UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JOSÂNGELA BEZERRA DA SILVA

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE GÊNERO PARA PROFESSORAS/ES DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DA CIDADE DO NATAL/RN

NATAL
2020

JOSÂNGELA BEZERRA DA SILVA

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE GÊNERO PARA PROFESSORAS/ES DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DA CIDADE DO NATAL/RN

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação. Área de concentração: Representações sociais e formação docente.

Orientadora: Profa. Dra. Elda Silva do Nascimento Melo.

NATAL

2020

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial Moacyr de Góes - CE

Silva, Josângela Bezerra da.
As representações sociais de gênero para professoras/es do ensino fundamental da rede pública estadual da cidade do Natal/RN / Josângela Bezerra da Silva. - Natal, 2021.
277 f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.
Orientadora: Profa. Dra. Elda Silva do Nascimento Melo.

1. Gênero - Dissertação. 2. Formação docente - Dissertação. 3. Representações sociais - Dissertação. 4. Núcleo central - Dissertação. 5. Espiral de sentidos - Dissertação. I. Melo, Elda Silva do Nascimento. II. Título.

RN/UF/BS/CE CDU 37.035

Elaborado por Rita de Cássia Pereira de Araújo - CRB-804/15

JOSÂNGELA BEZERRA DA SILVA

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE GÊNERO PARA PROFESSORAS/ES DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA ESTADUAL NA CIDADE DO NATAL/RN

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação. Área de concentração: Representações sociais e formação docente.

Aprovada em: __/__/____.

BANCA EXAMINADORA

_____

Profa. Dra. Elda Silva do Nascimento Melo

Orientadora

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

_____

Profa. Dra. Elisete Schwade

Membro interno

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

_____

Profa. Dra. Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares

Membro externo

Instituto Federal do Rio Grande do Norte

_____

Prof. Dr. Andre Augusto Diniz Lira

Membro externo

Universidade Federal de Campina Grande

Aos meus queridos pais, João Tavares e Salete Farias, pelo amor da vida inteira, pelos ensinamentos e pela conduta ilibada que me ensinou a ser uma pessoa justa e solidária.

À Bruno Camilo, pela parceria e pelo amor de todos os dias.

AGRADECIMENTOS

> “E nossa história não estará pelo avesso assim sem final feliz, teremos coisas bonitas para contar. E até lá, vamos viver, temos muito ainda por fazer, não olhe para trás, apenas começamos, o mundo começa agora, apenas começamos”.
>
> Renato Russo

Na vida, não há momentos bons ou maus, há momentos! É a forma como vivemos todos esses momentos e todas as sensações, emoções que torna o caminhar mais importante que a chegada. Todas e todos têm histórias bonitas pra contar, e a boniteza, requer disciplina, escolhas e compartilhamento, nunca é uma obra solitária. Viver a vida com os outros é o que nos faz seguir, o que nos faz ter a certeza de que tudo vale a pena, de que apenas começamos. Esse é o sentimento com o qual concluo este trabalho, que só ganhou sentido quando partilhado, quando manuseado por outras mãos, marcado por outros olhares. Entre os bons e os maus momentos fica a gratidão a todas e todos que dedicaram seu tempo para contar junto comigo, mais essa história bonita.

Gratidão a João Pedro, pelo caminhar juntos desde quando esta obra ainda não tinha materialidade, mas ganhou seus contornos decisivos a cada passo, a cada conversa e discussões que travamos desde os primeiros momentos no campo de pesquisa e a cada dado construído. Gratidão a Érica Arrais, tão fundamental para a crença de que teríamos coisas bonitas pra contar ao final dessa caminhada. Gratidão a Camila Santos, pelos incentivos e pela torcida e pelas orientações que tanto contribuíram para os rumos deste trabalho.

Por falar em gratidão como não lembrar de Marcelo Bezerra, cativante desde o nosso primeiro encontro, ainda nos corredores do Centro de Educação, quando compartilhamos as angustias, medos e incertezas do processo seletivo para ingresso no mestrado. Construímos uma amizade que foi amadurecendo em nosso caminhar. Independentemente do tamanho do desafio sempre acreditamos no sucesso um do outro, ainda quando ele parecia improvável. Gratidão meu amigo, pelas leituras, pelas correções e pelas contribuições a esse trabalho.

Já dizia o poeta que “amigo é coisa pra se guardar do lado esquerdo do peito”, mas que isso, diria que amigo é pra se estar junto, caminhando lado a lado, ainda que a milhas de distâncias, iluminando um ao outro com o brilho do olhar. É com esse sentimento que agradeço a Jeane Freitas, amiga e grande incentivadora que sonhou e idealizou esse percurso, minha sempre querida Nanizinha, obrigada. E por falar em amizade pra mim ela tem nome e

sobrenome Anaxssuel Fernando, que mais que sonhar junto, foi construtor desse trabalho, com suas críticas, orientações e correções de rota. Talvez sem as nossas conversas, quase sessões terapêuticas, ainda que a distância, não teria chegando ao fim dessa caminhada. Obrigada por cada minuto dedicado e por cada palavra, seja doce ou amarga, mas fundamental para que eu pudesse cruzar a linha de chegada, sem olhar para trás.

Ao cruzar linhas de chegada, como não pensar na possibilidade de encontro? Encontro com o amor, com a calma e com a leveza da vida, espelhadas pelos olhos de quem se ama, materializadas pelo toque e pelo caminhar juntos todos os dias. São com essas palavras que expresso a minha gratidão a Bruno Camilo, que muito mais que esposo é companheiro de vida, de aventura, de desafios. Meu melhor amigo que se manteve firme ao meu lado, mesmo quando eu precisei me afastar, me tornar ausente. Diante de todas as instabilidades, incertezas, era ele quem estava lá, sempre disponível, disposto a ajudar. Agradeço cada conselho, orientação e críticas nem sempre boas de ouvir, mas necessárias. Cada minuto dedicado a fazedura desse trabalho, cada renúncia sua foi importante para que eu pudesse contar essa história bonita. A você meu amor, toda a minha gratidão e a certeza de que temos muito ainda por fazer, e faremos juntos.

Gratidão especial a minha amiga e *parea* profissional Liliane Gomes, que devido ao meu não afastamento do trabalho, muitas vezes assumiu demandas de trabalho extras para que eu pudesse me ausentar seja para assistir aulas ou ir a fim de me permitir assistir as aulas ou ir a campo em busca dos dados da minha pesquisa. Gratidão que estendo a toda a equipe de professoras e professores da escola estadual desembargador Floriano Cavalcanti, lugar de labuta, de aprendizado e desenvolvimento profissional.

Como não lembrar de Raquel Pipolo, amiga, que nos meus momentos de maior dificuldade nesse processo, me incentivou a cada dia, contribuiu com suas reflexões apuradas sobre gênero. Raquel me ensinou a ser perseverante, a ser metódica, a cumprir metas. Me ensinou a ser resiliente, quando diante de um processo de desumanização no seu percurso acadêmico, baixou a guarda para em seguida se reerguer. Estou feliz, porque diante das adversidades, com brilhantismo e competência você estará junto comigo fechando esse ciclo. Gratidão e admiração por você, amiga.

Agradeço a minha família, por todo o incentivo, pela crença de que conseguiria contar essa história independente dos desafios. Um agradecimento especial, a Luiz Eduardo, meu sobrinho e afilhado querido, cujo medo de perde-lo foi uma das marcas dessa caminhada, vencemos. Sua força, sua coragem e sua crença em mim foram combustíveis essenciais, nessa

caminhada. Nos momentos mais críticos você dizia: “Tia, vai conseguir, porque você é a pessoa mais inteligente que eu conheço”, sua certeza me fez seguir, obrigada.

Minha Gratidão a todas e a todos que fazem do grupo de estudos em formação docente e representações sociais, amigos e amigas que ganhei na academia e que levo para a vida. A todas as professoras e a todos os professores do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEd) que contribuíram para a minha formação acadêmica, pessoal e profissional.

Agradeço as gestoras e a todas e todos profissionais das escolas que viabilizaram essa pesquisa, em especial a cada professor e a cada professora que aceitaram o desafio de serem pesquisadas/os, assumindo o protagonismo dessa pesquisa. Sem vocês não haveria histórias a serem contadas. Obrigada.

Gratidão Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), instituição da qual tenho muito orgulho e zelo, que nos últimos 15 anos é parte da minha vida. Nesse período foram dois cursos de graduação, especialização e mestrado e tantos outros espaços e tempos formativos que, certamente, me fez melhor. Lembro que quando terminei o ensino médio, em escola pública, a UFRN era só um sonho distante, um campo social cujo *habitus* se apresentava intransponível. Gratidão ao PPGEd da UFRN pela oportunidade de ingresso no curso de mestrado e por todo apoio ao meu desenvolvimento acadêmico.

Agradeço, antecipadamente, a/os professora/es componentes da banca de avaliação desse trabalho, Profa. Dra. Andrezza Tavares, Prof. Dr. André Lira, Profa. Dra. Elisete Schwade e Profa. Dra. Cynara Ribeiro credenciada/os não apenas pelo seu currículo acadêmico, mas pelas trajetórias ilibadas, dedicação, seriedade e comprometimento com a formação, com o ensino e a pesquisa, fundamentais para que possamos continuar sonhando com um país com mais igualdade e justiça social. Um país onde todos e todas independentes das crenças, da cor da pele, do gênero e da classe social, possam não apenas sonhar, mas ter efetivamente a oportunidade de caminhar e chegar aonde desejarem.

Finalmente, agradeço a professora Dra. Elda Silva do Nascimento Melo, pela acolhida, pelo seu sim, por acreditar nesse projeto e, finalmente, pela oportunidade de concluir este trabalho. Não foi fácil, ela bem sabe, mas mesmo diante das minhas limitações, dos percalços e dificuldades na caminhada se manteve ao meu lado, sempre com palavras de incentivo e práticas humanizadas. Certamente, seria mais fácil ter desistido, mas preferiu assumir os riscos e o desafio de acreditar e isso fez toda a diferença. Obrigada professora, você é, certamente, a orientadora que qualquer orientada/o merece ter e, por isso, de todas as coisas bonitas que conto aqui, o encontro com você é, sem dúvidas, a mais bela. Gratidão.

“Seja qual for a liberdade pela qual lutamos,
deve ser uma liberdade baseada na igualdade”.

Judith Butler

RESUMO

Sexo, gênero e sexualidade são temas recorrentes no cotidiano escolar, e não poderia ser diferente, já que se constituem em constructos sociais por meio dos quais as identidades sociais são engendradas. Apesar disso, ignorar, ocultar ou reprimir as manifestações e expressões de gênero tem sido as respostas mais habituais dadas pela escola. Tais repostas se justificam em parte pelo silenciamento da formação docente acerca das questões de gênero e sexualidade. Nesse sentido, abre-se uma lacuna formativa que impede que a ação pedagógica das/os professoras/es possa ir além da tolerância, frente à diversidade e às múltiplas identidades que compõem a escola. Esta dissertação tem como objetivo identificar as representações sociais de gênero para professoras e professores do ensino fundamental de escolas da rede pública estadual de ensino no município do Natal/RN. Ademais, buscamos verificar a presença de conceitos de gênero no processo de formação docente das/os professoras/es pesquisadas/os; compreender como as representações sociais sobre gênero dos professores impactam as suas práticas pedagógicas e compreender como essas representações orientam suas condutas e práticas pedagógicas. Para tanto, foram utilizados como procedimentos técnicos de recolha dos dados a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP), a Técnica de Análise de Imagem, o questionário, a observação direta e o diário de bordo. A aplicação dos instrumentos técnicos de recolha dos dados aconteceu em quatro escolas da rede estadual de ensino no município do Natal/RN. Para o tratamento desses dados empíricos utilizamos, do ponto de vista quantitativo, planilhas eletrônicas do software Excel, e, o processo de análise qualitativa dos dados se deu por meio da Análise de Conteúdo, incluindo a análise categorial. Desse modo, contemplamos os aspectos tanto quantitativos quanto qualitativos da pesquisa. Os resultados desse estudo apontam para a existência de uma representação social de gênero para as professoras e professores pesquisados expressa pelo elemento identidade apresentado por meio da espiral de sentidos.

Palavras-chave: Gênero. Formação docente. Representações sociais. Núcleo central. Espiral de sentidos.

ABSTRACT

Sex, gender and sexuality are recurrent themes in everyday school life, and it could not be different, since they constitute social constructs through which social identities are generated. Despite this, ignoring, hiding or repressing gender manifestations and expressions has been the most common response given by the school. Such responses are justified in part by the silencing of teacher training on gender and sexuality issues. In this sense, a formative gap opens up that prevents the pedagogical action of the teachers from going beyond tolerance, in the face of diversity and the multiple identities that make up the school. This dissertation aims to identify the social representations of gender for elementary school teachers in public schools in the state school system in the city of Natal/RN. In addition, we seek to verify the presence of gender concepts in the teacher education process of the researched teachers; understand how teachers' social representations of gender impact their pedagogical practices and understand how these representations guide their pedagogical conduct and practices. For that, the Free Word Association Technique (FWAT), the Image Analysis Technique, the questionnaire, direct observation and the logbook were used as technical procedures for data collection. The application of technical instruments for data collection took place in four schools in the state school system in the city of Natal/RN. For the treatment of these empirical data, we use, from a quantitative point of view, spreadsheets from Excel software, and the qualitative analysis process of the data took place through Content Analysis, including categorical analysis. In this way, we contemplate both quantitative and qualitative aspects of the research. The results of this study point to the existence of a social representation of gender for the teachers and professors surveyed expressed by the identity element presented through the spiral of meanings.

Keywords: Gender. Teacher Training. Social Representations. Central Core. Spiral od meanings.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Número de professoras/es por ins´trumentos metodológicos utilizados na pesquisa. 121

Figura 2 – Equação para cálculo do Índice Relativo das evocações 129

Figura 3 – Modelo Espiral de sentidos. 132

Figura 4 – Cronograma de atividades para formação em serviço da escola Queer. 142

Figura 5 – Percentual de candidaturas por gênero nas eleições gerais de 2018. 209

Figura 6 – Espiral de sentidos 218

Figura 7 - Significação da identidade como representação social de gênero para professoras/es 223

Figura 8 - Grupo de meninos da turma de 5º ano da Escola Performatividade 242

Figura 9 – Grupo misto da turma do 5º ano: Escola Resistência 245

Figura 10 – Grupo de meninas da turma de 1º ano da Escola Performatividade 247

Figura 11 – Grupo de meninos da turma de 1º ano da Escola Resistência. 248

Figura 12 – Grupo misto da turma de 1º ano da Escola Alteridade. 249

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Funções das Representações sociais. 35
Tabela 2 – Características e funções dos sistemas periférico e central das RS. 36
Tabela 3 – Funções do sistema periférico das RS. 38
Tabela 4 – Escolas de Ensino Fundamental universo total da pesquisa. 106
Tabela 5 – Escolas pesquisadas. 107
Tabela 6 – Professoras/es pesquisadas/os por escola. 108
Tabela 7 – Alunas/os pesquisadas/os por turma. 108
Tabela 8 – Professoras/es pesquisadas/os por categorias de análise. 109
Tabela 9 – Alunas/os pesquisadas/os por gênero. 119
Tabela 10 – Dados globais da aplicação da TALP. 122
Tabela 11 – Lista final de termos evocados. 128
Tabela 12 – Lista de palavras finais organizadas segundo índice relativo. 130
Tabela 13 – Respostas dos pesquisados (Questão 09 do questionário). 146
Tabela 14 – Respostas das/os pesquisadas/os (Questão 13, do questionário). 149
Tabela 15 – Respostas das/os pesquisadas/os (Questão 14, do questionário). 151
Tabela 16 – Distribuição das/os professores por categorias. 157
Tabela 17 – Distribuição das/os professores por categorias. 169
Tabela 18 – Distribuição das/os professores por categorias. 178
Tabela 19 – Dimensões analíticas. 193
Tabela 20 - Termos significantes dimensão conceitual (Gênero é?) 236

LISTAS DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Pesquisadas/os por Gênero. 110
Gráfico 2 – Pesquisadas/os por faixa etária. 111
Gráfico 3 – Pesquisadas/os por estado civil. 112
Gráfico 4 – Pesquisadas/os por tempo de docência. 112
Gráfico 5 – Pesquisadas/os por formação. 113
Gráfico 6 – Pesquisadas/os por natureza da instituição formadora. 114
Gráfico 7 – Pesquisadas/os por carga horária semanal de trabalho. 114
Gráfico 8 – Pesquisadas/os por exercício do segundo vínculo profissional. 115
Gráfico 9 – Pesquisada/os por renda familiar. 116
Gráfico 10 – Pesquisados por participação em atividades culturais 117
Gráfico 11 – Pesquisadas/os por uso de redes sociais. 117
Gráfico 12 – Pesquisadas/os por uso de aparelhos eletrônicos. 118
Gráfico 13 – Pesquisados por objetos de estudo no percurso formativo. 144
Gráfico 14 – Pesquisadas/os por principais fontes de informação sobre gênero. 148
Gráfico 15 – Pesquisados por abordagem de questões de gênero em sala de aula 229
Gráfico 16 – Termos significantes dimensão *habitus*. 233

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 18

2 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: A LENTE DE OBSERVAÇÃO DO OBJETO SOCIAL 25

2.1 A Teoria das Representações Sociais e seus pressupostos 25

2.2 Os processos de ancoragem e objetivação das representações sociais 29

2.3 Teoria do núcleo central das Representações Sociais (TNC) 33

3 GÊNERO: CONCEITOS E PERSPECTIVAS 39

3.1 Gênero e feminismo: a história das ondas 40

3.2 A perspectiva biológica 46

3.3 A perspectiva psicanalítica de gênero 51

3.4 A perspectiva antropológica estrutural de gênero 53

3.5 A perspectiva de gênero segundo J. W. Scott 55

3.6 Foucault, Butler e a perspectiva das teorias queer 57

4 AS POLÍTICAS E A FORMAÇÃO DOCENTE 65

4.1 O contexto histórico da formação de professores no Brasil 65

4.2 A formação de professores no Rio Grande do Norte: rumo a excelência 74

4.3 Formação docente: teorias e problemáticas atuais 79

4.4 As políticas públicas de formação docente 87

4.5 A formação docente em gênero: teorias e desafios 97

5 PERFORMANDO A PESQUISA: APRESENTAÇÃO DA EMPIRIA 104

5.1 O universo e amostra da pesquisa 105

5.2 Os sujeitos da pesquisa 109

5.2.1 As/os professoras/as 109

5.2.2 As/os alunas/os participantes da pesquisa 118

5.3 A construção dos dados empíricos: métodos e técnicas 119

5.3.1 A Técnica de Associação Livres de Palavras – TALP 121

5.3.2 O questionário e suas contribuições à pesquisa 123

5.3.3 O diário de bordo e o processo da observação direta 124

5.3.4 Técnica de associação de imagens – TAI 125

5.4 O tratamento dos dados 127

6 O SILENCIAMENTO DA DISCUSSÃO DE GÊNERO NA FORMAÇÃO DOCENTE 133

6.1 Contexto das escolas da rede pública de Nata/RN 133

6.1.1 A Gestão Democrática como princípio educativo 135

6.1.2 Financiamento e Manutenção das Escolas 137

6.2 O Projeto Político Pedagógico, a formação e a prática docente 139

6.2.1 A formação docente em serviço 141

6.3 As escolas e as representações sociais de gênero 152

6.3.1 A escola resistência 152

6.3.2 A escola Queer 168

6.3.3 A escola performatividade 176

6.3.4 A escola alteridade 183

7 ATORES DA ESCOLA E SUAS REPRESENTAÇÕES 190

7.1 Teias representacionais: gênero e construção das práticas escolares 190

7.1.1 Dimensão da Necedade 193

7.1.2 Dimensão da prática 199

7.1.3 Dimensão do Saber 206

7.1.4 Dimensão Essencialista 211

7.2 A Espiral de Sentidos e os sentidos da Representação Social de gênero para as/os professoras/es pesquisadas/os 216

7.2.1 O sistema central da representação social 217

7.2.2 O sistema periférico da representação social de gênero 224

7.3 Dimensões analíticas – questionários 228

7.3.1 Dimensão da prática 228

7.3.2 Dimensão do habitus 232

7.3.3 Dimensão conceitual 236

7.4 Elementos representacionais das crianças 239

7.4.1 Imagens representacionais das/os alunas/os do 5º ano 241

7.4.2 Imagens representacionais das/os alunas/os do 1º ano 247

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS 253

REFERÊNCIAS **259**
APÊNDICE A - CARTA DE ANUÊNCIA **270**
APÊNDICE B – TERMO DE CONHECIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO **271**
APÊNDICE C – FORMULÁRIO TALP **273**
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO **275**

1 INTRODUÇÃO

Diz-se que é impossível a pesquisadora ou pesquisador se debruçar sobre um objeto de estudos sem que haja envolvimento, paixão. Pois bem, talvez esse seja um estudo inebriado de paixão. Ao concorrer a seleção de mestrado, fomos confrontadas na banca sobre o perfil militante do nosso projeto de pesquisa, incialmente, negamos esse viés, por não nos darmos conta do seu imbricamento em nossa proposição.

O medo de que a militância contaminasse a construção dos dados dessa pesquisa e condicionasse a nossa escrita, foi um fantasma que nos assombrou, deveras. No entanto, passado algum tempo, com o amadurecimento dos estudos e da pesquisa nos veio a inquietação com aquela provocação inicial, e podemos afirmar: Sim! esse é um trabalho de pesquisa que guarda desde sua concepção um viés militante, mas que pretende ser rigorosamente científico. No entanto, não podemos esquecer que a ciência produz conhecimentos marcados por paixões, portanto, desprovidos de neutralidade, aliás, não há neutralidade, e que bom que seja assim, pois possibilita a universidade ecoar todas as vozes, e produzir verdades mutáveis e contextualizadas.

Apesar das paixões, a principal motivação para propositura dessa pesquisa se deu em função do nosso exercício profissional como docente da rede estadual de ensino e da rede municipal de ensino na cidade do Natal. Foi no labor docente que percebemos as ausências de conhecimentos sobre gênero, nos currículos de formação de professoras/es e na prática docente, que possibilite a problematização de situações que envolve questões de gênero na escola e desafiam a nossa prática pedagógica.

Este trabalho se desenvolveu em um dos momentos mais tensos da história recente do Brasil no que concerne as discussões de gênero e as garantias dos direitos fundamentais, especialmente as chamadas maiorias silenciadas, (negras/os, gays, lésbicas, travestis, transsexuais, pobres etc). No que concerne as questões de gênero, e seu entrelaçamento com a educação estamos vivenciando, um amordaçamento pra não falarmos de censura e ataque a liberdade de cátedra. Tudo isso, nos impõe o desafio de reconhecer que a docência se desenvolve em uma arena de disputas políticas, onde a resistência, só faz sentido se vier acompanhada de estratégias de reação. Assim como Freire (1996), é precisamos afirmar a docência como uma prática política, a fim de instigarmos aprendizagens críticas e reflexivas com potencial transformador. Talvez essa seja a chave disponível para superar a implementação de políticas tão nefastas.

Tais políticas são gestadas nas entranhas governamentais, e tem como mote a produção de um discurso de ódio crescente dirigido as mulheres, LGBTQI+[1], negros, indígenas e às minorias ou segmentos sociais, como artistas, cientistas e intelectuais que se colocam como resistência as políticas conservadoras e ao desmonte do estado promovidas pelo atual governo do presidente Bolsonaro, eleito em 2018. Estamos em marcha ré, no que se refere as políticas públicas de inclusão social, saúde e sobretudo, nas políticas educacionais, na verdade, vivemos um vácuo histórico, vácuo negacionista, que desqualifica as políticas públicas educacionais existentes sem, no entanto, se propor nada de novo. Nesse limbo, a ciência e os cientistas, a educação e os professores se tornaram inimigos do estado.

Apesar de esse ser um panorama atual, a ação orquestrada por movimentos e grupos sociais conservadores, para impedir a inserção de conteúdos de gênero nos currículos escolares, vem de longa data e se intensificaram a partir do ano de 2004 com o surgimento do movimento *escola sem partido*. Em 2010, o lançamento do programa Brasil Sem Homofobia – BSH coordenado pelo ministério da saúde em parceria com o ministério da educação – MEC e outros órgão ministeriais do governo federal funcionou como rastilho de pólvora e alimentou a ira desses grupos, inflamando setores da sociedade brasileira a se posicionarem contrários a inserção dos conteúdos e das discussões de gênero nas políticas educacionais e nos currículos escolares.

Durante as discussões do PNE no congresso nacional ocorreu a articulação entre as conhecidas bancadas da bala (armamentista) da bíblia (religiosa) e do boi (ruralista/agronegócio), com as igrejas evangélicas, católicas e a mídia conservadora, afim de instaurar pânico social e moral com o objetivo de convencer, sensibilizar e mobilizar a opinião pública, retirar o termo g*ênero* do PNE. O embate político em torno das disputas das políticas educacionais no que concerne a inserção de gênero nas mesmas teve como desfecho a retirada total do termo *gênero* das políticas educacionais a partir da aprovação do Plano Nacional de Educação – PNE em 2014 e da Base Nacional Comum Curricular – BNCC em 2017.

Para esses grupos a manutenção das discussões de gênero nas políticas educacionais significava uma permissão para disseminação do que definem como *ideologia de gênero*, que

[1] A sigla LGBTQI+ é uma dentre muitas outras siglas utilizadas para contemplar as variadas formas de sexualidade, identidades e expressões de gênero existentes. A opção feita nesse estudo por essa sigla se deu em função da perspectiva de gênero como performatividade adotada nas análises empreendidas nesse estudo. A Sigla LGBTQI+ contempla Lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, queer, intersexuais e o símbolo + indica o reconhecimento de outras expressões de gênero e sexualidade existentes.

nada mais é que uma distorção política do conceito de gênero. Os discursos propagados tinham como objetivo incutir na opinião pública a ideia de que problematizar as relações de gênero e tornar inteligíveis as diferenças no campo das práticas sexuais por meio da educação e da escola se constituiria em atentado a inocência das crianças, a família tradicional e a Deus. Propagavam que a escola estaria ensinando as crianças a assumir identidades de gênero diferentes da heterossexual, tida para eles como a única possível, portanto, correta e aceita por Deus.

Em 03 de junho de 2014, o PNE foi aprovado sem que haja qualquer menção ao termo gênero, já que para a maioria dos congressistas manter *a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual* como diretriz do PNE significaria favorecer aquilo que alguns parlamentares definiram como uma ditadura *gay* disseminada por meio da chamada ideologia de gênero. Desse modo, as questões de gênero, no âmbito do PNE devem ser contempladas pela diretriz que prevê a *erradicação de todas as formas de discriminação*.

A vitória conservadora do congresso nacional não encerrou as disputas pelo currículo escolar, de forma que nos estados, no Distrito Federal e nos municípios além das disputas pela retirada de gênero dos textos dos planos estaduais e municipais de educação, foi iniciada uma batalha nas assembleias legislativas e nas câmaras municipais pela aprovação de leis inspiradas no programa escola sem partido, conhecidas como leis da mordaça, por atacar a liberdade de cátedra e instituir no âmbito das escolas o denuncismo e vigilância onde a autonomia pedagógica das escolas e a prática docente estão sob constante mira de ideólogos e radicais conservadores.

Esse avanço conservador jogou por terra todo o esforço que vinha sendo feito no campo das políticas educacionais, sobretudo, na formação de professoras/es que buscavam imprimir a estas caráter holístico, como forma tornar a escola mais democrática e inclusiva. Ao contrário disso, está em curso o desmonte dessas políticas e a emergência de uma escola repressora e reprodutora de preconceitos sociais. Assim, o silêncio e o apagamento das diferenças se tornaram marcas da escola amordaçada.

O amordaçamento da escola fica explícito, quando se verifica a existência de uma verdadeira patrulha ideológica nas escolas, operada tanto por órgãos de estado liderados pelo próprio MEC, quanto por parte das famílias, tornando a docência uma prática vigiada. Além do MEC outros órgãos de governo como o ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos estão diretamente envolvidos nesse processo de censura pedagógica e desenvolvem atualmente um canal onde família e alunos poderão *denunciar* as práticas escolares que *atentem contra a moral, a religião e a ética da família.* Tal mecanismo de vigilância e de repressão,

busca identificar, denunciar e punir não apenas as professoras e os professores que ousam problematizar o gênero nas escolas, como também aqueles que se filiam a correntes pedagógicas e teorias científicas que privilegiam o desenvolvimento crítico de alunas e alunos.

Nesse estudo, a preocupação e compromisso por parte das/os professoras/es pesquisadas/os com a formação docente foram marcas significativas, sobretudo, no tocante a formação continuada. Também foram marcas importantes a constatação de que essa formação desconsidera conteúdos importantes como os que se referem as questões de gênero. Na verdade, do silêncio dos currículos de formação de professoras/es acerca de temáticas como gênero, direitos humanos, participação política e cidadania é notória se evidencia o caráter segmentar da formação de professoras/es que ocorre distanciada das práticas escolares.

Em que pese o desenvolvimento das teorias educacionais que preconizam a aproximação da formação com as escolas (PIMENTA, 2012; TARDIFF, 2014; GATTI, 2015) os cursos de formação continuada são cada vez mais generalistas ou buscam suprir as ausências da formação inicial, no que concerne a conteúdos e conhecimentos legitimados e organizados pelos currículos escolares. Nesse sentido, a formação continuada se converte em processo de instrumentalização que pretende ensinar as/os professoras/es a dar aulas. Além disso, nas escolas, para além da formação oriunda da participação docente em reuniões pedagógicas e administrativas, não existe a cultura da organização de formações em serviço que problematizem as relações e experiências escolares, e as necessidades pedagógicas decorrentes da prática docente. Questões sobre gênero e sexualidade são tratadas em situações específicas e a portas fechadas, mediante acontecimentos que exijam tomadas de posição, normalmente repressoras e silenciadoras.

Apesar do silêncio, da vigilância pedagógica e do medo que aflige professoras e professores que se arriscam a problematizar gênero, recaí sobre elas/es acusações de doutrinação de alunas/os dirigidas, sobretudo, por setores sociais como as igrejas e grupos sociais e políticos conservadores. Segundo esses grupos, a doutrinação acontece quando a/o professora/o se aproveitam da audiência de seus alunos para supostamente transgredir os ensinamentos da família tradicional, aqui entendida como heterossexual, monogâmica, universal que tem como função social a reprodução da espécie, não sendo admitido, ou reconhecida como legítima qualquer outra configuração familiar. Para os defensores dessa tese, problematizar gênero, significa ensinar as crianças e jovens formas de exercício da sexualidade fora da norma heteronormativa.

Embora não guardem simetria com a realidade tais acusações impactam a escola e a prática docente e terminam sendo legitimadas. Tal legitimação ocorre, por vezes, pela ausência

de conhecimentos por parte das/os professoras/es sobre a importância de se discutir as relações de gênero. Desse modo, ocorre a produção e a reprodução de uma representação social hegemônica sobre gênero como sendo artefato biológico e imutável, onde gênero sexo, desejo e sexualidade emergem dentro de uma ordem compulsória de a matriz biológica, propagando a ideia de que ser homem ou ser mulher, sentir desejos e se viver a sexualidade só é legítimo dentro da matriz heteronormativa (MISKOLCI, 2016). Assim, qualquer outra expressão da sexualidade é considerada anormal, e deve permanecer confinada no âmbito pessoal e privado.

Acreditamos que tanto a produção quanto o reforço da representação social de gênero baseadas em estereótipos e assunção de papéis sociais baseadas no gênero por parte das/os professoras/es, ocorre em função da adoção por partes destes de uma visão ingênua e romântica da escola, onde predomina o convencimento de que não há espaço para tais problematizações de gênero. Desse modo, passa desapercebido a importância da escola, enquanto instituição social, que além de ser atravessada pelo gênero, constrói cotidianamente o gênero (LOURO, 2016).

Tal representação social de gênero, guarda é compatível com o que Butler (2015) denomina como produção de uma ordem compulsória onde o gênero, a produção e orientação do desejo e o sexo, são coerentes entre si e voltados para práticas, necessariamente, heterossexuais. Visto dessa forma, o gênero a função do gênero é produzir uma falsa noção de estgabilidade onde a matriz heterossexual se impõe resguardade pela existência de dois sexos fixos e coerenres, opostos entre si, reforçando assim, o binarismo que é sustentado pela produção de um discurso mantenedor da ordem compulsória.

A manutenção de tal ordem se dá pela repetição no âmbito da cultura de atos, gestos e signos que tem como função legitimar o modelo de produção sexuado de corpos masculinos e femininos. Nesse sentido, para Butler (2015) é preciso dismistificar o gênero como mera inscrição cultural de significado sob o sexo fixo imutável, para interpretá-lo como aparato constituidor dos processos de produção, mediante os quais, os próprios sexos são estabelecidos. Assim, a autora toma gêenro como ato intencional, um gesto performativo produtor de significados.

Esse estudo teve como público alvo professoras e professores pedagogas e pedagogos da rede estadual de ensino que atuam em turmas de 1º e do 5º ano do ensino fundamental I e como sujeitos complementares alunas e alunos das turmas 1º e de 5º ano do fundamental. O seu desenvolvimento buscou respostas para questões suscitadas principalmente a partir da nossa prática profissional docente na educação básica. Nossa questão de partida foi: O silenciamento acerca das questões de gênero nas políticas educacionais, na formação docente e, por

consequência, nas escolas, favorece a reprodução social de gênero baseada em estereótipos que atribuem a homens e a mulheres papeis sociais e atributos tendo por parâmetro o seu gênero? A resposta a essa questão, desnudou para nós, as formas de interpretação e de significação do gênero no interior das escolas pesquisadas.

Foram partícipes dessa pesquisa (49) professoras e professores e setenta e nove (79) alunas e alunos de quatro (04) escolas da rede pública estadual localizadas em três zonas administrativas da cidade do Natal/RN. Destacamos, portanto, que a participação das/os alunas/os, ocorre de forma complementar, com o intuito de verificarmos quais são as representações sociais sobre gênero que as/os mesmas/os trazem ao ingressarem no ensino fundamental e se ao longo do seu processo de escolarização essas representações são impactadas, alteradas ou confirmadas pelas práticas escolares

Nesse sentido, o objetivo principal desse estudo foi identificar as representações sociais de gênero para professoras e professores do ensino fundamental de escolas da rede pública estadual de ensino. Ademais, buscamos verificar a presença de conceitos e de concepções de gênero nas dinâmicas de formação docente das/os professoras/es pesquisadas/os; compreender como as representações sociais sobre gênero dos professores impactam no desenvolvimento de atividades pedagógicas; e, averiguar se as representações sociais sobre gênero das alunas e dos alunos do ensino fundamental são impactadas ou confirmadas no seu processo de escolarização. Nesse sentido, buscamos entrelaçar a fundamentação teórica que pauta esse estudo com a pesquisa empírica realizada junto as professoras e aos professores nas escolas pesquisas para compreendermos se de fato, há uma representação social sobre gênero para estes enquanto grupo social pesquisado.

Iniciamos nossa pesquisa pela construção e apropriação do referencial bibliográfico e documental sobre gênero, formação de professores e representações sociais, três conceitos que se entrelaçam nesse estudo. Também realizamos a pesquisa exploratória e de campo caracterizada pelo qualiquantitativa na perspectiva plurimetodológica que nos possibilitou a recolha dos dados analisados a partir da aplicação dos seguintes instrumentos: 1. A técnica de Associação Livre de Palavras – TALP; 2. Questionário 3. Observação direta subsidiada pelo diário de bordo. Para a análise dos dados da pesquisa utilizamos as planilhas eletrônicas do software Excel para procedermos com a análise quantitativa, enquanto a técnica de análise categorial proposta por Bardin (2016) subsidiou a análise qualitativa, uma vez que nos possibilita apreender os significados atribuídos aos elementos representacionais pelos pesquisados.

No capítulo 2, 3 e 4 apresentamos o contexto histórico de emergência das bases conceituais da nossa pesquisa a saber: a Teoria das Representações Sociais, as teorias de gênero e a formação docente. Também apresentamos os pressupostos teóricos e metodológico da Teoria do Núcleo Central que respaldou a análise das representações sociais sobre gênero dos professores pesquisados.

Logo em seguida, no capítulo 5, apresentamos nosso percurso metodológico da pesquisa, o fundamento científico que orientou nossa imersão no campo da pesquisa e a escolha dos métodos para a recolha dos dados empíricos. Nesse capítulo identificamos e explicamos cada um dos instrumentos metodológicos utilizados para a produção dos dados analisados nessa pesquisa, bem como a caracterização dos sujeitos pesquisados e a os procedimentos de tratamento e análise dos dados.

O capítulo 6, é dedicado análise dos dados representacionais apreendidos durante a nossa imersão nas escolas, *locus* da pesquisa, onde buscamos entrelaçar a produção das representações sociais com os processos de formação e prática docente. Assim, nesse capítulo foram dispostos e analisados os dados da observação direta realizadas nas escolas e a análise documental onde nos debruçamos sobre o Projeto Político Pedagógico – PPP a fim de verificarmos a existência de um plano de formação docente nas escolas pesquisadas e se as discussões de gênero são contempladas na formação de professores. Ademais, buscamos identificar as relações estabelecidas entre os sujeitos no campo de pesquisa e o objeto em estudo. Por último, no capítulo 7, apresentamos a análise das representações sociais de gênero para professoras e professores do ensino fundamental da rede pública estadual na cidade do Natal/RN.

Tais análises são o resultado das nossas interpretações e inferências realizadas a partir da análise de conteúdo de Bardin (2016) que nos permite acessar o conteúdo representacional e as teias de significados que constituem as representações sociais de gênero para professoras/es do ensino fundamental da rede pública estadual da cidade do Natal/RN.

Ao longo desse trabalho apresentamos as quatro escolas pública do Município de Natal que foram selecionadas para empreender nossa análise. Nelas encontramos docentes e discentes repletos de representações sobre gênero. Ao encontrar tais concepções de mundo buscamos problematiza-las a partir de nosso repertório teórico, no sentido de desvendar esse fenômeno social e compreender como se constroem e como se manifestam tais representações.

2 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: A LENTE DE OBSERVAÇÃO DO OBJETO SOCIAL

Este trabalho se desenvolve a partir de bases teóricas bem definidas. Tais repertórios nortearam o processo de pesquisa e são nodais na construção do nosso argumento. Neste capítulo, nosso objetivo será apresentar cada um destes fundamentos, discorrendo a respeito do contexto histórico de emergência das bases conceituais, assim como apontar os principais autores e autoras que dão sustentação a esta investigação. São três os pilares que estruturam este trabalho: 1) Teoria das Representações Sociais, 2) Gênero, 3) Formação Docente. A seguir, passamos a discutir cada um deles.

2.1 A Teoria das Representações Sociais e seus pressupostos

A Teoria das representações sociais ou TRS tem se mostrado tema recorrente nas pesquisas no campo das humanidades devido seu potencial de explicação do pensamento cotidiano dos grupos sociais e seus postulados quanto à imbricação desta modalidade de pensamento com as práticas sociais (CAMPOS, 2012).

A noção de representação aparece nas ciências sociais, inicialmente com os trabalhos de Émille Durkheim (2004), no fim do século XIX que, se contrapondo às abordagens psicologizantes ou naturais, defendeu a dimensão social das representações coletivas. Apesar do grande mérito de Durkheim em considerar as representações enquanto realidades sociais, a ideia de representações ganhou maior força analítica a partir dos trabalhos de Serge Moscovici (2015), nos anos 1960, na França. Para ele, “nenhuma mente está livre dos efeitos de condicionamentos anteriores que lhe são impostos por suas representações, linguagem ou cultura” e completa escrevendo o seguinte “nós organizamos nossos pensamentos, de acordo com o sistema que está condicionado, tanto por nossas representações, como por nossa cultura” (p. 35). Significa dizer que as representações sociais são ao mesmo tempo mental e social. Ela é construída para e pela prática, isto é, envolve dois registros “que se encontram totalmente entrelaçados: o social e o individual, dissolvendo assim a dicotomia indivíduo-sociedade” (ARRUDA, 2009, p. 739).

Nesse sentido, a TRS é vista como um caminho possível na melhor compreensão da relação entre ação individual e a ação coletiva. Além disso, TRS pode ser utilizada como suporte teórico e metodológico na compreensão de aspectos afetivos e cognitivos que mobilizam as práticas sociais (cf. MELO, 2009). Domingos Sobrinho também segue na mesma

perspectiva. Ele escreve:

> A TRS vem ocupando amplos espaços no campo das ciências humanas contemporâneas, na medida em que permite preencher certas lacunas abertas pela chamada crise dos paradigmas e, se não consegue responder, pelo menos contribui para a formulação de novas hipóteses para velhos problemas (DOMINGOS SOBRINHO apud MELO, 2009, p. 81).

Farr (2013, p. 38-45) busca explicar as origens da psicologia social, suas modificações e contribuições para o estudo e elaboração da TRS. Além do apanhado histórico, ele evidencia que podemos classificar a TRS como uma alternativa plurimetodológica e reflexiva de se entender o sujeito na medida em que ele se apropria, significa a realidade e constrói suas representações sociais. Nesse sentindo, "a Teoria das representações sociais contribui significativamente para a compreensão dos fenômenos coletivos" (FARR, 2013, p. 42). Para este autor a TRS se constitui em uma forma sociológica da psicologia social, pois procura compreender a realidade social por meio do comportamento dos indivíduos. As representações sociais são produzidas pelos indivíduos na esfera social e para a sociedade. Para Jodelet (2001) as representações sociais ambientam a sociedade e se constituem em uma espécie de guia para ação dos sujeitos, que compartilham conhecimentos e visões de mundo em determinado contexto social e cultural. Nesse sentindo, as representações sociais não podem e não devem ser entendidas como fenômenos exclusivamente psicológicos ou exclusivamente sociais, mas como fenômenos mediadores dessa relação, uma vez que orientam comportamentos tanto coletivos quanto individuais, de modo que "somente vale a pena estudar uma representação social se ela estiver relativamente espalhada dentro da cultura em que o estudo é feito" (FARR, 2013, p. 40).

A TRS busca recuperar a relação entre sujeito e sociedade colocando um fim na dicotomia aparente entre aquilo que é individual e o que é coletivo, em se tratando da análise dos fenômenos sociais. Em sociedades complexas e pluralistas como a nossa é preciso se compreender quais são os mecanismos utilizados pelos sujeitos em seu processo de socialização, na tentativa de romper com a tradição psicologizante de se compreender a ação dos sujeitos na esfera social. Compreender, portanto, o sujeito como parte integrante de uma determinada ordem cultural significa compreendê-lo como sujeito ativo, que ao mesmo tempo é produto e produtor dessa cultura.

