os procedimentos que são demandados nesse uso. Trata-se aqui de uma articulação curricular para a produção de um sujeito de certo tipo. De acordo com Paraíso (2010a, p. 41), um currículo “é uma seleção cultural”, e “se constitui em uma seleção interessada de saberes”. O *currículo bareback* também seleciona um saber: o saber médico. Junto a isso, entende-se que “todo currículo quer mudar condutas” (PARAÍSO, 2010a, p. 47). É essa articulação da seleção de um saber que incide na pretensão de mudar a conduta do *barebacker* que o conjunto de ditos parece evidenciar.

O saber médico parece oferecer a garantia que o *barebacker preper* tome para si os cuidados na prática sexual da maneira considerada correta. Para isso, esse saber é autorizado no currículo e divulgado como verdadeiro para conduzir a conduta do *barebacker preper*. Atitudes diferentes dessa podem ser consideradas equivocadas e ser reprovadas, pois não buscar a compreensão, a partir do saber médico pode suscitar condutas que esse saber não define como corretas.

Esse saber parece ser tão importante que é uma informação *retwitada*. Desse modo, reitera-se o direcionamento a um vídeo de um médico com a legenda: “Ótimo vídeo sobre a Profilaxia Pré-Exposição, com explicações de um excelente médico” (FIG. 1).

O saber médico que aparece no *currículo bareback* compõe a biopolítica contemporânea, que apresenta algumas mutações daquela definida e caracterizada por Foucault referente aos séculos XVIII e XIX. De acordo com Nikolas Rose (2013), a política da vida de nosso século parece bem diferente, pois os polos de doença e saúde não mais a delimitam, tampouco está direcionada à eliminação das patologias para proteger o destino da nação. Para esse autor, a “jurisdição médica estendeu-se para além de acidentes, enfermidades e doenças para uma administração de doenças crônicas e morte, a administração da reprodução, a detecção e administração do ‘risco’ e a manutenção e otimização do corpo” (ROSE, 2013, p. 24). A política da vida de nosso século está preocupada com a progressão de nossas capacidades de controle, administração, projeção, (re)modelação das nossas próprias capacidades de viver. Essas modificações não foram possíveis sem uma intensa capitalização da medicina, que abriu todo um campo de exploração econômica altamente competitivo, que lida com a saúde e a doença como campo destinado à economia. Somos, pois, nessa biopolítica contemporânea, objeto de exploração financeira. Essa biopolítica, de certo modo, captura nossos corpos, nossa saúde, nossa vitalidade e enseja alterações no entendimento do que somos, ao mesmo tempo em que possibilita que façamos intervenções sobre nós mesmos/as de maneiras outras, ampliando nossa capacidade de experimentação e contestação de normas e verdades então vigentes.

Os indivíduos são motivados a serem responsáveis por si, por seus negócios e por sua segurança. Como pacientes, são incitados a serem consumidores frequentes e responsáveis de serviços médicos e produtos diversos – drogas medicinais, numerosas tecnologias e testes. Os indivíduos fazem uso desses serviços e produtos disponibilizados a partir dos julgamentos que “fazem de suas reais e potenciais escolhas, decisões e ações, à medida que vão abrindo caminho através das práticas da biomedicina contemporânea” (ROSE, 2013, p. 22), as quais possibilitam que se faça “intervenções calculadas a serviço dos nossos desejos” (ROSE, 2013, p.17) e dos tipos de pessoas que querem ser. Somos, desse modo, otimizados/as ao considerarmos as tecnologias médicas contemporâneas. Isso significa reconhecer que melhoramos em alguns aspectos ao

fazer uso dessas tecnologias, ou ter a percepção de “um crescimento qualitativo em nossas capacidades de manipular nossa vitalidade, nosso desenvolvimento, nosso metabolismo, nossos órgãos e nossos cérebros” (ROSE, 2013, p. 17). Nesse sentido, o autor afirma que essas tecnologias “não buscam simplesmente curar doenças uma vez tendo elas se manifestado, mas controlar os processos vitais do corpo e da mente” (ROSE, 2013, p.32). Por isso, para ele, elas são “tecnologias de otimização” (ROSE, 2013, p.32).