Tal especificidade, expressa a riqueza e a contribuição da Teoria das representações sociais. Para Jovchelovitch (2013) esse rompimento entre o que é individual e o que é coletivo

no jogo das relações sociais se configura como uma possibilidade permanente de negociação entre o individual e o coletivo, no âmbito da constituição das relações simbólicas. Para a autora

> O domínio das operações simbólicas, o espaço das construções humanas sobre o real, onde a realidade enquanto campo contratual pode ser expandida, redefinida, e eventualmente transformada, exige que repensemos o caráter atribuído a relação entre o mundo material e mundo simbólico (JOVCHELOVITCH, 2013, p. 53).

Nesse sentido, religar o indivíduo à sociedade é um dos grandes desafios que se coloca à TRS. Pois, fundamentalmente a produção das representações sociais se constitui em uma operação simbólica onde o indivíduo se integra ao espaço social, em uma relação de alteridade em constante processo de construção da sua identidade.

As representações compreendidas como conhecimento do cotidiano são responsáveis por elaborar os comportamentos e os processos comunicativos entre indivíduos pertencentes a determinados contextos sociais e culturais (MOSCOVICI, 2015). Têm como suporte tanto os conhecimentos do senso comum quanto conhecimentos socialmente referendados. O processo de produção das representações tem como premissa a familiarização do não familiar, ou seja, ao serem produzidas, as representações sociais mobilizam as experiências, os conhecimentos já consolidados para categorizar, nomear e classificar novos conhecimentos. Esse processo torna conhecimentos que até então nos eram estranhos se tornam inteligíveis possibilitando, assim, sua contextualização, compreensão e manipulação, considerando os conhecimentos acumulados e internalizados por nós e referendados socialmente.

No processo de produção das representações sociais ocorre um processo de negociação entre o indivíduo e a sociedade, isso porque o nosso pensamento não é necessariamente individual, uma vez que pensamos e ressignificamos as coisas a partir dos parâmetros de pensamento social. A sociedade, por meio de suas instituições, produz conhecimentos que são aceitos em uma espécie de convenção social, sejam conhecimentos do senso comum ou os conhecimentos científicos. De outro modo, o que estamos tentando dizer é que ninguém que esteja inserido em sociedade produz seus pensamentos, seus pré-conceitos e suas teorias de forma isolado ou desligado do mundo social, há uma conexão, um condicionamento. Pensamos, mas pensamos a partir de parâmetros e elementos que ambientam a sociedade, exteriores a nós, internalizados como conhecimentos e que servem de modelos para a elaboração do nosso pensamento.

Neste sentido, as representações sociais são uma espécie de antídoto à nossa ignorância, frente aos novos conhecimentos e acontecimentos. Elas são o meio pelo qual

aproximamos da realidade, do desconhecido, em uma tentativa de agregarmos aquele objeto, até estranho para nós, à nossa realidade, tornando-o palpável, materializando-o, lançando sobre ele novos olhares, agregando a ele valores e novos significados, por meio de um esforço tanto mental quanto físico. Assim, de acordo com Moscovici (2015),

> As representações que fabricamos (...) são sempre o resultado de um esforço constante de tornar real algo que é incomum (não familiar), ou que nos dá um sentimento de não familiaridade. Através delas, superamos o problema e o integramos em nosso mundo mental e físico, que é, com isso, enriquecido e transformado. Depois de uma série de ajustamentos, o que estava longe, parece ao alcance de nossa mão; o que era abstrato torna-se concreto e quase normal. Ao cria-los, porém, não estamos sempre mais ou menos conscientes das nossas intenções, pois as imagens e ideias com as quais nós compreendemos o não usual apenas trazem-nos de volta ao que nós já conhecíamos e com o qual já estávamos familiarizados (p. 58).

Constantemente somos desafiados a operacionalizar tanto novos conhecimentos científicos, que circulam livremente pelos veículos de comunicação e informação, quanto conhecimentos produzidos na experiência cotidiana. Ao produzirmos nossas representações sociais acerca desses conhecimentos usamos uma racionalidade, uma consciência que é social e coletiva. Enquanto sujeitos históricos, produtos de uma sociedade e de uma cultura, somos, exatamente por essa natureza, sociáveis e necessariamente filiados a determinados grupos que compartilham visões de mundo, que produzem cultura e, ao fazê-lo, estamos constantemente transformando e criando novos conhecimentos e informações. Essa atividade impacta diretamente a forma como nós nos relacionamos com os outros, sendo responsável também pela produção de valores e conhecimentos, os quais funcionam como elementos que distinguem uma sociedade da outra, um grupo social de outro, uma geração da outra, um indivíduo de outro.

Esse processo guarda semelhanças com a teoria de Piaget (1975), ao assimilar e incorporar os novos conhecimentos, os nossos esquemas cognitivos se ajustam para torná-los inteligíveis, mobilizando conhecimentos anteriores. Ao assimilar as informações e especificidades dos novos objetos de conhecimentos, acomodamos as suas especificidades modificando ou criando novos esquemas cognitivos. O processo de produção das representações sociais se dá, também, por meio da mobilização de conhecimentos prévios acomodados em nossos esquemas cognitivos da assimilação de novas informações. Moscovici (2015), ao elaborar a teoria das representações sociais, nominou esses processos de objetivação e ancoragem.

2.2 Os processos de ancoragem e objetivação das representações sociais

Na Teoria das representações sociais a objetivação e a ancoragem, embora tenham funções diferentes, são processos que ocorrem simultaneamente, são interligados e tornam a representação social dotada de sentido. Moscovici menciona:

> Ancoragem e objetivação são, pois, maneiras de lidar com a memória. A primeira mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro; está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos que ela classifica de acordo com um tipo e os rotula com um nome. A segunda, sendo mais ou menos direcionada para fora (para os outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido. (2015, p. 78).

A objetivação se encarrega de criar imagens concretas de ideias abstratas por meio da aproximação dos conhecimentos prévios e das imagens que já temos formadas. Ancorar, por sua vez, significa tornar familiar aquilo até então desconhecido. Nesse sentido, a ancoragem se encarrega de assimilar as imagens criadas pela objetivação, sendo definido por Moscovici (2015) como "um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriadas" (p. 61). Na medida em que um objeto ou uma ideia são comparados a um paradigma particular, em um determinado contexto histórico e social, eles recebem características desse paradigma de modo a serem modificados e reajustados a ele. Se isso ocorrer, então qualquer ideia relacionada com o paradigma também estará fundamentalmente relacionada com o objeto e a ideia individual, e vice-versa. Em outras palavras, conforme o próprio Moscovici:

> Ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras. Nós experimentamos uma resistência, um distanciamento, quando não somos capazes de avaliar algo, de descrevê-lo a nós mesmos ou a outras pessoas. O primeiro passo para superar essa resistência, em direção à conciliação de um objeto ou pessoa, acontece quando nós somos capazes de colocar esse objeto ou pessoa em uma determinada categoria, de rotulá-lo com um nome conhecido (MOSCOVICI, 2015, p. 61-62).

No momento em que conseguimos emitir opinião sobre algo, analisá-lo, avaliá-lo ou comunicá-lo é porque nós inserimos esse objeto em uma determinada categoria que nos permite "representar o não usual em nosso mundo familiar" (MOSCOVICI, 2015, p. 62) aproximando

o desconhecido do que já conhecemos, atribuindo a ele características que nos permite nomeá-lo e classificá-lo, tornando-o algo concreto, real.

As representações sociais têm a função de desvendar o mundo para nós, torná-lo inteligível e útil à nossa existência. São elas que regulam a nossa vida em sociedade. Fazemos usos das representações sociais para apreendermos os padrões de comportamentos sociais e dominar o mundo, tanto fisicamente quanto intelectualmente (JODELET, 2001). Nesse sentido, as representações sociais se constituem em uma espécie de mediadora entre as relações sociais e a produção de símbolos, em uma lente pela qual enxergamos o mundo e organizamos a nossa intervenção sobre ele. Conforme Jodelet (2001) não somos uma ilha.

> Partilhamos esse mundo com os outros, que nos servem de apoio, às vezes de forma convergente, pelo conflito, para compreendê-lo, administra-lo ou enfrenta-lo. Eis porque as representações são sociais e tão importantes na vida cotidiana. Elas nos guiam no modo de nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade diária no modo de interpretar esses aspectos, tomar decisões e, eventualmente, posicionar-se frente a eles de forma defensiva (p. 17).

A partir das representações sociais observamos fenômenos da vida cotidiana que se baseiam tanto na produção de saberes da experiência – senso comum – que ambientam o universo consensual, quanto por saberes reconstruídos a partir de conhecimentos advindos do universo reificado, ou seja, as ciências. Isso é um dos fatores que tem tornado as representações sociais um estudo recorrente nas ciências humanas. Mas, o estudo das representações sociais não se encerra nas ciências humanas, ao contrário disso, vem sendo objeto de interesse por parte de disciplinas de várias áreas de conhecimento. Essa expansão se deve ao fato de que as representações sociais constituem-se "em um domínio de pesquisa dotado de instrumentos conceituais e metodológicos próprios" (JODELET, 2001, p. 17) que favorecem inúmeras possibilidades de interpretação dos fenômenos sociais e apreensão da realidade do social, uma vez que as representações sociais são observáveis de modo trivial em situações e contextos sociais, seja nos discursos, nas instituições sociais, nos meios de comunicação, nas relações interpessoais de forma subjetiva e objetiva.

Esses fenômenos disponibilizam aos pesquisadores elementos que se constituem como uma espécie de saberes organizados, que desmistificam a realidade social, contribuindo assim para "descrevê-la, analisá-la, explicá-la em suas dimensões, formas, processo e funcionamento" (JODELET, 2001, p. 20). Esses saberes são essenciais no processo de comunicação social para

a definição de identidades, difusão, assimilação dos conhecimentos e a coesão dos grupos sociais.

Segundo Jodelet (2001) as “representações sociais” são comumente entendidas de duas maneiras: como produto e como processo de uma modalidade “de apropriação da realidade exterior ao pensamento e de elaboração ontológica e social dessa realidade” (JODELET, 2001, p. 22). As pessoas se interessam por uma modalidade de pensamento em seu sentido restrito, cujo significado é determinado por meio de convenções sociais. Sendo assim, as representações sociais devem ser correspondidas tanto a um objeto ou fato quanto a uma teoria ou ideia.

Outro ponto importante, para que possamos compreender a noção de representação social, tal qual encontramos em Jodelet (2001), são as noções acerca dos termos “vitalidade”, “transversalidade” e “complexidade”. Para tanto, apresentaremos a seguir a definição desses conceitos por parte da autora. Em primeiro lugar, o termo “vitalidade” conota uma noção de “fecundidade”, na medida em que “autoriza interpretações múltiplas da noção e das discussões que são fontes de avanços teóricos” (p. 25), possibilitando uma espécie de florescimento de novas perspectivas teóricas. É nesse sentido de articulação de empreendimentos empíricos e conceituais diversos, que o significado do termo “vitalidade” está diretamente relacionado com a definição dos termos “transversalidade” e “complexidade”. Pois, é exatamente pela pluralidade de disciplinas, bem como as relações existentes entre elas, que podemos conferir o tratamento psicossociológico da representação que é capaz de articular vários campos de pesquisa, não defendendo um ponto padrão ou final, mas uma bem-sucedida analogia de seus postulados.

Desta maneira, é facilmente apreensível a importância da transversalidade no estudo acerca das representações sociais. O mesmo podemos dizer sobre a importância e função do termo “complexidade”, uma vez que a noção de representação social requer necessariamente certa complexidade na sua abordagem fundamental.

Tanto o sistema cognitivo ou psíquico, quanto a realidade social, são fundamentais para entendermos o desenvolvimento e a estrutura das representações sociais. Quaisquer estudos sobre as representações sociais devem contemplar elementos afetivos, psíquicos, mentais, como a linguagem, a comunicação e as relações sociais que participam e afetam a realidade empírica, social e ideal, a qual as representações sociais são produzidas.

O estudo das representações sociais é caracterizado por diferentes perspectivas teóricas. No entanto, é possível destacar alguns pontos dentro da pluralidade dessas diferentes perspectivas, levando em consideração a ênfase em determinados aspectos particulares da representatividade social. Em geral, podemos dizer que a expressão “representação social” é

caracterizada como “uma forma de saber prático, que liga um sujeito a um objeto” (JODELET, 2001, p. 26). Nesse sentindo a representação social não é produzida em um vácuo, ela é, conforme Jodelet (2001) “a representação de alguma coisa e de alguém”, onde “as características do sujeito e do objeto nela se manifestam”. Ou seja, a representação que construímos acerca de um objeto ou realidade não se apresenta destituída das nossas visões de mundo, ela é crivada pelas percepções coletivas, assim como por elementos próprios da nossa subjetividade.

A representação guarda com seu objeto uma relação de simbolização onde uma determinada realidade social, fato, teoria, acontecimento não serão fielmente considerados no processo de produção das representações sociais. Ao produzi-las substituímos o objeto pelos significados que atribuímos a eles, criamos imagens do objeto que servem para referenciar a realidade. Também se estabelece relação de interpretação com o objeto, processo pelo qual nos apropriamos dessa imagem para significarmos o objeto. Ambos, isto é, a simbolização e a interpretação, são os elementos que fazem da representação social um produto e uma expressão do sujeito. É por esse motivo, que Jodelet (2001), considera que o sujeito que simboliza e interpreta um objeto é ao mesmo tempo epistêmico e psicológico. Da mesma forma, a representação social apresenta uma função prática relacionada à realidade pela qual a representação foi produzida, afirmando, assim, sua função social. Caracterizar a representação social como um saber prático é o mesmo que dizer que a sua produção se relaciona à temporalidade e a espaços próprios, logo a sua interpretação deve considerar os contextos e circunstancias da sua produção, pois os significados atribuídos a ela se relacionam com uma realidade específica.

No processo de produção das representações sociais a linguagem e os processos comunicativos têm grande relevância. A linguagem comunica e partilha visões de mundo ou ideologias. Como sujeitos sociais pertencentes a uma cultura social, e dependentes dos processos de sociabilidade, muitas vezes partilhamos posicionamentos, reproduzimos comportamentos por pressões sociais dos grupos que estamos filiados ou guardamos simpatias. Portanto, para Jodelet (2001) todo e qualquer estudo sobre as representações sociais requer consequentemente um estudo sobre a inter-relação e a correspondência entre “as formas de organização e de comunicações sociais e as modalidades do pensamento social, considerado sob o ângulo de suas categorias, de suas operações e de sua lógica” (p. 29). Compartilhar ideias de um determinado grupo social significa que simbolicamente somos pertencentes daquele núcleo de ideias e de linguagem e esses elementos serão essenciais na formação da nossa identidade social.

As representações sociais são produzidas considerando as dinâmicas dos espaços sociais. Nesse sentido, os sujeitos estão em contato com representações e, em algumas circunstâncias a adesão a essas representações é voluntária. Mas, há também representações que se caracterizam como estatutos sociais que atravessam o indivíduo e se impõe a ele de forma compulsória. Normalmente, essas representações são mais cristalizadas nas relações de poder e de regulação da vida social, presentes nas estruturas do estado, que funcionam como uma espécie de contrato social, sendo pré-requisito para pertencermos à determinada ordem social.

Assim, a partilha social das representações sempre implicará uma dinâmica social capaz de sustentá-la. Mesmo nos casos em que essa partilha esteja fundamentada por uma ideologia dominante, ainda assim consideramos que seja o resultado de uma particularidade das representações. O espaço, a classe ou as posições sociais ocupadas pelos indivíduos, assim como as funções que desempenham, são elementos que contribuem para a produção das representações, devido à relação ideológica que matem com o mundo social. Significa que quem fala e de onde fala exerce influência no estudo das representações sociais.

2.3 Teoria do núcleo central das Representações Sociais (TNC)

A Teoria das Representações Sociais tem ramificações em diversas áreas de estudos, isso implica que, enquanto fenômeno, as representações sociais são produzidas a partir de múltiplos objetos de estudos, sob diferentes perspectivas (Abric, 1994; Sá, 1996; Jodelet, 2001). Estas múltiplas perspectivas de abordagens das representações sociais fazem com que este campo de conhecimento se configure como multidimensional. Obviamente, isto impõe aos pesquisadores e pesquisadoras, inúmeros desafios metodológicos, sobretudo no rigor científico para delimitação dos objetos a serem estudados, assim como para eleição do método adotado e os instrumentos incorporados na investigação.

Na trilha deixada pelos escritos de Sá (1996), destacamos três das abordagens mais utilizadas em pesquisas científicas e que são complementares a TRS. A primeira refere-se as contribuições oriundas de Denise Jodelet (1989), a qual promove uma sistematização da TRS, mantendo proximidade com a teoria original, no entanto, conferindo a esta maior objetividade, além de enfatizar a necessidade de manter uma base descritiva dos fenômenos das representações sociais como forma de favorecer constante elaboração da TRS (SÁ, 1998). A segunda se refere aos estudos de Willem Doise (1985, 1992), no qual enfatiza as condições de "produção e circulação das representações sociais" (SÁ, 1998, p.74) a partir de uma abordagem

sociológica das representações sociais. A terceira é uma contribuição de Jean-Claude Abric (1994), cuja abordagem cognitivo-estrutural das representações sociais auxilia diretamente na sistematização da Teoria do Núcleo Central.

É sobre esta contribuição que falaremos aqui. A Teoria do Núcleo Central – TNC, é uma abordagem estrutural das representações sociais, elaborada por Jean-Claude Abric (1976) na ocasião dos seus estudos de doutoramento na França. Desde então permaneceu em constante sistematização, sobretudo, a partir dos estudos do grupo do *Midi,* o que resultou no aprimoramento tanto no que se refere aos seus pressupostos teóricos e conceituais, quanto aos metodológicos se mostrando profícua para o estudo e compreensão da estrutura e da dinâmica das representações sociais (cf. SÁ, 1996).

Abric (1998) destaca que a noção de representação social que orientou a elaboração da TNC, corresponde à teoria elaborada por Moscovici. Ambas convergem para o estudo do pensamento 'ingênuo' ou 'senso comum' como ponto de partida para a compreensão das dinâmicas das interações sociais e dos determinantes das práticas sociais dos indivíduos e os grupos em que eles estão inseridos, como é o caso dos sujeitos participantes desta nossa pesquisa, e as suas representações sociais de gênero.

Para Sá a TNC enquanto abordagem teórica complementar a grande teoria – TRS – "deve proporcionar descrições mais detalhadas de certas estruturas hipotéticas, bem como explicações do seu funcionamento, que se mostrem compatíveis com a teoria geral" (1996, p. 51). Sá ainda destaca que a TNC se constitui "uma das maiores contribuições atuais ao refinamento conceitual, teórico e metodológico do estudo das representações sociais" (p. 52), o que faz com que esta teoria seja fundamental para os estudos que privilegiam a abordagem estrutural das representações sociais – e, aproveitamos para dizer, esta é a proposta do nosso estudo.

A TRS parte do pressuposto de que não há uma separação entre sujeito e objeto. Esse entendimento põe fim a ideia de realidade objetiva, tida como realidade sensível, isto é, a realidade passa a ter um status representacional, uma vez que "é reapropriada pelo indivíduo ou pelo grupo, reconstruída no seu sistema cognitivo, integrada no seu sistema de valores, dependente da história, do contexto social e ideológico que o cerca" (ABRIC, 1998, p. 27). Assim, a realidade objetiva fora de um sistema de saberes e de valores que a signifique perde sua realidade ontológica, uma vez representada esta adquire status de realidade em si mesma.

De acordo com Abric (1998), as representações sociais possuem quatro funções, conforme a síntese apresentada na tabela 1.

Tabela 1 – Funções das Representações sociais.

FUNÇÃO	CARACTERÍSTICA
Função de saber	Por sua natureza cognitiva é fundamental no esforço humano de compreensão e explicação da realidade o que a torna imprescindível para a comunicação social, processo pelo qual ocorrem as trocas sociais, a transmissão e difusão do saber ingênuo
Função identitária	Responsável pela definição e manutenção da identidade do grupo tornando-o coeso, resguardando suas características essenciais, como recurso para afirmar o posicionamento e ação do grupo. Também condessa funções cognitivas
Função de orientação	É prescritiva, torna a representação o guia para ação, do ajuste do conteúdo representacional a resolução de conflitos e tarefas imediatas, com vistas a adequar a realidade a representação. Prescreve comportamentos e práticas
Função justificadora	Possibilita a avaliação da ação justificando as condutas por meio da representação

Fonte: Elaborada pela autora

Como "visão funcional do mundo" (ABRIC, 1998, p. 28) as representações sociais conferem sentido a ação dos indivíduos, ajustando suas percepções da realidade aos seus sistemas de referência condicionados as condições materiais de produção (*ibidem*), e por meio de suas funções regulam a ação do indivíduo, definem a identidade do grupo tornando-o coeso e favorecendo, assim, a marcação das diferenças sociais.

A constituição de uma representação se dá a partir de um conjunto de informações, crenças, valores, atitudes sobre um objeto social, uma vez organizado corresponde a um "sistema sociocognitivo de tipo específico" originalmente, denominado pelo autor como núcleo central (ABRIC, 1998, p. 30). Posteriormente, a partir dos estudos do grupo do *MIDI*, Flament (1994) complementou a teoria do núcleo central incorporando a ideia de organização sistêmica

das representações sociais por meio de dois sistemas interdependentes: o sistema central e o sistema periférico. Na tabela a seguir destacamos, as principais características e funções.

Tabela 2 – Características e funções dos sistemas periférico e central das RS.

SISTEMA CENTRAL	SISTEMA PERIFÉRICO
CARACTERÍSTICAS	
Ligado a memória coletiva e à história do grupo	Integra as experiências e histórias individuais
Consensual	Comporta a heterogeneidade do grupo
Estável	Flexível
Coerente	Evolutivo
Rígido	Sensível ao contexto imediato
Resistente as mudanças	
Pouco sensível ao contexto imediato	
FUNÇÕES	
Gera o significado da representação	Concretização
Determina sua organização	Regulação e adaptação
	Defesa do núcleo central

Fonte: Abric (1998, p.34), adaptada pela autora.

O principal desafio da TNC é, portanto, responder uma aparente contradição que caracteriza a representação social, a saber: (ABRIC, 1994 *apud* SÁ, 1996, p. 72 “as representações sociais são ao mesmo tempo estáveis e móveis, rígidas e flexíveis” mesmo tempo em que também se apresentam como “consensuais, mas também marcadas por fortes diferenças interindividuais” (ABRIC, 1994, p. 78, *Apud* SÁ, 1996, p. 72). O núcleo central pode ser constituído de um ou mais elementos, sendo na estrutura da representação, o mais estável e resistente as mudanças sendo responsável pela continuidade da representação.

De acordo com Abric (1998), o núcleo central assume duas funções essenciais, a primeira é a função geradora, ela é responsável pela criação ou transformação dos que constituem a representação, conferindo a estes um sentido, um valor. A função organizadora é responsável pelas interconexões dos elementos representacionais. Também pode possuir duas dimensões, uma funcional, de caráter mais operatório em que integra ao núcleo central os elementos essenciais a realização de uma tarefa e a dimensão normativa privilegia a norma e o estereótipo como conteúdo representacional.

Para Sá (1996), a concepção de núcleo central no âmbito da TNC corresponde a ideia de núcleo figurativo como podemos perceber, a seguir:

> Em linhas gerais, o núcleo figurativo é uma estrutura imagética em que se articulam de uma forma mais concreta ou visualizável, os elementos do objeto de representação que tenham sido selecionados pelos indivíduos ou grupos em função de critérios culturais e normativos (SÁ, 1996, p. 65).

No que se refere a definição dos elementos que compõem sistema central da representação, essa não ocorre meramente e, apenas, por vias de um dado estatístico, ela deve seguir o critério qualitativo, assim, o fato de um elemento figurar entre os mais evocados e compartilhados pelo grupo, não determina que ele seja a centralidade, porém é o fato do quanto ele pode significar a representação dos demais elementos que compõem o sistema central e periférico das representações sociais (ABRIC, 1994).

No que diz respeito ao sistema periférico da representação social, vale relembrar que o sistema central e o sistema periférico são interdependentes, no entanto, possuem funções distintas e complementares entre si. O primeiro evidencia os aspectos propriamente sociais do grupo, diretamente ligado aos sistemas de valores e normas. Determina os princípios fundamentais sob os quais se constituem as representações, constituindo-se na base social comum e compartilhada da representação. É essencial para a estabilidade e coerência da representação, assegurando sua perenidade, vitalidade (FLAMENT, 1994 *apud* SÁ, 1996). Na mesma direção, o sistema periférico é constituído pelos elementos periféricos da representação, se organiza em torno do núcleo central e possui caráter mais individual e contextualizado, por esse motivo, constituído por relevante conteúdo representacional.

Diferentemente do núcleo central, o sistema periférico possui maior capacidade de adaptação, integra ao conteúdo representacional as experiências cotidianas e modulações individuais sofrendo, portanto, mais interferências externas, é o que afirma Abric que “se o sistema central é *normativo*, o sistema periférico é *funcional* [...] graças a ele que a representação pode se ancorar na realidade do momento” (1994 *apud* SÁ, 1996, p. 73).

O sistema periférico possui funções específicas no funcionamento das representações sociais, sendo as mesmas complementares ao sistema central, as quais passaremos a descrever na tabela abaixo:

Tabela 3 – Funções do sistema periférico das RS.

CARACTERÍSTICAS E FUNÇÕES DO SISTEMA PERIFÉRICO	
Função de concretização	Conecta o núcleo central a situação concreta, formula a representação em termos concretos, possibilitando sua imediata compreensão e seu imediato compartilhamento;
Função de regulação	Permite adaptação e evolução da representação a partir das transformações do contexto imediato integrando novos elementos ou modificando elementos já existentes a partir de situações concretas com as quais o grupo se defronta;
Função de proteção	O sistema periférico funciona como uma espécie de escudo em relação ao núcleo central recepcionando e transformando ou modificando as informações do ambiente externo imediato, protegendo-o assim de mudanças repentinas.

Fonte: Elaborada pela autora.

A organização das representações sociais a partir do duplo sistema, central e periférico, possibilita que sejam acessadas e apreendidas as características essenciais das representações, atenuando suas aparentes contradições. Para finalizar este bloco expositivo, cabe um alerta que advém das formulações de Abric (1998). Deve-se ter em conta que a regulação exercida pelo núcleo central da representação não inviabiliza a tomada de decisão por parte dos indivíduos por mais diversas que sejam, por meio de atitudes e opiniões, no entanto, elas podem ser produzidas a partir de princípios organizadores comuns.

A seguir apresentamos a discussão acumulada sobre gênero, um resgate histórico das teorias e conceitos que lhe são atribuídos.

3 GÊNERO: CONCEITOS E PERSPECTIVAS

O objetivo deste capítulo é apresentar os conceitos mais difundidos acerca de gênero e os vários significados atribuídos ao termo *gênero* segundo estudos recentes na área das ciências humanas. Em seguida, ressaltar, para nós, o significado mais adequado para se compreender *gênero* como estruturante das relações sociais. Nesse sentido, adotamos nessa pesquisa as perspectivas teóricas de Michel Foucault, Judith Butler e demais estudiosos das teorias *queer*. Assim, além de apresentar uma visão geral sobre a história do significado do termo *gênero*, a importância deste capítulo está também em poder deixar claro para o leitor o real significado que aqui está sendo adotado toda vez que se menciona o termo *gênero*.

É importante ressaltar, que o conceito de *gênero* está em constante mudança, sendo capaz de assumir uma pluralidade de significados de acordo com uma determinada perspectiva teórica. Até mesmo o significado escolhido para caracterizar o uso do termo nesta dissertação pode sofrer modificações conforme o desenvolvimento dos debates e da própria teoria de Butler que, certamente, não se trata de uma teoria cristalizada, mas aberta à crítica e à mudança como qualquer outra teoria científica e filosófica.

Assim, compreendemos que o debate em torno do conceito de *gênero* ainda está em curso e não é o objetivo deste capítulo acrescentar a ele novos elementos, o que poderá vir a ser o objetivo de trabalhos futuros. Aqui, cumpre-se apenas realizar uma apresentação várias perspectivas teóricas existentes sobre *gênero* para verificar o lugar e a influência da teoria de Butler no debate atual e os motivos que parecem fazer dessa teoria a mais adequada ou completa apresentada até agora.

São muitas as perspectivas teóricas que se preocupam em apresentar uma definição para o termo *gênero*. Não seria possível, portanto, realizar neste capítulo um apanhado geral de cada uma delas, apesar de reconhecer sua importância. Aliás, todas são importantes não apenas para o debate, mas para a constituição de práticas e ações sociais, na medida em que cada perspectiva teórica sobre gênero faz emergir consigo ideias e práticas diferentes que podem contribuir, tanto para a consolidação, quanto para a reformulação de uma ideia comum sobre gênero pré-estabelecida pelos sujeitos sociais. Aqui cumpre abordar os argumentos e as críticas referentes às perspectivas biológicas, antropológicas, psicanalíticas, modernas e pós-estruturalistas sobre *gênero* para que se compreenda qual o significado de *gênero* que foi adotado para esta pesquisa sobre as representações sociais dos professores da rede pública de ensino acerca de gênero.

3.1 Gênero e feminismo: a história das ondas

Em pleno século XXI parece impossível se pensar a democracia sem se considerar a emancipação feminina e o debate acerca dos gêneros. Foi por meio das lutas das mulheres que debates como o de gênero, antes restrito ao espaço privado, ocupasse a esfera pública. Questões como a violência no casamento, a escolha ou rejeição da maternidade, o direito à educação e ao trabalho, a igualdade de oportunidades entre homens e mulheres foram assumidas pelas mulheres, alavancaram e continuam fomentando transformações sociais, econômicas e políticas desde o século XIX até os dias atuais. Nesse sentido, compreender a trajetória histórica das lutas feministas nos levará a uma compreensão das relações de gênero, pois, não há como compreender o conceito de gênero sem que se saiba como e de onde ele surgiu.

O conceito de gênero surge pela quebra de paradigmas científicos quando as mulheres começam a questionar o androcentrismo na produção de conhecimentos tomados como universais que não apenas denotam os privilégios dos homens, mas impõe suas experiências a todos os indivíduos como norma universal (LOURO, 2016). Tal conceito, inicialmente subversivo, não nasce no esteio acadêmico, mas é engendrado nas práticas e lutas sociais do movimento feminista a partir do reconhecimento das desigualdades entre homens e mulheres. Só depois, após as mulheres conquistarem o direito de fazer ciência é que gênero enquanto conceito adentra a academia e se constituí, em um conceito de análise histórica (SCOTT, 1995).

Foi o feminismo que começou a questionar os padrões de comportamentos estabelecidos para homens e para mulheres que desconsideravam as particularidades e os desejos de cada indivíduo. E quando as mulheres reivindicam o direito de não serem condenadas aos estereótipos do seu gênero, constroem novas perspectivas e possibilidades de estar e de viver no mundo.

Segundo Perrot (2017), a necessidade de estudar a história das mulheres se dá pela ausência de registros históricos. Para ela, isso se deve porque à mulher foi relegado o direito de participar dos acontecimentos históricos, sendo fadada ao obscurantismo *fora do tempo* conforme a autora, *confinadas ao silencio de um mar abissal*. Como causa do silenciamento histórico das mulheres, Perrot (2017) aponta o confinamento no espaço doméstico tido como seu reino natural, tanto que durante muito ostentavam a coroa de *rainha do lar* dentro das casas, das cozinhas, envoltas aos afazeres domésticos e aos cuidados dos filhos e dos maridos, estavam fadadas a invisibilidade, portanto, alijadas do espaço público.

Nos vestígios da história, quem não é visto não é lembrado. Nesse sentido, “escrever a história das mulheres é sair do silêncio em que elas estavam confinadas” (PERROT, 2017, p.

16). A história é o relato dos acontecimentos. Na perspectiva de Perrot a invisibilidade das mulheres acontece pelo silêncio das fontes e, sobretudo, pelo silêncio do relato. Sobre isso escreve Perrot (2017),

> As mulheres deixam poucos vestígios diretos, escritos ou materiais. Seu acesso a escrita foi tardio. Suas produções domésticas são rapidamente consumidas, ou mais facilmente dispersas. São elas mesmas que destroem, apagam esses vestígios porque os julgam sem interesse. Afinal, elas são apenas mulheres, cuja vida não conta muito. Existe até um pudor feminino que se estende a memória. Uma desvalorização das mulheres por si mesmas. Um silêncio consubstancial a noção de honra [...] quanto aos observadores, ou aos cronistas, em sua maioria masculinos, a atenção que dispensam às mulheres é reduzida ou ditada por estereótipos. [...] o mesmo ocorre com as imagens. Produzidas pelos homens elas nos dizem mais sobre os sonhos ou o medo dos artistas do que sobre as mulheres reais. As mulheres são imaginadas, representadas, em vez de serem descritas ou contadas (PERROT, 2017, p. 17).

Considerado o que a autora nos coloca é possível perceber que há uma representação discursiva da mulher, sobretudo, no domínio da arte, de modo que a história das mulheres durante muito tempo foi contada pelos homens. A ausência da memória e o silêncio acerca da mulher na história apontado pela autora, foi até determinado momento histórico, praticado pelas próprias mulheres, sendo resultado da condição de submissão destas em relação aos homens, ao modelo de organização social baseado no patriarcado e regulado pelo machismo. Esse modelo social atribui papeis sociais diferentes para homens e mulheres e isso é uma construção cultural que será contestada pelas próprias mulheres, sobretudo no âmbito do movimento feminista, dando início ao que Perrot denomina como marco para que as histórias das mulheres sejam contadas.

O marco histórico para o nascimento de uma história das mulheres tem início na década de 1960 na Grã-Bretanha e uma década depois nos Estados Unidos e na França. Segundo Perrot (2017), fatores científicos, sociológicos e políticos, foram determinantes para isso. Na ciência, a crise dos sistemas de pensamento marxismo-estruturalismo, a reorganização disciplinar e a emergência da valorização da subjetividade ocasionaram uma inédita aproximação da história com a antropologia, colocando a família como objeto de estudo, consequentemente o interesse pelas mulheres. Os fatores sociológicos que contribuíram para a iminência da história das mulheres foram a crescente ocupação do espaço universitário pelas mulheres, sobretudo como docentes e pesquisadoras. E como fator político o movimento de liberação das mulheres na década de 1970, liderado principalmente por mulheres intelectuais. Esse movimento tinha como objetivo imediato a legitimidade e a visibilidade da mulher como

sujeito de direito, no entanto, tornou-se essencial para a mudança dos paradigmas das pesquisas científicas, especialmente nas ciências humanas, pautando a crítica dos saberes constituídos e disseminados como universais, a despeito do seu caráter masculino.

Embora Perrot, na constituição da sua história das mulheres, faça pouca referência as lutas das mulheres pelo direito a história no âmbito do movimento feminista, foi no interior do movimento feminista que ela começou a ser construída. De um ponto de vista histórico e didático, costuma-se contar a história das lutas feministas e do movimento feminista a partir de eventos denominados como ondas feministas (PINTO, 2003; PISCITELLI, 2009; LOURO, 2016).

Diante disso, é importante caracterizar, analisar e entender cada uma das ondas feministas para compreender que os fatores científicos, sociais e políticos definidos por Perrot (2017) não surgiram de forma aleatória ou casual, mas que foram resultados de lutas históricas e de um acúmulo de força política das mulheres e do movimento feminista, quebrando paradigmas sociais, econômicos, científicos e políticos. Embora cíclicas e descontínuas as ondas feministas, e o feminismo, de forma dialética, provocaram abalos, fissuras e transformações nas estruturas sociais, sobretudo por meio do conceito de gênero.

Ao longo de sua história o conceito de gênero sofreu diversas formulações para atender a anseios das teorias sobre as diferenças sexuais. Algumas teorias ao buscar a gênese desse conceito remota sua primeira aparição ainda na década de 1960 a partir dos estudos acerca da identidade de gênero desenvolvidos pelo psicanalista americano Robert Stoller (1924-1991) (HARAWAY, 2004; PISCITELLI, 2009; PINTO, 2003). De acordo com Piscitelli (2009), ao longo dos anos Stoller teria desenvolvido o conceito de identidade de gênero para distinguir entre natureza e cultura. Conforme o relato de Piscitelli (2009), para Stoller o sexo fazia parte do domínio natural, biológico e a identidade de gênero se constituía no âmbito da cultura. Ou seja, ao nascer somos classificados como menina ou menino a partir da genitália, no entanto, essa condição não seria responsável por definir a nossa identidade de gênero, uma vez que ser homem ou mulher depende de aprendizados que é cultural e que apresenta diferenças conforme o momento histórico (PISCITELLI, 2009).

Para Cossi (2018), ao entrelaçar gênero e sexualidade os estudos de Stoller foram pioneiros no que se refere aos estudos de gênero e extremamente inovador ao lançar as bases para a formulação conceito de gênero, não apenas no âmbito da medicina e da psicanálise, mas também para as ciências sociais, que se apropriaram do termo e mais tarde, na década de 1970, desenvolveram o conceito de gênero, que segundo Piscitelli (2009) interessará às ciências humanas e sociais.

No final do século XIX e início do Século XX as mulheres ocupavam as ruas. Eclodiram em diversas partes do mundo, grandes manifestações feministas “Impulsionadas pela ideia de ‘direitos iguais à cidadania’, que pressupunha igualdade entre os sexos” (PISCITELLI, 2009, p. 9). Essas manifestações ficaram conhecidas como o sufragismo e servem de marco histórico para a primeira onda do feminismo (LOURO, 2016), pois tinha como cerne o direito ao voto feminino como requisito para que as mulheres ascendessem a condição de cidadãs.

Sobre as pautas de reinvindicações do movimento feminista na primeira onda Louro (2016), considera que:

> Seus objetivos mais imediatos (eventualmente acrescidos de reivindicações ligadas a organização da família, oportunidade de estudos ou aceso a determinadas profissões) estavam, sem dúvidas ligados aos interesses das mulheres brancas de classe média, e o alcance dessas metas (embora circunscritos a alguns países) foi seguido de uma certa acomodação no movimento (LOURO, 2016, p. 19).

Para essas mulheres brancas e de classe média a conquista de direitos pressupunha, minimamente, uma igualdade social com os homens, pois havia o entendimento que uma das formas de produção e de manutenção da inferioridade das mulheres em relação aos homens ocorria pelo modelo diferenciado de educação ofertados a homens e a mulheres.

Para Piscitelli (2009) a opressão materializada pelo machismo é a causa do confinamento das mulheres no espaço doméstico, sendo reproduzida, inclusive, nas legislações e naturalizada pelo modelo educacional

> As leis eram diferentes para homens e mulheres. As feministas reivindicavam, entre outras coisas, poder votar (em uma época que só os homens votavam nas eleições), ter acesso à educação (ter o mesmo tempo de escolaridade que os meninos) e poder ter posses e bens (quando só homens podiam ser proprietários de uma casa, por exemplo) ((PISCITELLI, 2009, p. 9).

Essas mulheres também buscavam para si o direito de decidir sobre o casamento, renunciando os arranjos entre famílias em que a mulher se constituía em moeda de troca e negociação entre os homens das famílias. Por sua assimetria, o casamento representava para as mulheres uma forma de prisão, prostituição legal e até mesmo de escravidão.

No contexto da primeira onda, no âmbito do movimento feminista, havia um questionamento central acerca da origem da desigualdade entre homens e mulheres (PISCITELLI, 2009). O cerne da questão era entender como ocorria a produção e a manutenção da desigualdade social entre homens e mulheres a partir da diferença sexual. No entanto, para

a autora, o discurso científico da época, que “utilizava a ideia de diferença entre masculino e feminino como princípio universal de diferenciação e de classificação” (PISCITELLI, 2009, p. 10), já dava pistas que essas desigualdades poderiam ser justificadas a partir do conceito de papeis sociais. Esse conceito foi elaborado ainda na década de 1930 e pressupõe que os sujeitos desempenham determinados papeis a partir das posições que ocupam em determinada estrutura social. Sendo que essas posições se apresentam dispostas como um jogo de tabuleiro em que as peças possuem valores distintos a partir de determinados atributos, de modo que não é qualquer sujeito que ocupa qualquer posição nesse tabuleiro, estas devem ser referendadas coletivamente a partir de determinados atributos (PISCITELLI, 2009).

Assim, considerando a diferença sexual como um desses atributos, os homens apresentavam uma gama de capitais culturais, econômicos e políticos, além da valorização dos atributos físicos e biológicos que os colocavam em posição de vantagem em relação as mulheres justificando, assim, a produção e a manutenção das desigualdades sociais a partir da diferença sexual. Diante, de todos esses fatos, o conceito de gênero resultante das lutas feministas da primeira onda está ancorado na noção de diferenciação sexual e na distribuição dos papeis sociais de homens e de mulheres na sociedade.

No Brasil, houve a fundação da Federação Brasileira para o Progresso Feminino, que se constituiu em ferramenta essencial para a conquista da primeira lei que instituiu o voto feminino no Brasil. Por meio da articulação com o senador Juvenal Lamartine, que articulou a elaboração da lei, promulgada em 25 de novembro de 1927, “a corrida pelo alistamento eleitoral foi iniciada por Julia Alves e Celina Guimarães Viana, uma professora de Mossoró/RN que se tornou a primeira eleitora do Brasil” (PINTO, 2003, p. 25).

Um dos legados mais importantes da segunda onda do feminismo é a elaboração da categoria mulher. Segundo Louro (2016) a segunda onda tem início no final da década de 1960 e vai até a década de 1980, marcando um retorno do movimento feminista como reação a manutenção da desigualdade entre homens e mulheres. Apesar das conquistas de direitos sociais e alguns avanços nas leis, como o direito ao voto, a igualdade não se refletia na prática. Foi a constatação da persistência da desigualdade que fez com que as mulheres buscassem entender as raízes da submissão feminina. Será que essa seria uma condição natural da mulher? Se na primeira onda as feministas já questionavam a subordinação da mulher, na segunda onda iriam buscar responder a essa questão a partir da sua inserção na vida acadêmica.

É nesse momento que o movimento feminista, sem abandonar as pautas políticas e sociais, deu ênfase a produção teórica (LOURO, 2016). A partir daí as feministas passam a questionar o ideal de mulher e de feminilidade. Essa discussão permanece nas ruas, mas também

ganham as academias por meio das intelectuais feministas que passam a teorizar e a problematizar o ideal de mulher. Assim, “no âmbito do debate que a partir de então se trava, entre estudiosas e militantes, de um lado, e seus críticos de outro, será engendrado e problematizado o conceito de gênero” (LOURO, 2016, p. 19).

Uma das pensadoras mais influentes para esse momento é a filósofa francesa Simone de Beauvoir (1908-1986), cujo pensamento procurou entender e responder de onde vem a submissão da mulher. Assim, a autora passa a problematizar a própria ideia do que é ser mulher, a existência de uma suposta essência feminina e a constituição androcêntrica do mundo. Para Beauvoir (2016), a supremacia do homem em relação a mulher se apresenta como sendo um direito quase divino e mesmo em face das lutas femininas este se confirma, apresentando-se como imutável. Dessa forma, a partir de uma intensa discussão dos pontos de vistas da biologia, da psicanálise e do materialismo histórico acerca da mulher, a autora busca compreender e apresentar como se deu a constituição da mulher como sendo o *outro* em relação ao homem e, a partir daí, compreender qual o mundo e a existência foram destinados a mulher.

O que diferencia a primeira onda da segunda são os objetivos de lutas das mulheres em cada um dos momentos históricos. Se na primeira havia a luta, principalmente pelos direitos políticos, na segunda onda a preocupação central foi a discriminação das mulheres, a igualdade dos sexos e a necessidade de se construir uma ciência e uma epistemologia feminista. Assim, a elaboração do conceito de gênero se dá pela percepção de que as diferenças sociais entre homens e mulheres são construções culturais e sociais. A partir no âmbito do moviemnto feminista se tornou consensual que não se pode discutir as mulheres sem se discutir os homens. Esse entendimento, levou a elaboração de um conceito relacional de gênero (LOURO, 2016).

Na década de 1990, ocorre no âmbito do movimento feminista uma série de questionamentos a alguns movimentos iniciados na primeira onda, sobretudo a ideia teórica do essencialismo feminino. A discordância se dava principalmente na ênfase que foi dada as experiências das mulheres brancas de classe média-alta. Nesse momento, o movimento feminista entendia que não há uma única categoria de mulheres, mas diferentes mulheres que devem ser percebidas e compreendidas a partir de marcadores sociais como classe, raça, nacionalidades e diversas matrizes culturais. Esses questionamentos inauguram o movimento que ficou conhecido como sendo a terceira onda.

A terceira onda passou a interpretar gênero, sexo e a sexualidade a partir da mobilização das teorias pós-estruturalistas. Essa fase do movimento feminista se apresenta como oposição as vertentes teóricas e os paradigmas da segunda onda. Foi um momento de intensas negociações e de ganhos para o movimento em função da força do movimento negro,

fundamental para a incorporação das subjetividades relacionadas a raça, marcando a emergência do conceito de interseccionalidade que dá ênfase aos múltiplos sistemas de opressão.

A preocupação da teoria feminista era problematizar o essencialismo feminino, que tinha como base a experiência das mulheres brancas e integrantes de classes sociais abastardas. Também se inaugurou a vertente teórica conhecida como feminismo das diferenças (SCOTT 1995) que consistia no reconhecimento das diferenças entre os sexos, se distanciando da ideia de que toda a desigualdade se baseava em uma construção social entre homens e mulheres.

Nesse sentido, o conceito de gênero passou a ser formulado a partir da percepção de que os usos descritivos do gênero, sem que se ultrapasse as barreiras das diferenças entre homens e mulheres, não davam conta de explicar a complexidade das relações de gênero na sociedade (SCOTT, 1995). Grande parte das teorias feministas da terceira onda se consolida a partir dos estudos do filósofo francês Michel Foucault (1926-1984) e do filósofo franco-magrebino Jacques Derrida (1930-2004).

A cada pessoa é atribuído um gênero no nascimento, o que significa que somos nomeados por nossos pais ou pelas instituições sociais o que nos condiciona a adotar certas maneiras de ser e de estar no mundo de acordo com o gênero que nos é atribuído (BUTLER, 2016). Para algumas pessoas essa determinação não se constituí em sofrimento, no entanto, para outras, a conformação coercitiva as normas sociais anulam o senso mais profundo de quem são e de quem desejam ser. Para essas pessoas é uma necessidade urgente se criar suas representações como forma de ressignificar esses processos coercitivos buscando dentro dessa própria norma formas de subverte-las (FOUCAULT, 2015) como forma de se construir as condições de uma vida possível de viver.

3.2 A perspectiva biológica

Segundo Roudinesco (2008), a perspectiva biológica de *gênero* foi apresentada pela primeira vez no século XVI pela Igreja Católica e desenvolvida no século XIX por subáreas da ciência natural, especialmente a neurobiologia, neuropsicologia, sociologia genética e darwinismo social. Ainda para este autor, essas subáreas científicas consideram os dados naturais e biológicos dos indivíduos como os fatores exclusivos para a definição das características subjetivas e psicológicas que determinam a sexualidade dos indivíduos. É como se os elementos sociais não possuíssem um significante impacto na formação subjetiva dos indivíduos. Dessa forma, na perspectiva biológica, a diferença entre os corpos dos homens e

das mulheres é o fator principal para distinguir de maneira rígida as identidades de gênero e a própria sexualidade.

Essa perspectiva, que é denomina por Parisotto (2003, p. 78) de “paradigma biológico”, utiliza como justificativa principal o argumento de que como os homens possuem biologicamente uma maior disposição física que as mulheres – maiores músculos, força física e robustez –, os homens seriam, portanto, naturalmente e psicologicamente mais responsáveis e mais bem preparados para a caça, proteção da família e por outras atividades que exigem força física. Além disso, em decorrência dessa obtenção natural de uma vitalidade física, os homens possuiriam uma melhor capacidade natural para a organização grupal – o que os tornariam mais aptos que as mulheres à caça e ao exercício do poder político –, para gerir as decisões da família e para d minar as fêmeas.

Por outro lado, ainda segundo o “paradigma biológico”, por serem as mulheres biologicamente portadoras de uma falta de vitalidade física e por serem responsáveis pela gestação dos filhos durante meses, elas seriam naturalmente e psicologicamente mais responsáveis e bem preparadas para o cuidado dos filhos, dos afazeres domésticos e do seu parceiro que a sustenta. Em resumo, os homens são, por natureza, fortes, varonis, dominadores e responsáveis pela proteção e sustento do lar, enquanto que as mulheres são, por natureza, fracas, dóceis, submissas aos homens e responsáveis pelos cuidados da família e dos afazeres domésticos (BADINTER, 1993).

Algumas das consequências práticas da influência do “paradigma biológico” nas sociedades podem ser mencionadas, como: a atenção primária à saúde da mulher, em detrimento à saúde do homem, com o argumento de que os homens, por serem fortes, não precisam se submeter a exames de rotina e outros cuidados com a saúde (BATISTA, 2014); a visão, na educação formal, de alguns educadores de que existem capacidades e habilidades distintas na escola, de acordo com sexo dos alunos (LIMA; FERREIRA SALES, 2014); e a perspectiva, na educação informal, como na literatura infantil, de que existem posturas sexuais e sociais corretas a serem realizadas por homens e mulheres (XAVIER FILHA , 2014).

A partir desta perspectiva biológica, homem/mulher, foi conjuntamente elaborada uma concepção sobre os gêneros, masculino/feminino, e seus respectivos papéis para a reprodução da espécie, como destaca De Tílio (2014, p. 129), “o imperativo reprodutivo impõe um modelo de relação de e entre os indivíduos no qual coexistiriam harmoniosamente dois sexos e dois gêneros”. O estudo histórico de Corbin (2009) ressalta que essa concepção sobre os gêneros e os seus respectivos papeis reprodutivos foi amplamente divulgada no século XIX, especialmente pelo discurso moralista da Igreja Católica. Os objetivos da Igreja, em divulgar e

defender essa concepção, seriam o de certificar que o casamento pudesse ser uma garantia da formação da família, assim como divulgar as funções sexuais, sociais e naturais do homem e da mulher na constituição de um seio familiar de respeito.

Entretanto, como mostrou o estudo de Knibiehler (1993), não foi apenas a Igreja que divulgou nos séculos XVIII e XIX a concepção de gênero conforme as ideias biológicas e reprodutivas e os respectivos padrões de conduta social que incorrem dessa concepção, mas também a classe médica. Os médicos adotaram a mesma argumentativa, adotada pela Igreja, sobre sexo, sexualidade e gênero, com a diferença de que revestiram essa argumentativa de um caráter científico, ao se basearem nas novas descobertas de Charles Darwin. Após a popularização do darwinismo, a teoria darwiniana foi aplicada no âmbito social e possibilitou o surgimento do *darwinismo social*.[2]

No âmbito do desenvolvimento do darwinismo social, as relações entre gênero passaram a ser consideradas mediante uma severa divisão entre macho e fêmea ou homem e mulher, o que ressalta a forma como as características sociais e psicológicas passaram a ser influenciadas pelas caraterísticas biológicas e evolutivas, sendo os desvios considerados corrupção da natureza ou doença ou imoral ou pecado.

O movimento internacional de contracultura e de liberdade sexual que predominou durante as décadas de 1960 e 1970 fez emergir nas sociedades contemporâneas o aumento das reivindicações das liberdades de expressão, pensamento e conduta, sendo uma das consequências do movimento a problematização e revisão dos valores e padrões de comportamento da época.

Entre os fatores que contribuíram para esse processo de transformação social e cultural, pode-se destacar os pedidos em todo o mundo para a laicização do Estado, a descoberta e produção da pílula anticoncepcional, a liberdade sexual e as reivindicações do movimento feminista acerca da igualdade de gênero e da autonomia feminina. É exatamente nesse contexto de luta pelos direitos políticos e sociais das mulheres que surge a necessidade de repensar o conceito de *gênero* e rejeitar o determinismo biológico para distinguir as diferenças sexuais.

---

[2] Conforme Parisotto (2003, p. 75 e 77), para Darwin o instinto de vida era representado pelo "imperativo reprodutivo", isto é, a teoria de que "a seleção sexual é responsável [...] pela evolução de características que dão aos organismos vantagens reprodutivas". Dessa forma, o darwinismo social é uma espécie de teoria social que considera os mesmos mecanismos do "imperativo reprodutivo" de Darwin para determinar que a escolha de parceiros sexuais deve estar em conformidade com a seleção natural e a consequente transmissão de características genéticas que garantam uma melhor descendência. Em suma, trata-se de uma teoria social que considera ser a sexualidade uma extensão da natureza biológica, tendo em vista a perpetuação da espécie.

Em geral, os estudiosos das ciências humanas e sociais que pesquisaram *gênero* apresentam em comum o esforço para que as mulheres possam ser consideradas como sujeito autônomos, politicamente ativos e históricos, em oposição à visão predominante do homem em que "o sufrágio universal masculino faz parte do processo de construção do gênero" (SCOTT, 1995, p. 87).

Da mesma forma, a perspectiva da sexualidade também se configurou como um tema simbólico e político no qual é possível identificar diversas disputas entre grupos diferentes que entram em conflito para modificar padrões e ideologias sexuais. A perspectiva da sexualidade fundamentada na ideia cristã e biológica de que a sexualidade é um dado natural e que, portanto, deve ser praticada em seu curso natural em nome da perpetuação da espécie, entrou em conflito com a perspectiva social da sexualidade, tendo em vista a formação da sexualidade no indivíduo segundo uma conjuntura histórico-social-psicológica específica. Em geral, os apoiadores da perspectiva biológica da sexualidade combatiam a perspectiva social sobre a acusação de que algumas práticas eram pecaminosas e conflitantes com a natureza.

> Inicialmente sob domínio religioso, o interesse pela regulação da sexualidade da população despertou a atenção do Estado, produzindo discursos reguladores que tomavam a sexualidade em função do funcionamento fisiológico ou de punções instintivas. A preocupação com a sexualidade entre médicos e profissionais reformadores morais do século XIX resultou na criação da disciplina sexologia, focada nas explicações dos fenômenos humanos em termos de causas internas e biológicas (SOARES; MONTEIRO, 2019, p. 291).

Essa perspectiva, que ressalta a sexualidade como um dado da natureza e como parâmetro para o controle social, foi chamada por Foucault (2015, p. 151) de "biopoder". Trata-se de uma perspectiva repressiva da sexualidade, que justifica o controle social por meio de uma preocupação com a administração e o controle do desenvolvimento correto da vida, com base em uma visão essencialista, natural e incontrolável da sexualidade. Não se trata, portanto, de uma perspectiva expressada pela proibição, mas pela administração do que se deve fazer.

Segundo Foucault (2015), essa perspectiva, embora ainda predominante nas sociedades, não pode ser de forma alguma desejável, já que essa perspectiva essencialista desconsidera a possibilidade de que a sexualidade possa ser desenvolvida como parte de uma dinâmica individual e social, uma vez que para os apoiadores dessa perspectiva a sexualidade é um dado da natureza já determinado.

São inúmeras as evidências históricas e culturais capazes de confirmar a existência da pluralidade das identidades de gênero, tais evidências permitem também amplas críticas às

perspectivas do determinismo biológico e da separação entre gênero e sexualidade. Vance (1995), por exemplo, apresenta dados que comprovam que a construção social da sexualidade é permeada por aspectos históricos e culturais, o que permite concluir que o ato sexual não possui um significado social universal.

> Apesar dessas diferenças, todos partilham a necessidade de problematizar os termos e o campo de estudos – no mínimo, todas as abordagens adotam a visão de que atos sexuais fisicamente idênticos podem ter importância social e significado subjetivo variáveis, dependendo de como são definidos e compreendidos em diferentes culturas e períodos históricos. Assim, como um ato sexual não traz em si um significado social universal, a relação entre atos sexuais e significados sexuais também não é fixa, o que torna a sua transposição a partir da época e do local do observador um grande risco. Na verdade, as culturas geram categorias, esquemas e rótulos muito diferentes para estruturar as experiências sexuais e afetivas (VANCE, 1995, p. 16-17).

Dessa forma, aquilo que se apresenta para alguns como uma essência naturalmente dada para marcar o gênero deve ser, na realidade, o resultado de um determinado padrão social pertencente a uma época e uma realidade social e psicológica específicas. Torna-se, nesse sentido, necessário traçar um paralelo entre o comportamento homossexual, entendido na maneira universal, da identidade homossexual, entendida e construída socialmente. Conforme já discorremos, a cultura é permanentemente ressignifica, não fixa o que vai de encontro com São as culturas e os costumes que criam os atos e os significados sexuais, não sendo esses uma essência natural fixa, como pressupõem os adeptos da perspectiva biológica. (BUTLER 2015).

Assim estudos como o de Parker (2009) constatam que para tratar a pandemia de AIDS no final da década de 1980 foi preciso o desenvolvimento de pesquisas sobre comportamento sexual entre vários grupos sociais, destacando a importância do contexto social para o entendimento das práticas sexuais e para a elaboração de medidas sanitárias voltadas para grupos sociais específicos.

Os estudos sobre os impactos sociais do HIV acabaram ajudando a mostrar a relação intrínseca entre a sexualidade e as várias formas de desigualdade e exclusão social, sendo a pobreza, mais do que qualquer outro fator socioeconômico isolado, “a principal força motriz da epidemia” (PARKER, 2009, p. 254, tradução nossa), não a forma de sexualidade (homossexual) como enfatizam as correntes ligadas a vertente biológica.

A influência do paradigma biológico ainda é muito presente nas sociedades contemporâneas, inclusive nas ciências humanas. Esportes, religiões, moda, produções artísticas e segmentos sociais diversos divulgam padrões de heteronormatividade, em que a

heterossexualidade é relacionada a uma ordem social, cujo homem deve afirmar as convenções de masculinidade e as mulheres de feminilidade.

Juntamente a essas inventivas, vale ressaltar ainda os vetos nos últimos anos de políticas educacionais voltadas para a sexualidade, como por exemplo as "proibições da distribuição do kit anti-homofobia para escolas da rede pública e do veto à divulgação de vídeos das campanhas de prevenção da AIDS entre jovens homossexuais" (SOARES; MONTEIRO, 2019, p. 292), ou ainda "a retirada da diretriz que propõe a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual do Plano Nacional de Educação (PNE)" (Ibidem).

Em contrapartida, tem sido notório o aumento do interesse de temas associados à diversidade sexual e de gênero numa perspectiva diferente da abordagem biologista, especialmente nos meios de comunicação como filmes, novelas, séries e outros tipos de produções audiovisuais e artísticas. Também tem ocorrido um aumento das lutas e movimento que reivindicam direitos da comunidade LGBTQI+, como as paradas Gays, eventos acadêmicos voltados para as necessidades da comunidade LGBTQI+ e outras formas de movimentos sociais que buscam a valorização da diversidade sexual e de gênero.

3.3 A perspectiva psicanalítica de gênero

Em geral, as teorias psicanalíticas e antropológicas sobre gênero e sexualidade se ocupam com os efeitos dos binarismos entre o homem e a mulher (ou o macho e a fêmea, o heterossexual e o homossexual, etc.) na mente dos indivíduos e nas sociedades, sobretudo, no que diz respeito a dominação masculina da subjetividade contemporânea e da organização social como um todo. Entre as principais teorias a esse respeito, destacam-se as teorias dos psicanalistas Sigmund Freud e Jacques Lacan Dessa forma, é preciso uma breve análise das perspectivas desses psicanalistas para esclarecer o modo como suas teorias impactaram as questões sobre gênero e sexualidade no século XX.

Tanto Freud quanto Lacan são unanimes ao afirmarem que o processo de construção das identidades de gênero nas crianças passa por uma espécie de jogo de identificações com as figuras paternas, sendo o órgão genital masculino o fundamento que norteia essas identificações.

> De maneira resumida, em determinada fase do desenvolvimento psicossexual, os meninos (por possuírem pênis) se identificam amorosa e eroticamente com

> a figura materna (por naturalmente desejá-la por ser mulher) e rivalizam com a figura paterna (por disputar a mãe consigo e repudiar as inclinações homossexuais), o que os direciona para uma postura heterossexual masculina típica (amor e inclinação sexual pelas mulheres; rivalidade e rechaço sexual pelos homens); por sua vez, as meninas (não possuidoras do pênis) se identificam amorosamente com o pai (portador do pênis e, portanto, passível de ser desejado pelas mulheres, além de poder fornecer no futuro a complementaridade que as mulheres tanto desejam: um filho) e com a mãe (que captou o desejo do pai mesmo, sendo incompleta, pois também lhe falta o pênis/falo) ao mesmo tempo em que rivalizam com a mãe (que detém os interesses do pai), inclinando-se, portanto, ao amor pelos homens e desinteresse sexual pelas mulheres (DE TÍLIO, 2014, p. 130-131).

Sendo assim, a perspectiva de cunho psicanalítico argumenta que as crianças desenvolvem uma ideal de sexualidade, com base no *Complexo de Édipo*[3], e que deve nortear para sempre a vida sexual das pessoas. Em contrapartida, se houver qualquer distanciamento desse ideal de sexualidade que surge na infância, como meninos amando meninos ou meninas amando meninas, esse distanciamento passa a ser entendido pela perspectiva de cunho psicanalítico como um desvirtuamento ou perversão da sexualidade normal.

Além disso, é interessante notar que tanto Freud quanto Lacan argumentam que se é o pênis/falo o que acaba direcionando a vida psíquica das pessoas, assim, por possuírem o pênis, os homens teriam consequentemente mais vantagens e prestígio que as mulheres, que por sua vez, dentre dessa perspectiva machista, seriam "invejosas do pênis e necessitadas de se ligarem a alguém que o possua" (DE TÍLIO, 2014, p. 131). Além disso, a presença ou não do pênis/falo seria para eles a causa da existência de normas ou padrões de sexualidade, em que a normalidade sexual estaria necessariamente voltada para a heterossexualidade, isto é, quem tem um pênis/falo procura quem não tem e vice-versa.

A perspectiva psicanalítica sobre a sexualidade acabou influenciando a perspectiva psicanalítica de gênero, que também considerou a necessidade de que o indivíduo necessita identificar-se ou como macho ou como fêmea, a partir das suas condições biológicas e de nascimento, para poder ter capacidade de construir sua identidade subjetiva segundo a normalidade.

---

[3] O *Complexo de Édipo* é uma concepção clássica da psicanálise elaborada por Freud para representar o estágio das crianças de 2 a 3 anos de idade em que ocorre com maior intensidade a influência fálica no desenvolvimento psicossexual, libidinal e psicológico delas, estágio em que elas também desenvolvem parâmetros para as diferenças sexuais que perdurarão durante toda a vida. Em suma, trata-se da concepção psíquica de que os meninos sentem pela primeira vez atração sexual pelas suas mães, ao passo que as meninas pelos seus pais, sendo no caso das meninas chamado de *Complexo de Eletra*. Para mais detalhes sobre o *complexo de édipo*, bem como sobre o *Complexo de Eletra*, ver Zimerman (2008, p. 73).

Segundo o relato de Arán (2003), as principais vertentes da psicanálise do gênero insistiram no mesmo binarismo das posições sexuadas encontrado na perspectiva do paradigma biológico, pois o falogocentrismo também foi nessa perspectiva de gênero o fator determinante para o estabelecimento de padrões de conduta em nome de uma suposta normalização heterossexual, em que a presença do pênis/falo é o fator determinante para classificar os indivíduos normais, como homens ou como mulheres.

A perspectiva psicanalítica sobre gênero, tal como é apresentada por Freud e Lacan, é hoje considerada ultrapassada e repleta de problemas. Em geral, os estudiosos argumentam que Lacan (assim como Freud), "não mais prescrevia a normalidade mas descrevia os conflitos e inquietações de um animal bissexual que, para funcionar no mundo social, precisa tornar-se homem ou mulher – assumir uma identidade sexual alienada" (GALLOP, 2001, p. 278). Ou seja, os estudiosos discordam da alegada natural correspondência entre a identidade de gênero e a sexualidade assumida pelas pessoas em suas vidas. Argumentam que tudo que a perspectiva psicanalítica busca estabelecer é uma espécie de ajuste entre o sexo no sentido biológico, as funções de gênero no âmbito cultural e a própria felicidade e bem-estar das pessoas, mas não uma explicação realmente condizente com a formação da identidade de gênero.

A perspectiva psicanalítica parece considerar que a identidade de gênero é apenas um dado natural, desconsiderando que se trata na realidade de uma construção social que pode, inclusive, modificar-se de acordo com o andamento da vida. Por esse motivo, os críticos da perspectiva do "falo central" defendem que se trata de um ponto de vista "duro de engolir" (Ibidem), uma vez que é impossível adequar o sexo no sentido físico e biológico, o desejo sexual e a masculinidade ou feminilidade em uma perspectiva unificadora. Entretanto, apesar do motivo elencado para desconsiderar a validade da perspectiva falocentrica, ainda é possível identificar teorias psicanalíticas que defendem essa perspectiva, ao insistirem na ideia de que a diferença física e biológica dos sexos é sim parâmetro legítimo para classificar as identidades de gênero e a sexualidade de homens e mulheres.

3.4 A perspectiva antropológica estrutural de gênero

A perspectiva de cunho antropológico relacionada ao estudo de gênero, perspectiva também conhecida como *antropologia estrutural*, consiste na ideia de que as mulheres, independentemente da cultura que pertence, sempre sofreram uma perversa opressão dos homens, devido a costumes culturais cujos valores são fundamentados na materialidade do corpo masculino. Para os estudiosos dessa perspectiva, como o sociólogo francês Pierre

Bourdieu (2005) e a antropóloga francesa Françoise Hériter, a vitalidade física e fálica do homem justificaria a sua dominação das mulheres e, consequentemente, a opressão das mesmas.

Assim, para os apoiadores da perspectiva antropológica a diferença física e sexual entre homens e mulheres é o fator determinante para gerar distinções sociais entre ambos, sendo tais distinções muito variadas, uma vez que podem ser moduladas cultural e historicamente. Em outras palavras, como define bem De Tílio (2014),

> Para vertentes da antropologia estrutural, a diferença real dos corpos de homens e mulheres é uma verdade universalmente constatada (similar ao essencialismo biológico), mas suas representações podem variar na história e nas sociedades, sendo o trabalho do antropólogo compreender e desvelar a manifestação destas representações – desembocando num essencialismo sociológico (DE TÍLIO, 2014, p. 132-133).

Como se pode observar, nessa perspectiva de gênero, o binarismo anatômico entre machos e fêmeas independe da cultura e da vontade humana, posto que se trata de uma característica biológica e natural que independe da cultura e da vontade humana. Entretanto, no que diz respeito a representação de cada um desse binarismo, isto é, a identidade de gênero, segundo essa perspectiva essa por sua vez dependente da cultura e dos aspectos sociais que porventura o indivíduo esteja inserido. Assim, segundo a perspectiva antropológica, a depender das conjunturas histórico-sociais-culturais específicas, a representação de uma identidade de gênero pode assumir variadas formas, na medida em que o binarismo sexual pode ser compreendido de variadas formas a depender da cultura.

Essa forma de percepção da identidade de gênero sugere uma reelaboração do esquema da subordinação feminina em relação a dominação masculina, uma vez que para os apoiadores da perspectiva antropológica a sexualidade e o desejo, assim como a identidade de gênero, também são consequências da cultura e da linguagem, não mais da anatomia biológica. Dessa forma, mesmo admitindo a existência da separação de dos sexos macho e fêmea conforme a biologia, as identidades sexuais ou posições sexuadas de masculino e feminino são também construções sociais, tornando a perspectiva do falocentrismo sem sentido.

Segundo Bourdieu (2005), a dominação masculina está indiretamente associada ao essencialismo biológico, na medida em que a estrutura simbólica e cultural, que causa uma forma específica de dominação, é que está diretamente ligada à distinção biológica e sexual. Conforme argumenta De Tílio (2014, p. 133), o que Bourdieu pretendia era “esvaziar o discurso vitimista do movimento feminista alegando que os homens também são oprimidos pela estrutura simbólica da sociedade que os conforma em determinados papéis sociais e sexuais”.

Entretanto, conforme argumenta Sorj (1992), mesmo que os homens se sintam em algum momento oprimidos por uma determinada estrutura simbólica e cultural, capaz de coibir comportamentos e representações, certamente a discriminação e opressão sofridas pelas mulheres são mais comuns e intensas do que as dos homens, o faz da crítica de Bourdieu aos movimentos feministas sem sentido.

3.5 A perspectiva de gênero segundo J. W. Scott

Na década de 1980 uma nova e interessante perspectiva de gênero foi apresentada pela historiadora norte-americana Joan Wallach Scott (1941-), perspectiva conhecida como *teoria de gênero enquanto uma categoria de análise histórica*. Em linhas gerais, a perspectiva de Scott define *gênero* como uma noção mutável da representação binária e biológica dos sexos masculino e feminino, de acordo com uma concepção de poder e conjuntura histórica-social específicas, sejam elas divulgadas ou não por instituições.

> Minha definição de gênero tem duas partes e diversos subconjuntos, que estão inter-relacionados, mas devem ser analiticamente diferenciados. O núcleo da definição repousa numa conexão integral entre duas proposições: (1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder (SCOTT, 1995, p. 87).

Assim, trata-se de uma definição de gênero caracterizada pela dinâmica entre a representação binária dos sexos masculino e feminino e as representações construídas segundo as relações de poder estabelecidas entre homens e mulheres, em um determinado contexto histórico-social. Dessa forma, é importante notar que a perspectiva de Scott ainda não rompe totalmente com a perspectiva do binarismo ou essencialismo biológico, uma vez que para a autora o gênero ainda se refere a anatomia biológica das pessoas, sendo a distinção biológica entre os sexos um dos fatores necessários para definir a identidade de gênero. Entretanto, diferentemente da perspectiva de cunho biológico, a perspectiva de Scott não considera haver relações e consequências diretas, como se fossem naturalmente dadas, entre as características biológicas e as identidades de gênero e sexualidade de homens e mulheres.

Para Scott, a distinção biológica é necessária, mas não suficiente para determinar a identidade de gênero. Para a autora, o que define a identidade de gênero não é a diferença sexual e biológica das pessoas, mas as relações de poder estabelecidas entre as pessoas e que definem o comportamento sexual.

Assim, mesmo que Scott assuma a existência do essencialismo biológico para definir os sexos masculino e feminino, o essencialismo biológico não é suficiente para definir a identidade de gênero devido a relação necessária que essa possui com as relações de poder e fatores culturais.

Todavia, tais relações de poder dependem de contextos históricos, grupos sociais, costumes culturais e interação social o que, portanto, faz da identidade de gênero, na perspectiva de Scott, não uma identidade estática ou permanente, mas variável de acordo com o conjunto de valores culturais. Pois, existem variadas manifestações de cultura com respectivas normas ou padrões de comportamento, o que resulta consequentemente em uma vasta possibilidade das identidades de gênero, das diferenças sexuais, das características psicológicas e sociais, até em um mesmo momento histórico, de acordo com a cultura vigente em uma determinada sociedade ou grupo social.

> Uma teoria que se baseia na variável única da diferença física é problemática para os/as historiadores/as: ela pressupõe um significado permanente ou inerente para o corpo humano – fora de uma construção social ou cultural – e, em consequência, a a-historicidade do próprio gênero. Num certo sentido, a história torna-se um epifenômeno, fornecendo variações intermináveis para o mesmo tema imutável de uma desigualdade de gênero vista corno fixa (SCOTT, 1995, p. 78).

Segundo Scott (1995), é a partir da história que se pode estudar as variadas formas de articulação entre sexo e gênero, sobretudo, a construção e o entendimento da diversidade sexual. Também, é estudando a história que se pode identificar as várias identidades de gênero adotadas pelas culturas no passado. Assim, conforme a interpretação da perspectiva de Scott, gênero é, portanto, tanto "uma categoria analítica macro (os símbolos culturais que regulam as relações humanas)", quanto uma categoria "microssociológica (a internalização e identificação por parte do sujeito da diferença sexual)" (DE TÍLIO, 2014, p. 134).

> Isso exige uma análise não apenas da relação entre a experiência masculina e a experiência feminina no passado, mas também da conexão entre a história passada e a prática histórica presentes. Como o gênero funciona nas relações sociais humanas? Como o gênero dá sentido à organização e à percepção do conhecimento histórico? As respostas a essas questões dependem de uma discussão do gênero como categoria analítica (SCOTT, 1995, p. 74).

Portanto, conforme Scott (1995), pode-se dizer que *gênero* é tanto uma forma de refletir sobre a história (categoria analítica), quanto um método para compreender a história por meio de exemplos do passado que confirmem as relações de poder, assim como uma forma de

intervir na sociedade. Além de apresentar sua perspectiva de análise histórica sobre o conceito *gênero*, Scott utiliza ela mesma, a sua teoria de análise histórica, e organiza e distingue cada uma das perspectivas do passado de gênero em *perspectivas descritivas* e *perspectivas causais*.

De acordo com a autora, as perspectivas descritivas são todas aquelas que se referem "à existência de fenômenos ou de realidades, sem interpretar, explicar ou atribuir uma causalidade" (SCOTT, 1995, p. 74-75). Ou seja, são as perspectivas teóricas que não explicam corretamente os motivos da distinção sexual e das consequentes práticas de poder decorrentes dessa distinção, tratando apenas sobre os seus efeitos, não das suas causas, como, por exemplo, a teoria do funcionalismo estrutural de Talcott Parsons.[4] Por outro lado, as perspectivas causais são aquelas que explicam "a natureza dos fenômenos e das realidades, buscando compreender como e porque eles tomam as formas que têm" (SCOTT, 1995, p. 75). Isto é, tratam-se de perspectivas teóricas que explicam o motivo da distinção sexual e das distintas práticas decorrentes do poder de cada uma, como por exemplo as teorias do patriarcado[5] e do marxismo.[6]

Contudo, a perspectiva de Scott sobre gênero parece deixar de fora as pessoas que fogem dos padrões sócio sexuais baseados na distinção biológica dos sexos, como é o caso dos gays, lésbicas e travestis, assim como aqueles que se contrapõem a qualquer ideia de uma distinção biológica de sexos, como os transexuais e os transgêneros. Esse aparente problema da perspectiva de Scott é visualizado por alguns estudiosos de *gênero*, como a filósofa norte-americana Judith Butler, como um grave problema da sua perspectiva de gênero.

Em suma, a crítica de Butler (2015) se baseia exatamente na forma como Scott parece desconsiderar a possibilidade da identidade de gênero de pessoas que não se enquadram na adequação entre a distinção biológica natural e a orientação sexual, assim como as pessoas que questionam a própria existência de uma diferença sexual.

3.6 Foucault, Butler e a perspectiva das teorias *queer*

---

[4] Uma teoria social, elaborada pelo sociólogo norte-americano Talcott Edgar Frederick Parsons (1902-1979), em que as identidades de gênero, que são decorrentes da distinção biológica de sexo, precisam ser mantidas para garantir o bom ordenamento e funcionamento social.

[5] Um sistema social, de origem ainda desconhecida, em que os homens devem controlar e dominar as mulheres para garantir a reprodução da espécie.

[6] Uma teoria social, inspirada no pensamento do filósofo, sociólogo e historiador alemão Karl Marx (1812-1883), que relaciona a distinção biológica dos sexos com o modo de produção capitalista para explicar a divisão sexual e social do trabalho.

O que Butler e os estudiosos das teorias *queer* fazem é exatamente criticar as compreensões comuns sobre sexo, sexualidade e gênero. Eles propõem uma nova perspectiva em que *gênero* não é mais definido como uma consequência da distinção biológica dos sexos masculino e feminino, mas que a ideia de distinção sexual é na realidade decorrente das relações de poder e dos discursos sobre gênero e sexualidade. Para entender a fundamentação teórica das perspectivas de Butler e dos apoiadores das teorias *queer*, é preciso antes compreender a perspectiva de Foucault sobre a história da sexualidade, pois tanto o pensamento de Butler, quanto a perspectiva das teorias *queer* são desenvolvidas com base nos estudos de Foucault, o que os tornam temas intimamente conectados.

Segundo Foucault (2015), a sexualidade não pode ser reduzida a apenas o ato sexual, nem às distinções biológicas entre os sexos masculino e feminino, e tampouco deve se limitar a subjetividade e aos elementos do inconsciente. Para ele, a sexualidade é uma espécie de dispositivo político que normatiza o comportamento dos indivíduos.

> O dispositivo de sexualidade funciona de acordo com técnicas móveis, polimorfas e conjunturais de poder [...] engendra, em troca, uma extensão permanente dos domínios e das formas de controle [...] o que é pertinente [...] são as sensações do corpo, qualidade dos prazeres, a natureza das impressões, por tênues ou imperceptíveis que sejam [...] se liga à economia através de articulações numerosas e sutis, sendo o corpo a principal – corpo que produz e consume [...] tem, como razão de ser, não o reproduzir, mas o proliferar, inovar, anexar, inventar, penetrar nos corpos de maneira cada vez mais detalhada e controlar as populações de modo cada vez mais global (FOUCAULT, 2015, p. 116).

Em outras palavras, para Foucault (2015), a sexualidade é um modelo social, em uma forma de dispositivo, criado pelas instâncias de poder para normatizar e orientar o comportamento humano, determinando os desejos, ações, fantasias, emoções, moda, gostos, expressões corporais e outros aspectos que caracterizam a individualidade física e psíquica das pessoas. Tal dispositivo normativo seria regulado, principalmente a partir do século XIX, com a ajuda dos discursos e costumes tradicionais, como o casamento, o parentesco e a divisão sexual do trabalho, encontrados no seio familiar e na própria sociedade, por vezes também encontrados nos discursos da medicina e da biologia. Foucault está convencido de que no século XIX a medicina psiquiatra, investida de autoridade científica, realizou uma distinção entre o normal e o anormal, entre o saudável e o corrompido no que diz respeito a naturalidade da sexualidade, distinção essa bastante impactante para a formação da opinião do senso comum da época e dos séculos seguintes.

Segundo Foucault (2015), em decorrência desse processo no século XIX de investir de autoridade científica os discursos da medicina, sobretudo o discurso biológico da distinção dos sexos, as sociedades passaram cada vez mais a serem impactadas nos séculos seguintes pela autoridade da medicina no que diz respeito às questões de sexualidade e gênero. Um exemplo disso seria o controle da sexualidade infantil, que para Foucault (2015) antes não possuía um caráter pejorativo e era tratada como um aspecto normal da infância, mas que após a influência da autoridade científica da medicina passou a ser considerada como algo indesejável. Outro exemplo diz respeito ao padrão sexual e as formas de perversão, sendo a prática do sexo do casal heterossexual e monogâmico o padrão sexual afirmador da natureza humana, segundo a perspectiva da medicina, pois visaria em primeiro lugar a reprodução e não o prazer do corpo.

Por outro lado, o homossexualismo, a poligamia e o sexo em busca do prazer do corpo representariam a perversão da natureza humana, por não estarem condizentes com os objetivos principais do ato sexual segundo o discurso da medicina. Nota-se, assim, o surgimento da medicina como nova manifestação do poder, na medida em que tudo aquilo que estivesse associado ao padrão de sexualidade passaria a ser concebido como pertencente ao âmbito da saúde, ao passo que tudo aquilo que desvirtuasse desse padrão seria por sua vez pertencente à doença. Por fim, um último exemplo seria a presença cada vez mais incisiva da vigilância sobre as pessoas, com base nos argumentos da medicina, sobre a alegação de coibir o desvirtuamento dessas normas ou padrões sexuais.

Toda essa influência da medicina Foucault chama de "*scientia sexualis*" (FOUCAULT, 2015, p. 64) e fez emergir consigo uma ideologia e padrão de sexualidade, cujas diretrizes estariam voltadas para o casal legalmente unido, adulto, monogâmico, heterossexual, que pratica sexo apenas tendo em vista à reprodução biológica, assim como a reprodução simbólica, isto é, aquela voltada para a reprodução dos mesmos padrões de família para as futuras gerações da espécie. É nesse sentido que Foucault escreve que "quer o desejo seja isso ou aquilo, de todo modo continua-se a concebê-lo relativamente a um poder que é sempre jurídico e discursivo – poder cujo ponto central se encontra na enunciação da lei" (FOUCAULT, 2015, p. 98). Esse poder da *scientia sexualis*, cuja articulação inicial se deu no século XIX, ainda hoje exerce sua influência e autoridade mediante um regime autoritário, cujo poder sobre as pessoas está fundamentado no saber científico.[7]

[7] É importante mencionar que o caráter "autoritário" da *scientia sexualis*, isto é, a sua influência e disposição a proteção e punição no que diz respeito ao estabelecimento de ideologias e padrões de conduta sexual, não é uma característica essencial da ciência, como se fosse o papel da ciência (no caso da medicina) disseminar ideologias e padrões de conduta, mas uma decorrência do uso que alguns cientistas (ou grupos sociais) fazem da ciência para fundamentar o seu poder, discursos e interesses

A *scientia sexualis*, mediante seu poder e influência, divulga entre as sociedades contemporâneas ideais que visam a conexão entre o sexo biológico e a identidade de gênero. Os apoiadores desse regime do saber defendem que qualquer desvio desse ideal, como sua negação ou não aceitação, implica, segundo os padrões da *scientia sexualis*, em riscos à saúde, uma vez que uma prática sexual distante de tais padrões traria maiores riscos ao aparecimento de doenças. É sob esta alegação que os apoiadores da *scientia sexualis* enfatizam a necessidade de vigiar e punir a depravação e o desvirtuamento da saúde sexual das pessoas.

> O poder sobre o sexo se exerceria do mesmo modo em todos os níveis [...] Em face de um poder, que é lei, o sujeito que é constituído como sujeito – que é "sujeitado" – é aquele que obedece. À homogeneidade formal do poder, ao longo de todas essas instâncias, corresponderia, naquele que o poder coage – quer se trata do súdito ante o monarca, do cidadão ante o Estado, da criança ante os pais, do discípulo ante o mestre –, a forma geral da submissão. Poder legislador, de um lado, e sujeito obediente do outro (FOUCAULT, 2015, p. 92-93).

Dessa forma, a *scientia sexualis* representa um novo domínio do poder que produz conhecimento e distingui, segundo padrões científicos, a sexualidade em práticas saudáveis e doentias. São vários os dispositivos ideológicos que asseguram a vigilância da sexualidade conforme os padrões estabelecidos pela *scientia sexualis*, o que acarreta em diferentes e importantes consequências práticas. Todos – homens, mulheres, reis, súditos, adultos, crianças, etc. – devem seguir o mesmo padrão de conduta prática para serem reconhecidos como indivíduos puros, saudáveis e normais, ao passo que os que não seguem ou negam tais padrões devem ser marginalizados e considerados objetos de intervenções e estudos.

Com base nesse sistema de poder e punição, a *scientia sexualis* determinou um ideal de prática sexual nas sociedades segundo a distinção das funções dos homens e das mulheres, ou seja, o casal juridicamente casado, monogâmico e heterossexual que tem como meta a reprodução da espécie recebe o certificado social do casal modelo e do cumprimento dos padrões aceitáveis de sexualidade. Por outro lado, os casais que fugissem desse padrão de sexualidade e família seriam expurgados e punidos biologicamente e juridicamente. Foi dessa forma que a sexualidade passou a ser um aspecto perigoso e passível de vigilância e punição.

Uma vez que a sexualidade do corpo é definida pela autoridade discursiva da *scientia*

---

que fogem do escopo científico e que são fundamentados em discursos cientificistas. Assim, a ciência é um meio, não a causa, do autoritarismo que determina alguns padrões de conduta, como no caso da sexualidade e da identidade de gênero. Para mais detalhes sobre o acometimento da ciência pelo cientificismo, bem como sobre os problemas de autoritarismo que o cientificismo pode trazer a ciência, ver Camilo (2018).

sexualis, que determina os padrões para o que é o sexo normal e o sexo anormal. Foucault (2015) está convencido de que a perspectiva da distinção biológica dos dois sexos é um resultado da influência da sexualidade – tal como é idealizada pelo dispositivo científico ou médico do século XIX – sobre a saúde e a doença. Assim, o sexo nada mais é que um produto da história da sexualidade.

Todas essas considerações de Foucault sobre a história da sexualidade são fundamentais para entender o pensamento de Butler. Pois, Butler (2015) parte da ideia de Foucault de que o poder da *scientia sexualis* determinou nas sociedades um ideal de sexualidade e de identidade de gênero, com o status ou pompa de uma *verdade*.

Butler acrescenta que a existência desse ideal claramente confirma a consolidação de um significado cristalizado de gênero decorrente do poder e da dominação masculina sobre as mulheres. Ela enfatiza que o significado do termo "gênero" não é imutável, único, verdadeiro, natural, mas mutável, plural, constantemente reelaborado conforme os conflitos com a perspectiva biológica e essencialmente social.

Seu argumento principal é que *gênero* é uma construção social *performativa* (BUTLER, 2015, p. 56), isto é, "uma complexidade cuja totalidade é permanentemente protelada, jamais plenamente exibida em qualquer conjuntura considerada. Uma coalizão aberta [...] que permita múltiplas convergências e divergências, sem obediência a um *telos* normativo e definidor" (BUTLER, 2015, p. 42). Sendo gênero uma construção social performativa, os padrões de dominação e opressão da conduta sexual relatados por Foucault podem ser criticados e, consequentemente, rejeitados. Pois, o status de verdade do discurso da *scientia sexualis* sobre o sexo e a sexualidade são na realidade consequências de uma manifestação de poder que precisa ser repensada e rejeitada, tendo em vista a possibilidade para haver crítica e rejeição da distinção de sexos proposta pela perspectiva biológica.

Butler pretende erradicar a distinção biológica dos sexos masculino e feminino dos discursos sobre gênero, uma vez que não há, para ela, essencialidades naturais capazes de determinar a prática e o comportamento humano. Não seria possível, portanto, definir o gênero – ou a sexualidade – como um fenômeno natural, anterior a cultura e às construções sociais.