Compondo essas tecnologias, emerge a PrEP na forma de um medicamento que torna os indivíduos capazes de manipular sua vida, sua intimidade, os modos como fazem sexo, considerando seus desejos e motivações. A questão da biopolítica contemporânea nos convida a analisar todas as maneiras pelas quais o poder se infiltra e molda a própria vida ou, como já havia afirmado Foucault, “de que maneira o poder penetra e controla o prazer cotidiano” (FOUCAULT, 2014a, p. 17). O *barebacker* que aciona as “informações e conhecimentos” do saber médico, conforme prescreve o currículo aqui investigado na produção da *posição de sujeito preper*, tem uma relação de mais cuidados e atenções específicas com as exigências da prática sexual *bareback*. A condução da conduta mediada pela biopolítica contemporânea já tem sido objeto de investigação de outros estudos. Gonzalez (2019, p. 61, tradução minha), por exemplo, mostra que “esses novos tratamentos biomédicos mudaram profundamente a maneira como os indivíduos calculam o risco sexual”.

O autor não somente destaca a PrEP como responsável pela mudança na condução da conduta de si nas relações sexuais, como também os medicamentos disponibilizados para aqueles/as que contraem o hiv, podendo, por meio do tratamento tornarem-se indetectáveis, o que significa que mesmo que a pessoa seja portadora do vírus e transar sem preservativo, não transmitirá o vírus. Desse modo, algumas práticas já podem ser visíveis em sites de namoro e aplicativos gays onde é possível localizar status de hiv como “indetectável” ou “usando PrEP”. A biopolítica contemporânea atua em nosso cotidiano, infiltrando em nossas vidas, nossos corpos, transformando nossas condutas. Ela incide sobre nossos desejos.

Quando a PrEP é acionada no currículo investigado há uma importante inflexão na condução da conduta do *barebacker* conferindo-lhe marcas distintas, pois o que está em jogo é exatamente o modo como é demandado que busque “informação e conhecimento” no saber médico, faça uso da PrEP nas relações sexuais *barebackers* e não somente busque o prazer que essa prática

pode proporcionar. Parece ser, assim, um prazer com um tipo de regulação específica, como efeito da biopolítica contemporânea. O que regula o prazer é a mitigação ao risco de adoecimento. Provavelmente é através dos conhecimentos sobre outras formas de prevenção ao hiv e por meio da PrEP que os indivíduos podem calcular, de um novo modo, os riscos sexuais de contrair istis e doenças que a prática *bareback* envolve, o que está relacionado a tensões sobre os sentidos fixados em torno do uso compulsório do preservativo nas relações sexuais. Conforme discute Gonzalez (2019, p. 61, tradução minha), a inserção da PrEP como nova tecnologia de prevenção farmacológica mobiliza um “repensar do que conta como ‘proteção’ ou como ‘sexo seguro’”.

Segundo González, “‘Sexo seguro’ costumava se referir ao uso de camisinha para sexo anal. Mas esse novo normal de indivíduos em PrEP - ou aqueles em TcP⁶, que são indetectáveis - agora desafia essa noção de legado” (GONZALEZ, 2019, p. 61, tradução minha). A partir da PrEP as relações de poder em torno do que significam proteção e sexo seguro tornam-se mais acirradas, e se, de algum modo, o preservativo estava mais comumente relacionado a esse significado, é em torno dele que as disputas parecem ser mais proeminentes, os conflitos mais fortes, os questionamentos mais incidentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As disputas discursivas em torno do que é “mais seguro” e do que conta como proteção instauradas a partir da fabricação da *posição de sujeito preper* no currículo *bareback* mostram que a camisinha não se constitui mais como única opção para o sexo seguro entre HSH no presente, ou talvez nunca tenha sido.