Segundo Butler (2015), gênero deve ser definido como um ato social performativo de instituição de nomes, seja por representações ou por comportamentos, em que *homem* ou *mulher* não são sexos biológicos, como Scott definiu, nem tampouco uma consequência de influências ambientais e civilizatórias, como definiram grande parte da psicanálise e da antropologia, mas nomenclaturas sociais que permitem o surgimento de especificações sexuais de corpos, bem como de relações entre as pessoas. A cultura impõe a necessidade social de

identificação masculina ou feminina, constantemente reforçada pelas atitudes e representações que influenciam a identidade de gênero e as relações sociais entre os indivíduos. O gênero sofre variações e cada uma dessas variações define o corpo ou o sexo das pessoas, não sendo necessário haver uma adequação entre a identidade de gênero e a anatomia do corpo, uma vez que para Butler (2015) *gênero* é uma consequência de performatividade.

Portanto, na perspectiva de Butler, tanto o gênero quanto o sexo são consequências, e não essencialidades da sexualidade. A identidade de gênero é uma consequência dos atos performáticos das pessoas, sejam atos de nomeação como *eu sou homem ou eu sou mulher*, ou seja, atos de comportamentos como *eu ajo dessa maneira, e não daquela*. São tais atos que permitem a identificação da subjetividade com um ou outro sexo, possibilitando que haja uma espécie de harmonia entre o corpo, os prazeres, os desejos, a orientação sexual e a sexualidade. A identidade sexual ou de gênero é apenas uma significação temporária do desejo, que pode mudar ou variar de formas.

Para Butler (2015), é exatamente porque gênero é performatividade que existe a possibilidade de modificar ou substituir completamente discursos e práticas que estimulem práticas de exclusão e dominação, como ocorre com o ideal de que os homens são biologicamente superiores às mulheres. Isto é, se todas as manifestações de gênero são variáveis, e não naturalmente dadas, então é possível criticá-las para que possam sofrer alterações. Assim, as manifestações abusivas de gênero, como aquelas que são fundamentadas no essencialismo biológico, podem sofrer modificações.

A perspectiva de Butler impactou profundamente os movimentos feministas do século XX, resultando no surgimento de outras asserções de uma outra perspectiva, que surge a partir das teorias pós-modernas de gênero no século XX, as chamadas teorias *queer*[8]. É importante notar que isso não significa dizer que as teorias *queer* se contrapõem por completo com a perspectiva de Butler, mas que elas desenvolvem e acrescentam novos elementos a teoria de Butler. Uma das contribuições se refere à identidade de gênero, pois diferentemente do que defende Butler, para as teorias *queer* a identidade de gênero não se modifica apenas pela

[8] Podendo ser traduzido por "teorias do esquisito", as *queer theories* são teorias sobre *gênero*, fortemente influenciadas pelo pensamento de Foucault, cuja ideia central é a de que a orientação e a identidade sexual ou de gênero das pessoas decorrem de uma construção social e que, por isso, não dependem dos sexos biologicamente inscritos nos corpos, mas de aspectos socialmente mutáveis, os quais possibilitam ao indivíduo ter variadas condutas sexuais. Para mais detalhes sobre a forma como definir as *queer theories*, assim como sobre os impasses que essas teorias buscam resolver, ver Butler (2015) e Louro (2001).

consciência das performances individuais, podendo ser também modificada de maneira inconsciente, a depender da influência social e cultural. (MISKOLCI, 2016).

As teorias *queer* desenvolvem as ideias de Butler e acrescentam novos elementos no intuito de romperem por completo com a distinção biológica dos sexos masculino e feminino e, sobretudo, com qualquer estabilidade entre o sexo biológico, o desejo, a prática sexual e a identidade de gênero e de sexo. Conforme Miskolci (2009, p. 151), "os primeiros teóricos *queer* rejeitaram a lógica minorizante dos estudos socioantropológicos em favor de uma teoria que questionasse os pressupostos normalizadores que marcavam a Sociologia canônica". Pois, as teorias *queer* rejeitam o que chamam de *heteronormatividade* presente nas relações de gênero, isto é, a reunião de prescrições que buscam regular, controlar e naturalizar as relações sociais entre homens e mulheres, inclusive daqueles que não se relacionam com o sexo oposto.

Também é um objetivo das teorias *queer* desenvolver uma epistemologia dos estudos de gênero para estudar os mecanismos de organização entre os gêneros e entender como a relação entre eles pode ser fundamentada pelo mesmo padrão heteronormativo que considera os homens superiores e mais bem preparados que as mulheres e outras formas de feminilidade. Em síntese, uma epistemologia da sexualidade que possua como objetivos estudar os aspectos da heteronormatividade, a homofobia estruturalmente presente em estruturas de defesa e controle das relações homossexuais, e a padronização heteronormativa.

> Assim, o objeto de estudo e de intervenção deste conjunto de teorias pode ser delimitado como a série de representações e de práticas sociais que organizam a sociedade por via da sexualidade e que se naturalizam na heteronormatividade compulsória das e nas relações de gênero. Além disso, as *queer theories* pretendem incluir na agenda de investigação das ciências humanas e sociais as sexualidades consideradas transgressoras, pois elas permitem melhor compreender os processos sociais e psicológicos que naturalizam a identidade dos sujeitos (DE TÍLIO, 2014, p. 140, grifo do autor).

O que os estudiosos das teorias *queer*, como Butler (2015), Preciado (2014), Bento (2012) e louro (2001), Miskolci (2009; 2016), rejeitam é a normalidade e a padronização sexual e de gênero, como aquelas que são enfatizadas pelas perspectivas da sociologia e da psicanálise. Eles buscam acabar com o ideal de uma única definição e adequação entre os sexos e os gêneros, buscando mostrar os motivos para não se desejar uma identidade imutável e coerente com um ideal de normalidade, como se as pessoas que não seguissem tal normalidade fossem considerados doentes ou corrompidos. Na realidade, o que os apoiadores das teorias *queer* desejam é que tais pessoas sejam consideradas apenas diferentes e que aquilo que as faz

diferentes das outras não é uma doença ou corrupção ou desvirtuamento de suas naturezas, mas uma manifestação específica de seu desejo e identidade.

A grande contribuição das teorias *queer* foi o reconhecimento de maneiras novas de relação de poder, além de identificar e problematizar os discursos e valores hegemônicos que relacionam de maneira excludente sexo, sexualidade e classe. A constatação de que as relações entre gênero não são isentas de aspectos sociais e políticos, e de que a noção de sexualidade da biologia é incompleta.

Em suma, as teorias *queer* ressaltam a grande variedade de subjetividades e atitudes que fogem do escopo dos gêneros tradicionalmente considerados normais. E, apesar do reconhecimento de que as teorias sobre gênero não são definitivas, uma vez que podem sofrer modificações ou engendrar o surgimento de novas teorias, certamente, das perspectivas apresentadas aqui, as perspectivas de Foucault, Butler e dos apoiadores das teorias *queer* aparentam ser as mais completas, cada uma, claro, com sua contribuição específica, mas que permitem considerar e aceitar, ao menos até agora, que o termo "gênero" deve se referir a um pluralismo que independe das condições biológicas e físicas.

As perspectivas de gênero estudadas até agora deixam transparecer um aspecto em comum: todas elas admitem, direta ou indiretamente, que a identidade de gênero é necessariamente construída como base na distinção anatômica e biológica dos sexos. Juntas, tais perspectivas foram decisivas para determinar a ideia comum de que a distinção biológica e natural entre os sexos é um fator necessário para estabelecer a identidade de gênero das pessoas. Em geral, o pensamento comum tem a tendência de compreender o sexo apenas como uma distinção biológica, em que a sexualidade aparece como a prática do sexo, enquanto que gênero seria uma expressão que comunica a adequação entre sexo e sexualidade.

4 AS POLÍTICAS E A FORMAÇÃO DOCENTE

O outro eixo analítico deste trabalho sustenta-se a partir do arsenal teórico desenvolvido no campo da educação sobre a formação docente. E, por isso, dedicaremos a última seção deste capítulo para discutir a fim de compreender como tais perspectivas teóricas se ajustam aos interesses de pesquisa aqui desenvolvidos.

Sem uma boa e sólida formação nenhuma atividade profissional se desenvolve de forma plena e contínua, isso incluí a atividade docente. A educação como prática social se modifica ao longo da história, redefinindo seu perfil a partir das inovações, alterações ou manutenção das relações sociais, buscando com isso adaptar-se para dar respostas as demandas sociais, culturais, organizacionais e do mundo do trabalho. Assim, se faz necessário a compreensão de que a formação de professores resulta de um longo processo, sendo marcada por contribuições teóricas, metodológicas fundamentais para seu aprimoramento.

Os desafios e as problematizações que envolvem a prática docente, se constituem elementos centrais dessas contribuições teóricas que buscam inserir a formação de professores em uma agenda positiva alinhada a um projeto de país, capaz de contribuir para o desenvolvimento de profissionais reflexivos, socialmente engajados e comprometidos com uma prática profissional transformadora (FREIRE, 1996). Para tanto, as políticas públicas de educação, não podem estar atreladas as intempéries governamentais mas a um projeto de país, só assim, de acordo com Saviani (2005), será possível superar as descontinuidades que marcam a formação docente no Brasil. Atualmente, vivemos o agravamento das incertezas na educação brasileira, o que exige de toda a sociedade grande esforço para se apontar caminhos, e como bem pontua Nóvoa (2009), é urgente superarmos a retórica discursiva para inaugurar um ciclo de práticas significativas.

Sendo assim, começaremos com o contexto histórico da formação de professores no Brasil; para em seguida apresentar o contexto histórico da formação de professores no Rio Grande do Norte; isso possibilitará que nos dediquemos às teorias e problemas mais comuns da formação docente em geral.

4.1 O contexto histórico da formação de professores no Brasil

A história da formação docente remonta inicialmente ao século XVII, quando o educador e bispo checo João Amós Comenius (1592-1670) escreveu em 1627 sobre a necessidade de um modelo de ensino voltado exclusivamente para a formação de professores

(SAVIANI, 2005). Apenas em 1684 é que o primeiro estabelecimento de ensino voltado exclusivamente para a formação de professores foi construído na cidade francesa de Reims pelo sacerdote e pedagogo francês São João Batista de La Salle (1651-1719), estabelecimento que ficou conhecido como “Seminário dos mestres” (DUARTE, 1986, p. 65-66). Por um tempo a questão sobre formação de professores se resumiu a esses dois acontecimentos no século XVII.

No Brasil, a profissionalização da docência começa a ser engendrada no contexto do Brasil colônia, no século XVIII, quando o estado substituiu a igreja e passou a tutelar a educação por meio do processo de estatização do ensino. Até então, de acordo com Nóvoa (2009), a profissão docente se desenvolvia nas entranhas das instituições religiosas que se constituíam em verdadeiros congregações docentes. Naquela época, as disputas entre a igreja e o estado pelo controle do ensino ocorriam por meio dos conflitos entre a Companhia de Jesus e a Coroa Portuguesa, conflitos esses que se traduziam em disputas políticas para além do campo educacional. No entanto, o controle do ensino pelos Jesuítas se constituía no pilar de sustentação do poderio da igreja frente a Coroa.

A formação de professores aventada pelo estado não se afastava muito daquela praticada pela igreja, caracterizando-se como um “processo pragmático, substituindo o corpo docente para efetivação do ensino por um conjunto de professores que não atendiam as exigências das características formativas da época” (VIEIRA; MELO, 2018, p. 39). Para as autoras, embora tivesse sido identificado avanços, como a percepção de remuneração por parte dos professores, a licença para ensinar, e um modelo de seleção púbica, é possível afirmar que a profissionalização docente foi secundarizada e marcada em seu desenvolvimento pelo controle estatal.

Os mecanismos de centralização da prática docente e de controle do ensino adotados pelo estado foram, em um primeiro momento, avaliações para aferir o desempenho docente, seguidos pela produção de relatórios que orientavam medidas corretivas para alinhar aqueles que se apresentavam fora do escopo estatal. Bragança & Moreira também destacam que a formação docente não foi requisito para a concessão da licença para ensinar, embora sua obtenção se desse a partir da chancela, por meio de atestados de boa conduta emitidos pelo pároco e o juiz de paz da cidade. Nesse sentido, é possível perceber que a envergadura moral e os princípios éticos exigidos a um cidadão ou cidadã, desde que, atestados por autoridades, bastava para ser professor ou professora. O fato de uma das autoridades ser o pároco, denota que mesmo diante de um estado laico, a igreja continuava interferindo nos assuntos educacionais, o que aparentemente, pode nos levar a traçar o perfil do professorado composto majoritariamente por homens, cristãos, religiosos e dizimistas.

A necessidade da instrução do povo ganha um interesse maior por parte da monarquia após a declaração da independência do país, em 1822, no entanto, a primeira lei brasileira voltada para o ensino primário ficou conhecida como Lei das escolas de primeiras letras, aprovada em 15 de outubro de 1827. A lei estabelecia que o ensino no país deveria seguir o modelo Lancasteriano de ensino[9] e que caberia a cada capital as funções de formar e treinar os professores nesse método de ensino, às custas do próprio professor. Somente com a aprovação em 1834 do Ato Adicional à Constituição Imperial de 1823 é que o ensino no Brasil deixou de ser uma competência das capitais e passou a ser uma competência das províncias (ou estados), que também passaram a ficar responsáveis pela formação docente (SAVIANI, 2005). Vale ressaltar que o ensino mútuo baseado no modelo lancasteriano consistia em um método de ensino indireto em que o professor instruía determinado grupo de alunos que se encarregavam de ensinar ao grande grupo, e que hoje esse modelo de ensino é conhecido como monitoria.

Sob a influência do que ocorria na Europa e nos Estados Unidos, no Brasil as províncias também foram gradativamente adquirindo recursos para construir suas próprias escolas normais para a formação de professores. A primeira Escola Normal do Brasil foi construída em 1835 pela província do Rio de Janeiro, em sua capital que na época era a cidade de Niterói.

Todo esse prognóstico nos leva a aferir que as bases da formação docente no Brasil foram catastróficas, em que até a própria liberdade religiosa do professor não era respeitada, sendo ele, inclusive, obrigado a aplicar em sala de aula preferências religiosas de base europeia em um país formado em sua maioria por negros e índios e que estava em período de construção de sua própria identidade cultural. Obviamente, esse aspecto da formação profissional dos professores acabou se refletindo na própria formação intelectual e cultural dos alunos no século XVIII e, consequentemente, da própria sociedade brasileira nos séculos seguintes, contribuindo para a definição das matizes culturais e intelectuais de cunho etnocêntrico, racista, machista, misógina que perduram até os dias atuais.

Também é pertinente considerar que o modelo de ensino praticado nas escolas normais pode ter favorecido no país, durante um bom tempo, a consolidação de um modelo de formação

---

[9] O método Lancaster ou método de ensino mútuo é um método criado pelo religioso e pedagogo inglês Joseph Lancaster (1778-1838) cujo principal objetivo é ensinar um maior número de alunos em pouco tempo, utilizando o menor número de recursos disponíveis e sem perder a qualidade do ensino. Basicamente o método consiste em uma dinâmica oral de repetição e memorização, em que o aluno não é pedagogicamente estimulado a criatividade e originalidade intelectual, mas em reproduzir com extremo esforço físico e de maneira disciplinada o conteúdo proposto pelo professor. Para maiores detalhes acerca do método lancasteriano, bem como acerca da sua aplicação no Brasil, ver Bastos (1997) e Araújo (2010).

em que se considera útil apenas o preparo prático e técnico do professor, deixando de lado o preparo intelectual, crítico e reflexivo. Assim, com o tempo as escolas normais foram se especializando até se tronarem escolas técnicas, sem nenhum viés humanista e filosófico. Segundo Saviani, (2005), apenas na década de 1890 é que as discussões em torno da formação de professores se aprofundaram e ganharam maior interesse pela formação humanista, após a implementação do novo regime político, sendo possível nesse período detectar um "momento decisivo da formação docente no Brasil, cujo epicentro pode ser localizado na reforma da escola normal do Estado de São Paulo" (SAVIANI, 2005, p. 13).

A reforma paulista, que fomentou o desenvolvimento da educação e, consequentemente, da formação dos professores nas primeiras décadas da nova república, acabou gradativamente perdendo a empolgação inicial dos reformistas durante as décadas seguintes. O processo de retomada das discussões acerca da educação na década de 1920 foi decisivo para impulsionar um novo movimento em prol da melhoria da educação em geral, movimento esse que ficou conhecido como movimento renovador. Trata-se do movimento iniciado naquela década em São Paulo, mas que logo influenciou outros estados, cuja ideia principal era a de que o desenvolvimento da educação em geral necessariamente precisa considerar a formação dos educadores, sobretudo dos professores. Essa nova percepção ajudou a consolidar de vez a ideia no país de que o desenvolvimento da educação deve estar intimamente ligado ao desenvolvimento da formação profissional dos professores. Tal formação deveria ser guiada pela profissionalização específica desenvolvida nas escolas normais.

De acordo com Saviani (2005), o movimento renovador acabou dando maior visibilidade às críticas dirigidas às escolas normais com a intenção de superar o modelo de formação híbrida que de acordo com Tanuri (2000, p. 72), "oferecia, ao lado de um exíguo currículo profissional, um ensino de humanidades e ciências quantitativamente mais significativo" o que de acordo com os renovadores não atendia as novas exigências de formação da época preconizado por expressiva expansão do sistema de ensino. Cavaliere (2003) considera que a reforma paulista, lança o gérmen da escola mínima, como forma de solucionar a crescente demanda por vagas na escola e de acomodar os interesses de uma sociedade pré-capitalista.

Essa retomada dos debates em torno da educação colocou em xeque o modelo da escola tradicional que privilegia em seu processo de ensino o conteúdo, a transmissão de conhecimentos, na definição de Paulo Freire (1987), a educação bancária onde o professor é transmissor ou reprodutor e o aluno receptor acrítico de conhecimentos prontos. Nesse modelo,

a ação docente também não tem características reflexivas e nem é concebida como produtora de conhecimentos.

Na década de 1930 ocorreram duas importantes reformas inspiradas no movimento renovador de bastante relevância para a história da formação do professor no Brasil. Uma delas é a reforma de 1932 realizada no Distrito Federal pelo jurista, educador e escritor brasileiro Anísio Teixeira (1900-1971). A outra é a reforma de 1933 realizada em São Paulo pelo professor, educador e sociólogo brasileiro Fernando de Azevedo (1894-1974). É interessante poder analisar ambas as reformas para entender a maneira como elas foram determinantes para o surgimento das escolas-laboratórios, locais didáticos cuja função era a formação do profissional docente por meio de experimentações de metodologias e teorias pedagógicas em laboratórios de ensino.

Tudo indica que foi na reforma de 1932, idealizada pelo então diretor geral de instrução do Distrito Federal, Anísio Teixeira, que as formulações mais precisas de uma formação profissional docente com base na interação entre o saber teórico e a experiência prática foram pela primeira vez apresentadas. Segundo Vidal (2001, p. 79-80), Anísio tinha a intenção principal de erradicar aquilo que ele chamava de "vício de constituição" das escolas normais, isto é, a pretensão que, segundo Anísio, não deu certo em transformar as escolas normais, ao mesmo tempo, em "escolas de cultura geral e de cultura profissional". Para ele, o caminho correto para atingir o objetivo de relacionar "os cursos de matérias" com os "cursos de prática" da escola normal deveria considerar a escola normal como "uma instituição de preparo profissional do mestre", em que todos os seus cursos possuíssem "o caráter específico que lhes determinará a profissão do magistério" (Idem, p. 80).

Dito de outra forma, seria preciso considerar, no âmbito da formação docente, não um mesmo modelo de ensino que deveria servir para todos, mas uma perspectiva de ensino pluralista em que pudesse considerar os conteúdos e os procedimentos específicos para uma determinada modalidade do saber. Com base nessa perspectiva, Anísio elaborou um programa ideal que deveria ser aplicado nas escolas normais, cuja tarefa seria a de implementar três diferentes modalidades de ensino, os chamados: cursos de fundamentos profissionais, cursos específicos de conteúdo profissional e cursos de integração profissional. Com a disposição de novos recursos e com um impulso de mudança e desenvolvimento da educação, as escolas normais não só da capital do país, mas da capital de todos os estados transforaram suas escolas normais em escolas de professores e passaram a considerar o modelo ideal de Anísio.

Com a construção da Universidade do Distrito Federal, em 1935, a Escola de Professores foi incorporada à universidade e passou a ser conhecida como Escola de Educação.

O mesmo ocorreu em São Paulo, “quando, em 1934, com a criação da USP, o instituto de educação paulista a ela foi incorporado” (SAVIANI, 2005, p. 17). Esses acontecimentos foram decisivos para em 1939 surgirem os cursos de pedagogia e de licenciatura na Universidade do Brasil e na Universidade de São Paulo.

> Daí emergiu o paradigma que, adotado pelas demais instituições de ensino superior do país, equacionou a questão relativa à formação de professores para o ensino de nível secundário e para as próprias escolas normais. Aos cursos de licenciatura coube a tarefa de formar professores para as disciplinas específicas que compunham os currículos das escolas secundárias; e os cursos de pedagogia ficaram com o encargo de formar os professores das escolas normais (SAVIANI, 2005, p. 17).

Esse modelo adotado para a escola normal permaneceu vigente até a aprovação da Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, na ocasião em que o modelo da escola normal foi de vez extinguido pela ditadura que emergiu com o golpe militar em 1964. Essa mudança política ocasionou sérias mudanças no sistema educacional do país, pois implicou em ajustes nas legislações de educação. Um desses ajustes foi apresentado em 28 de novembro de 1968, quando foi aprovada a Lei n. 5.540/68 que reformulou o ensino superior em todo o país. Um outro foi apresentado em 11 de agosto de 1971, quando foi aprovada a Lei n. 5.692/71, que além de modificar a estrutura dos ensinos primário e médio, modificou também as suas nomenclaturas para primeiro grau e segundo grau, respectivamente.

Essa última legislação determinou uma nova estrutura que modificava o tempo de ensino primário de quatro anos para oito anos e o tempo do ensino médio de sete anos (um curso ginasial de quatro séries e um curso colegial de três) para um curso de três a quatro anos. Também modificava a proposta de ensino, de um curso subdividido horizontalmente em ramos para um curso unificado e de caráter técnico e profissionalizante, considerando uma grande e vasta grade de conteúdos de acordo com as formações profissionais possíveis.

Neste período as escolas normais começaram a desaparecer para em lugar delas aparecer a chamada Habilitação Específica de 2º Grau. Essa nova estrutura das escolas de 1º e 2º graus foi tornada obrigatória para todas as escolas do território nacional a partir do Parecer n. 853/71, aprovado pelo Conselho Federal de Educação em 12 de novembro de 1971 e de outras resoluções que seguiram ao parecer.

> Art. 30 – Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério: a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª série, habilitação específica de 2º grau; b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª série, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representado por licenciatura de 1º grau obtida em

> curso de curta duração; c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena (BRASIL, 1971).

Nessa nova estrutura o antigo curso normal foi substituído pela habilitação em 2º grau, que se tornou necessária para formar qualquer professor no país. Segundo Saviani (2005, p. 20), nessa nova estrutura a formação de professores foi "reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupada". Entre as dificuldades dessa nova estrutura o Centro Nacional de Formação Profissional, o CENAFOR (1986, p. 26), destaca: a pouca especificidade da estrutura curricular, com um conteúdo bastante geral e sem levar em consideração as especificidades de cada disciplina; a falta de adequação entre os conteúdos ministrados no curso e formação docente e as verdadeiras demandas da formação do professor; a falta de interdisciplinaridade na forma como as disciplinas eram trabalhadas com os professores; a grande dificuldade para a realização de estágios e laboratórios de docência; as péssimas condições de trabalho e de salário do professor formador; falta de estímulos que incentivem a qualificação periódica do professor formador; e a falta de espaço para a realização de reuniões pedagógicas. Em suma, esses e outros diversos problemas trouxeram inúmeros problemas e dificuldades para a formação docente em praticamente todo o período militar.

Com o agravo cada vez mais nítido dos problemas em torno da formação docente, em 1983 o Ministério da Educação resolveu implementar o projeto dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), cuja principal função seria a de reestabelecer o desenvolvimento de uma formação inicial e continuada dos professores que lecionavam na educação pré-escolar e nas quatro primeiras séries do 1º grau. Segundo Cavalcante (1994), os primeiros estados a receberem esse projeto foram o Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Alagoas, Piauí, Pernambuco e Bahia. Ao todo, eles conseguiram somar 55 centros de formação. Em seguida, veio o estabelecimento dos centros nos estados de Santa Catarina, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Sergipe, Paraíba, Rio grande do Norte, Pará, Goiás e São Paulo, totalizando no geral 120 centros em 1987 e 199 em 1991.

Graças ao projeto CEFAM houve uma retomada da Escola Normal, desta vez com incentivos como bolsas de trabalho, estudo em tempo integral e atividades de estágios e monitorias nas salas de aula do 1º grau. Essa retomada teve uma avaliação bastante positiva por parte dos órgãos nacionais e internacionais de educação. Ela estabeleceu um novo parâmetro para a formação de professores no Brasil: a formação de professores em nível superior de licenciatura. Coube, assim, ao curso de pedagogia, além da tarefa de formar professores para a

Habilitação Específica do Magistério (HEM), a tarefa de formar “os especialistas de educação, aí compreendidos os diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino” (SAVIANI, 2005, p. 21).

Sendo assim, é possível concluir que desde a instauração da nova república que o tema da formação dos professores vem sendo desenvolvido no Brasil e que ainda hoje deve sofrer modificações importantes para contemplar as novas teorias sobre formação de professores. O protagonismo do estado de São Paulo, com a instalação das Escolas Normais, pode ser considerado o grande marco da história da formação docente no país, que logo serviu de referência para outros estados. As reformas ocorridas em São Paulo incentivaram o surgimento de um conjunto de iniciativas e mobilizações em outros estados, até o ponto em que se tornou possível o surgimento de novas alternativas pedagógicas e organizacionais para a formação de professores no Brasil. As reformas de 1932 e 1933 são exemplos maiores do desenvolvimento dessas novas alternativas.

Os impactos das políticas elaboradas pelos militares surtem efeitos negativos ainda hoje. Por isso, como relata Saviani (2005, p. 21), “alimentou-se assim a expectativa de que, findo o regime militar com a posse de um presidente civil, em 1985, esses problemas poderiam ser mais bem equacionados”. De fato, a nova constituição promulgada no Brasil em 1988 parecia oferecer um novo norte nesse sentido, ao incorporar inúmeros dispositivos que faziam parte das pautas dos professores acerca da formação docente e, principalmente, determinar que caberia à União a tarefa exclusiva de legislar sobre as diretrizes e bases da educação brasileira.

Deste modo, os debates iniciados em 1988 puderam oferecer em 1996 a formulação de uma nova proposta acerca das diretrizes e bases da educação brasileira, culminando, enfim, na aprovação da Lei n. 9.394/96, também conhecida como LDB, que estabelecia novas diretrizes e bases para a educação nacional em geral e, em especial, para a formação dos professores.

No que diz respeito a formação dos professores a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, em seu artigo 62, estabelece que a formação do professor da educação básica ficaria a cargo do ensino em nível superior. Apesar de algumas virtudes da LDB, algumas vicissitudes puderam ser identificadas no que diz respeito a formação de professores. Por exemplo, o artigo 62 estabelece a obrigatoriedade do ensino superior para a formação de professores, entretanto essa obrigatoriedade parece ter sido anulada ao, no mesmo artigo, se introduzir uma exceção ao admitir como formação mínima o nível médio, sem um prazo estabelecido.

Assim, “perdeu-se a possibilidade de se registrar um quarto momento decisivo na história da formação docente no Brasil” (SAVIANI, 2005, p. 25). Além da LDB também é possível considerar outros marcos legais, ainda em vigor no Brasil, que contribuem para o desenvolvimento da formação docente no país, tais como: as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (licenciatura), estabelecidas pela Resolução CNE/CP n. 1/2006; o Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecido pela Lei n. 13005/2014; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica; e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC), estabelecida pela Resolução CNE/CP n. 2/2019.

As políticas formação docente ganham destaque “por seus traços decisórios e reguladores que delimitam e configuram o trabalho docente na atualidade” (VIEIRA; MELO, 2018, p. 37) posto que se configuram como alicerces para a produção do trabalho docente e ferramentas fundamentais para constituição da profissionalização e produção da identidade docente. No entanto, o processo de produção dessas políticas ocorre em meio as disputas ideológicas e políticas com interdependência dos contextos históricos, no Brasil, marcadas descontinuidades, avanços e retrocessos.

No final do século XX a formação docente voltou a ser uma preocupação urgente no Brasil devido ao aumento populacional e a crescente urbanização do país. A escola se viu obrigada a abrir suas portas e absorver a grande demanda por matrícula. De acordo com Saviani (2011, p. 8) “enquanto a população global quadruplicou, a matrícula geral aumentou 20 vezes”. O grande desafio que se impôs foi a universalização do ensino fundamental, naquele contexto etapa obrigatória da educação básica.

Com a expansão, os problemas e as deficiências foram evidenciados e a qualidade da educação brasileira foi colocada em xeque. Garantir o direito à matrícula não significou garantir aos alunos as condições de permanência na escola, muito menos a qualidade da educação. Assim, sem as condições adequadas as escolas passaram a registrar altos índices de evasão escolar e reprovação, o que demonstrou que embora matriculados os alunos não estavam conseguindo concluir a etapa obrigatória da educação básica. Iniciou, então, a corrida pela busca das soluções e, isso, necessariamente, implicou na identificação de culpados. No meio do fogo cruzado professores e professoras foram apresentados como vilões do fracasso educacional no Brasil. Daí surgiram as preocupações com a formação desses profissionais pois, em tese, a má qualidade da educação residia na ausência de preparo dos professores.

A concepção de formação docente, presente nas diretrizes, denota um cuidado com a qualidade da educação e a valorização docente, concebendo-os como processos

interdependentes. No entanto, na prática, esses resultados nem sempre são efetivados, pois muitos são os problemas identificados no processo formativo que frustram tanto as expectativas dos docentes, quanto as expectativas institucionais. Podemos citar as condições de trabalho docente, a baixa remuneração, a ausência de planos de carreira, entre outros problemas. Isso significa que a formação docente, por si só, não se constitui em panaceia para os problemas da educação no Brasil. Ela precisa vir acompanhada de um conjunto de medidas, que efetivamente coloque a educação no centro do projeto de desenvolvimento nacional.

Da mesma forma, essa concepção não estabelece rupturas com os modelos vigentes de formação de professores, que normalmente são organizadas por meio de uma matriz curricular, na qual prevalece o modelo do três a um, já criticado por Saviani (2011). Ou seja, os estudantes passam os três primeiros anos estudando as teorias científicas específicas da sua área de formação e, apenas no último ano da licenciatura, passam a ter contato com os conteúdos próprios da educação.

Para Saviani (2011, p. 10), as políticas de formação docente, por seu caráter descontínuo, não conseguem lograr êxito, o que se "revela permanente é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não logram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente". Ou seja, as mudanças entre uma e outra política formativa não apresenta mudanças significativas em sua essência. Esse interstício não se constitui em um tempo de debates e de reflexão acerca das políticas de formação docente, para posterior reelaboração, mas uma retomada aos antigos modelos.

Nesse sentido, uma forma capaz de tornar as políticas educacionais mais efetivas seria a elaboração de uma matriz curricular que integrasse a formação disciplinar com a formação educacional e os estágios, desde o início da formação, pois, da forma como estão articuladas essas três dimensões formativas fica evidente que a carga horária destinada a formação em metodologias e práticas de ensino nas grades curriculares das licenciaturas é suficiente para formar técnicos, mas não para formar professores. Ainda segundo Saviani (2011), os últimos dois séculos de formação docente no Brasil revelaram um quadro preocupante, pois mesmo como a elaboração das políticas de formação docente e de reformas educacionais, no Brasil ainda não fomos capazes de elaborar uma política de formação docente que seja satisfatória.

4.2 A formação de professores no Rio Grande do Norte: rumo a excelência

No Rio Grande do Norte a história da formação de professores foi um tanto quanto conturbada. Ela teve início na capital Natal, na ocasião da elaboração da Lei n. 671, de 5 de

agosto de 1873, que instituía a Escola Normal de Natal, ainda sem uma sede. Na realidade, a instalação da Escola Normal de Natal em uma sede passou por um período de grande dificuldade, especialmente no que dizia respeito ao seu espaço físico, precisando ser instituída diversas vezes no decorrer da sua história inicial. Segundo Silva (2013, p. 49), a primeira tentativa de instalar a Escola se deu em 1 de março de 1874, quando passou a funcionar no prédio do Colégio Atheneu Norte-Rio-Grandense, usufruindo do mesmo quadro docente da instituição, "com a matricula inicial de 20 alunos". Nessa ocasião, a Escola possuía um regime de externato e era exclusiva para homens. Chegou a formar três docentes, quando foi extinta pelo Decreto n. 809, de 19 de novembro de 1877, sob a alegação de não "corresponder aos fins que levaram a sua abertura" (Ibidem).

A segunda tentativa de estabelecer uma Escola Normal em Natal foi frustrada, ainda no papel, em 1890, quando o governador da Província norte rio-grandense Adolfo Afonso da Silva Gordo (1858-1929) expediu o Decreto n. 13, de 8 de fevereiro de 1890, que determinava a instituição da Escola Normal na capital. No entanto, o governador não permaneceu tempo suficiente no cargo para que o Decreto pudesse ser cumprido, o que resultou no adiamento da instituição da primeira Escola Normal do Rio Grande do Norte.

Uma terceira tentativa ocorreu em 1892, no governo de Pedro Velho de Albuquerque Maranhão, na ocasião da expedição do Decreto n. 18, de 30 de setembro de 1892, que autorizava mais uma tentativa de funcionamento da Escola Normal na capital norte-rio-grandense, também no Atheneu. Porém, a instituição durou pouco tempo, tendo formado até 1901 apenas cinco professores.

Também é importante mencionar que nesse mesmo período houve a constituição de associações profissionais de docentes, cuja tarefa era tratar sobre assuntos ligados a educação em geral, mas que acabaram contribuindo também com debates importantes em torno da formação de professores do Estado. Em 1911 a sede da Escola Normal de Natal foi deslocada das dependências do Atheneu para o prédio do Grupo Escolar Modelo, cuja nova instalação favorecia uma formação de maior qualidade, uma vez que possuía uma estrutura e recursos mais modernos.

Nos anos seguintes foram propostas outras medidas de aprimoramento da formação docente no Rio Grande do Norte, como a Lei n. 382, de 18 de novembro de 1915, a Lei n. 405, de 29 de novembro de 1916 e o Decreto n. 69, de 24 de novembro de 1917 que determinaram novos padrões de ensino para a Escola Normal de Natal com base em referências mundiais. A Escola Normal de Natal logo se tornou referência em todo o Estado no que dizia respeito as ideias e procedimentos inovadores acerca da formação docente.

De acordo com Aquino (2007), além de ter contribuído para o desenvolvimento de debates, teorias e métodos em torno da formação de professores, a instituição também obteve papel importantíssimo no que diz respeito a consideração da formação docente também para as mulheres. Um dos motivos para a consideração acerca da formação das mulheres é que a instituição de Natal sempre esteve pronta para assimilar as ideias didático-pedagógicas que eram apresentadas pelo cenário da educação mundial. Outro motivo é que a instituição de Natal, assim como as escolas normais do Brasil em geral, permitiu em seus espaços de debates a participação de um público de professores bastante plural, sem discriminação de raça, religião e gênero.

Ao mesmo tempo em que havia a formação havia também a informação por meio de "uma série de rituais e símbolos, doutrinas e normas foram mobilizadas para a produção dessas mulheres professoras" (LOURO, 2004, p. 455). Tais rituais e símbolos, utilizados pela Escola Normal de Natal, fizeram da instituição uma referência no que diz respeito a formação de professores, não só para o Rio Grande do Norte, mas para toda a região nordeste.

Com o Decreto n. 161, de 7 de janeiro de 1922 e o Decreto n. 265, de 24 de março de 1925 foram permitidas as criações do Departamento de Educação e do Conselho de Educação, órgão fundamentais pois ajudaram na organização e fiscalização da estrutura do ensino e das posturas docentes, por meio da criação de regulamentos, regimentos, editais de concursos, comissões, propostas pedagógicas e propostas de livros. Até o ponto em que

> Em fins da década de 1920, as Escolas Normais Primária de Lisboa e de Natal estavam em pleno funcionamento. O Curso Normal ostentava um caráter de formação profissional – ao pautar-se em elementos peculiares das Ciências da Educação. A formação oferecida aos professores tornou-se cada vez mais especializada o que legitimou a profissionalização do magistério primário (SILVA, 2013, p. 52).

Segundo Silva (2013) ambas as escolas de Lisboa e de Natal possuíam certa reciprocidade no que dizia respeito ao modelo pedagógico que adotavam, o qual admitia a introdução de ideias e práticas da pedagogia moderna. Pois, apesar da distância continental entre as duas, "estas instituições partilhavam projetos e discursos que se entrelaçavam, evidenciando uma completa sintonia e circulação do pensamento pedagógico, [...] especialmente, das ideias sobre a educação gestadas na Europa" (Ibidem).

A necessidade de estabelecer no Rio Grande do Norte uma instituição que garantisse a formação de professores no Estado veio da falta de uma preparação mais específica voltada para a educação infantil. Com base nessa necessidade, antes mesmo da constituição da Escola

Normal em Natal, já havia em 1839 o debate acerca da necessidade da construção na cidade de uma instituição capaz de formar professores aptos a lidar com as demandas da educação infantil. Em 1962, com a instalação da Escola Prático Modelo nas dependências do Colégio Atheneu Norte-Rio-Grandense, escola essa voltada para a educação infantil, a necessidade de professores capacitados para lidar com o ensino infantil fez emergir ainda mais a necessidade de uma escola voltada para a formação de professores no âmbito da educação infantil. No entanto, conforme o estudo de Kulesza (1998), os campos de atuação prática dos professores formandos eram as escolas de formação secundária, de jovens, como o Colégio Atheneu, o que dificultou bastante uma formação mais preparada para o ensino voltado para crianças.

Mais tarde, em 1953, a aprovação da Lei n. 1038, de 12 de dezembro 1953 possibilitou a construção do Instituto de Educação. O instituto, que fora construído pelo então governador Silvio Pedroza era subordinado ao Departamento de Educação e tinha como finalidade o funcionamento dos cursos do Colégio Estadual e da Escola Normal de Natal. Em 28 de janeiro de 1960 foi aprovada a Lei n. 2.639 que instituiu no Instituto de Educação os cursos de especialização de professor primário e habilitação de administradores escolares. Após o Instituto de Educação passar por um longo período sem uma sede fixa, em 1966 obteve finalmente uma sede fixa passando a fazer parte do Instituto de Educação Presidente Kennedy.

Com a aprovação da LDB, em 1971, o ensino profissionalizante foi institucionalizado no 2º Grau, o que ocasionou mudanças no sistema de formação de professores e, consequentemente, no direcionamento das Escolas Normais em todo o Brasil. A Escola Normal no Rio Grande do Norte foi desativada e em seu lugar veio a habilitação para o magistério. O instituto Kennedy passou a se chamar Escola Estadual Presidente Kennedy, oferecendo o curso de magistério no ensino do 2º Grau. Em 1994 a instituição mudou mais uma vez de nome e passou a se chamar Instituto de Formação de Professores Presidente Kennedy. Em 2001 a Escola foi transformada novamente em Instituto, passando a se chamar Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy e tornou-se uma excelente referência como centro de formação de profissionais da educação.

Precisou de um pouco mais do que cem anos para que a formação de professores no Rio Grande do Norte pudesse atingir o patamar de excelência que possui. É importante salientar que desde a Escola Normal até Instituto Kennedy, as políticas e as teorias pedagógicas foram e ainda serão decisivas para corrigir erros, oferecer mais recursos e estrutura necessários para o melhoramento da instituição, algo que depende profundamente da escolha dos cargos políticos capazes de influenciar o desenvolvimento da instituição.

Um ponto interessante a se considerar na conjuntura histórico-social na época da instalação da Escola Normal de Natal, ainda nas dependências do Colégio Atheneu, é o espaço direcionado para as mulheres, não somente no que diz respeito aos cargos de ensino da Escola Normal, mas sobretudo os cargos administrativos e de direção. É preciso ressaltar, no entanto, que desde a década de 1910 que a Escola Normal de Natal vinha em um ritmo crescente no que dizia respeito a formação de professoras.

Os princípios que determinavam a formação docente das mulheres se baseavam na ideia de que para as mulheres bastava obter a formação pautada na moralidade e nos costumes patriarcais e católicos. Como se houvesse um ideal de educação pública em que as mães (mulheres) seriam mais aptas que os pais (homens) a cuidar da educação de outros filhos por virtude de uma certa disposição natural em cuidar da família, o que lhe daria uma melhor perícia educativa. Ou seja, a ideia de que a mulher é naturalmente capacitada para se dedicar aos benefícios da família e que, por isso, deveria também ser melhor capacitada para se dedicar a educação da nação. Essa ideia era divulgada e aceita pelas nações católicas da Europa e pelos Estados Unidos, e logo passou a influenciar a formação pedagógica no Brasil, sobretudo no Rio Grande do Norte.

Entretanto, houve quem discordasse dessa ideia, em um sentido ainda predominantemente patriarcal e machista. O educador Nestor dos Santos Lima, ao tratar em um artigo publicado pela revista de educação da Escola Normal de Natal, cujo tema era a política de celibato adotada para as professoras alemãs para que a profissão docente das mulheres não influenciasse negativamente as suas ‘obrigações’ domésticas, escreveu que:

> Não se poderá ser boa professora e boa dona de casa, ao mesmo tempo. Por mais diligente e laboriosa que a mulher seja, não poderá dar conta dos encargos da família, cuidar dos filhos, do marido, dirigir os empregados, enfim, a própria habitação, providenciando a tempo e a hora e acerca de tudo quanto é necessária à regularidade da vida doméstica, de que é ela o fulcro e o ponto central, e, por outro lado, preparar bem as lições, dispor metódica e previamente o seu trabalho, fazer a escrituração da classe, estudar e ilustrar-se constantemente, comparecer à hora marcada, esgotar o horário, preocupada tão somente com o seu mister pedagógico, sem os sobressaltos e o temor dos chamados urgentes e dos reclamos aflitos de casa, para ver o menino que caiu, ou estar com febre, ou quebrou algum objeto... (LIMA, 1921, p. 45).

Uma visão bastante patriarcal e que considerava ser a mulher casada incapaz de receber a formação docente, sob a suposta pena de não cuidar da casa e do cuidado dos filhos e marido. Além disso, no Brasil havia o argumento de que um ambiente de formação de professores, como as Escolas Normais, com a presença de mulheres e homens no mesmo ambiente poderia

dificultar a formação uma vez que a presença de ambos os sexos fomentaria a promiscuidade sexual e o foco da formação docente (SILVA, 2013).

Além disso, a ocupação feminina de cargos administrativos não era vista com bons olhos, sob o argumento de que a função de tais cargos não era compatível com a condição e as capacidades das mulheres. Assim, não somente na Escola Normal de Natal como em todas as Escolas Normais do Brasil, aceitava-se a ideia de que as mulheres até poderiam receber formação para ensinar nas escolas, mas não poderiam ocupar altos cargos administrativos, como a direção, visto que para ocupar tais cargos somente os homens tinham competência.

Um estudo sobre a educação do Brasil império, de autoria de Antônio de Almeida Oliveira (1843-1887), reeditado pelo Conselho Editorial do Senado Federal em 2003, vislumbra o futuro cenário da educação no país e, em especial, as medidas a serem adotadas pelas Escolas Normais acerca da impossibilidade de a mulher poder ocupar cargos de diretoria nas Escolas normais, sendo o motivo "ser este cargo mais próprio do homem do que da mulher. Além de que à mulher falta a energia e a gravidade pedida pelo emprego, os trabalhos deste devem exigir uma atividade se não impossível extremamente difícil para sexo fraco" (OLIVEIRA, 2003, p. 215).

Essa percepção patriarcal e machista acerca das condições e capacidades das mulheres predominou durante boa parte da história da Escola Normal de Natal, tendo sempre homens ocupando os cargos de gestão, até o ano de 1950, quando a professora Francisca Nolasco Fernandes, que também ficou conhecida como Dona Chicuta, se tornou, enfim, a primeira diretora da Escola Normal de Natal. Segundo Silva (2013, p. 43), esse foi um processo gradativo que só foi possível devido à forte influência das teorias pedagógicas francesas, alemã e norte-americana, que possibilitaram ao longo do tempo "que as instituições formadoras de docentes primários" pudessem receber "mais moças em suas salas".

Devido a influência das ideias pedagógicas de outros países, com a exceção da influência sempre presente de Portugal, com o passar do tempo, a Escola Normal de Natal acabou admitindo mais mulheres do que homens, tanto em cargos docentes quanto em cargos administrativos. Também o mesmo processo gradativo ocorreu em relação a quantidade de mulheres interessadas em formação docente, até o memento em que a procura de homens por formação docente passou a ser irrisória se comparada com a demanda das mulheres.

4.3 Formação docente: teorias e problemáticas atuais

O que é a formação docente? A formação docente é o processo pelo qual os profissionais se preparam para o exercício do magistério, compreendendo todas as etapas e modalidades da educação básica. A formação docente, seja inicial ou continuada, se constitui em um direito dos profissionais do magistério e deve estar articulada com as políticas públicas da educação. No Brasil, as políticas de formação docente são executadas em parceria entre a União, os estados e os municípios por meio das instituições de ensino superior, centros de formação dos estados e municípios e instituições de educação básica, conforme preconiza as Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada em nível superior de profissionais do magistério para a educação básica,

> A formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas (BRASIL, 2015, p. 4).

Qual é a necessidade de se pensar e se preocupar com a formação de professores? Certamente, não se trata apenas de uma necessidade de capacitação técnica e profissional para que o professor conheça as normas e padrões de conduta pré-estabelecidos que deverão ser adotados em sala de aula. A necessidade de se pensar a formação de professores vai muito mais além de uma mera demanda da falta de formação técnica, mas de uma demanda especialmente social e cidadã. É preciso, pois, que o professor adquira a formação necessária para refletir sobre a maneira como a prática docente é capaz de contribuir com os processos constitutivos do caráter e da cidadania e com a superação das desigualdades sociais. É nesse sentido que se torna viável refletir sobre a formação de professores.

Segundo Saviani (2011) existem dois modelos contrapostos que caracterizaram a história da formação docente no Brasil. De um lado, o modelo denominado pelo autor de "culturais-cognitivos" (p. 9), no qual a formação de professores se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos, os quais o professor irá ministrar" (p. 8). Uma das crenças que orienta esse modelo é a de que a formação didático-pedagógica irá ocorrer com a prática docente, na medida em que o professor tenha domínio dos conteúdos e conhecimentos organizados.

Outra hipótese é que o professor adquira as competências didático-pedagógicas por meio dos chamados "treinamentos em serviço" (Ibidem). De um jeito ou de outro, o que está claro é que nesse modelo de formação a universidade não deve se preocupar com essa dimensão

pedagógica da formação docente. Sua preocupação deve ser a preparação técnica dos professores, no que concerne a transmissão de conteúdos e conhecimentos específicos à sua área de docência. Esse modelo é, segundo Saviani, um modelo que preza pela reprodução dos conteúdos, isto é, o professor não está sendo preparado para problematizar ou refletir sua prática docente, nem a organização dos conteúdos, mas, simplesmente, seguir uma cartilha previamente definida.

O segundo modelo de formação de professores é denominado por Saviani (2011) de "modelo pedagógico-didático", no qual a preparação didática e pedagógica dos professores são pré-requisito para uma completa formação. Esse modelo, além de contemplar a cultura geral e a formação especifica de atuação dos docentes, tem como princípio implícito em seu currículo a formação didático-pedagógica. Assim, o professor terá o domínio dos conteúdos inerentes a sua área de atuação, mas também estará intelectualmente preparado para lidar com a complexidade da atividade docente, os desafios e problemas próprios dos processos educativos e de aprendizagem, além de mobilizar com coerência as metodologias didáticas específicas à sua área docente, bem como as metodologias didáticas gerais.

A preocupação com a formação docente tem sido cada vez mais comum entre os educadores e filósofos da educação, sobretudo a partir da década de 1990 em diante (PICONEZ, 1991; ZEICHNER, 1993; PERRENOUD, 1994; BECKER, 1995; PIMENTA, 1997, 2012; IMBERNÓN, 2011; GATTI, 2015; TARDIF, 2019). Um dos motivos que preocupam os educadores e filósofos da educação é o problema em torno das práticas pedagógicas adotadas pelas instituições de ensino, que elas não estão necessariamente sendo fundamentadas nos debates e teorias mais atuais da educação, o que, segundo Becker (1995), sugere certa falta de confiança na formação inicial e contínua desses docentes.

Piconez, (1991), por sua vez, argumenta que em relação à formação inicial os cursos de formação pouco contribuem para gerir uma nova identidade do profissional docente, uma vez que o conteúdo e as atividade de estágio estão bastante distanciados da realidade das escolas, dos problemas burocráticos e de ordem social.

Já no que tange a formação contínua, o problema mais frequente, segundo Pimenta (2012, p. 17), tem sido o de realizar cursos de suplência e/ou atualização dos conteúdos de ensino que têm se mostrado "pouco eficientes para alterar a prática docente e, consequentemente, as situações de fracasso escolar, por não tomarem a prática docente e pedagógica escolar nos seus contextos". Esse tipo de formação, por não considerar o contexto envolvido no ambiente de prática pedagógica, apenas acaba focando na formação da

individualidade do professor, sem a possibilidade de estimulá-lo para que ele próprio seja capaz de articular o ambiente como novas práticas de ensino e novos saberes.

É com base nessa problemática que os debates e novas teorias em torno da formação docente estão sendo desenvolvidos. A grande proposta de discussão é a formação da identidade profissional do docente, considerando os saberes necessários que fundamentam à docência. Pimenta (2012, p. 17), por exemplo, tem utilizado nos cursos de formação inicial,

> A produção de pesquisas em didática a serviço da reflexão dos alunos e da constituição de suas identidades como professores. Ao mesmo tempo, problematizando-as diante da realidade do ensino nas escolas, procuro desenvolver nos alunos uma atitude investigativa. Nesse contexto, estamos empenhados em ressignificar os processos formativos a partir da reconsideração dos saberes necessários à docência, colocando a prática pedagógica e docente escolar como objeto de análise.

Para além de uma finalidade estritamente técnica e burocrática, Pimenta entende que a formação do professor deve possibilitar ao formando uma formação mais geral que o capacite para o exercício legal da profissão. Pois, uma vez sendo considerada que a natureza do trabalho docente é através do ensino contribuir para o processo de humanização dos alunos, espera-se que a formação de professores desenvolva nos formandos fundamentos, valores e habilidades que os tornem capazes de lecionar um conhecimento a partir das necessidades sociais e cotidianas dos alunos. É nesse sentido que o acesso dos formandos a um conteúdo atualizado sobre as teorias e práticas da educação é fundamental para que ele esteja por dentro dos debates e teorias em torno da relação entre o ensino e a realidade social dos alunos, para que o professor possa desenvolver nos alunos a capacidade de possuir senso crítico da sua própria atividade para que em seguida possam inovar ou transformar os saberes docentes de acordo com as necessidades de seus alunos, em um processo sem fim de construção de identidades como docentes.

Para teóricos da educação como (Pimenta 2012; Gatti *et al.*, 2015) a identidade dos docentes não é um dado imutável ou que pode ser adquirido, mas um processo em constante formação de acordo com os aspectos histórico-sociais os quais o sujeito está inserido. Da mesma forma como ocorre com as demais profissões, a profissão docente deve estar inserida em um determinado contexto histórico-social e que, portanto, necessita de determinadas respostas às necessidades inerentes a tal contexto. É exatamente com base nessa percepção, de que a realidade histórico-social pode modificar a prática docente, que é preciso repensar continuamente a formação docente.

Sendo assim, no que diz respeito à educação escolar parece que o crescimento quantitativo dos sistemas formativos de ensino não corresponde completamente ao crescimento qualitativo dos mesmos, uma vez que os sistemas formativos precisam estar adequados às demandas sociais inerentes a uma determinada população de estudantes. Esse aspecto acerca da falta de qualidade no sistema formativo de professores é o que permite a necessidade de uma filosofia sobre a formação docente e, em especial, sobre a identidade profissional do docente. A problemática, então, que se coloca é a seguinte: que forma de profissional docente deve ser objeto de uma formação docente, sobretudo em um ambiente escolar que promova adequadamente as demandas emancipatórias e sociais dos alunos? Como deve operar a formação docente para que possa formar professores capazes de incorporar os seus alunos aos temas pertinentes da cidadania e dos problemas civilizatórios?

É preciso, pois, construir uma identidade profissional com base em uma significação social da profissão, em um processo de constante revisão dos significados específicos da docência, das tradições e padrões de conduta, sem, no entanto, desconsiderar as práticas clássicas que se mostraram significativas para o processo de formação ou de construção da identidade docente. Também é preciso construir uma identidade em que o professor possa se sentir livre para afirmar a suas próprias convicções, mesmo que estejam em desacordo com os padrões já pré-estabelecidos, levando em consideração o "significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor" (PIMENTA, 2012, p. 20). A criatividade do professor precisa ser estimulada para que haja condições para a inovação, seja de teorias ou de métodos. O estímulo a inovação parece ser muito mais favorecido se houver condições para o exercício da liberdade no ato de ensinar, algo fundamental em uma formação docente.

Um outro aspecto da problemática da formação docente diz respeito aos saberes da docência nos cursos de formação inicial, em que é preciso promover certa mudança na perspectiva dos formandos de si mesmos, ou seja, de sua perspectiva de si não mais como aluno, mas como professor. É nesse aspecto de mudança da perspectiva de si que se torna importante o debate sobre a sua identidade de professor, para que o próprio aluno adquira fundamentos teóricos para construir a sua própria imagem de professor. É aí também que ganha importância no processo de formação de professores os processos de reflexão sobre a própria prática (SCHÖN, 2000), assim como o processo de desenvolvimento de técnicas de pesquisa e escrita (DEMO, 1990).

Em relação aos saberes inerentes à formação docente é preciso considerar um aspecto importante sobre o saber pedagógico: o modo como a prática social é capaz de ressignificar esse saber na formação de professores. A formação inicial não pode se desenvolver sem a promoção do conflito entre a experiência e o saber teórico. É por meio do conflito entre a experiência e os saberes da educação e da pedagogia que o formando pode encontrar recursos para confrontar e modificar suas práticas pedagógicas (TARDIF, 2019). Ou seja, o que a formação pedagógica, tanto a inicial quanto a contínua, deve priorizar é a produção do saber pedagógico por meio da prática, pois sem a ação os saberes pedagógicos não podem ser produzidos. Assim, escreve Pimenta (2012, p. 29), "os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia não geram os saberes pedagógicos. Estes só se constituem a partir da prática, que os confronto e os reelabora".

Porém, como é possível que o professor recém formado possa construir teorias a partir da prática docente? Para Laneve (1993) a memória e o estudo da experiência são muito importantes, pois contribuem para o desenvolvimento da teoria e da prática escolar. Pode-se, por exemplo, considerar o registro de experiências, no intuito de se constituir um registro da memória da escola, que pode ser consultada posteriormente e contribuir para a construção de novas ideias e práticas pedagógicas. Além disso, a prática docente pode fomentar a problematização de práticas pedagógicas e o consequente surgimento de ideias capazes de gerar mudança ou reelaboração da prática em questão. Pode fomentar ainda o surgimento de intencionalidade para encontrar soluções para um determinado problema pedagógico. Pode ainda experimentar novos modelos de procedimentos e confrontar perspectivas diferentes de ensino, o que estimula o surgimento de perspectivas teóricas mais acabadas de uma didática inovadora, que ainda não foi configurada teoricamente por completo. Por fim pode-se pensar na documentação das escolhas, procedimentos e saberes que porventura foram produzidos ou utilizados nas práticas cotidianas dos docentes. São alguns exemplos de como a prática docente pode contribuir para a elaboração de novas teorias pedagógicas.

> A Pedagogia é a teoria, a reflexão, sobre esse aspecto da realidade em suas relações com outros aspectos. Constitui-se, pois, como campo de investigação específico cuja fonte é a própria prática educativa e os aportes teóricos providos pelas demais ciências da educação e cuja tarefa é a compreensão, global e intencionalmente dirigida, dos problemas educativos (LIBÂNEO, 2010, p. 53).

Na formação docente os saberes pedagógicos até podem contribuir com a prática, contudo é preciso admitir que também os saberes podem ser desenvolvidos a partir dos

problemas que a prática coloca. Essa interação entre a teoria e a prática pode ser fundamental para o desenvolvimento da outra e não representa uma contradição ou algo indesejável, mas tão somente a íntima interação que pode ser estabelecida entre a teoria e a prática no processo de formação de professores.

Dessa forma, um curso de formação inicial poderá contribuir com a formação dos novos professores não apenas oferecendo-lhes o conteúdo teórico sobre as pesquisas em torno da atividade docente e escolar, porém oferecendo-lhes também a possibilidade deles próprios desenvolverem pesquisas da realidade escolar, no intuito de capacitá-los para que eles próprios sejam capazes de instrumentalizar suas próprias teorias no âmbito de suas atividades docentes no ambiente escolar. Isso é que Pimenta vai chamar de "trabalhando a pesquisa como *princípio formativo* na docência" (PIMENTA, 2012, p. 31, grifo do autor).

Uma outra teoria da formação docente valoriza o que Schön (1990) e Alarcão (1996) chamam de teoria do professor reflexivo. Trata-se da teoria que busca considerar o professor como um intelectual em processo contínuo de formação. Ela visa explicar a necessidade de uma articulação entre a pesquisa e a política da formação, em contraposição a perspectiva predominantemente teórica que considera a racionalidade técnica como o único fundamento importante da formação de professores.

Sendo assim, os teóricos da educação que apoiam a perspectiva do professor reflexivo pensam a formação docente como um processo sem fim, uma espécie de *continuum* de formação inicial e contínua. Essa mesma teoria também supõe que a formação deve ser entendida como uma *auto formação* em que os professores possam reelaborar ou substituir os seus saberes iniciais a partir do conflito de tais saberes com as suas experiências e práticas vividas no ambiente escolar. Com base nesse conflito e no processo coletivo de troca de saberes e práticas é que os professores podem construir seus saberes, na medida em que constantemente refletem sobre a prática, ao estuda-las e no próprio momento da prática.

Nóvoa (1997), por sua vez, redireciona, o debate em torno da formação de professores, dos aspectos curriculares para os aspectos profissionais, ressaltando a importância de se considerar o percurso histórico da formação da profissão no âmbito da formação de professores. Ele também se opõe a perspectiva que considera somente a racionalidade técnica no processo de formação de professores, e em seu lugar propõe "o triplo movimento sugerido por Schön (1990) – *conhecimento na ação, reflexão na ação* e *reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação*" (NÓVOA, 1997, p. 26, grifo do autor). Em outras palavras, o que Nóvoa propõe é uma formação que considere a perspectiva crítico-reflexiva, que "forneça aos professores os meios

de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de formação autoparticipada" (NÓVOA, 1997, p. 25).

Isso implica no seguinte: que o professor possa desenvolver a sua própria vida segundo os seus objetivos pessoais, como valorizar conteúdos de sua formação e refletir sobre práticas e experiências compartilhadas; que ele possa desenvolver a sua vida profissional, pensando sua formação como um projeto único que engloba um duplo processo entre a inicial e a contínua; e que ele possa desenvolver o seu ambiente escolar e organizacional, trabalhando para que a escola possa se consolidar como espaço de trabalho e de formação.

Os apoiadores da perspectiva do professor reflexivo, como Nóvoa e Schön, contribuíram bastante para o surgimento de um novo paradigma no que diz respeito as teorias acerca da formação de professores. Uma das contribuições importantes está na consideração de que tanto a formação quanto a profissão são elementos constituintes dos saberes docentes e que, portanto, devem ser levados em consideração nos processos formativos inicial e continuado. Outra contribuição importante da teoria reflexiva foi a consideração de que as condições materiais são necessárias para o desenvolvimento da prática docente, o que ajudou a valorizar no processo formativo a importância do trabalho docente para as transformações que demandadas pelas escolas e pela sociedade em geral.

Esses aspectos importantes da teoria reflexiva de formação de professores possibilitaram nos processos formativos a compreensão do tratamento inseparável entre a formação, o ambiente e as condições de trabalhos, tais como as condições salariais, de administração e de recurso e conteúdo didáticos. Nesse sentido, Giroux e McLaren (1994) argumentam que as instituições de formação de professores precisam ser consideradas entidades de alto impacto público, uma vez que lidam com a formação de profissionais com esclarecimento e alto impacto social. Assim, as instituições de formação docente necessitam formar profissionais para que sejam intelectuais críticos capazes de afirmar os discursos da liberdade e da democracia.

Por tais motivos, uma vez considerada a perspectiva reflexiva, é possível concluir que o processo de formação de professores pode se configurar como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, assim como da valorização das escolas e instituições de educação, uma vez que "supõe condições de trabalho propiciadoras da formação como *contínua* dos professores, no local de trabalho, em redes de autoformação, e em parceria com outras instituições de formação" (PIMENTA, 2012, p. 35). O motivo está na própria dinâmica da sociedade globalizada, na capacidade de transformações do mercado produtivo, nas transformações na formação dos alunos que estão intimamente ligadas às mudanças

culturais, de valores e de outros aspectos sociais, o que exige que o profissional docente esteja em constante formação e constituição identitária, para acompanhar e se adequar as mudanças da sociedade.

Isso sugere que a formação de professores vai muito além de uma formação na perspectiva burocrática – ensinar a dar aula –, idealista, academicista e repousa em um âmbito mais humanista e com plenos impactos fundamentais para a formação de alunos cidadãos. Uma formação que não considera apenas a prática ou a teoria, pautada num currículo fechado engessado, mas que considere uma dinâmica entre ambas, uma formação que busque na experiência seu ponto de partida e que também considera os saberes docentes, problematizadora.

É nesse sentido que se faz necessário pensar em políticas públicas capazes de decidir e impactar os cursos de formação de professores e valorizar a docência enquanto um processo emancipatória, reflexivo e com funções fundamentais para a sociedade em geral.

4.4 As políticas públicas de formação docente

Desde a década de 1990 vem se intensificando diversas tentativas e movimentos no intuito de repensar a formação de profissionais docentes da educação básica, assim como para repensar medidas que visem a valorização desses profissionais. Se considerados os debates no âmbito do Conselho Nacional de Educação (CNE), por exemplo, é possível notar o surgimento de deliberações que realmente surtiram efeito no que diz respeito a uma maior organização da formação de professores da educação básica, como as decisões acerca das Diretrizes e de outros elementos normativos da formação inicial e continuada de professores.

A Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada em 2018, também realizou deliberações importantes para o processo de avanço da formação docente nas últimas décadas, sobretudo quando não apenas destacou a articulação entre o Sistema Nacional de Educação, as políticas e a valorização dos profissionais de educação, mas quando também contribuiu para reafirmar a necessidade de uma base comum nacional para a formação inicial e continuada. Segundo Dourado, os princípios da base comum nacional:

> Devem ser considerados na formulação dos projetos institucionais de formação inicial e continuada – incluindo a licenciatura – por meio da garantia de concepção de formação pautada tanto pelo desenvolvimento de sólida formação teórica e interdisciplinar em educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos(as) e nas áreas específicas de conhecimento científico quanto pela unidade entre teoria e prática e pela centralidade do trabalho como

> princípio educativo na formação profissional, como também pelo entendimento de que a pesquisa se constitui em princípio cognitivo e formativo e, portanto, eixo nucleador dessa formação (DOURADO, 2015, p. 301).

É importante destacar que essas considerações acerca da base comum nacional também vêm sendo defendidas por entidades tais como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR).

Em 2014 começou uma nova fase para as políticas educacionais brasileiras, com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) a partir da Lei n. 13.005/2014, que estabelece diretrizes para uma maior organização da educação básica e superior no decênio 2014/2024, incluindo 20 metas que visam, dentre outras coisas, a valorização de profissionais, maiores financiamentos e investimentos na educação em geral e maior qualidade na avaliação e gestão. No que diz respeito as diretrizes articuladas pelo PNE tendo em vista a melhoria dos níveis e a expansão da formação inicial e continuada dos professores, destacam-se as metas 12, 15, 16, 17 e 18, que dizem:

> META 12 [...] 12.4) Fomentar a oferta de educação superior pública e gratuita prioritariamente para a formação de professores e professoras para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, bem como para atender ao défice de profissionais em áreas específicas [...]. 12.8) ampliar a oferta de estágio como parte da formação na educação superior. META 15 Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. META 16 Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. META 17 Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE. META 18 Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como

> referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal (BRASIL, 2014, não paginado).

Essas metas do PNE foram consideradas para a elaboração de uma política nacional de formação de professores, sobretudo no que diz respeito as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada. Nos anos últimos anos essa política coordenada pelo MEC se constituiu no Brasil como um componente fundamental para a formação docente no país, sendo desenvolvida não apenas pela União, mas também pelos Estados e Municípios da federação.

Diversos debates e estudos em torno da formação docente foram desenvolvidos durante a trajetória do CNE, que resultaram na aprovação de diversas Resoluções direcionadas para a formação docente. Devido ao alto número de contribuições e impasses nos debates o CNE criou uma Comissão Bicameral de Formação de Professores responsável pelo estudo das matérias discordantes. A comissão é formada por conselheiros da Câmara de Educação Superior e da Câmara de Educação Básica, sendo recomposta diversas vezes por uma renovação periódica de acordo com a disposição dos membros do CNE. Em 2014 uma recomposição da comissão considerou os debates e estudos das comissões anteriores e reelaborou as normas e práticas vigentes nas licenciaturas, assim como a profissionalização de professores, tanto no que diz respeito a formação inicial quanto no que diz respeito a continuada. Após muito debate e estudo, essa nova recomposição propôs as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (DCNs), que foram reconsideradas novamente por outra recomposição da comissão, até que submeteu nova proposta base para o debate público, envolvendo grandes setores da sociedade em eventos, reuniões e debates públicos sobre o tema. O papel da Comissão Bicameral em todo o processo de proposição das DCNs foi muito importante pois:

> Propiciaram elementos analíticos e propositivos substantivos concernentes à necessidade de consolidação das normas e diretrizes, análises dos cursos de licenciatura – inclusive a pedagogia – e avaliação de sua efetivação, bem como por sinalizações e proposições sobre as dinâmicas formativas, princípios, perfil, núcleos de estudos e eixos de formação, dentre outros (DOURADO, 2015, p. 303).

Ao longo de todo o processo de proposição das DCNs a participação de estudiosos e entidades acadêmico-científicas e sindicais foi muito importante, sobretudo porque o grande empenho de todos os envolvidos não se reduziu a apenas às contribuições nas discussões

organizadas pela Comissão Bicameral, mas também em produzir importantes estudos, com base nas demandas da Comissão Bicameral, que impactaram no processo de elaboração das diretrizes como, por exemplo, os estudos de Dourado (2009), Bordas (2009) e Scheibe (2009).

A comissão disponibilizou para audiências públicas a proposta de DCNs, que aos poucos pôde ser debatida pelas instituições acadêmicas e pelas entidades sindicais, até que foi aprovado pela Comissão Bicameral o texto da proposta definitiva em 4 de maio de 2015 para posterior debate e deliberação do CNE. Após o debate da proposta o CNE decidiu pela aprovação em 5 de maio de 2015. Em 9 de junho de 2015 a minuta de Resolução foi aprovada pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional e encaminhada a proposta para o MEC que, por fim, aprovou as DCNs em 24 de junho de 2015.

As DCNs enfatizaram a necessidade de repensar e desenvolver novas bases para a formação inicial e continuada de professores, apoiando uma maior dinâmica entre as políticas públicas e a gestão da educação básica e superior, mas com bastante ênfase à valorização dos profissionais da educação. Segundo Dourado (2015, p. 307), "as novas DCNs definem os princípios da formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica e sinalizam para maior organicidade nos projetos formativos, necessidade de maior articulação entre as instituições de educação superior e de educação básica". Elas ressaltaram a importância da dinâmica entre o processo formativo e a sua institucionalização, ao considerar que:

> O projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de ensino e instituições de educação básica, envolvendo a consolidação de Fóruns Estaduais e Distrital Permanentes de Apoio à Formação Docente, em regime de cooperação e colaboração (DOURADO, 2015, p. 307).

Essas novas considerações resultaram em uma nova abordagem da formação docente dos profissionais da educação básica, uma vez que fomentava uma maior segurança e direito à educação para os grupos historicamente e socialmente marginalizados. Essa nova proposta exigiu uma profunda modificação na maneira como as instituições de educação básica e superior concebiam sua estrutura física, normas, materiais e recursos didáticos. Para atingir essa exigência as novas DCNs exigiram que as instituições formadoras realizassem um projeto de formação próprio, em harmonia com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC). Também é importante mencionar que outra contribuição fundamental das novas DCNs para a formação docente foi o reconhecimento de uma base comum nacional fundamentada na ideia de educação como um

processo emancipatório e no igual reconhecimento do trabalho do profissional do magistério como fundamental para conduzir a formação cidadã e emancipatória dos indivíduos.

> Nessa direção, as novas DCNs definem que o(a) egresso(a) da formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, de modo a lhe permitir: o conhecimento da instituição educativa; a pesquisa; atuação profissional no ensino, na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições de educação básica. Nessa direção, o projeto de formação deve abranger diferentes características e dimensões da iniciação à docência (DOURADO, 2015, p. 307).

Sendo assim, no contexto de formação de professores, o curso de pedagogia tem relevância, uma vez que "destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental" (BRASIL, 2006, p. 2). Os professores pedagogos, além de alfabetizadores, são responsáveis por ministrar aulas articulando saberes de áreas de conhecimentos diferentes. O que torna a atividade docente mais complexa, necessitando de uma sólida formação. Além disso, os pedagogos também exercem docência em "cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos" (DOURADO, 2015, p. 307).

De acordo com Gatti (2013-2014), a pedagogia atravessa dilemas, pois sua vocação inicial era formar pesquisadores em educação e os professores das escolas normais. No entanto, abarcou a responsabilidade de formar também professores alfabetizadores e com impacto fundamental na formação social, atividade que foi regulamentada em caráter excepcional apenas na década de 80. Finalmente, por meio da resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006) são instituídas as diretrizes curriculares do curso de pedagogia, atribuindo a esse a prerrogativa de formar professores alfabetizadores, professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.

Essa mudança de perfil do curso de pedagogia trouxe algumas dificuldades, pois havia carência de professores para ministrar metodologias próprias para alfabetização, para leitura e escrita e, por esse motivo, passam a ser feitos arranjos formativos. Essas dificuldades, em termos de formação de professores, não são exclusivas da pedagogia, mas dos cursos de licenciatura. Segundo Gatti (2013-2014), devido à forma como estão organizadas as

metodologias de ensino nas grades curriculares dos cursos de licenciaturas, continuamos formando bacharéis, como se a pessoa que detivesse o conhecimento soubesse dar aulas.

Nesse sentido, há um sentimento comum de que as licenciaturas passam por uma crise. Na verdade, o que precisamos perceber é que essa crise talvez seja mais aguda pois se "a formação de professores está em crise é porque está em crise a escola constituída como parte desse projeto [...] o que está em crise é o próprio sistema de ensino moderno" (ARANHA; SOUZA, 2013, p. 70). A formação de professores deve ser compreendida como parte desse sistema e a crise como sistêmica. É exatamente essa crise, caracterizada pela falta de investimento na educação, pela desvalorização da profissão docente, que afasta das licenciaturas aqueles que desejam seguir a carreira docente.

Para Saviani (2011, p. 14) a qualidade da formação docente depende da superação de alguns desafios que se colocam no âmbito das políticas educacionais e que comprometem sua qualidade formativa. O autor elenca aqueles que na sua visão se constituem os principais desafios: fragmentação e dispersão das iniciativas; descontinuidade das políticas educacionais; burocracia que rege a organização e o funcionamento dos cursos; separação entre as instituições formativas e o funcionamento das escolas no âmbito dos sistemas de ensino; o paradoxo entre o chamado "conhecimento disciplinar" ou especializado e o "saber pedagógico-didático"; e, por fim, a jornada de trabalho precária e os baixos salários.

Na perspectiva do autor, uma adequada formação docente precisa, necessariamente, estar ancorada em um padrão universitário e ser fomentada pelas faculdades de educação. Também deverá ter caráter permanente, se configurando como política de estado. Deve ainda interligar as instituições formadoras com as escolas do sistema de ensino por meio dos estágios que devem ser inseridos na grade curricular desde o início da formação docente, como forma de articular teorias, práticas e vivências do cotidiano escolar, também como espaços formativos. Desse modo, escola e universidade se tornam parceiras na tarefa de formar professores.

Uma consistente formação docente precisa está baseada na perspectiva da "pedagogia histórico-crítica" (cf. SAVIANI, 2011) como forma de interligar teoria e prática, conteúdo e forma, professor e aluno, recuperando, assim, a unidade da atividade educativa. E, por fim, os sistemas de ensino precisam estabelecer uma jornada de trabalho de tempo integral, que possibilite ao professor ter um único local de trabalho, com justa remuneração, para que possa aliar em sua prática docente o ensino e a pesquisa. Da mesma forma, é preciso que haja a garantia dos tempos de planejamento, orientação de estudos, formação continuada, participação política nos colegiados e salários dignos capazes de valorizar socialmente a profissão docente,

atraindo candidatos dispostos a cumprirem uma formação de longa duração para o exercício do magistério.

> Não se pode mais educar, formar, ensinar apenas com o saber (das áreas de conhecimento) e o saber fazer (técnico/tecnológico). Faz-se necessária a contextualização de todos os atos, seus múltiplos determinantes, a compreensão de que a singularidade das situações necessita de perspectivas filosóficas, sociológicas, psicológicas etc. Perspectivas que se constituem o que se pode chamar de *cultura profissional da ação*, ou seja, que permitem aclarar e dar sentido à ação (PIMENTA, 2012, p. 8, grifo do autor).

Para pimenta o professor em formação se constitui em sujeito apto a desenvolver suas atividades práticas com vistas à transformação do mundo natural e social humano, "as transformações das práticas docentes só se efetivam na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática" (PIMENTA, 2012, p. 9). Pensar a formação de professores ou reformas nas políticas educacionais e de formação docente sem a participação dos professores não logram êxito. A formação profissional deve contemplar, além do desenvolvimento profissional, o desenvolvimento pessoal do professor e o aprimoramento do sistema educacional.

O que a autora chama a atenção é que os currículos formais dos cursos de formação de professores se apresentam defasados e afastados da escola, com atividades e estágios que não dialogam com a realidade da prática docente nas escolas de educação básica dando a estes um caráter burocrático e ineficiente, incapaz de dar conta das contradições que permeiam a prática docente, tomada como uma prática social.

A formação de novos professores ocorre em uma perspectiva ideal, exaustivamente teórica, alienada da realidade da sala de aula real, se constituindo em formação reprodutivista, onde teoria e prática se encontram dissociadas. Além disso, no processo de elaboração das políticas de formação docente, não são consideradas as reais demandas dos professores e nem as necessidades educacionais dos alunos. Nóvoa (2011), identifica que a produção de um discurso acerca da formação de professores que, embora os apresente como sujeitos das políticas, os mesmos têm ocupado um lugar marginal no processo de elaboração dessas políticas, pois o campo docente está sendo ocupado por outros agentes sociais, como políticos e especialistas.

Assim, enquanto sujeitos das políticas os professores estão sendo silenciados. Para o autor, as políticas de formação docente geram o que ele denomina de *regresso dos professores*, por considerar que as políticas não realocam os professores como protagonistas a partir da

valorização dos seus saberes, do campo de atuação e da cultura docente. O seu campo de atuação, ao contrário, foi ocupado por outros agentes como os especialistas e os políticos, que comumente elaboram e aprovam tais políticas. A voz dos professores não é ouvida nesse processo.

De acordo com Pimenta (2012) essa formação deve ter a pesquisa como instrumento que fomente a reflexão para que os professores em formação possam problematizar a realidade do ensino nas escolas de educação básica, afim de "ressignificar os processos formativos a partir da reconsideração dos saberes necessários à docência, colocando a prática pedagógica e docente como objeto de análise" (PIMENTA, 2012, p. 17). Esse é um dos caminhos apontados pela autora para a superação da dicotomia entre a teoria e a prática tão presente na formação dos professores superando, assim, a perspectiva burocrática e cartorial e favorecendo o surgimento de uma nova identidade docente.

Em relação a formação inicial, várias são as pesquisas e estudos (GATTI, 2019; PIMENTA 2012) que demonstram a distância entre a teoria e a prática e, principalmente, a elaboração dos currículos e o formato dos estágios docentes não conseguem dialogar com a realidade da escola de educação básica, se institucionalizam por uma "perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gestar uma nova identidade docente" (PIMENTA, 2012, p. 16-17). Pensando a formação inicial a partir dos cursos de licenciaturas esse fosso entre a academia e a escola é bastante percebido, como se as/os professoras e professores em formação fossem assumir salas de aulas ideais sem conflitos, sem problemas de aprendizagem em escolas com condições de trabalho dignas, sem nenhuma interlocução com a realidade local em que se insere a escola.

O curso de formação inicial, tem como prerrogativa preparar, formar o futuro professor para exercício da atividade docente, compreendendo essa como atividade complexa, dialógica e dinâmica,

> Espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano (PIMENTA, 2012, p. 18).

Nessa perspectiva, o professor precisa articular os saberes teóricos, pedagógicos e didáticos não sendo possível seu exercício a contento apenas pela aquisição de conhecimentos

e habilidades técnicas. Na realidade, como já dito antes, necessita ser uma formação prática e para a prática docente.

Embora passe por intensos debates nos espaços acadêmicos a formação de professores no Brasil continua sendo um dos grandes desafios a serem enfrentados no âmbito da gestão pública. Em que pese o arcabouço de legislação e de políticas dedicadas ao tema, a formação docente se tornou no Brasil um discurso politicamente correto no âmbito dos sistemas de educação básica, esvaziado de sentido e de ações capazes de consolidá-la. A formação de professores na prática "apresenta lacunas que passam pelas normas jurídicas que a regulamenta, pela gestão da educação, pelas experiências formativas e pela atuação profissional" (OLIVEIRA; LEIRO, 2019, p. 02).

Nas últimas décadas, no Brasil são muitas as ofertas de cursos destinados aos professores, sejam na modalidade presencial, seja por meio da educação a distância (EaD). Apesar disso, essas iniciativas parecem não impactar ou pouco impactam a qualidade da educação e, consequentemente, o fracasso escolar. Diante disso, uma questão central se coloca para nós: por que apesar de participarem dos cursos de formação continuada os professores não modificam suas práticas docentes?

Para buscar pistas que respondam a essa questão, recorramos às pesquisas sobre formação docente (PIMENTA, 2012; TARDIF, 2019; IMBERNÓN, 2011) todas apontam que um dos problemas se encontra na natureza da formação, que além de exaustivamente teórica, não estabelece diálogo com a vida escolar e acontece distanciada das práticas docentes e pedagógicas. Esse modelo formativo não oportuniza ao professor a reflexão acerca da sua prática pedagógica, de modo que a ele não será permitido problematizá-la, e tão pouco confrontá-la com as teorias estudadas. Sem tomar a sua prática docente como objeto de análise e de investigação o professor dificilmente conseguirá traduzir os novos conhecimentos em novas práticas docentes.

Esse modelo de formação docente se apresenta como sendo instrumental, prescritivo e prepara o professor para ser transmissor de conhecimentos ao invés de produtor de conhecimentos pedagógicos. Nesse sentido, repensar a formação docente requer, necessariamente, uma reflexão sobre as políticas públicas capazes de promover a identidade profissional docente, considerando "os saberes que configuram à docência" (PIMENTA, 2012, p. 17).

No entanto, as políticas públicas de educação no Brasil se apresentam ao longo da história como efêmeras e descontinuadas. Isso ocorre por que as políticas públicas de educação se configuram como políticas de governo e não de estado. No Brasil as eleições presidenciais

ocorrem de quatro em quatro anos para mandatos eletivos de quatro anos, com direito a uma reeleição. Nesse cenário, quando uma política educacional está em processo de consolidação, ela é interrompida, alterada ou mesmo abandonada, de modo que prevalecem os projetos políticos e ideológicos pessoais ou de grupos políticos em detrimento do projeto de país.

Nesse contexto, embora as DCNs realmente desenvolvam de maneira teórica a formação inicial e continuada de professores, tomando como fundamento uma base comum nacional articulada com as dinâmicas formativas, dependendo do contexto político no país as DCNs não conseguem deliberar ações positivas. Por outro lado, conforme ressalta Dourado, é possível perceber um movimento em prol da institucionalização de um projeto de formação no ensino superior, o que poderiam em tese superar a dicotomia entre a teoria preconizada pelas DCNs e a prática tal como observada em determinados governos.

> Nessa direção, advoga a institucionalização de um projeto de formação pelas Instituições de Educação Superior, priorizando as Universidades, por meio da efetiva articulação dessas IES com os entes federados, seus sistemas e redes, instituições de educação superior e instituições de educação básica, sem descurar da efetiva participação dos fóruns permanentes de formação e demais instâncias como conselhos nacional, distrital, estaduais e municipais e respectivos fóruns. Entendemos que esta perspectiva articulada a centralidade conferida à formação dos profissionais do magistério da educação básica pode contribuir para a superação da dicotomia entre teoria e prática, bacharelado e licenciatura, bem como, propiciar efetiva articulação entre as políticas e dinâmicas de organização, gestão e financiamento da educação, suas instituições e seus atores (DOURADO, 2015, p. 315).

As políticas que são preconizadas pelas DCNs buscam garantir fundamentos teóricos para que na prática haja um desenvolvimento positivo da formação inicial e continuada dos professores ao definir uma base comum nacional, em atenção a uma demanda histórica das entidades e sindicatos da educação em torno de uma maior valorização do profissional do magistério, envolvendo questões como políticas em prol da garantia da formação inicial e continuada, ascensão na carreira e melhores condições de trabalho e salariais.

Por isso que as DCNs tal como foram aprovadas enfatizaram a necessidade de uma articulação entre a educação básica e superior, assim como a institucionalização de um projeto próprio de formação inicial e continuada de professores, por parte das escolas de formação, tendo como fundamento a “concepção formativa e indutora de desenvolvimento institucional que redimensiona a formação desses profissionais a partir de concepção de docência que inclui o exercício articulado nos processos ensino e aprendizagem e na organização e gestão da educação básica” (Ibidem).

Por fim, vale ressaltar que sempre haverá novos desafios no campo da formação de professores, seja no campo das políticas públicas, da formação, do ensino, das instituições e entidades acadêmicas e sindicais, uma vez que o saber e as teorias e os problemas que envolvem o tema da formação docente estão em constante desenvolvimento de acordo com as conjunturas histórico-sociais de uma determinada sociedade. Cabe às instituições a tarefa de considerarem políticas que garantam o desenvolvimento de projetos e propostas que considerem a dinâmica entre a teoria e a prática, para que todo o trabalho de se pensar uma formação docente no Brasil não esteja reduzido a apenas ideias ou diretrizes que não possuem efetivamente uma aplicação prática.

4.5 A formação docente em gênero: teorias e desafios

Segundo Schiavo e Silva (1997), no Brasil o tema da sexualidade é historicamente ligado aos princípios e valores religiosos, sendo fortemente relacionado em seguida às questões sobre fertilidade e relacionamento de determinados grupos sociais. De acordo com Sayão (1997), a preocupação do Brasil com o tema da sexualidade tem início no final da década de 1920, com o crescimento do número de casos de doenças sexualmente transmissíveis e com a coibição marcante nesse período de formas de coibição de manifestações da sexualidade. Somente na década de 1960 é que ocorrem nas escolas as primeiras experiências oficiais e sérias de Educação Sexual, especificamente nos Estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais, sendo totalmente abandonadas com o golpe militar de 1964. Em 1971, com a aprovação da Lei n. 5.692/71, as Diretrizes e Bases da Educação Brasileira tornou obrigatória a inclusão de Programas de Saúde no currículo escolar, o que acabou abrindo espaço para que os professores pudessem tratar de questões ligadas à sexualidade, embora não fosse algo oficialmente permitido.

Nessas circunstâncias de ditadura militar a educação sexual no Brasil foi profundamente prejudicada, uma vez que, além de não ser permitida uma disciplina nas escolas voltada para as questões e teorias da educação sexual, os professores não se sentiam à vontade para tratar das questões ligadas à sexualidade em sala de aula, mesmo que de forma incidental, devido ao medo de serem presos, torturados e assassinados pelo regime militar.

> A Educação Sexual de crianças e de jovens sempre existiu, mas se fez mais pela omissão e repressão do que por intermédio de uma educação dialogal, humanista e libertária. A família, desde o nascimento da criança, incute o que é permitido ou não em matéria de sexualidade, nem sempre de forma

> verbalizada. Na escola, os professores repassam consciente ou inconscientemente noções sobre Sexualidade e Educação Sexual, por meio de verbalizações e/ou posturas, noções essas que recebem reforço dos meios de comunicação, podendo ser positivas e instrutivas ou repressoras e castradoras (SILVA; MEGID NETO, 2006, p. 186).

De acordo com o relato de Bagnato (1987, p. 18), o Conselho Federal de Educação recomenda em 1974, através do Parecer 2.264, que o planejamento dos Programas de Saúde esteja intimamente ligado às necessidades do ambiente social dos alunos, visando principalmente "a auto-capacitação dos indivíduos e da sociedade para lidar com problemas fundamentais do cotidiano, como o desenvolvimento biopsicológico, nutrição, reprodução, etc.".