Esse foi um pressuposto que causou polêmica quando a Administração de Alimentos e Medicamentos dos EUA aprovou o tratamento com PrEP em 16 de julho de 2012. Essa decisão parece “admitir que advogar o uso de preserva-

6 TcP é a sigla Tratamento como Prevenção. Mais uma estratégia para a prevenção de transmissão do hiv, direcionada a pessoas soropositivas. De acordo com a Unaidis o uso de medicamentos antirretrovirais faz com que as pessoas vivendo com hiv/aids alcancem a chamada “carga viral indetectável”. As evidências científicas também mostram que pessoas vivendo com hiv/aids que possuem carga viral indetectável, além de ganharem uma melhora significativa na qualidade de vida têm uma chance muito menor de transmitir o vírus a outra pessoa (UNAIDS, [20-?], [não paginado]).

tivo não estava mais funcionando como política de prevenção”⁷ (DEAN, 2015, p. 228, tradução minha).

Mesmo que os preservativos sejam altamente eficazes na proteção contra o hiv, bem como outras infecções sexualmente transmissíveis, há falhas na utilização e as adesões ao preservativo podem ser intermitentes. Nesse sentido, as campanhas de prevenção apenas com preservativos não têm como assegurar uma taxa zero de novas infecções por hiv.

No entanto, a PrEP ainda não parece ter uma forte adesão. No Brasil, conforme afirma o médico infectologista Rico Vasconcelos (2019b, [não paginado]), de acordo com “último levantamento do Ministério da Saúde, temos pouco mais de 13.000 [homens] usando PrEP gratuitamente no país inteiro, sendo que 77% deles são homens gays e bissexuais”. O médico afirma ainda que “Esse é sem dúvida um número muito menor do que o ideal, evidenciando que existe ainda uma parcela grande dessa população desassistida, mas já é um começo”. Isso pode acontecer porque poucas pessoas sabem o que é, o que pode evidenciar, entre outros motivos, que a divulgação tem sido afetada pela divisão das opiniões entre aqueles/as que acreditam que o amplo uso da PrEP levará a uma explosão de sexo sem proteção entre gays e HSH. Mas, existem aqueles/as que encontram no medicamento uma forma adicional de proteção. Em outras palavras, conforme ressaltado por Dean (2015, p. 229, tradução minha) enquanto uns temem que a PrEP “acabe com o compromisso cada vez menor com os preservativos, outros comemoram as possibilidades paradoxais de *bareback* com risco reduzido”. São questões importantes que tornam o fio que liga sexo, risco e saúde ainda mais tênue no *currículo bareback*.

Sobre o *bareback*, Dean (2015, p. 227, tradução minha), nos ajuda a problematizar algumas questões: “Dado que o hiv agora se refere a modos de vida e não à morte certa, como uma perspectiva biopolítica pode iluminar a situação atual de homens que fazem sexo com homens?”. Ainda que o hiv, na contemporaneidade, não signifique risco de morte, portar o vírus altera o controle que o indivíduo tem de sua saúde, pois o hiv exige um cuidado intensificado com a imunidade. Quando ela está abaixo dos níveis considerados normais, amplia-se a possibilidade de se adquirir doenças que podem rapidamente complicar-se. Além disso, existem inúmeros desdobramentos sociais e psicológicos que afetam os/as portadores/as do vírus.

⁷ Original em inglês.

Ao prevenir a aids, a PrEP expande a capacidade vital do *barebacker*. Mas não somente isso, ela reconfigura o modo como o *bareback* é visto e faz a longa história da medicalização da homossexualidade embarcar em uma significativa nova fase, conforme defendido por Tim Dean (2015). O autor afirma que o medicamento parece licenciar o prazer sem limites, cristalizando-se como uma ideia mediadora sobre o que poderia ser o sexo sem preocupações entre homens no século XXI. Trata-se aqui de uma mediação da intimidade, que para seu funcionamento aciona uma tecnologia que não é somente farmacológica, mas uma tecnologia de poder, que incide na produção de posições de sujeito específicas, como a *posição de sujeito preper*, constituindo práticas prescritivas, moldadoras e organizadoras singulares de condutas.