Entretanto, em 1978, o MEC recomenda a retirada das escolas de todo e qualquer conteúdo ligado a Educação Sexual, o que caracterizou uma espécie de censura dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, assim como um ato violento contra a autonomia das escolas e ao Parecer 2.264. Apenas na década de 1990 que a educação sexual passa a ser admitida como conteúdo da estrutura curricular das escolas públicas e privadas em todo o país. O motivo para o retorno da educação sexual nas escolas esteve profundamente ligado ao crescimento do número de vítimas e mortes causados pela Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS).

Diante da situação de pandemia o governo brasileiro se viu obrigado a aprovar a Portaria Interministerial n. 796, em 1992, que previa a implementação de um projeto educativo de prevenção a AIDS em todos os níveis nas escolas brasileiras. Porém, mais uma vez, é preciso ressaltar que a preocupação principal que moveu o retorno da educação sexual no início dos anos 1990 não tinha relação alguma com as questões em torno da sexualidade e da igualdade de gênero, mas com a preocupação com o agravamento da pandemia da AIDS no Brasil.

Apenas em 1997, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e, em especial do caderno que compõe os PCNs intitulado "Pluralidade Cultural e Orientação Sexual", que a proposta de um retorno da educação sexual no país se torna objeto de discussões e ganha novos rumos, inclusive com a criação de políticas públicas voltadas para o tema. "A proposta do PCNs para Orientação Sexual é que a escola trate da sexualidade como algo fundamental na vida das pessoas, questão ampla e polêmica, marcada pela história, pela cultura e pela evolução social" (BRASIL, 1998, p. 67). Segundo Silva e Megid Neto (2006, p. 186-187),

> A intervenção pedagógica deve ser não-diretiva em relação ao comportamento dos alunos, buscando informar e problematizar questões da sexualidade,

> ressaltando o trabalho a partir das posturas, das crenças, dos tabus e dos valores a ela associados, o que garante o espaço de formação dos educandos e não apenas a veiculação de informações. Prevê que o professor prepare-se para a intervenção prática mediante leituras e discussões e tenha um espaço grupal de supervisão continuada e sistemática que possibilite uma reflexão sobre essa prática e sobre seus próprios valores e limites, o que o ajudará a ampliar sua consciência em relação à sexualidade e à visão de mundo, além de assumir uma postura ética na sua atuação.

Entretanto, a falta de obrigatoriedade dos PCNs e a influência de tendências conservadoras dificultam a implementação da educação sexual nas escolas. Visando esse problema, há uma tendência cada vez mais crescente de pesquisadores preocupados em investigar as concepções e representações de professores acerca do tema da sexualidade e da postura pedagógica deles em relação esse tema. Segundo Silva e Megid Neto (2006, p. 192), geralmente as pesquisas em torno da formação e consequente postura pedagógica dos professores em sala de aula em relação ao tema da sexualidade é influenciada pelo "medo, sentimentos de despreparo, vergonha, insegurança e falta de confiança", o que resulta na constatação de que "as ações dos profissionais acabam norteadas pelos valores pessoais dos mesmos, o que está diretamente relacionado aos limites e às dificuldades constatadas nas pesquisas e que contribuem para obstaculizar a implantação da Educação Sexual nas escolas".

Assim, conforme o estudo de Silva e Megid Neto as pesquisas apontam que os professores possuem bastante dificuldade em trabalhar o tema da sexualidade a partir dos saberes dos alunos, uma vez que o obstáculo não está em poder ouvir os alunos, mas em possuir capacidade ou formação adequada para poder transmitir aos alunos o conteúdo.

> Outros profissionais preocupam-se em controlar ou cercear a sexualidade dos educandos. Relatos de posturas indicam que os professores/educadores não conseguem lidar com a sexualidade infantil, têm dificuldades com o homossexualismo e as relações de gênero e tendem a abordar a Educação Sexual de forma desigual para ambos os sexos, perpetuando com essa prática a discriminação e os estereótipos. Apesar disso, alguns profissionais revelam-se dispostos a manter uma relação de diálogo e confiança com os alunos (SILVA; MEGID NETO, 2006, p. 193).

Esse tipo de postura pedagógica confirma a falta de uma formação docente no âmbito do tema da sexualidade. Sem uma formação docente adequada a postura do professor acaba por reduzir ou simplificar a perspectiva sobre o sexo, ressaltando apenas a parte biológica e sanitária da discussão, em que vigora o discurso do medo e da doença, negligenciando o âmbito mais geral da sexualidade. A grande maioria dos profissionais da educação parecem ser conscientes de tal deficiência em seus processos de formação.

Não é à toa que pesquisas como a de Silva e Megid Neto concluam que os profissionais da educação são altamente “favoráveis à inclusão da Educação Sexual nos cursos de formação inicial e reconhecem a necessidade de ações e intervenções educativas que lhes possibilite reverem seus conceitos e preconceitos” (Ibidem). Outras pesquisas, como Dias (2014), investigam as perspectivas e representações dos professores acerca da sexualidade e das questões de gênero, e acabam concluindo que, de maneira geral, as perspectivas e representações dos professores repousam no nível do senso comum, com uma representação da sexualidade humana fundamentada nos valores cristãos e em preconceitos, totalmente ligada ao sentido biológico do sexo.

É possível observar ainda que os professores em geral possuem uma representação que não considera a possibilidade de uma sexualidade infantil, considerando que as crianças da faixa escolar mais baixa são assexuadas e incapazes de compreender temas ligados à sexualidade, cujo tema deveria ser totalmente ocultado aos alunos. Existe ainda o problema em relação aos profissionais da educação que, por razões diversas, possuem uma perspectiva distinta em relação à Educação Sexual. Alguns concordam que a Educação Sexual deve ser ensinada como um conteúdo normal assim que a criança entra na escola, já outros discordam dessa perspectiva e acreditam que a Educação Sexual dever ser um conteúdo direcionado apenas aos alunos mais velhos.

Por outro lado, alguns profissionais da educação consideram que tanto os meninos quanto as meninas devem receber o mesmo conteúdo da Educação Sexual, enquanto que outros profissionais acreditam que o conteúdo deve ser distinto e ministrado separadamente. A falta de uma formação adequada na área parece estimular a falta de uma concepção integrada da sexualidade entre os professores, predominando assim a concepção biológica voltada para a prevenção da gravidez indesejada e de doenças sexualmente transmissíveis como a AIDS.

É preciso ressaltar ainda que a própria escola, em geral, é considerada pelos professores como fundamentalmente conservadora, repressora e totalmente fechada para às questões ligadas a sexualidade. Da mesma forma como na família, em que o tema é em geral abolido das conversas em casa, o que também reforça o despreparo das famílias e a urgente necessidade de que a mesma possa ser inserida no ambiente escolar para que possa participar de discussões e outras atividades pedagógicas ligados ao tema da sexualidade.

Assim, o problema vai muito mais além do que a grave falta de uma formação docente adequada voltada para o tema da sexualidade, o problema atinge também a própria estrutura social e cultural da sociedade brasileira, que fundamentada em uma perspectiva patriarcal e

cristã, em que o sexo e os prazeres são considerados tabus, e o estudo científico da sexualidade é irrelevante e não importante para a formação dos alunos.

É notório nas últimas décadas o aumento dos embates em torno das questões de sexualidade e gênero, somando-se às discussões acerca da democracia e dos direitos humanos. A falta de um consenso acerca dessas questões faz emergir um quadro de constantes conflitos entre diferentes posições que se anulam, resultando tanto em momentos de retrocessos quanto em momentos de avanços no que diz respeito à igualdade e liberdade de gênero no Brasil. Entre os principais exemplos de conquistas nessas questões pode-se destacar: a decisão do Supremo Tribunal Federal (STF) de que transexuais e transgêneros tenham o direito de modificar o nome civil, independentemente da realização de cirurgia de troca de sexo; o aumento do número de transexuais e travestis ocupando cargos de destaque em postos de trabalho, na mídia em geral e no meio acadêmico; o interesse da discussão sobre gênero e sexualidade em trabalhos acadêmico-científicos, incluindo a relação do tema com a formação didático-pedagógica de professores e com as políticas públicas voltadas para essa população; o crescimento de movimentos sociais e políticos, inclusive no ambiente das universidades, as quais buscaram problematizar as desiguales de gênero; e a aprovação de novas legislações sobre a violência de gênero.

Não obstante, por outro lado, uma série de medidas foram implementadas no intuito de coibir tanto a conquista de direitos das mulheres quanto a de travestis e transexuais, como: a aprovação da Proposta de Emenda à Constituição 181 (PEC 181), em novembro de 2017, que criminaliza o aborto no Brasil; o aumento preocupante de casos de violência praticada contra mulheres e o público LGBTQI+ (Lésbicas, gays, bissexuais, travestis, *queer*, intersexuais e outros), conforme casos de espancamento, assassinato e outras formas de constrangimento veiculadas na mídia; a ocorrência de casos de censura a exposições artísticas cujo conteúdo esteja ligado a nudez feminina e/ou a homossexualidade; a tramitação do Projeto Escola sem Partido[10] que, embora tenha sido arquivado no senado, ainda pode ser encontrada decorrências

[10] O Projeto "Escola sem partido" trata-se de um movimento político criado e divulgado no Brasil em 2004 e transformado em associação em 2015 pelo advogado brasileiro Miguel Nagib, então procurador do Estado de São Paulo. Segundo Nagib e seus apoiadores, o movimento busca representar pais e estudantes que discordam do que chamam de "doutrinação ideológica" nas escolas, isto é, um suposto uso da sala de aula para efeito de doutrinação e transformação dos ditos "bons costumes da sociedade", violando a liberdade e a neutralidade política e ideológica dos alunos e, consequentemente, da sociedade. Eles também defendem que a filosofia de Paulo Freire é contraposta à Constituição brasileira, já que a ideia freireana de que a sala de aula deve ser utilizada para a transformação da sociedade impediria a liberdade dos alunos e a neutralidade política e ideológica do Estado. Para maiores detalhes sobre o movimento, assim como sobre as críticas dirigidas a ele, ver, respectivamente, Moura (2016) e Frigotto (2018).

ideológicas desse projeto em forma de projetos de leis que tramitam no Congresso Federal e nas assembleias dos Estados e câmaras dos Municípios; restrições ao estudo da diversidade sexual e de gênero, por meio de medidas extrajudiciais contra à chamada "ideologia de gênero" nas escolas e a LDB, assim como a retirada de qualquer menção ao termo "gênero" das políticas da educação com a aprovação do PNE.

É nesse cenário que a função da escola se destaca no debate nacional envolvendo as questões sobre gênero e sexualidade. Pois é a escola um espaço de socialização das crianças, jovens e adultos e o os professores precisam estar preparados para promover entre os seus alunos os debates democráticos e de direito que envolvem a diversidade sexual e de gênero. Apesar de ter corrido uma retirada dos temas "gênero" e "orientação sexual" do PNE e da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), não significa dizer com isso que "professores/as não possam abordá-los, tendo em conta que fazem parte das demandas dos próprios estudantes" (SOARES; MONTEIRO, 2019, p. 289). Além disso, conforme ressaltam Soares & Monteiro, são temas que constam nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e nas DCN que, embora mais antigos que o PNE e a BNCC, ainda continuam em vigor.

Alguns trabalhos recentes têm demonstrado que os profissionais da educação se consideram despreparados ou com enormes dificuldades para abordar com os seus alunos os temas ligados à sexualidade e a diversidade de gênero. Silva e Megid Neto (2006, p. 186), por exemplo, constatam que em geral no espaço escolar "a preocupação não é com a Educação Sexual em si, mas com a epidemiologia da doença", como se o tema da sexualidade se reduzisse a apenas às doenças que acometem os sistemas reprodutores masculino e feminino.

De encontro a essa limitação da sexualidade que desconsidera os seus elementos históricos e socioculturais, uma importante iniciativa foi dada pelo governo federal ao oferecer o curso de atualização Gênero e Diversidade na Escola (GDE), cuja finalidade principal é a formação de profissionais da educação do ensino fundamental nas temáticas de gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais (HEILBORN; ROHDEN, 2009; SOARES; MONTEIRO, 2019).

Apesar de alguns esforços por meio dessa pesquisa e do seu referencial teórico se evidencia que falar sobre gênero na escola se apresenta como uma tarefa difícil dada as resistência por parte das famílias, das/os professoras/es que compreende que gênero é um assunto do esferera privada, portanto, uma seara que não diz respeito a escola, (LOURO, 2015). Tal discurso se assenta e se sustenta em argumentos religiosos, e pela ignorância de um lado que tem como cerne o medo de que a escola ao pautar gênero dite formas de comportamentos sexuais, de modelos de ser homem ou mulher fora da norma heteronormativa.

De outro lado, as políticas educacionais ao silenciarem as discussões sobre gênero, fortalecem essa narrativa e cria as condições necessárias a reprodução do machismo, misoginia, da homofobia e das desigualdades de gêneros operadas por meio da implementação de currículos escolares sexistas. Além disso, o modelo de formação docente no Brasil, ainda oscila entre a cultura geral e o modelo didático-pedagógico (SAVIANI, 2011). Consideramos que a formação de professas/es baseado no modelo cultural/cognitivista opera com mais força, o que explica a ausência de uma formação docente crítia, refelxiva, capaz de compreender que os processos educacionais e o processo de escolarização são indissociáveis, de modo que o segundo não pode desconsiderar o primeiro.

Buscamos ao longo deste capítulo apresentar o tripé sobre o qual assenta nossa pesquisa. Agora, faz-se necessário apresentar o caminho que percorremos com este repertório conceitual, ou seja, nossa metodologia e os instrumentos para a efetivação dessa investigação. Isso será feito no próximo capítulo.

5 PERFORMANDO A PESQUISA: APRESENTAÇÃO DA EMPIRIA

Esta pesquisa teve como objetivo identificar as representações sociais de gênero para professoras e professores do ensino fundamental de escolas da rede pública estadual de ensino no município do Natal/RN. Ao longo das reflexões apresentadas, nos capítulos teóricos, discutimos algumas controvérsias, avanços e retrocessos acerca da presença da temática de gênero como conteúdo da formação de professores. Da mesma forma procuramos compreender em que medida as representações sociais de gênero das professoras e dos professores do ensino fundamental condicionam suas práticas pedagógicas.

Nesse capítulo metodológico, apresentamos as/os pesquisadas/os e o campo da pesquisa, no qual desvendamos as tramas pelas quais são construídas e disseminadas as representações sociais sobre gênero na escola. Da mesma forma, apresentamos os caminhos que percorremos para chegarmos aos resultados dessa pesquisa, justificando os instrumentos e técnicas das quais lançamos mão para recolha e análise dos dados a fim de cumprirmos os objetivos deste estudo.

A primeira fase da pesquisa foi dedicada à construção do referencial teórico e documental necessários para a demarcação do objeto em estudo. Elencamos para tanto, os marcos legais e normativos das principais políticas educacionais com ênfase na formação de professores para a educação básica, a saber: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/1996, as Diretrizes Nacionais para o curso de Pedagogia – DCN – Resolução CNE/CP nº 1/2006, o Plano Nacional de Educação – PNE – (2014), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica – DCN formação – Resolução CNE/CP nº 02/2015.

Para compreendermos os processos de formação de professores, seus pressupostos e contribuições a prática docente escolhemos o seguinte referencial teórico: Saviani (2005;2011), Tardif (2014), Pimenta (2012) Gatti et. al. (2015), dentre outras/os teóricas/os desse campo de estudo.

No que se refere a compreensão da temática sobre gênero, como categoria de análise aplicada aos processos de ensino e de aprendizagem, na formação de meninas e de meninos na escola e seus impactos na formação e na prática docente dialogamos com Louro (2013; 2014; 2015) e Butler (2015; 2019).

Por fim, utilizamos Moscovici (2012; 2015) e Jodelet (2001) para a análise e compreensão das Representações Sociais das professoras e dos professores sobre gênero. A teoria do núcleo central de Abric (1998) e Flament (2001) nos possibilitou compreender a forma

de organização estrutural das representações sociais das/os pesquisadas/os sobre gênero, denudando as complexas teias e jogos simbólicos presentes nos seus processos de construção.

5.1 O universo e amostra da pesquisa

O presente estudo ocorreu em quatro escolas de ensino fundamental, anos iniciais, da rede pública estadual de ensino localizadas na zona urbana da cidade do Natal/RN. Utilizamos dois critérios para a seleção das escolas 1. Escolas de ensino fundamental do 1º ao 5º ano; 2. Localização geográfica das escolas

O primeiro critério para a seleção das escolas *locus* da pesquisa se deu para conformar o seu público alvo, a saber: professoras/es pedagogas/os em salas de aula de 1º ao 5º ano do ensino fundamental. O segundo cumpre uma aspiração mais qualitativa e pretende contemplar as quatro zonas administrativas da cidade do Natal, como recurso para definição de uma amostra heterogênea e representativa. Entendemos que embora integrem um único município, cada uma das zonas administrativa da cidade do Natal, apresentam características geográficas, culturais, econômica e sociais próprias e distintas entre si, nos permitindo explorar diferentes variáveis qualitativas ao nosso estudo. Considerar as diferentes realidades e contextos sociais nos quais as/os pesquisadas/os estão inseridas nos possibilitou apreender diferentes perspectivas e significações destes, no que concerne a produção das suas representações sociais do objeto de estudo.

Na definição de Gil (2008, p. 98), universo ou população a que se destina uma pesquisa social é “um conjunto definido de elementos que possuem determinadas características”, ou seja, o universo da pesquisa é a totalidade desses elementos. No que se refere as pesquisas sociais, devido a grande produção de dados, o autor pontua a necessidade de se trabalhar com amostras definidas a partir do universo pesquisado.

Para o autor, uma amostra se constitui em um “subconjunto do universo ou da população, por meio do qual se estabelecem ou se estimam as características desse universo ou população” (GIL, 2008, p.90), portanto, a sua definição deve ser orientada por princípios que assegurem a sua validade. Nessa perspectiva, decidimos pela amostra estratificada que nos possibilitou explorar diferentes variáveis, como faixa etária, gênero, tempo de docência, formação entre outras, para a seleção das/os pesquisadas/os.

Conforme os critérios já descritos para composição da nossa amostra, no âmbito da rede estadual de ensino, identificamos 23 (vinte e três), escolas de ensino fundamental que

ofertam os anos iniciais, na cidade do Natal, as quais organizamos por zonas administrativas, conforme tabela 4.

Tabela 4 – Escolas de Ensino Fundamental universo total da pesquisa.

ESCOLA ESTADUAL	Nº DE DOCENTES	Nº DE DISCENTES	IDEB	ZONA
Conego Monte	06	109	5.5	Leste
Pedro Mendes Gouveia	06	144	4.7	Leste
Selva Capistrano Lopes	10	246	-	Leste
Monsenhor Alfredo Pegado	11	144	-	Leste
Professora Stella Goncalves	08	103	4.6	Leste
Doutor Manoel Dantas	11	137	5.8	Leste
General Visingtainer Rocha	07	118		Leste
Hegésippo Reis	06	127	7.1	Sul
Luís da Câmara cascudo	10	169	4.7	Sul
Jeronimo de Albuquerque	14	261	-	Sul
Vale do Pitimbu	13	195	5.0	Sul
Professor Joaquim Torres	16	123	6.1	Sul
Presidente Kennedy	14	326	6.3	Sul
Ambulatório padre João Maria	14	118	-	Sul
Potiguassu	12	168	4.9	Norte
Professora Leonor Lima	16	240	-	Norte
Eurípedes Barsanulfo	14	313	4.5	Oeste
Monsenhor Mata	09	150	0.0	Oeste
Ambulatório Matias Moreira	05	125	5.1	Oeste
Professora Maria Luíza a costa	17	257	-	Oeste
Clara Camarão	41	695	5.1	Oeste
Professora Maria Lídia	09	114	-	Oeste
Professor Theódulo Câmara	06	182	-	Oeste

Fonte: elaborado pela autora.

Assim, a partir dessa totalidade de escolas elegíveis para a pesquisa, selecionamos quatro, para as quais utilizaremos nomes fictícios, conforme tabela 5, a fim de preservar sua identidade.

Tabela 5 – Escolas pesquisadas.

ESCOLA	DOCENTES	ALUNOS	IDEB	ZONA
Resistência	41	695	5.1	Oeste
Queer	14	326	6.3	Sul
Performatividade	06	127	7.1	Sul
Alteridade	16	240	---	Norte

Fonte: elaborado pela autora.[11]

Em nossa amostra temos escolas de diferentes perfis, e que atendem públicos distintos. Temos escolas que são localizadas em bairros centrais da cidade, outras que estão na periferia, escolas com propostas pedagógicas tradicionais e outras inovadoras, escolas com o maior IDEB da rede e escolas que sequer possuem IDEB.

Embora empreendendo grande esforço para que nossa amostra final conformasse os critérios definidos em nosso planejamento inicial, percalços do campo empírico nos impuseram a necessidade de correção de rotas. A primeira foi a impossibilidade de desenvolver a pesquisa contemplando as quatro zonas administrativas da cidade do Natal.

Conforme demonstrado na tabela 5, não conseguimos desenvolver a pesquisa em nenhuma escola da zona leste da cidade do Natal. Apesar de termos visitados várias escolas na referida zona administrativa, não conseguimos autorização para desenvolver a pesquisa em nenhuma delas. Nesse sentido, estendemos a pesquisa à escola performatividade, (zona sul), primeiro pela sua proposta pedagógica que é inspirada no modelo da escola da Ponte e segundo por ser dentre as escolas que compõem o universo da pesquisa a de maior IDEB.

Outro requisito que precisou sofrer adaptações pelas condições objetivas do campo empírico, foi a seleção de escolas com oferta exclusiva do ensino fundamental I. No caso das escolas Resistência e Alteridade, além da 1ª etapa do ensino fundamental, há oferta da Educação de Jovens e Adultos – EJA, no entanto, as professoras e os professores que atuam nessa modalidade de ensino não foram incorporados à pesquisa, uma vez que nosso público alvo foram docentes com atuação em salas de aulas de 1º e de 5º ano do ensino fundamental.

Do total de 56 professoras/es elegíveis nas quatro escolas pesquisadas, 49 participaram da pesquisa. A tabela 6, apresenta o número total de pesquisados por escola.

[11] Os dados que compõem essa tabela foram obtidos por meio de pesquisa no Sistema Integrado de Gestão da Educação – SIGEDUC/RN.

Tabela 6 – Professoras/es pesquisadas/os por escola.

ESCOLA	PROFESSORAS/ES
Resistência	21
Queer	14
Performatividade	06
Alteridade	08

Fonte: elaborada pela autora.

Conforme anunciamos, essa pesquisa tem como objetivo identificar as representações sociais de gênero para professoras e professores do ensino fundamental de escolas da rede pública estadual de ensino em Natal/RN. No entanto, considerando que uma das características das representações sociais é o seu caráter prescritivo (JODELET, 2011), entendemos que as representações sociais sobre gênero das/os professoras/es devem moldar, prescrever suas práticas pedagógicas, sendo estas vitrines para identifica-las.

Nesse sentido, compreendemos que para conformar um dos objetivos específicos, elencado por nós, neste estudo, a saber: *compreender como as representações sociais sobre gênero dos professores impactam no desenvolvimento de atividades pedagógicas*, se fez mister, incluir como sujeitos coadjuvantes dessa pesquisa as/os alunas/alunos das turmas de 1º e de 5º ano das escolas pesquisadas afim de analisarmos, se as representações sociais das/os professoras e dos professoras sobre gênero, impactam e são capazes de moldar as representações sociais das alunas e dos alunos sobre gênero. Assim, em cada uma das quatro escolas elegemos uma turma de 1º ano e uma turma de 5º ano, cujo universo de alunas/os matriculadas/os integraram a amostra da pesquisa, conforme tabela 7.

Tabela 7 – Alunas/os pesquisadas/os por turma.

QUANTIDADE DE ALUNOS		ESCOLAS			
		RESISTÊNCIA	QUEER	PERFORMATIVIDADE	ALTERIDADE
Matriculados por turma	1º ano	26	23	24	20
	5º Ano	20	30	24	25
Pesquisados por turma	1° Ano	13	10	08	06
	5° Ano	12	18	12	----

Fonte: elaborada pela autora.

5.2 Os sujeitos da pesquisa

Nessa seção faremos uma breve caracterização das/os pesquisadas/os em perspectiva global. No caso das/os professoras/es consideramos três categorias: gênero, faixa etária, formação.

5.2.1 As/os professoras/as

No que se refere ao corpo docente, dos 54 participantes obtivemos êxito junto a 49 professoras/es nas quatro escolas selecionadas, os quais faremos a partir de agora sua caracterização. Incialmente apresentaremos os dados sobre gênero, faixa etária, formação e tempo de docência por escola pesquisada, conforme a tabela 8.

Tabela 8 – Professoras/es pesquisadas/os por categorias de análise.

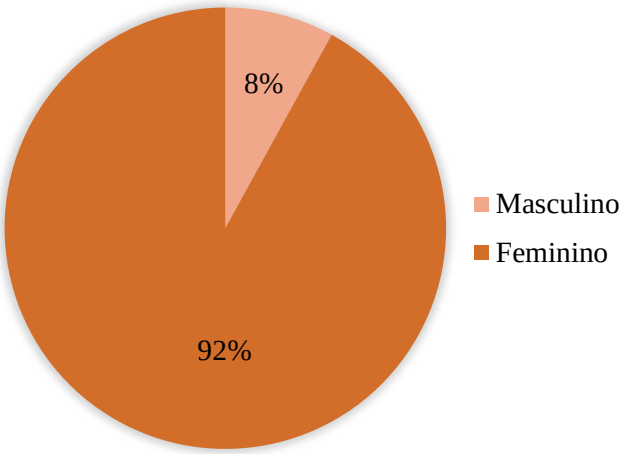
CATEGORIAS		**ESCOLAS**			
		RESISTÊNCIA	QUEER	PERFORMATIVIDADE	ALTERIDADE
Gênero	Feminino	20	12	06	07
	Masculino	01	02	_	01
Faixa etária	26 a 30	02	01	01	02
	31 a 35	07	04	01	04
	36 a 40	02	03	01	-
	41+	10	05	04	02
Formação	Graduação	12	03	05	01
	Especialização	09	10	01	06
	Mestrado				01

Fonte: elaborada pela autora.

A seguir, passaremos a caracterização desses profissionais considerando alguns aspectos sociais, econômicos e culturais para conhecermos as condições econômicas, sociais e culturais nas quais as/os professoras/es produzem as suas representações sociais sobre gênero. Tais informações foram significativas no processo de elaboração desse trabalho, a partir delas podemos conhecer as/os professoras/es pesquisadas/os, situa-los socialmente e entender seu lugar de fala.

No gráfico 1, apresentamos a divisão dos pesquisados por gênero, onde fica explicita, que nas escolas pesquisadas, a docência é exercida majoritariamente por mulheres. Nessa pesquisa a presença feminina nessa etapa que a docência é feminina em termos absolutos tivemos três pesquisados do sexo masculino como participantes dessa pesquisa.

Gráfico 1 – Pesquisadas/os por Gênero.

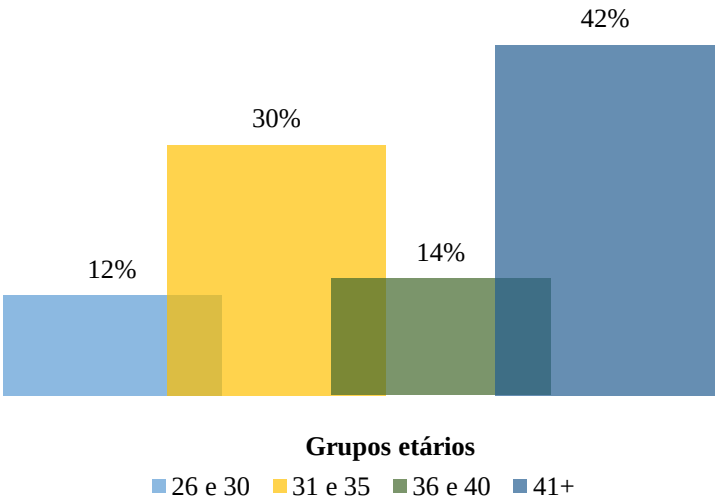


Fonte: elaborado pela autora.

A hegemonia feminina dentre as/os pesquisadas/os é um dado, que não representa novidade nos estudos de gênero articulados a educação, uma vez que a feminização do magistério é vastamente explorada em estudos de autoras/es como Louro (2014), Dias (2012; 2014), Auad (2017), Hypolito (1997), sobretudo, no que se refere ao campo da educação de crianças. Neste estudo, esse fenômeno foi abordado no capítulo que tratamos da formação docente e retomado no capítulo 7.

No gráfico 2, os pesquisados são agrupados segundo a sua faixa etária, onde é possível perceber a coexistência de grupos geracionais distintos, o que em nossa opinião, contribui para o debate de diferentes perspectivas sobre as questões de gênero na escola. Observamos que dentre os pesquisados, há predominância de pessoas na faixa etária acima dos 41 anos de idade, o que pode explicar, do ponto de vista geracional, a resistência às temáticas de gênero na escola e a predominância de uma representação social hegemônica sobre gênero.

Gráfico 2 – Pesquisadas/os por faixa etária.

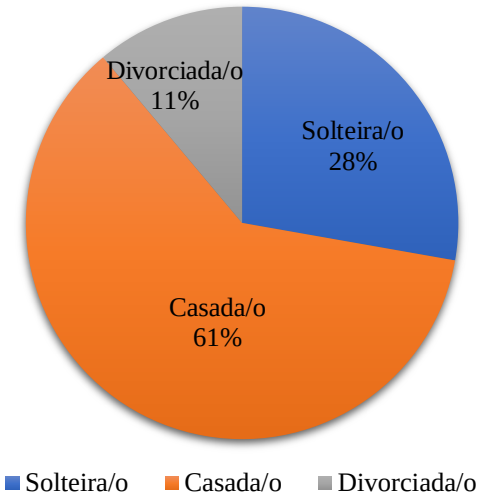


Fonte: elaborado pela autora.

De acordo com a nossa incursão no campo empírico é possível aferir que as resistências apresentadas durante o desenvolvimento dessa pesquisa nas quatro escolas pesquisadas se deram de forma muito mais enfática por parte desse grupo etário. Nesse sentido é provável que tais resistências ocorram, em decorrência de representações sociais de gênero cristalizadas fortemente ancoradas em crenças que não permitem que esses sujeitos concebam a existência de gêneros fora do masculino e do feminino. Também é possível pensar que essas/es professoras/es não tiveram durante a sua formação contato com as teorias e/ou conteúdos de gênero.

No que se refere ao estado civil observamos que, no grupo pesquisados, ocorre predominância do casamento. Dados revelados pelo gráfico 3. Esse dado ganha relevância quando associado as informações de faixa etária. Se pensarmos que a maioria das/os professoras/es são mulheres, acima dos 40 anos de idade, casadas, e quase naturalmente, mães de família, podemos facilmente, aferir que estamos falando de mulheres que conciliam desenvolvimento pessoal e profissional cumprindo duplas ou triplas jornadas de trabalho e que na maioria das vezes, se encontram cansadas e sem interesse em pautas que não aprenderam a valorizar ou considera-las importantes na escola.

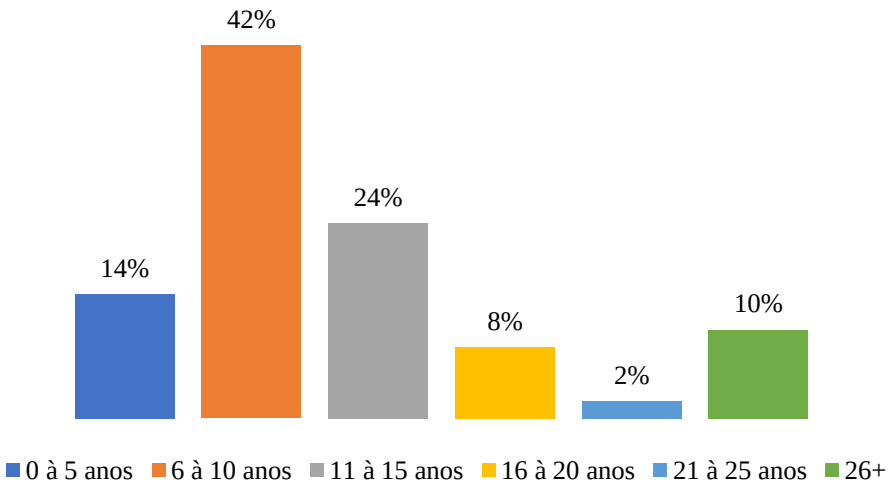
Gráfico 3 – Pesquisadas/os por estado civil.



Fonte: elaborado pela autora.

No tocante ao tempo de docência, gráfico 4, percebe-se que se trata de um grupo com uma caminhada já consolidada na docência, portanto, conhecedores dos *habitus* que orientam e desenvolvem a profissão. No tocante a formação das representações sociais das/os professoras/es sobre gênero, é possível pensar que ocorra em meio a processos cristalizados que envolvem discussões e percepções de escola, de aluno, de currículo e de ser professora ou professor. Nessa perspectiva, acreditamos que as resistências identificadas acerca da presença de conteúdos e discussões de gênero na escola ocorra em função de um *habitus* professoral que concebe a escolarização separada dos demais processos de desenvolvimento das/os alunas/os.

Gráfico 4 – Pesquisadas/os por tempo de docência.

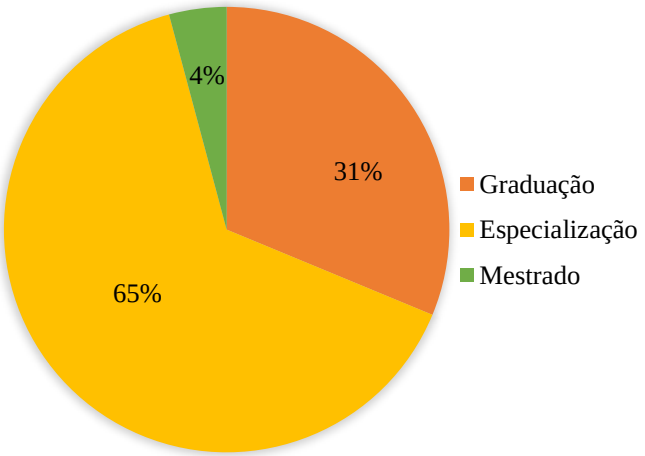


Fonte: elaborado pela autora.

Ainda no que concerne ao tempo de docência em relação a idade média das/dos professoras/es acreditamos que seja possível dialogar com os estudos de Lelis (2001), que demonstra o acesso tardio das mulheres tanto no que se refere a formação quanto no mercado de trabalho, fato que pode estar relacionado as desigualdades de gênero, considerando os lugares sociais ocupados por homens e por mulheres.

O gráfico 5, apresenta as/os pesquisadas/os por nível de formação. Das/os 49 professoras/es pesquisadas/os quinze (15) possuem apenas a graduação, ao cruzarmos os dados percebemos que esses estão na faixa etária entre 26-30 anos e que possuem até 5 anos de docência, portanto, são professoras/es recém-formados e com pouco tempo na rede estadual de ensino. Ademais, a maioria possui pós-graduação *latu sensu*, predominantemente, na área da educação abarcando as áreas da literatura, gestão e psicopedagogia. Dentre as/os pesquisadas/os apenas uma professora e um professor possuem pós-graduação *stricto sensu* concentrados na educação.

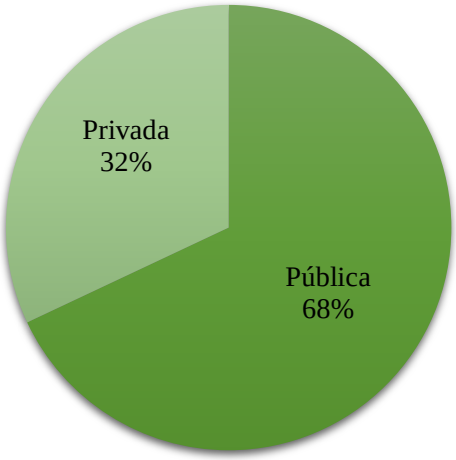
Gráfico 5 – Pesquisadas/os por formação.



Fonte: elaborado pela autora.

No que se refere a natureza da instituição formadora, conforme o gráfico 6, a maioria dos participantes são oriundos de instituições públicas, essa informação se refere muito mais aos dados da formação inicial, quando a maioria das/os pesquisadas/os afirmam serem oriundos de universidades públicas. Quando se trata a formação continuada, do acesso a cursos de pós-graduação, sobretudo, especialização, a grande maioria afirma ter cursado em instituições privadas. Já o acesso ao curso de mestrado se deu por meio de universidades públicas.

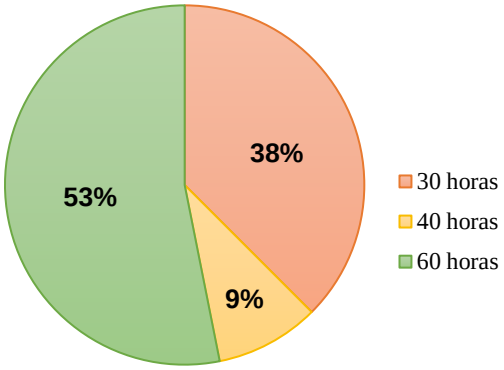
Gráfico 6 – Pesquisadas/os por natureza da instituição formadora.



Fonte: elaborado pela autora.

Os dados apresentados no gráfico 7, mostram que a maioria dos pesquisados possuem mais de um vínculo como professor/a, cumprindo carga horária semanal de 60 horas. Essa também já é uma realidade conhecida, sendo tema de diversos estudos da área da educação, que denunciam a precariedade e desvalorização social da profissão docente (GATTI, 2015), fazendo com que as/os professoras/es assumam vários vínculos como forma de garantir uma remuneração razoável. As consequências disso, são o cansaço e o adoecimento de muitos professores, devido à sobrecarga de trabalho e a baixa qualidade de vida.

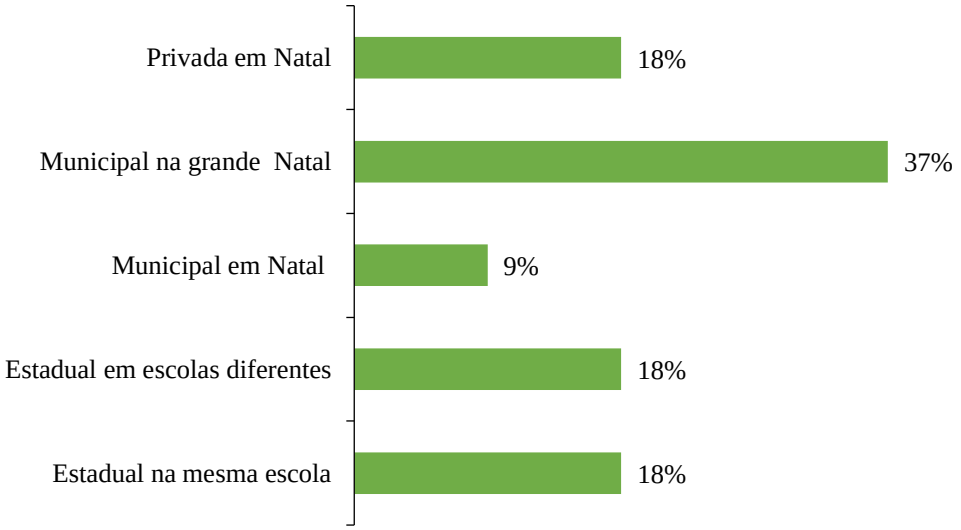
Gráfico 7 – Pesquisadas/os por carga horária semanal de trabalho.



Fonte: elaborado pela autora.

Dentre as/os pesquisadas/os que possuem mais de um vínculo docente, o exercício do segundo vinculo se dá em escolas públicas em redes da rede municipal de municípios da região metropolitana, a grande Natal,[12] conforme o gráfico 8.

Gráfico 8 – Pesquisadas/os por exercício do segundo vínculo profissional.



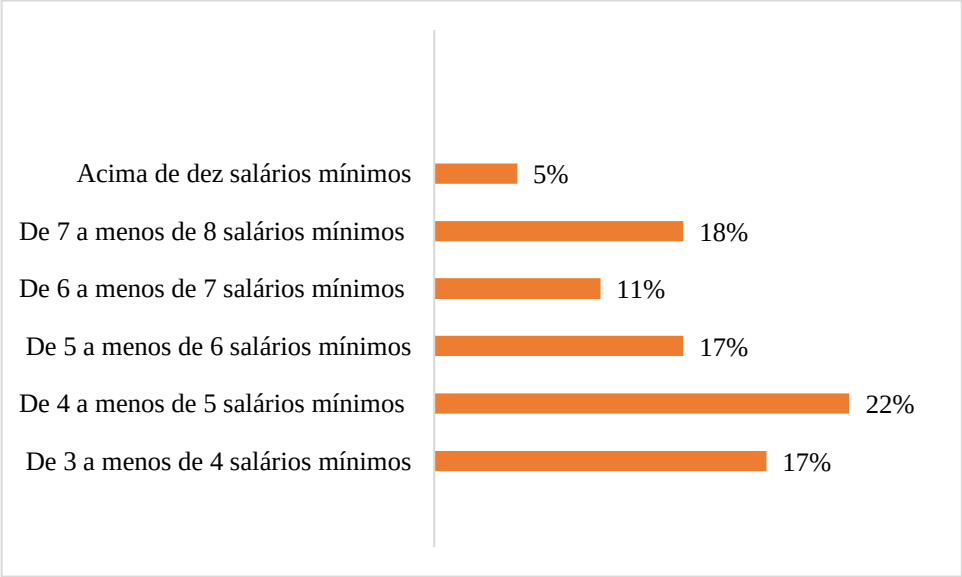
Fonte: elaborado pela autora.

Observamos as/os professoras/es que trabalham no turno vespertino chegavam cansados a escola, muitos relatavam que não conseguiam almoçar direito devido ao tempo de deslocamento entre um município e outro.

No que se refere a renda familiar, gráfico, 9, percebe-se que a maioria dos pesquisados possuem renda familiar de até 5 salários mínimos. Considerando a renda *per capita*, podemos afirmar que as/os professoras/es são os principais contribuintes para a renda familiar, sendo as/os principais responsáveis pelo sustento da família.

[12]De acordo com a federação dos municípios do Rio Grande do Norte (MUNICÍPIO, 2017, não paginado) a região metropolita de Natal é formada, além da capital por mais 14 municípios, a saber: Natal, Parnamirim, Macaíba, São Gonçalo do Amarante, Extremoz, Ceará-Mirim, São José de Mipibu, Nísia Floresta, Monte Alegre, Vera Cruz, Maxaranguape, Ielmo Marinho, Arês, Goianinha e Bom Jesus.

Gráfico 9 – Pesquisada/os por renda familiar.



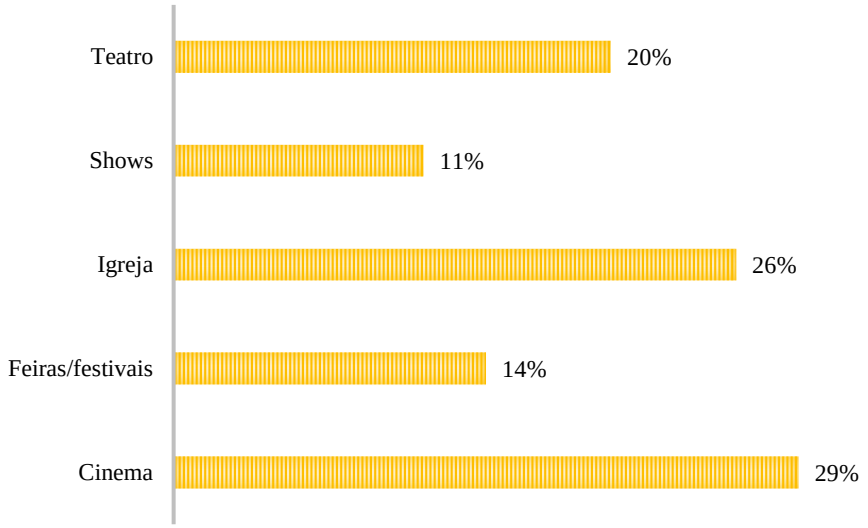
Fonte: elaborado pela autora.

Os dados a seguir têm por objetivos fornecer elementos que nos possibilitem entender quem são os professores e as professoras pesquisadas/os fora do seu ambiente de trabalho. Compreendemos que ser professor é uma das muitas identidades performadas pelos pesquisados no seu dia-a-dia. Nos interessa conhecê-los enquanto indivíduos, fora do grupo, por acreditarmos que isso nos ajuda a entender a sua forma de pensar e sua ambientação social, seus gostos, costumes, dimensões essenciais na definição das relações que estabelecem com o grupo e com o objeto desta pesquisa.

As questões que seguem foram parte do questionário socioeconômico aplicado junto as professoras e aos professores e os questionavam sobre suas preferências culturais, uso de redes e mídias sociais e uso de equipamentos eletrônicos. As questões eram abertas e os pesquisados podiam elencar quantos itens quisessem.

Perguntamos aos pesquisados sobre sua participação em atividades culturais, gráfico 10. De posse dos dados observamos quais atividades mais se repetiam e as quantificamos para montar o gráfico que segue. Para as questões que apareceram de forma mais pulverizadas criamos categorias e as agregamos respeitando a sua natureza.

Gráfico 10 – Pesquisados por participação em atividades culturais

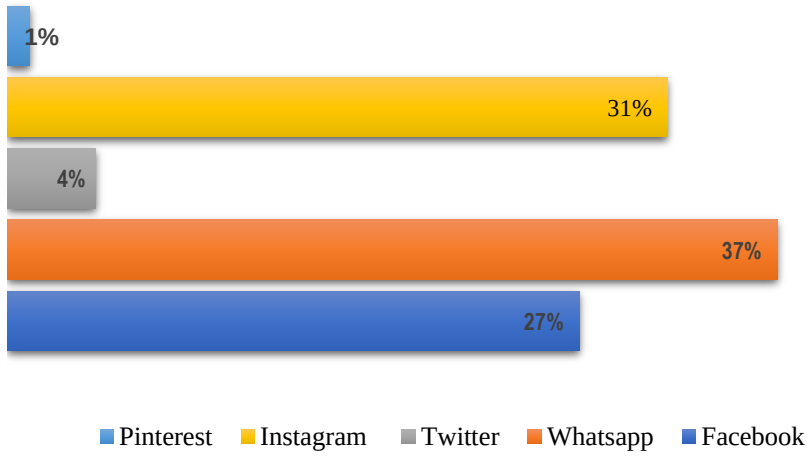


Fonte: elaborado pela autora.

Observamos que dentre as atividades e espaços culturais mais frequentados pelas professoras e pelos professores estão o cinema, o teatro e a igreja. Esses espaços são referendados socialmente, como ambientes familiares, portanto, temos aqui uma preferência de atividades de cunho mais reservado, conservador.

As redes sociais se constituem hoje como fontes de informações e comunicação em tempo real. Na escola são utilizadas por alunas/os, funcionárias/os e professoras/es, se constituindo inclusive, como ferramentas para a prática docente. O gráfico 11, apresenta quais são as redes sociais mais utilizadas pelas/os pesquisadas/os.

Gráfico 11 – Pesquisadas/os por uso de redes sociais.

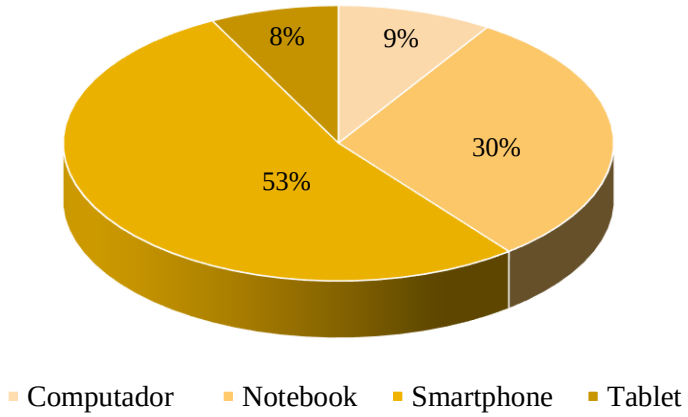


Fonte: elaborado pela autora.

Os dados revelam a preferência das/os professoras/es pelo WhatsApp e Instagram como meios de comunicação e de informações, inclusive sobre gênero. Atualmente, vivemos no Brasil, um ambiente político de incertezas, onde as redes sociais, principalmente o WhatsApp, são questionadas, pela capacidade de disseminação de notícias falsas, as chamadas fakes News, com impactos inclusive, no resultado das eleições presidenciais no Brasil em 2018. Nesse caso, a disseminação de notícias falsas envolvia polêmicas em torno da criação do Programa Brasil Sem Homofobia, atribuído a um dos candidatos, criando pânico moral ao propagar que o mesmo tinha como objetivo utilizar a escola para converter crianças e jovens naturalmente héteros sexuais em gays, lésbicas e travestis, em ataque direto a educação moral, religioso e sexual tida como obrigação da família.

Por último perguntamos quais são os aparelhos eletrônicos que as/os pesquisadas/os costumam utilizar no seu dia-a-dia, seja para acesso as redes sociais, para lazer ou mesmo como ferramenta de trabalho, gráfico 12.

Gráfico 12 – Pesquisadas/os por uso de aparelhos eletrônicos.



Fonte: elaborado pela autora.

Para os professores esses aparelhos tecnológicos também os auxiliam no desenvolvimento do seu trabalho docente, seja no processo de planejamento ou no desenvolvimento de suas aulas.

5.2.2 As/os alunas/os participantes da pesquisa

Conforme já explicado anteriormente, nesse estudo os alunos e as alunas não são os sujeitos principais dessa pesquisa, sua participação ocorre em caráter complementar, de modo que investigar as representações desses alunos e dessas alunas foi importante por que nos permitiu identificar quais representações sociais sobre gênero eles já traziam ao ingressar no

ensino fundamental e como ao longo do processo de escolarização essas representações sofrem impactos, se modificam ou são confirmadas e/ou reforçadas pelas práticas pedagógicas, daí eleger para a pesquisa turmas iniciais e finais do ensino fundamental.

A participação das/os alunos estava condicionada a prévia autorização de seus responsáveis legal, o que tornou a amostra da pesquisa menor que seu universo. Ao todo tivemos a participação de 43 alunas e 36 alunos, conforme distribuição apresentada na tabela 9.

Tabela 9 – Alunas/os pesquisadas/os por gênero.

GÊNERO	**TURMA**	**ESCOLAS**			
		RESISTÊNCIA	QUEER	PERFORMATIVIDADE	ALTERIDADE
Feminino	1º ano	07	05	05	03
Masculino		06	05	03	03
Feminino	5° Ano	05	11	07	-----
Masculino		07	07	05	-----

Fonte: elaborada pela autora.

No que se refere a faixa etária, observamos que as turmas de primeiro ano, são mais homogêneas, o que pode estar relacionado com o estabelecimento da data base[13] para ingresso no ensino fundamental. Assim, todas/os alunas/os se encontram com seis (06) ou com sete (07) anos de idade. Já nas turmas de quinto ano, identificamos que, embora, a maioria das/os alunos se encontrem entre dez (10) e onze (11) anos de idade, há um grupo de alunas/os que se encontram em distorção idade/série, estando entre doze (12) e dezesseis (16) anos. Esse desnível se deve a processos de retenção escolar e/ou evasão dessas/es alunas/os em seu processo de escolarização.

5.3 A construção dos dados empíricos: métodos e técnicas

A TRS fornece as lentes pelas quais enxergamos a realidade social, identificar e tornar inteligível os fenômenos de representações sociais que submetidos a um processo de simplificação se transformam em objetos de pesquisa. Para Sá (1998), diferencia os fenômenos

[13] Data base é a forma como ficou conhecido, o corte etário definido por lei, tanto pela LDB/1996 quanto pela resolução CEB nº 6/2010, que estabelece idade mínima para ingresso de alunas e de alunos na pré-escola (04 anos) e no ensino fundamental (06 anos) completados até a 31 de março no ano da matrícula. Essa normal é muito questionada, sobretudo, pelas famílias, já uma criança que esteja na educação infantil e complete (06) no mês de abril, por exemplo, ela não pode ser matriculada no ensino fundamental devendo repetir o ciclo da pré-escola.

de representações sociais dos objetos de estudos em representação social, sendo os primeiros construções do universo consensual, elaborados a partir do processo de comunicação e compartilhamentos no âmbito da vida cotidiana, enquanto os segundos embora derivados dos fenômenos de representação social, se constituem em elaborações do no universo reificado sendo portanto um produto da ciência.

Sá (1998) também esboça essa preocupação com o rigor científico e metodológico nas pesquisas em representações socais. Sá (1998) alerta que defender o caráter plurimetodológico das pesquisas em representações sociais, não significa que qualquer método servirá para conformar seus resultados, ao contrário, pressupõe rígidos critérios na escolha dos métodos a serem utilizado. Os instrumentos a serem mobilizados na realização da pesquisa devem ser correspondentes ao enquadramento teórico conceitual. De acordo (SÁ, 1998, p. 80) a "teoria geral das representações sociais não se vincula, obrigatoriamente, ela própria, a nenhum método" e destaca que o entrelaçamento entre teoria e método se constitui em "algo como um espírito de aventura na perseguição do conhecimento científico" (SÁ, 1998, p. 85) e precisam dar conta não apenas da apreensão do objeto de estudos, mas da sua compreensão e explicação.

Nossa pesquisa está ancorada em uma abordagem estrutural da organização das representações sociais, e que nos levou a escolher a fazer escolhas metodológicas específicas que nos possibilite não apenas identificar quais as representações sociais de professoras/es do ensino fundamental da rede pública estadual/RN na cidade do Natal sobre gênero, mas compreender como se estrutura sua organização interna e sua dinâmica. É sobre os métodos utilizados no campo empírico que passaremos a tratar.

A construção dos dados da pesquisa seguiu uma ordem cronológica em todas as escolas no que se refere a aplicação dos instrumentos metodológicos. Iniciamos a construção de dados junto as/os professoras/es com a aplicação da Técnica de Associação Livre de Palavras – TALP (apêndice C), seguida do processo de observação *in loco* e aplicação dos questionários (apêndice D). Por último realizamos uma pesquisa semiestruturada com as gestora e coordenadoras das escolas pesquisadas. No que se refere a pesquisa junto as/professoras/es apenas a TALP foi plicada junto as/os pesquisadas/os, já a aplicação do questionário e a realização da observação em sala de aula se deram junto a uma sub amostra conforme detalhada na figura 1, definida a partir da amostra total composta por 49 docentes.

Figura 1 – Número de professoras/es por instrumentos metodológicos utilizados na pesquisa.

Fonte: elaborado pela autora.

No tocante a pesquisa junto as/os alunas/os além da observação realizada tanto na sala de aula quanto nos espaços de socialização, utilizamos para apreender as representações sociais a técnica de associação de imagens – TAI. A seguir passaremos a explicação de cada um desses instrumentos.

5.3.1 A Técnica de Associação Livres de Palavras – TALP

A Técnica de Associação Livre de Palavras é um instrumento projetista, de *insight* psicológico, bastante utilizado nos estudos das representações sociais. Pode ser aplicada de forma coletiva ou individual. Para viabilizar a organização da aplicação desse instrumento, nessa pesquisa, escolhemos fazer a aplicação de forma coletiva.

A TALP se constitui em um método bastante privilegiado nas pesquisas em representações sociais, referendado pelas pesquisas experimentais de Abric (1998). Sua aplicação segue um rito pré-determinado, cujos pesquisados são convidadas/os a atribuir sentido a um termo indutor previamente elaborado pelo/a pesquisador/a seguindo três passos, a saber: 1. A evocação de palavras ou termos que signifiquem o termo indutor; 2. Hierarquização dos termos evocados, em ordem crescente, segundo a ordem de importância atribuída pelo pesquisado; 3. Elaboração de uma breve dissertação que justifique a importância atribuída às evocações no processo de hierarquização das mesmas.

Por se constituir em *insight* psicológico, o pesquisador determina um tempo para que os pesquisados cumpram os três momentos de respostas. A TALP não permite que as evocações

resultem de um processo reflexivo e de organização do pensamento, pois seu objetivo é captar a reação imediata ao termo indutor. De acordo com Melo, (2005) o processo de retomada e de reelaboração dos termos evocados e de organização do pensamento, ocorre no momento de elaboração da justificativa.

A quantidade de evocações ao termo indutor encontra variação na literatura, conforme os objetivos da pesquisa, no nosso caso, solicitamos que as/os professoras/es evocarem três termos capaz de significar o termo indutor desse estudo, a saber: GÊNERO É.

Previamente, a aplicação da TALP, procedemos com a explicação dos objetivos da pesquisa e do instrumento a ser aplicado. Também disponibilizamos a todas/os professoras/es o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (apêndice B), onde se encontravam detalhadas todas as etapas da pesquisa, solicitando prévia devolução do mesmo assinado por aquelas/es que se voluntariaram a participar da pesquisa.

A aplicação da TALP, em todas as escolas se deu de forma coletiva, porém de acordo com as condições objetivas no campo de pesquisa, essa coletividade adquiriu diferentes conotações. Assim, a aplicação se deu em grandes grupos aproveitando espaços de reuniões pedagógicas ou em pequenos grupos nos dias de planejamento das/os professoras/es. Em todas as escolas registramos tentativas por parte das/os professores de buscar nas respostas dos colegas inspirações para elaborar as suas respostas. Os resultados globais resultantes da aplicação da TALP estão organizados na tabela 10.

Tabela 10 – Dados globais da aplicação da TALP.

Número de pesquisados	49
Número de termos evocados	147
Número de termos diferentes evocados	72
Número de termos considerados	44

Fonte: elaborada pela autora.

O número de termos evocados se refere à quantificação dos termos evocados pelos participantes, os dados brutos, esses termos passam por um primeiro processo de assepsia onde excluímos todos aqueles repetidos para obtermos os termos absolutos. Uma segunda assepsia é realizada, dessa vez fazendo as aproximações semânticas o que resulta no número de termos considerados para a análise estrutural da representação social (BARDIN, 2016).

5.3.2 O questionário e suas contribuições à pesquisa

Por questionário, temos em Severino (2007, p. 125), a seguinte definição: “um conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte das/os pesquisadas/os, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre assuntos em estudo”. Para Gil (2008) os questionários possibilitam a elaboração de perguntas fechadas, abertas ou dependentes. O autor também defende que o questionário se constitui em uma técnica que servirá para coletar as informações da realidade. Para esse estudo, utilizamos um questionário tanto com questões abertas quanto questões fechadas, isso nos possibilitou objetividade na recolha de dados estatísticos e ao mesmo tempo, permitiu aos pesquisados, certa autonomia na elaboração nas suas respostas.

Nosso questionário foi dividido em duas partes: a primeira composta por questões fechadas teve a intenção de obter dados, informações que foram utilizadas para caracterização socioeconômica das/os pesquisadas/os. A segunda parte, composta por seis questões abertas, nos auxiliou na construção de dados qualitativos possibilitando as/os pesquisadas/os maior liberdade para se posicionarem diante das questões que lhes foram apresentadas.

Procuramos, por meio do questionário, obter informações acerca da presença dos conteúdos de gênero na escola, na formação e na prática docente das/os pesquisadas/os. Outrossim, procuramos identificar o conceito de gênero elaborado ou apreendido pelos pesquisados, para que possamos compreender como o gênero é percebido, elaborado, ressignificado e representado pelas/os pesquisadas/os na sua prática docente.

A aplicação dos questionários ocorreu de forma presencial, individual ou em pequenos grupos nas dependências das escolas. Embora não intervíssemos na produção das respostas por parte dos participantes, decidiu-se permanecer no local da aplicação para dirimir possíveis dúvidas e, ao mesmo tempo, tomando esse momento como parte do nosso processo de observação empírica.

Nessa fase identificamos certa resistência ou desconforto no que se refere a disponibilidade dos pesquisados para participarem da pesquisa. Essa resistência só foi possível porque foi observada considerando o ambiente da pesquisa, indisposição para escrever e a dificuldade em responder questões que interligam gênero, escola e prática docente.

5.3.3 O diário de bordo e o processo da observação direta

O processo de observação na pesquisa de campo, nas escolas, ocorreu entre os meses de abril e novembro de 2019, nas quatro escolas de forma intercalada. A observação é, segundo Severino (2007), uma técnica de pesquisa que nos possibilita acessar o fenômeno em estudo e se constitui em valioso procedimento para qualquer pesquisa de campo. "A observação constitui elemento fundamental para a pesquisa. [...] É, todavia, na fase de coleta de dados que o seu papel se torna mais evidente" (GIL, 2008, p. 100). Para o autor, a observação pode ser considerada tanto um método de investigação quanto um procedimento científico, tendo como principal "vantagem a percepção direta dos fatos sem intermediações, o que minimiza o impacto da subjetividade, traço marcante nas investigações sociais" (GIL, 2008, p. 100).

A observação *in loco* permeou toda a nossa pesquisa de campo, no entanto, foi mais intensificada na sala de aula das turmas pesquisadas. Inicialmente, optamos por permanecer por pelo menos quatro semanas em cada escola, no período de abril a novembro de 2019, dedicando de forma alternada, pelo menos, um dia por semana em cada turma. A alternância dos dias por turma foi uma forma de acompanhar as turmas em diversas situações de sua rotina escolar. Em algumas escolas esse tempo foi redimensionado em função de particularidades como reformas estruturais e eventos que ocorreram durante a pesquisa demandando a suspenção das aulas e, consequentemente, a ampliação do tempo de pesquisa.

Nas escolas Resistência e *Queer*, observamos a participação das/os alunas/os nas aulas de educação física, já nas escolas Performatividade e Alteridade, devido a falta de professoras/es, esse componente não estava sendo ofertado, ou as atividades de educação física, ficava sob responsabilidade das/os professoras/es pedagogas/os titulares das turmas. Também observamos as rotinas pedagógicas e administrativas das escolas, a chegada e a saída das crianças, as reuniões com as mães, os pais e/ou responsáveis pelas/os alunas/os, o cotidiano na sala das professoras e dos professores.

De forma direta, em sala de aula, o processo de observação envolveu nove (09) professoras e setenta e nove (79) alunas e alunos de turmas de 1º e de 5º anos do ensino fundamental. Durante todo o processo de observação, utilizamos o diário de bordo, como instrumento de registro e posterior reflexões dos fenômenos e acontecimentos cotidianos que se apresentaram significativos a nossa pesquisa.

O diário de bordo se constitui em importante instrumento para apreender o espaço da pesquisa tanto na sua dimensão simbólica quanto material, uma vez que por seu caráter dinâmico muitos aspectos de significação e da relação dos sujeitos pesquisados tendem a nos

escapar. Assim, o diário de bordo funciona como um reconstrutor de memórias no campo de pesquisa, permitindo a reflexão e a aferição de sentidos entre o que está sendo no domínio do discurso, o que está no domínio das práticas e o que pode estar sendo camuflados no processo de significação do objeto em estudos.

A utilização do diário de bordo no processo de construção de dados empíricos é uma tradição proveniente do campo da antropologia, visibilizado por Malinowski (1884-1942) na ocasião do seu estudo monográfico, Argonautas do Pacífico Ocidental Essa técnica foi inserida nos estudos das representações sociais a partir dos estudos de Denise Jodelet (1989) intitulado *Loucura e representações sociais,* sendo, até os dias atuais, valorizado pela autora como um instrumento fundamental para circunstanciar o fenômeno das representações sociais no campo de pesquisa.

5.3.4 Técnica de associação de imagens – TAI

A técnica de Associação de Imagens – TAI, é um instrumento, elaborado por nós, por ocasião desse estudo, inspirado no modelo de leitura crítica de imagens (KELLNER, 2013) para apreender os elementos representacionais das/os alunas/os sobre gênero, a partir da seleção, produção e associação de imagens.

A aplicação da TAI, ocorreu junto as/os alunas/os das turmas de 1° e de 5º anos. Como se tratava de crianças com níveis e faixas etárias diferentes, para a nossa intervenção, elaboramos atividades diferentes respeitando os possíveis limites e a capacidade de respostas das crianças. Nosso objetivo foi compreender, captar as possíveis representações sociais de gênero das/os alunas/os. Para tanto, propomos que a partir da seleção de imagens representassem o universo masculino e o universo feminino, atribuindo a estes, de forma simbólica, elementos e características socialmente atribuídos para constituição do feminino e do masculino.

Como o processo de observação direta nas turmas pesquisadas, se deu previamente a aplicação da TAI, para a construção dos dados representacionais junto as alunas e aos alunos das turmas de primeiro ano, elaboramos formulário, contendo imagens inspiradas nas marcações de gênero que identificamos durante a nossa permanência nas salas de aulas. De posse do formulário, as crianças foram orientadas, por nós, a associar tais imagens ao universo masculino ou ao universo feminino, podendo também uma única imagem ser associada aos dois universos.

A nossa intenção foi trazer imagens significativas para as/os alunas/os, de modo que ao visualizá-las fosse ativado seus conhecimentos e saberes sobre gênero, produzindo de imediato um efeito vinculante para um ou para outro universo. A ideia é que esse processo de seleção e da vinculação das imagens a quaisquer um dos universos ocorra de forma negociada entre eles, de modo que a representação social seja do grupo e não dos indivíduos.

Para realizarem a atividade, organizamos a sala de aula da seguinte forma: um grupo formado por meninas, um grupo formado por meninos e um grupo misto. Essa ordem foi obedecida tanto nas turmas de primeiro ano quanto nas turmas de quinto ano, nas quais aplicamos a TAI. A forma como dividimos a turma, foi pensada para que percebermos como meninos e meninas elaboravam suas respostas a partir de um grupo onde a interação se dava com pessoas do mesmo gênero e como se dava esse mesmo processo ao serem precisarem trabalhar em interação com o gênero oposto ao seu, o que talvez exija um processo de negociação mais acurado. O passo seguinte foi a organização da roda de conversas, na qual as/os alunas/os apresentavam e justificavam suas escolhas e em seguida alguns questionamentos foram feitos a fim de compreendermos melhor o motivo das escolhas das figuras. Durante a roda de conversas o diálogo era aberto e a palavra facultada a qualquer pessoa da sala, inclusive a professora.

Para as turmas de 5° ano a atividade exigiu um pouco mais de elaboração e possibilitou as crianças maior nível de autonomia. Para cada grupo entregamos duas cartolinas, cola, tesoura e revistas de diversos gêneros. Solicitamos como primeira atividade que representassem por meio de desenho, em uma das cartolinas, o corpo de uma mulher e na outra o corpo de um homem. Em seguida, solicitamos que selecionassem e recortassem das revistas, imagens, palavras ou frases que na concepção deles definiam o ser homem e o ser mulher, essa escolha deveria ser feita em comum acordo entre os membros do grupo, sem interferências externas. Finalizada essa etapa procedíamos com a organização da roda de conversas, onde cada grupo elegia dois representantes para apresentar e justificar as escolhas do grupo.

Nesse momento, poderia haver questionamentos e problematizações acerca das escolhas feitas, por parte da professora, da pesquisadora e das/os alunas/os participantes nessa dinâmica. Nas turmas de 5° ano o debate foi bastante acalorado e nos rendeu muitas reflexões, acerca das relações de gênero e suas representações, as quais iremos apresentá-las no próximo capítulo.

5.4 O tratamento dos dados

No processo de organização e análise dos dados desta pesquisa, construídos a partir da aplicação dos instrumentos metodológicos já descritos neste capítulo, utilizamos, no que se refere a dimensão quantitativa, a planilha eletrônica do software Excel®. Já as análises qualitativas lançamos mão das contribuições de Bardin (2016) a partir da sua teoria da análise de conteúdo. A partir da análise de conteúdo construímos categorias semânticas para identificar a teia de significados das evocações e das justificativas elaboradas pelas/os professoras/es ao responderem a TALP, bem como para a análise das respostas dos questionários.

Partindo dessa organização, nos debruçamos inicialmente sobre os dados estatísticos da pesquisa onde foram elaborados gráficos para a caracterização socioeconômica e tabelas como forma de tornar os dados recolhidos a partir da TALP e do questionário mais inteligíveis (MARCONI; LAKATOS, 2010 APUD BEZERRA, 2020). A organização e o tratamento desses dados também nos possibilitaram a construção de categorias semânticas por meio das quais podemos nos foi possível conhecer o conteúdo e a dinâmica da representação social de gênero para as/os professoras/es pesquisadas/os.

Conforme Bardin (2016) as categorias semânticas são produtos do processo de análise de conteúdo que nos permite transcender a mera descrição do conteúdo das comunicações, dos sujeitos participantes desse estudo, para conhecer o significado das mensagens para além do que está dito e a sua intenção. Para isso, “sua intenção é a inferência de conhecimentos relativos as condições de produção (ou eventualmente de recepção)” (BARDIN, 2016, p. 44). Nesse sentido, a inferência se “constitui em procedimento intermediário, que “permite a passagem explicita e controlada entre a descrição e a interpretação do conteúdo da comunicação”.” (BARDIN, 2016, p. 45).

Ademais, a espiral de sentidos também é resultado do tratamento e análise destes dados que possibilita identificar a organização da representação social como duplo sistema, anunciado por Abric (1998) formado pelo sistema central ou núcleo central e pelo sistema periférico. A espiral de sentidos será apresentada adiante, na ocasião da apresentação dos resultados dessa pesquisa.

O tratamento dos dados obtidos por meio da aplicação da TALP se mostra relevante do ponto de vista estético, uma vez que elimina a repetição dos termos e os aproxima, mas também é de extrema importância para a construção das categorias semânticas, pois imprime objetividade as evocações contribuindo para a compreensão e interpretação do seu conteúdo a partir do seu encadeamento com as justificativas elaboradas pelos sujeitos, permitindo a

aferição e a inferência de sentidos que nem sempre são expressos pelos participantes de uma pesquisa (BARDIN, 2016). Tais inferências foram profícuas no processo de análise para identificação da representação social de gênero e sua rede de significados.

O tratamento dos dados também se torna fundamental para o processo de construção da espiral de sentidos. Após o tratamento semântico, procedemos com a identificação da ordem média de frequência dos termos evocados, onde organizamos os termos em uma planilha do software Excel, segundo sua evocação e ordem de frequência. Nesse processo é fundamental que os termos modificados no processo de aproximação semântica sejam substituídos pelos termos de igual sentido ou sentido aproximado (BARDIN, 2016). Conforme já mencionado, a aproximação semântica leva em consideração além da palavra as justificativas dos pesquisados. Tal procedimento "[...] é determinante para cruzar os dados quantitativos no momento de sistematização dos elementos que irão compor o os sistemas central, intermediários e periférico na Espiral de Sentidos" (BEZERRA, 2020, p. 87).

Dito isso, passaremos a explicar o passo a passo da organização das categorias semânticas por meio da utilização da planilha do software Excel. De acordo com Bezerra (2020), existe uma organização a ser feita para obter a lista final de palavras evocadas e essa organização se dará por meio de por meio da análise quantitativa e qualitativa realizadas por meio da planilha Excel e da técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2016).

Iniciamos o processo de tratamento dos dados por meio da análise quantitativa. Para tanto, dispomos em coluna na planilha Excel organizamos todos os termos todos os termos evocados organizados em ordem alfabética crescente. Feito isso procedemos com a identificação e eliminação dos termos idênticos que se repetem para em seguida realizarmos as aproximações semânticas dos termos. O processo de aproximação semântica considera tanto os termos em si, quanto as justificativas para a sua escolha e hierarquização dadas pelas/os pesquisadas/os quando da aplicação da TALP. Feito isso, conhecemos a nossa lista de palavras finais composta por quarenta e quatro (44) termos apresentados na tabela 11.

Tabela 11 – Lista final de termos evocados.

TERMOS EVOCADOS		
Identidade	Tipo	Invenção
Diversidade	Diferença	representações
Respeito	Luta social	Sensibilidade
Escolha	Amizade	Sentir
Sexualidade	Comum de dois	Cidadania

Sexo	Construção	Conhecimento
Mulher	Discussão	Convivência
Biológico	Intelectual	Empatia
Íntimo	Resistencia	Grupo
Igualdade	Homem	Humanidade
Feminino	Amor	Múltiplo
Cultural	Pessoas	Pertença
Textual	Reconhecimento	Poder
Masculino	Atual	Polêmica
Substantivo	Política	

Fonte: elaborada pela autora.

A seguir, apresentamos a sistematização dos termos evocados a fim de que sejam identificados aqueles que irão compor o sistema central e aqueles que irão compor o sistema periférico da representação social de gênero para os professores do ensino fundamental da rede pública estadual na cidade do Natal/RN. Para tanto, procedemos com a disposição da lista de palavras finais, uma planilha do software Excel, interligada a uma segunda planilha automatizada, a partir de fórmulas pré-determinadas[14] que realiza o cruzamento dos dados da frequência e da ordem das evocações com a finalidade de determinar o índice relativo de cada um dos termos. Dessa forma os termos são classificados em 1ª posição, em 2ª posição e em 3ª posição a partir do peso atribuído a cada uma dessas posições, a partir da aplicação da seguinte fórmula, constante na figura 3, onde é realizada uma multiplicação do número de vezes que cada termo foi evocado pelo peso atribuído a sua posição.

Figura 2 – Equação para cálculo do Índice Relativo das evocações

$$\text{Índice Relativo} = (1\text{a Posição} \times 9) + (2\text{a Posição} \times 3) + (3\text{a Posição} \times 1)$$

Fonte: elaborada pela autora.

[14] A planilha automatizada elaborada a partir do software Excel por meio de fórmulas matemática, é uma contriubuição da professora dra Elda Silva do Nasciemnto Melo ao campo de estudos das representações sociais, no que concerne ao tratamento de dados. A planilha se cosntituí em uma invovação científica que possobilita a realização de análises tanto qualitativas quanto quantitativas a partir de dados empíricos construídos a apartir da aplicação da TALP. Além disso, de acordo com Bezerra (2020) A planilha se torna acessível pelo baixo custo e facilidade de manuseio.

O índice relativo define quais elementos representacionais irão compor o sistema central e os elementos que irão compor o sistema periférico das representações sociais de gênero para professores do ensino fundamental em escolas da rede pública estadual de ensino no município do Natal/RN, demonstrados na tabele 12.

Tabela 12 – Lista de palavras finais organizadas segundo índice relativo.

ORDEM	TERMOS	1a POS	2a POS	3a POS	Ind Relativo
	NÚCLEO CENTRAL				
1.	Identidade	10	2	2	**98**
	ELEMENTOS INTERMEDIÁRIOS I				
2.	Respeito	4	9	2	**65**
3.	Diversidade	6	3	3	**66**
	ELEMENTOS INTERMEDIÁRIOS II				
4.	Escolha	3	5	6	**48**
5.	Sexualidade	4	2	4	**46**
6.	Sexo	3	1	2	**32**
	ELEMENTOS PERIFÉRICOS				
7.	Mulher	2	1	0	**21**
8.	Biológico	1	3	1	**19**
9.	Íntimo	2	0	0	**18**
10.	Igualdade	1	2	1	**16**
11.	Feminino	0	5	0	**15**
12.	Cultural	1	2	0	**15**
13.	Textual	1	1	2	**14**
14.	Pessoas	0	1	2	**5**
15.	Masculino	1	0	4	**13**
16.	Substantivo	1	1	0	**12**
17.	Tipo	1	0	3	**12**
18.	Diferença	1	0	2	**11**
19.	Luta social	1	0	2	**11**
20.	Amizade	1	0	0	**9**
21.	Comum de dois	1	0	0	**9**
22.	Construção	1	0	0	**9**
23.	Discussão	1	0	0	**9**
24.	Intelectual	1	0	0	**9**
25.	Resistencia	1	0	0	**9**

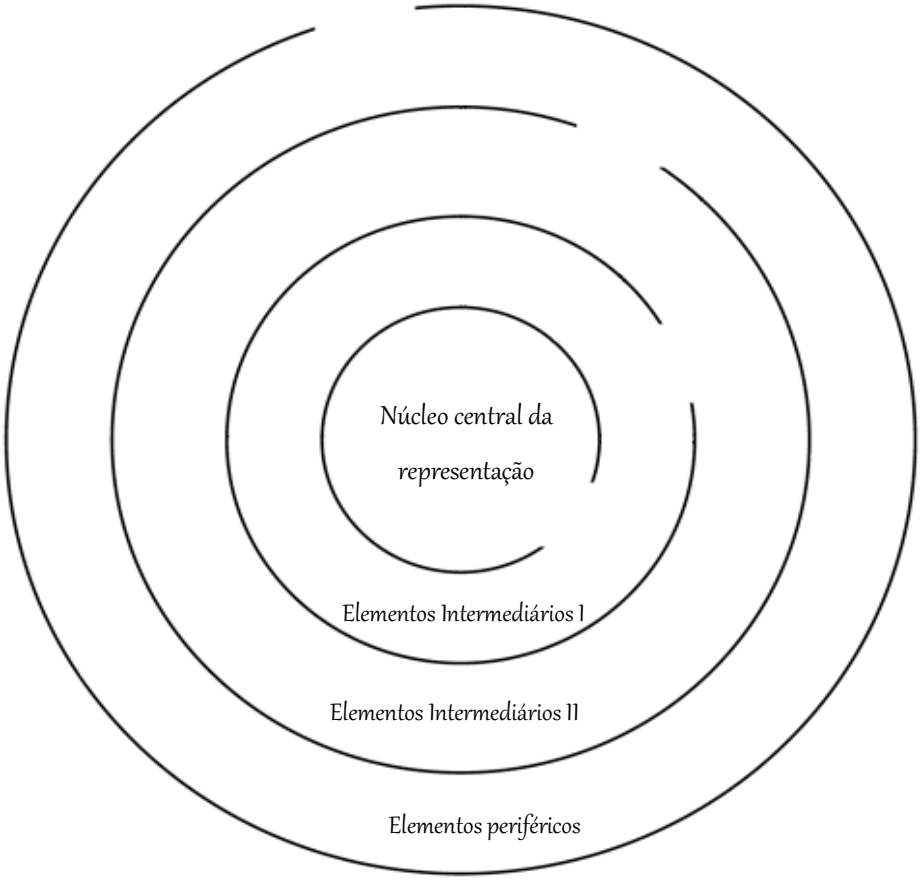
26.	Homem	0	2	1	**7**
27.	Amor	0	2	0	**6**
28.	Reconhecimento	0	1	1	**4**
29.	Atual	0	1	1	**4**
30.	Política	0	1	0	**3**
31.	Invenção	0	1	0	**3**
32.	Representações	0	1	0	**3**
33.	Sensibilidade	0	1	0	**3**
34.	Sentir	0	1	0	**3**
35.	Cidadania	0	0	1	**1**
36.	Conhecimento	0	0	1	**1**
37.	Convivência	0	0	1	**1**
38.	Empatia	0	0	1	**1**
39.	Grupo	0	0	1	**1**
40.	Humanidade	0	0	1	**1**
41.	Múltiplo	0	0	1	**1**
42.	Pertença	0	0	1	**1**
43.	Poder	0	0	1	**1**
44.	Polemica	0	0	1	**1**

Fonte: elaborada pela autora.

A espiral de sentidos, inspirada nas proposições de Abric (1998), é proposta por Melo (2016) e possui quatro esferas onde se posicionam fendas que tem a função de permitir o fluxo entre os elementos representacionais, ocasionado pelos processos de comunicação social que permitem agregar novos elementos ao conteúdo representacional. Na estrutura da espiral de sentidos temos a esfera central que é onde encontramos os elementos representacionais que compõem o núcleo central. Uma esfera imediatamente posterior que abriga os elementos intermediários I onde são localizados os elementos mais próximos ao núcleo central, seguida da terceira esfera onde se localizam os elementos intermediários II e finalmente a quarta esfera também conhecida como periférica, onde se localizam os elementos mais flexíveis da representação por estarem mais suscetíveis as interferências da vida cotidiana.

A seguir apresentamos a figura 3, que representa a espiral de sentidos para melhor visualização de sua estrutura.

Figura 3 – Modelo Espiral de sentidos.



Fonte: elaborada pela autora.

De acordo com Bezerra (2020) e Silva et al. (2019), a espiral de sentidos é uma apresentação gráfica dos resultados analisados na planilha Excel® sendo seus dados oriundos da TALP, e analisados semântica por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 2016). Enquanto representação gráfica dos resultados da pesquisa, a espiral de sentidos permite que sejam visualizadas as interconexões entre os elementos que compreendem o núcleo central e os elementos que se encontram na periferia da representação social, pela possibilidade de mobilidade desses elementos.

Tal mobilidade é por ocasião, determinada pelo processo das comunicações e das interações sociais que agregam novos sentidos a representação social, fazendo com que estas não sejam estáticas, assim, ocorrem constantes movimentos internos na estrutura da representação social, que aproximam e afastam os elementos representacionais do sistema central e do sistema periférico. No entanto, cabe ressaltar que esta apresentação gráfica da espiral de sentidos está sendo aperfeiçoada pelo Grupo de Estudos Formação e Representações Sociais, coordenada pela professora doutora Elda Silva do Nascimento Melo.

6 O SILENCIAMENTO DA DISCUSSÃO DE GÊNERO NA FORMAÇÃO DOCENTE

Neste capítulo vamos apresentar, com maior vagar, nosso campo de pesquisa. Nossa incursão nas escolas obedeceu a critérios técnicos e foi pautada por perspectiva éticas. Para realizar as observações necessárias ao trabalho de campo, foi preciso elaborar um diário de bordo - instrumento para registros de reflexões e coleta de informações a respeito das professoras e dos professores pesquisadas/os e sua da relação com o fenômeno em estudo.

6.1 Contexto das escolas da rede pública de Nata/RN

Ao longo do capítulo metodológico, expusemos os critérios e procedimentos de definição da nossa amostra de pesquisa. Em que pese todos os percalços e dificuldades, procuramos incluir em nossa investigação, escolas que fossem representativas tanto do ponto de vista da composição do seu quadro técnico e da sua organização institucional, quanto dos laços estabelecidos com a comunidade escolar e sua influência social. Buscamos escolas que de alguma forma fossem referências para as comunidades do seu entorno, como forma de compreender qual é o alcance de sua influência e quais mecanismo utilizados para exercê-la. Se nosso objeto de pesquisa são *as representações sociais de professoras/es do ensino fundamental da rede pública estadual da cidade do Natal/RN sobre gênero,* é fundamental perceber como essas representações são compartilhadas e significadas pela comunidade escolar.

Um dos maiores desafios para se chegar à seleção das escolas que comporiam o escopo do estudo foi a resistência por parte das/os gestores em autorizar a realização da pesquisa nas escolas. Até anunciarmos que a pesquisa pretendia identificar e analisar as representações sociais de gênero para professoras/es do ensino fundamental da rede pública estadual/RN de ensino no município do Natal, a conversa transcorria em tom amistoso, no entanto, ao explicar as fases da pesquisa, e que além das professoras e dos professores, as/os alunas/os integrariam o rol de sujeitos da mesma, as resistências de fato ganhavam forma e agência.

Nesse processo, chamou nossa atenção os discursos e os argumentos utilizados para inviabilizar a pesquisa. Foram mobilizados discursos desde o desejo de preservação da infância até o receio de conflitos com as famílias, que para as/os gestores indubitavelmente, desaprovariam a autorização da escola para a realização de uma pesquisa sobre gênero junto as alunas e aos alunos.

Para nós, fica claro que para esses agentes escolares gênero é assunto inapropriado para crianças e que advogam a existência de uma idade certa para que meninos e meninas

possam falar sobre gênero, sexo e desejos. Parecia até já haver consenso entre a escola e a família de que gênero é assunto para ser tratado no âmbito familiar, de foro íntimo e não para ser abordado, discutido na escola (LOURO, 2016). Outra questão que se impôs, foi a religiosidade das famílias, utilizada pelas gestoras e gestores escolares para prévia censura à pesquisa. Nos casos em que isso aconteceu a religião em evidência era a evangélica.

De fato, no processo de desenvolvimento da investigação, esse foi o principal argumento das mães e dos pais para não autorizar a participação das alunas e dos alunos nas atividades. O que nos intrigou, nesse caso, foi o fato desse argumento ter sido utilizado, como censura prévia, pelas gestoras e gestores a fim de obstaculizar as atividades de pesquisa nas escolas. Tal comportamento, caracteriza, ao nosso entendimento, uma conduta dissonante dos princípios constitucionais que definem o estado brasileiro como laico e democrático, pois naquele momento, não havia uma negativa das famílias, mas da escola na figura dos gestores públicos. Em alguns casos não nos foi permitido sequer o contato nem com os alunos e alunas nem com as famílias como forma de evitar *desgastes* ou *problemas* mais sérios para a escola.

Este relato nos permite pontuar um aspecto importante desta fase inicial da pesquisa, onde foi possível observar como os conhecimentos a respeito de gênero dos atores da escola estão pautados ou atravessados pelos discursos que circulam nos meios de comunicação de massas e nas mídias sociais. O problema é que esses discursos circulantes disseminam visões enviesadas sobre gênero, sobretudo, quando se trata da sua presença na escola, caracterizando-o como ideologia de gênero. No caso específico desse estudo, se constituiu no principal entrave para que conseguíssemos autorização para desenvolver a pesquisa nas escolas, sobretudo, nas escolas da zona leste as quais não conseguimos contemplar. Nesta região também enfrentamos outros problemas, tais como reformas nas escolas ou a não existência de oferta das turmas de 1º e 5º ano; característica necessária para compor nossa amostra.