Mesmo trazendo discussões sobre as negociações da proteção no âmbito específico do *currículo bareback*, as questões aqui levantadas merecem ser ampliadas. Isso porque, tendo em vista que, conforme mostra pesquisa do Ministério da Saúde⁸ divulgada em 2015, apesar da maioria das/os brasileiras/os “saber que o preservativo é a melhor forma de prevenção” às istis e aids, 45% da população sexualmente ativa continua não usando preservativo nas “relações sexuais casuais”. A prevenção combinada entre PrEP e camisinha se apresenta como uma opção no enfrentamento ao crescimento de novos casos de hiv no país. Essa alternativa, no entanto, envolve disputas de significados e sentidos sobre o que os indivíduos fazem com as prescrições que lhes são demandadas e sobre aquelas verdades cristalizadas sobre o que é proteção. Considerando ainda que, no Brasil, a PrEP é uma política pública e gratuita, tais disputas e significados parecem ser mais adensados. Principalmente no que se refere à expansão do acesso à PrEP, pois o país ainda enfrenta alguns desafios. Nem todos/as têm acesso ao medicamento, o que significa dizer que as características conferidas à *posição de sujeito preper* talvez sejam disponíveis a um restrito grupo privilegiado, o qual pode calcular e negociar de forma mais ampliada as formas de realizar seus desejos e viver suas sexualidades.

REFERÊNCIAS

DEAN, Tim. *Unlimited intimacy: reflection on the subculture of barebacking*. London: The University of Chicago Press, 2009.

8 Para mais detalhes ver: <https://cutt.ly/lx2WOTL> Acesso em 29 mar. 2021

_____. Mediated intimacies: Raw sex, Truvada, and the biopolitics of chemoprophylaxis. *Sexualities*, vol. 18, n. 1/2, p. 224–246, 2015.

FOUCAULT, Michel. *Ditos e Escritos, IX. Genealogia da Ética, Subjetividade e Sexualidade*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014b.

_____. *História da sexualidade I. A vontade de saber*. São Paulo: Paz e Terra, 2014a.

_____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 2017a.

GREGORI, Maria Filomena. *Prazeres perigogos: erotismo, gênero e limites da sexualidade*. São Paulo, Companhia das Letras, 2016.

GÕIS, João Bôsco Hora. A mudança no discurso educacional das ONGS/ AIDS no Brasil: concepções e desdobramentos práticos (1985-1998). *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, v. 7, n. 13, p. 27-44, ago. 2003.

GONZALEZ, Octavio R. HIV Pre-Exposure Prophylaxis (PrEP), “The Truvada Whore”, and the New Gay Sexual Revolution. In: VARGHESE, Ricky (Org.) *RAW: PrEP, Pedagogy, and Politics of Barebacking*. Canada: University of Regine Press. 2019. p. 60-66.

HAIG, Thomas. Bareback Sex: Masculinity, Silence, and the Dilemmas of Gay Health. *Canadian journal of Communication*, Montreal, v. 3 n. 1, p. 859-877, 2006.

PARAÍSO, Marlucy. Currículo e formação profissional em lazer. In: ISAYAMA, Hélder Ferreira (Org.) *Lazer em estudo: Currículo e Formação Profissional*. Campinas: Papirus. 2010a. p. xx-xx.

_____. Apresentação. In: _____. *Pesquisas sobre currículos e culturas*. Editora CRV. Curitiba. 2010b. p. xx-xx.

ROSE, Nikolas. *A política da própria vida: biomedicina, poder e subjetividade no século XXI*. São Paulo: Paulus. 2013.

SILVA, Luíza Cristina. *Currículo da nudez: relações de poder-saber na produção de sexualidade e gênero nas práticas ciberculturais de nude selfie*. 2018. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias decurrículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 3 ed., 2020.