Ainda neste contexto, outro ponto que merece ser destacado é a difusão do discurso do programa Escola Sem Partido, no qual, gênero (machismo, homofobia, feminicídio, estupro), política, desigualdade social, racismo, se encontram enquadrados como conteúdos doutrinários. Aqui identificamos o convencimento por parte dos agentes escolares de que falar sobre gênero na escola, sobretudo com crianças, significa roubar a sua infância, subverter seus valores, sua educação sexual, *naturalmente* orientada sob a égide da matriz heteronormativa.

Em última análise, para esses agentes escolares, uma pesquisa sobre gênero na escola, significaria institucionalizar aquilo que está sendo difundido como ideologia de gênero, a destruição da família tradicional, da moral e dos bons costumes. Esperamos que o

desenvolvimento desta pesquisa, nas escolas parceiras, superadas as desconfianças e desconfortos iniciais, contribua para uma nova abordagem de gênero, no ambiente escolar.

6.1.1 A Gestão Democrática como princípio educativo

A gestão democrática da educação no estado do Rio Grande do Norte – RN, tem previsão legal na Constituição Federal – CF de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB de 1996 e no Plano Nacional de Educação – PNE aprovado pela lei 13005/2014. No estado do Rio Grande do Norte foi instituída pela lei nº 290 de 16 de fevereiro de 2005. A gestão democrática se constituí em uma das dimensões do Plano Estadual de Educação – PEE/RN aprovado pela lei 10049 de 27 de janeiro de 2016. Como resultado da aprovação do PEE/RN foi editada a lei nº 585 de 30 de dezembro de 2016 que rege a gestão democrática nas instituições de ensino do estado do RN.

Nossa imersão no campo de pesquisa se deu entre fevereiro e dezembro do ano de 2019. Neste período ocorreram os processos de eleições diretas nas escolas com o objetivo de eleger a equipe gestora composta pelo gestor/a, vice gestor/a e o coordenador/a pedagógico/a. Tal processo evidenciou, para nós, o desinteresse e afastamento da comunidade dos processos democratizantes da escola.

Foi marcante, o fato de que em nenhuma das quatro escolas, houve disputas no processo eleitoral, em todas as escolas, foi registrada uma única chapa para o pleito eleitoral. Também foi perceptível que a formação das chapas não foi resultado de uma discussão madura, ou vontade do grupo, ancorada em projeto de gestão ou desenvolvimento escolar, mas da ausência de candidatas/os. A gestão escolar é percebida espaço burocrático que além de não trazerem vantagens pecuniárias se convertiam em aumento de trabalho e *stress*, assim, alguns candidatos/as, professavam que só aceitaram concorrer para impedir que a secretaria de educação indicasse para assumir a gestão alguém estranho à escola.

Também não percebemos a elaboração de um plano de gestão que tenha sido minimamente debatido e construído coletivamente, ainda que junto ao corpo técnico e docente da escola. Esse documento quando apresentado a comunidade não era apreciado nem tão pouco valorizado, cumprindo função figurativa, burocrática. Não estamos com isso, julgando certo ou errado a prática no interior das escolas, não cabe a nós esse papel, nem tão pouco a gestão democrática se converte em objeto desse estudo, no entanto, a forma como as escolas se organizam e a relação estabelecida entre seus estatutos e com a comunidade escolar foram

fontes importantes para que pudéssemos entender os processos significantes do objeto em estudo.

Além disso, o pleito eleitoral, nos ajuda a pensar como a fragmentação dos processos políticos no âmbito da escola, contribuem para uma prática pedagógica dissociadas da vida e das práticas sociais, pautado em conteúdos curriculares rigidamente definidos e organizados em *disciplinas* isoladas ministradas por professores solitários. Essa perspectiva de organização do pensamento e dos conhecimentos é criticada por (MORIN, 2005).

A gestão escolar, não é a única instância decisória esvaziada no interior das escolas. Colegiados igualmente importantes, como os Conselhos Escolares, Conselho de Classe, Grêmio estudantil, e o Caixa Escolar, que necessitam da participação da comunidade escolar, são espaços que se apresentam incômodos e que se impõem por força da norma, à revelia da sua vontade. Assim, quando necessária a composição desses órgãos, nos foi relatado, no interior das escolas pesquisadas que é preciso por parte da gestão grande esforço de convencimento e negociações para que as pessoas se envolvam. Em função disso, por vezes, essa representação se por dar por amizade ou troca de favores, critérios alheios aos preconizados pelos princípios da gestão democrática e os estatutos legais. No caso do grêmio estudantil, como espaço de representação direta das/os estudantes, embora possível a sua organização, não se encontrava ativo em nenhuma das escolas participantes da pesquisa, de modo que a representação discente, nos demais órgãos colegiados das escolas se dava pela participação direta dos seus responsáveis legais pelas alunas/os.

As quatro escolas, que fazem parte do nosso *corpus* de pesquisa, possuem Conselho Escolar, Conselho de classe e Caixa Escolar/Unidade executora.[15] Esses órgãos, materializam esforços para a concretização da gestão democrática. Todos pressupõem eleições dos seus membros, o Conselho Escolar é um colegiado consultivo, deliberativo, mobilizador e fiscalizador, deve ser parceiro no processo de gestão escolar, mas tende a se constituir em um órgão acessório, apenas legitimador.

A participação no Conselho Escolar ocorre a partir de eleições e contempla todos os segmentos da comunidade escolar, gestão, professoras/es, servidoras/es, alunas/os, mães/pais. No que se refere a representação no conselho escolar as/os Gestoras/es tem a prerrogativa de assento nato, o que significa que não precisam passar pelo referendo da comunidade, haja vista já terem sido eleitas/os para a gestão escolar.

---

[15] A unidade executora é uma sociedade civil com personalidade jurídica de direito privado, que tem como objetivo gerir a verba transferida para execução da escola.

Bobbio (1992), estabelece um conceito mínimo de democracia, definindo-a como o governo das leis, ou seja, um ordenamento jurídico, nas palavras do autor, “um conjunto de regras (primárias ou fundamentais) que estabelecem quem está autorizado a tomar as decisões coletivas e com quais procedimentos” (BOBBIO, 1992, p.18). Esse conceito pretende colocar em cena quem deve tomar as decisões coletivas, como as representações são constituídas e a partir destas e como ocorrem as tomadas de decisão em favor dos representados. Para o autor, no entanto, se faz necessária uma terceira condição a de que “os chamados a decidir ou a eleger os que deverão decidir sejam colocados diante de alternativas reais e postos em condição de poder escolher entre uma e outra” (BOBBIO, 1992, p.20), isso pressupõe a garantia de amplos direitos de liberdade.

Refletindo nossa experiência no interior das escolas a partir da ideia central acerca de democracia advogada por Bobbio, nos arriscamos dizer que para a comunidade escolar, no que concerne a gestão democrática, a lei basta, como se a democracia fosse instituída por um ato burocrático, com isso, esvaziam os processos democráticos, se afastam das tomadas de decisão política, fazendo com que a gestão democrática se encerre no ato simbólico de votar em alguém.

No atual momento da política brasileira, em que o próprio regime democrático é colocado em xeque a despolitização e aversão aos processos políticos, convenientemente, justificados pela existência da corrupção, tem cada vez mais afastado as pessoas da política ou a fazer escolhas equivocadas elegendo pessoas sem nenhuma credencial para estar à frente de cargos eletivos, como é o caso do atual presidente da república, mas não só ele, além do plano macro, essa prática tem se capilarizado nos micro espaços de exercício de poder no país, inclusive nas escolas.

Ainda, sobre a ausência da participação das/os professoras/es, nos processos de gestão e participação política na escola, podemos fazer uma reflexão sobre seu processo de formação docente. Será que os cursos de formação inicial e continuada da forma como se estão organizados possibilitam as/os professoras/es a compreensão de que a docência se constituí em uma atividade complexa, ou o entendimento de que se resume ao ato de ensinar, dar aulas?

6.1.2 Financiamento e Manutenção das Escolas

Outro ponto que é comum a todas as escolas pesquisadas, é o sistema de financiamento. Existem três fontes de recursos, destinados anualmente, que devem ser executados pelas escolas, no sentido de garantir seu pleno funcionamento, as condições de ensino e de aprendizagem. O financiamento é responsabilidade compartilhada entre o governo

do estado do Rio Grande do Norte e a União por meio de três programas: O Programa Nacional de alimentação escolar – PNAE[16]; Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE[17] ambos federais. No âmbito do governo do estado existe o Programa de Autogerenciamento das Unidades Escolares – PAGUE de responsabilidade do governo estadual.

O PNAE é executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE tem caráter suplementar à educação, ou seja, a obrigação de financiar a merenda escolar é dos estados e município com a coparticipação da união. São feitos 10 repasses ao ano para as escolas e os valores são calculados de acordo com o número de alunos matriculados, conforme informado no censo escolar do ano anterior. No caso do PNAE são repassados pela união aos estados e municípios por dia letivo para cada aluno R$ 0,36. Do total de recursos 30% tem que ser necessariamente investido para compra de produtos da agricultura familiar, como interface entre o financiamento da educação e economia, visando apoio ao pequeno agricultor.

O PDDE também é executado pelo governo federal através do FNDE através de transferências de recursos da União direto para as escolas. Atualmente são feitos dois repasses anuais sendo que o primeiro repasse deve ocorrer em abril e o segundo em setembro de cada ano. Os valores repassados são calculados de acordo com o número de alunos matriculados tendo como base o censo escolar. A resolução nº 10, de 18 de abril de 2013[18], estabelece que o cálculo dos valores repassados as escolas, deve ser feito pela soma dos valores fixos e do valor *per* capita, conforme o perfil de cada escola.

Por serem públicas e localizadas em zonas urbanas, as escolas pesquisadas têm como valor de repasse fixo R$ 1.000 e valor *per capita* R$ 20,00. Os recursos do PDDE possuem duas rubricas custeio e capital. A parte dos recursos destinados ao custeio deve ser empregada na aquisição de materiais de consumo e contratação de serviços, já a parte destinada ao capital deve ser investido na aquisição de bens duráveis. O percentual de cada rubrica deve ser defina pela comunidade escolar e informada ao FNDE pelo PDDEWeb ao final de cada exercício, não podendo haver modificação. Por necessidade, as escolas pesquisadas alegam que normalmente optam por receber 80% do valor repassado no âmbito do PDDE para custeio e 20% para capital.

O PAGUE[19] é o programa de financiamento da educação executado pelo governo do estado são realizadas a transferência de duas parcelas anuais sendo uma no primeiro semestre e

---

[16] https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/pnae
[17] https://www.fnde.gov.br/programas/pdde
[18] https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/30536915/do1-2013-04-19-resolucao-n-10-de-18-de-abril-de-2013-30536908
[19]http://www.diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20171202&id_doc=593266

outra no segundo semestre de cada ano letivo. As verbas do PAGUE se destinam tanto para custeio quanto para capital. O valor a ser repassado para cada escola será definido pelo número de alunos matriculados segundo os dados do censo escolar do anterior multiplicado pelo valor *per capita* por aluno cujo valor para as escolas do ensino fundamental é de R$ 30,00 ano. Os valores repassados as unidades executoras, não podem ser reprogramados de um ano para outro.

6.2 O Projeto Político Pedagógico, a formação e a prática docente

Os marcos legais para a construção do Projeto Político Pedagógico – PPP nas escolas é a LDB que em seus artigos 12, 13 e 14 define que a escola deve ter autonomia pedagógica para elaborar e executar sua proposta pedagógica, observados os princípios constitucionais e legais que orientam o processo de ensino e de aprendizagem. O PPP se constituí em importante instrumento democratizante para a escola, uma vez que para sua elaboração é preconizada a participação de toda a comunidade escolar em profunda articulação com as públicas de educação, levando em consideração as demandas e especificidades de cada instituição de ensino a partir da sua realidade imediata, se constituindo, portanto, no documento norteador para as práticas educativas no espaço escolar.

De acordo com Libâneo (2004) o PPP é o documento que deve marcar a intencionalidade da escola no processo educativo, definindo e delimitando seus objetivos, diretrizes e ações, em harmonia com o que está preconizado na legislação educacional e nas expectativas e exigências sociais relativas à educação. Para o autor, o PPP deve expressar a cultura da escola, afirmar sua identidade compreendidas a partir de processos sociais em constante mudanças sendo marcados por traços individuais e coletivos dos sujeitos que o elabora. Nesse sentido, o Projeto Político Pedagógico pode ser definido como:

> A sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um importante caminho para a construção da identidade da instituição. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação (VASCONCELLOS, 2006, p. 169).

Nesse sentido, o PPP deve favorecer ou marcar a tomada de consciência por parte dos atores da escola dos problemas que assolam a prática educativa e apontar caminhos para mitiga-los e solucioná-los em um processo de corresponsabilização, cooperação e parceria de todos que compõem a comunidade escolar. Assim, é indispensável que o PPP seja compreendido e

percebido como instrumento que só possui eficácia quando concebido dentro de uma estratégia de gestão democrática, uma vez que deve acomodar diferentes significados e expectativas dos atores envolvidos em seu processo de elaboração e gerando vínculos pertencimento e compromisso desses com o trabalho desenvolvido na escola.

Apesar do reconhecimento da importância do Projeto Político Pedagógico percebemos nas escolas pesquisadas ele não se constituía em documento orientador da prática pedagógica. Por mais que essa afirmação pareça agressiva, ela se justifica tanto pela ausência do documento nas escolas, quanto pelo conhecimento do próprio documento por parte das/os professoras/es. Ao adentrarmos as escolas pesquisadas solicitávamos acesso ao PPP e este, precisava ser reiterado em diversos momentos sem que obtivéssemos sucesso. As explicações que se seguiam eram sempre as mesmas: O documento está em elaboração/atualização; o documento está sob a guarda de alguém (funcionária/o, coordenador/a). A questão é que documento nunca estava disponível, nunca era de fácil acesso, seja para as/os funcionárias/os, ou para visitantes e pesquisadoras/es.

O Projeto político pedagógico, possibilita conhecer a proposta pedagógica, o currículo e os princípios que norteiam o trabalho docente, bem como possibilita acesso a dados que reconstituí a história de cada escola, possibilitando conhecer a sua realidade a partir das suas transformações. No caso específico dessa pesquisa, nos interessa perceber como a escola articula ou desconsidera as questões de gênero em seu currículo. Além disso, nos interessa saber como o PPP articula a formação docente na escola e se os conteúdos de gênero são contemplados nessa formação.

Na escola resistência, não conseguimos acesso ao PPP. Na escola Performatividade, o documento estava em atualização e por esse motivo, nos foi disponibilizado o documento corresponde ao biênio 2012-2014, o qual foi explorado nesse estudo. No caso da escola Alteridade, o documento disponibilizado foi o Projeto de Integração Curricular – PIC ainda em construção, de modo que não atende as necessidades da nossa pesquisa. Ao perceber tal equívoco, retornamos a escola para solicitar o PPP, mas fomos informados que a escola no momento, só dispõe do PIC, e que o mesmo ainda se encontra em elaboração. A escola *Queer*, foi a única, dentre as pesquisadas, que nos disponibilizou o documento atualizado, correspondente ao biênio 2018-2019, no entanto, o documento na íntegra, não se encontrava disponível na escola, mas sob a guarda da secretária escolar.

No que se refere ao Projeto Político Pedagógico, observamos que nas escolas pesquisadas, organizar a comunidade escolar para elaboração do documento é um desafio que nem sempre é vencido, e a consequência é a elaboração monocrática do PPP ou simplesmente,

sua elaboração é protelada, legitimando o discurso de que o documento se encontra em constante atualização. O que ficou evidente para nós, é que a forma como o calendário escolar está organizado, não privilegia atividades coletivas como a elaboração do PPP, formação docente e/ou planejamentos coletivos e essas agendas acontecem quando e se for possível, já que são contabilizados como dias letivos apenas aqueles em que são desenvolvidas atividades pedagógicas com envolvimento de alunas e alunos.

Para nós, ficou evidente, que quando elaborados, os PPP's não contemplam temas como gênero e direitos humanos. Quando muito pautam inclusão escolar com enfoque em deficiências e diversidade a partir de uma abordagem ampla, sem que seja apresentado um plano onde seja efetivamente possível valorizar a diversidade e promover a inclusão escolar.

No PPP da escola Performatividade não há qualquer menção a palavra *gênero* a não ser para se referir a conteúdos da língua portuguesa. Identificamos ao longo do documento três referências ao termo *diversidade*, no entanto, se apresentam de forma genérica sem que esteja alinhado a uma perspectiva de valorização das diferenças, quando se apresenta mais específico, se refere a valorização e inclusão de alunos com deficiência.

No caso da escola *Queer* identificamos duas referências *a gênero,* articulado ao discurso de valorização da diversidade e de respeito as diferenças na perspectiva da inclusão escolar. Para Miskolci (2016) essa forma de abordar as questões de gênero na escola esconde uma prática perversa de apagamento das diferenças. Para o autor, é necessário transcender a ideia do respeito e fomentar práticas pedagógicas não normativas na escola tendo a valorização das diferenças como ponto de partida para as aprendizagens.

6.2.1 A formação docente em serviço

A formação de professores se apresenta como preocupação efetiva no PPP das escolas *Queer* e performatividade, no entanto, não se esboça um plano institucional que favoreça momentos formativos na prática. No caso da escola *Queer,* a preocupação com a formação docente ocorre a partir da necessidade de responder aos desafios que se impõe a escola, advindos dos processos de transformações sociais que exigem cada vez mais que a docência seja contextualizada e os processos de ensino e aprendizagem significativos. Nesse sentido, conforme a figura 4, a escola apresenta em seu PPP um cronograma para o desenvolvimento de atividades de formação docente em serviço.

Figura 4 – Cronograma de atividades para formação em serviço da escola *Queer*.

TEMAS TRABALHADOS	FUNDAMENTAÇÃO	CARGA HORÁRIA
Os ciclos de aprendizagem		15/h
O Projeto Pedagógico em questão		30/h
A (in)disciplina na sala de aula		15/h
Dificuldades de aprendizagem		10/h
Processo de Inclusão		20/h
Avaliação Institucional		20/h
Formação docente		20/h
Elaboração da Proposta Pedagógica		40/h
Os Projetos Didáticos		20/h
TOTAL		**180/h**

Fonte: Retirado do Projeto Político Pedagógico da escola *Queer*.

Apesar de ser colocado como cronograma no PPP da escola, percebemos pela que não há detalhamento de como essas atividades ocorrerão e em que momento. Da mesma forma, durante a nossa permanência na escola não houve nenhum momento formativo fora do momento de planejamento das atividades pedagógicas semanais.

Já no PPP da escola Performatividade a formação docente surge como prioridade, e é concebida como mecanismo capaz de modernizar a prática pedagógica adequando-as as necessidades da sociedade em transformação, bem como as exigências do projeto Casa de Saberes. Nesse sentido, o PPP define que a de formação docente em serviço acontecerá,

> No início de cada semestre letivo – meses de fevereiro e julho – *por meio* da sua jornada pedagógica de no mínimo 12 horas/atividades, envolvendo palestras e oficinas pedagógicas, além de nove encontros – meses de março a junho e agosto a dezembro – com 4 horas/atividades para estudos, planejamento e avaliação dos processos de ensino e aprendizagem. Para cada "Tempo de Formação" acontece uma programação específica, apropriada ao respectivo público. Além desse processo, a escola estimula a participação dos docentes, coordenação e direção em atividades de formação realizadas por outras instituições, inclusive contemplando a comunicação de estudos e experiências e a publicação de artigos em revistas, jornais, anais e coletâneas em livro (RIO GRANDE DO NORTE, 2012, p. 33, grifo do autor).

Apesar do zelo da instituição com a formação profissional, percebemos que os tempos da escola limitam essa formação e ela acaba ocorrendo de forma aligeirada, e ao que parece,

com pautas rígidas, buscando dar respostas as demandas que se originam a partir de lacunas formativas. No âmbito da formação, se evidencia o incentivo para que os decentes busquem espaços formativos fora da escola e a publicação de artigos científicos. No entanto, percebemos *in loco* que para a escola, e isso e estende a todas as escolas pesquisadas, essa formação deve se dar no contraturno de trabalho do professor, o que se constituí em ponto tortuoso, pois a maioria dos docentes, conforme demonstrado no capítulo metodológico, possuem outros vínculos profissionais, exercidos em sua maioria em escolas e redes de ensino diferentes, o que inviabiliza essa busca pela formação ou a torna um fardo.

Analisando a formação em serviço a partir das propostas de formação apresentadas nos projetos políticos pedagógicos das escolas pesquisadas, percebemos gênero e sexualidade não figuram como discussões e temas da formação docente proposta pela escola. Isso nos leva a pensar que o silenciamento das questões de gênero na formação docente, pode ser resultado do cerceamento as questões de gênero no âmbito das políticas nacionais de formação docente, e consequentemente nos currículos dos cursos de formação inicial de professores nas universidades.

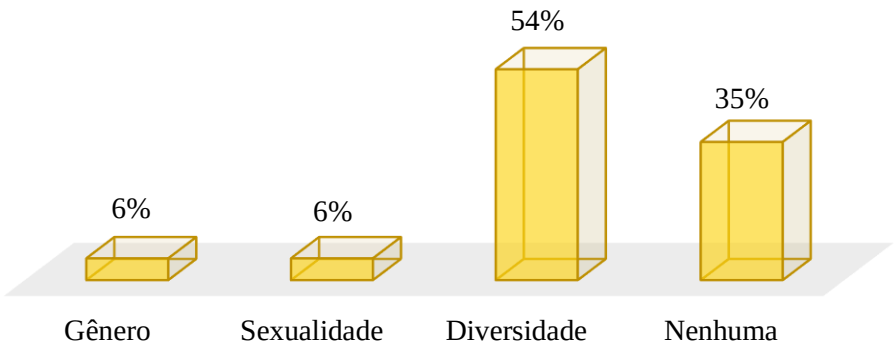
A partir da aprovação do PNE 2014-2024 do qual foi retirado qualquer menção ao termo gênero, as políticas educacionais no Brasil, sobretudo, os planos estaduais e municipais de educação e a Base Nacional Comum Curricular, aprovados posteriormente, não fazem qualquer menção aos conteúdos de gênero. Nessa perspectiva, acreditamos que ocorre a deslegitimação dos conteúdos de gênero tanto na formação docente quanto nas práticas pedagógicas, uma vez que as políticas educacionais assumem função prescritiva no sentido, de orientar os currículos e as práticas escolares.

O Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Norte – PEE/RN, aprovado pela Lei Nº 10.049/2016, em sua dimensão 5, que trata da *valorização dos profissionais da educação*, apresenta quatro metas no âmbito da formação docente, incluindo também outros profissionais da educação, sem que seja feita qualquer menção a gênero, seja na perspectiva da inclusão ou da diversidade, aliás em todo o plano não há menção ao termo *gênero*, da mesma forma que também ficaram de fora do PEE/RN os termos *diversidade* e *diferença.* A formação preconizada pelo PEE/RN é a propedêutica que tem previsão de acontecer em parceria entre o estado, a União e os municípios por meio das diversas instituições de ensino, sobretudo, as públicas. Não identificamos no âmbito do PEE/RN o incentivo e a orientação para a implementação de ações ou planos de ações que vise garantir a formação em serviço para os profissionais da educação.

Embora as estratégias 14 e 15 da meta 1, da dimensão 5, do PEE/RN busquem respectivamente, “Instituir, em âmbito estadual, a política nacional de formação continuada para os profissionais da educação do magistério e de outros segmento” e “Assegurar que os sistemas estaduais e municipais de ensino desenvolvam programas de formação continuada para professores”, não conseguimos no âmbito da Secretaria Estadual de Educação SEEC/RN, durante o desenvolvimento dessa pesquisa, acesso a nenhum plano de formação inicial e continuada, que por ventura, esteja em vigor.

Tal silenciamento de gênero, na formação inicial e continuada das professoras e dos professores pesquisadas/os, foi denunciada por meio do formulário da TALP, quando fizemos a seguinte pergunta as/os professoras/es: *Em seu percurso formativo, quais das temáticas a seguir, foram objetos de estudo?* Apresentando-lhes como opções: 1. *Gênero; 2. Sexualidade; 3. Diversidade; 4. Nenhuma*, nesse caso, as professoras e professores respondentes poderiam atribuir mais de uma resposta a questão. A seguir apresentamos por meio do gráfico 13, as respostas obtidas.

Gráfico 13 – Pesquisados por objetos de estudo no percurso formativo.



Fonte: elaborado pela autora.

Os dados denunciam que o silenciamento sobre gênero e de sexualidade no percurso formativo das/os professoras/es pesquisadas/os ocorreu desde a formação inicial, o que possivelmente, agravados pelos tabus e preconceitos, explique o silenciamento dessas questões na escola. Observamos, no entanto, que diversidade foi um conteúdo presente na formação da maioria das professoras e professores pesquisados, o que nos faz pensar que minimamente gênero e sexualidade possam ter sido indiretamente contemplados como temas da diversidade

já que nas escolas, por orientação dos PCN's, são conteúdos que devem ser abordados de forma interdisciplinar, por se constituírem em temas transversais.

É expressivo, o percentual de 35% das professoras e dos professores que em seu percurso formativo não teve qualquer contato com nenhuma dessas temáticas. Isso talvez, nos ajude a compreender, ou concluir que essas/es professoras/es não possuem conhecimentos sobre gênero, sexualidade ou diversidade, além daqueles adquiridos pela experiência ou construídos no senso comum, o que pode ajuda a explicar porque as/os professoras/es não conseguem tratar, conflitos de gênero na escola, nem tão pouco problematizar as relações de gênero tão latentes na escola e na sociedade. Além disso, algumas questões são suscitadas: Qual formação está sendo ofertada para professoras/es do ensino fundamental, da rede estadual do RN? Para qual escola as/es professoras/es estão sendo formadas/os?

Para essas questões não temos respostas, no entanto, acreditamos que a formação docente ocorre apartada da escola de educação básica e prepara a/o professor em formação para uma escola ideal, universal e homogênea, onde ele vai poder desenvolver sua prática docente longe das tensões e disputas sociais.

A escola real demanda uma prática pedagógica contextualizada e problematizadora e exige do/a professor/a habilidade para lidar com as diferenças no espaço escolar pois nem tudo cabe no baú da diversidade, nem tão pouco o currículo escolar e o livro didático se constituem em bulas infalíveis. Aliás, o próprio discurso pedagógico acerca da diversidade precisa ser problematizado no interior das escolas, pois "a retórica da diversidade parece manter intocada a cultura dominante, criando apenas condições de tolerância para os diferentes, os estranhos, os Outros" (MISKOLCI, 2016, p. 50).

Nas escolas pesquisadas, pelo menos no que concerne ao discurso, gênero está contemplado na diversidade, ou seja, permanece intocado, silenciado uma vez que o discurso da diversidade visa instituir o respeito como regra universal, o que significa que cada um deve se manter em quadrado, de modo que o encontro com o Outro não se dá de forma problematizadora, não pressupõe aprendizagem, mas mantém intocadas as relações de poder (MISKOLCI, 2016).

Para Silva (2014) a diversidade é um conceito do multiculturalismo que de forma benevolente busca apenas *tolerar* e *respeitar* aquilo que se apresenta fora da norma, diferente. Para o autor, essa perspectiva de diversidade naturaliza, cristaliza, essencializa a identidade e a diferença de modo que "são tomadas como dados ou fatos da vida social diante dos quais se deve tomar posição [...] em geral, a posição socialmente aceita e pedagogicamente recomendada é a de respeito e tolerância para com a identidade e a diferença" (SILVA, 2014, p. 73). Tal

perspectiva, subverte a ideia de diversidade, a torna opressora, pois oculta, esconde a diferença, sobretudo, porque o simples ato de reconhecimento da diversidade não possibilita o desenvolvimento de uma pedagogia crítica capaz de questionar, problematizar a identidade e a diferença, na escola, ao contrário, se constituí em uma forma de apaziguar as tensões, apagando, invisibilizando as diferenças e a diversidade existentes.

A ausência de conteúdos de gênero na formação das/os professoras/es também foi confirmada pelas respostas obtidas por meio da aplicação do questionário junto as/os professoras/es pesquisadas/os. No questionário solicitamos que respondessem e justificassem a seguinte pergunta: Em seu processo formativo, você teve acesso às discussões de gênero ou orientação sobre como trabalhar as questões de gênero em sala de aula? Justifique sua resposta. Na tabela 13, destacamos as respostas mais significativas.

Tabela 13 – Respostas dos pesquisados (Questão 09 do questionário).

Acredito que na época da minha graduação a temática de gênero não era tão discutida (Pesquisada/o 5).
Em meu processo formativo não tive a oportunidade de discutir questões de gênero, visto que não fazia parte da grade curricular da universidade. (Pesquisada/o 9).
Não com frequência. Fiz um curso de extensão depois da minha graduação, chamado "Educação para a sexualidade: Bordando saberes e desatando os nós com afeto" que abordava essas questões de gênero. (Pesquisada/o 11)
Não obtive essa orientação nem no âmbito familiar e nem no âmbito acadêmico (Pesquisada/o 10).
Não, pouco se discutiu sobre isso na minha formação universitária, ou em cursos de formação de professores, dos quais participei (Pesquisada/o 13)
Sim, durante a disciplina de currículo no curso de pedagogia se abordou questões como: Identidade, construção social e reprodução da ideia do que venha a ser gênero, também refletimos sobre as relações de poder existentes nas questões de gênero. (Pesquisada/o 17).

Fonte: elaborada pela autora.

Considerando que o percurso formativo, incluí a formação inicial e a continuada, fica evidente, por meio das falas das/os professoras/es que os programas e currículos de formação de professoras/es não contemplam as temáticas de gênero. Essa ausência já foi anunciada no capítulo teórico, quando por meio do diálogo com autores e autoras das teorias educacionais constatamos que há um distanciamento entre a formação docente, a prática docente e a escola de educação básica, de modo que essa formação se torna excessivamente teórica, mas vazia no que concerne a prática docente. A ausência dos conteúdos de gênero nos programas de formação de professoras, é legitimado também pelo silenciamento dessas temáticas nas

políticas educacionais, que gera efeito em cadeia e legitima a omissão da escola. Nesse sentido, como esperar que o/a professor/a ensine aquilo que não se sabe? Como saber sobre gênero sem estudar sobre gênero?

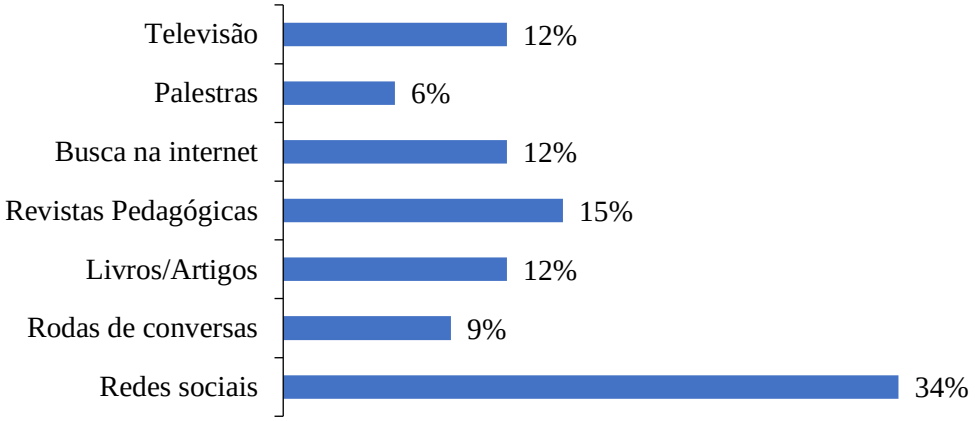
É importante, perceber que algumas professoras e alguns professores ao responder à questão, enfatizaram a ausência da temática de gênero na sua formação docente como sendo própria a um determinado tempo histórico, percebemos que essas/es professoras/es se encontram na faixa etária acima dos 40 anos idade. No entanto, ao cruzarmos alguns dados da pesquisa, percebemos que a ausência dos conteúdos de gênero nas formações de professoras/es atravessa todas as faixas etárias contempladas nesse estudo não sendo, portanto, privilégio de um tempo histórico.

De acordo com Louro (2016), a escola, assim como todas as outras instituições sociais, é atravessada pelo gênero, mas que isso, a escola produz o gênero, nesse sentido gênero é um conteúdo que se impõe a prática pedagógica e que precisa ser problematizado. A partir da problematização é possível se produzir comportamentos não normativos na escola, é possível que o diferente não seja tomado como abjeto, e isso só pode ocorrer em um contexto em que a diferença seja ponto de partida para aprendizagens. É necessário, portanto, que as diferenças que habitam a escola, sejam de gênero, étnicas, sociais, religiosas, culturais, de classe social, possam de fato afetar as práticas pedagógicas e escolares, sejam reconhecidas, valorizados e se tornem ponto de partida para os processos de ensino e de aprendizagem (MISKOLCI, 2016).

Diante dos dados e falas das professoras e dos professores, fica a pergunta: se gênero não se constitui em objeto de estudo na formação docente, de onde vem os conhecimentos mobilizados por professoras/es ao abordarem gênero em sua prática pedagógica? A possível resposta a essa questão é que são mobilizados a partir da construção das representações sociais sobre gênero que advém de saberes da experiência da socialização, do senso comum.

Os saberes de gênero estão em toda parte, na mídia, na família, na igreja, nos grupos de amigos, rodas de conversas, na academia, na ciência. Para o grupo pesquisado, seus conhecimentos são construídos a partir de suas vivências, e da sua busca pessoal. Essa conclusão se torna possível, a partir das respostas dadas pelas professoras e professores pesquisados ao responderem a seguinte pergunta: Quais são suas principais fontes de informações sobre gênero? (questão 10 do questionário). Os dados estão expostos no gráfico 14.

Gráfico 14 – Pesquisadas/os por principais fontes de informação sobre gênero.



Fonte: elaborado pela autora.

A partir dos dados detalhados no gráfico 14, se percebe que a principal fonte de informações sobre gênero utilizada pelas/os pesquisadas/os são as redes sociais, isso tem um lado positivo que é a busca pela informação, mas tem um lado perigoso que é a não confiabilidade das fontes. Pelo seu caráter *democrático* das redes sociais e até da internet qualquer pessoa pode postar e divulgar informações, sem qualquer compromisso com a verdade e, rapidamente, pelo efeito do compartilhamento, alcança públicos inestimáveis, de modo que uma notícia falsa ou uma informação equivocada, podem causar grande estrago.

No que se refere a gênero, as redes sociais são grandes propagadoras tanto do discurso de ódio quanto de ideias enviesadas, distorcidas dos conceitos e das discussões científicas. Não podemos esquecer, que foi sobretudo, por meio das redes sociais e por plataformas digitais que as ideias da chamada ideologia de gênero se propagaram rapidamente, ganhando mentes e corações, resultando em um pânico moral (JUNQUEIRA, 2018) que garantiu a retirada dos conteúdos de gênero do PNE e das demais políticas educacionais.

Também chama atenção no gráfico o percentual de pesquisados que buscam informações sobre gênero em artigos científicos e revistas pedagógicas que se constituem em meios confiáveis de informação, o que demonstra a sensibilidade e a seriedade das professoras e dos professores em buscar dar respostas as demandas que se impõem em sua prática pedagógica.

No processo de observação direta, identificamos, e registramos por meio do nosso diário de bordo, sentimentos de medo e de insegurança por parte das professoras em problematizar as questões de gênero na escola. O medo, era por vezes relatado, devido as polêmicas e disputas acerca das questões de gênero, uma vez que denunciam resistências problematização e discussões de gênero em sala de aula, tanto por parte das famílias quanto por

parte da escola. Para evitar estar no meio do fogo cruzado, as professoras e os professores, afirmam ser preferível calar, silenciar ou reprimir tais discussões em sala de aula.

Diante dessas situações e posicionamentos adotados pelas/os docentes achamos pertinente questioná-los sobre a pertinência das questões de gênero enquanto conteúdo escolar. Assim formulamos a seguinte questão: na sua opinião, gênero é um conteúdo escolar? como esse conteúdo deve ser abordado na escola? Ao tabularmos as respostas percebemos que onze (11) professoras/es afirmaram que sim, gênero deveria ser abordado na escola, no entanto, apresentaram algumas condições e restrições. Na tabela 14 apresentamos algumas das respostas das/os docentes que consideramos relevantes para a nossa discussão.

Tabela 14 – Respostas das/os pesquisadas/os (Questão 13, do questionário).

Acredito que não e mais que acreditar gostaria que não fosse devido a sobrecarga de responsabilidades da escola. Porém, é uma demanda sim, dependendo principalmente da idade dos alunos (Pesquisada/o 4)
Sim. Acredito que o trabalho com gênero abre a mente das crianças para saber lidar com as situações do dia a dia referentes a essa temática. Porém, ainda encontramos algumas barreiras, como tabus e preconceitos, para trabalhar esse assunto (Pesquisada/o 5)
Deveria ser. E tratado diferentemente de todos os outros conteúdos. A escola, tal como se organiza, não é um ambiente de aprendizado. E, sinceramente, não acredito que ela venha a se tornar. Não há interesse político, real, em se fazer da escola uma instituição de desenvolvimento do pensamento crítico. Em suma, o pensamento é: “Professora, deixe quieto”. E o comportamento se reproduz. Daí você decide se quer sofrer as consequências. Depois de tanto machucado pedagógico, [...] no íntimo, espero que a discussão sobre gênero entre obrigatoriamente no currículo escolar [...] (Pesquisada/o 8)
Acredito que não seja competência de a escola trabalhar questões de gênero no currículo, isso é da alçada da família (Pesquisada/o 9)
Acredito que não deve ser tratado como conteúdo escolar. Porém, tenho plena convicção da necessidade de tratar sobre o tema com toda comunidade escolar. Acredito que o gênero é autoconhecimento e particular. Vejo que está relacionado a liberdade de expressão do ser e da tolerância e respeito por parte ao outro (Pesquisada/o 12)
Respeito é um conteúdo escolar. Gênero é uma questão pessoal familiar/psicológica. Devemos trabalhar o respeito as pessoas e suas diferenças (Pesquisada/o 13)
Sim. Deve ser trabalho de acordo com a idade dos alunos com brincadeiras inclusivas sobre discussão sobre o tema, etc. (Pesquisada/o 15)

Fonte: Elaborada pela autora.

Observamos que as respostas dadas a questão, sobretudo, aquelas favoráveis a inserção dos conteúdos de gênero na escola, vem acompanhadas de ressalvas e de elementos que apontam dificuldades para sua efetivação, como tabus, preconceitos e as disputas políticas. A/o pesquisada/o 15 embora defenda gênero como conteúdo escolar, defende que as discussões de gênero não devem ocorrer livremente, devendo respeitar certo limite de idade das crianças. De

acordo, com Louro (2015), essa ideia de se determinar uma idade certa para se falar sobre gênero, sexo e sexualidade com crianças está relacionada a falsa noção de que as crianças menores são assexuadas, não expressam desejos, nem curiosidade em relação ao corpo, ao sexo e ao gênero.

A pesquisada 8, apresenta uma posição mais crítica à escola, esboçando a ideia de que há um filtro, político e ideológico, na instituição escolar, que dificulta que essa temática seja incluída no currículo, enfatizando que a escola reproduz comportamentos no sentido de reforçar a heterormatividade (MISKOLCI, 2016).

Outros discursos como os mobilizados pelas/os pesquisadas/os 13, 9, e 4 se apresentam contrários ao gênero como conteúdo escolar, a partir de argumentos presentes nas ideias da chamada *ideologia de gênero*, que concebe gênero como privado, impróprio ao ambiente escolar, e a faixa etária atendida pelas escolas pesquisadas. Alguns discursos, são enfáticos ao defender que gênero deve ser assunto regulado pela autoridade familiar. Essa percepção atribui a criança uma característica de pureza, inocência, desconsiderando o fato de que elas, estão expostas aos discursos da mídia, da igreja, da família e de várias outras instituições sociais generificada, inclusive a escola e nesse sentido, aprendem, experenciam e reproduzem aprendizados sobre gênero.

No que se refere ao discurso da/o A/o pesquisada/o 12, fica claro que as marcas do discurso da ideologia de gênero, destituí o caráter público/político do gênero para aprisiona-lo na individualidade. Embora reconheça que gênero deve ser pautado na escola, ao mesmo tempo há uma proibição para que as questões de gênero cheguem à sala de aula, ideologizando o gênero. Tal posicionamento desconhece ou ignora que discutir gênero na escola vai além das práticas sexuais ou das identidades de gênero, para visibilizar e valorizar a diferença em contraposição a ideia de sujeito único, universal valorizado e desejado pela escola (SILVA, 2014).

Nas escolas pesquisadas os conflitos de gênero não são tratados, são apaziguados ou reprimidos. Observamos que as vezes em que temas como gravidez, doenças sexualmente transmissíveis, órgãos sexuais, sexo, sexualidade só foram tratados, no período em que estivemos nas escolas em aulas de ciências e em turmas de 5º ano, com enfoque biológico. Nesses raros momentos percebemos que havia constrangimento, tanto por parte da professora, como por parte das/os alunas/os ao nomear *pêni*s *e vagina.* Conteúdos sobre sexualidade e identidades de gênero, não foram em nenhum momento problematizados ou discutidos. Apesar disso, gênero e sexualidade eram temas recorrentes nas escolas, se expressavam pelos relacionamentos estabelecidos entre alunas e alunos, nas curiosidades sobre o corpo, sobre sexo.

Também estavam presentes em formas de violência, pelo uso corrente de termos machistas, homofóbicos e preconceituosos entre as/os alunas/os e até mesmo entre as/os professoras/os já relatadas nesse estudo.

Apesar disso, observamos que persiste a tendência de abordar temas relacionados a gênero e sexualidade apenas em aulas de ciências ou em um projeto específico ou quando ocorre algo considerado grave, pelas professoras e pelos professores que passam a tratar as questões de gênero e sexualidade como problemas. Assim, quando perguntamos as/os pesquisadas/os se eles já costumavam abordar ou problematizar, questões de gênero e sexualidade junto aos seus alunos e alunas? Tivemos a confirmação de que essas questões são silenciadas ou são tratadas em na vertente da biologia.

Do total de dezoito, (18) professoras/os respondentes dos questionários doze (12) afirmaram nunca ter trabalhado ou abordado questões de gênero ou de sexualidade em sala de aula, junto as/os alunas/os. A tabela 15, apresenta as repostas mais significativas, no entanto, todas foram bem semelhantes, quando não negativas.

Tabela 15 – Respostas das/os pesquisadas/os (Questão 14, do questionário).

Sim. Nas sequências didáticas de Ciências, Geografia e História, nas quais trazem questionamentos relacionados a mulher, igualdade de gênero e sexualidade (Pesquisada/o 9)
Sim. Tivemos em sala uma sequência didática de ciências, que tratava sobre orientação sexual, os próprios alunos levantaram a questão da orientação sexual, que foi onde aproveitamos para trabalhar a diferença de gênero e o que seria gênero como também, todos os preconceitos envolvendo todos os gêneros, independente da sexualidade. (Pesquisada/o 1).
Sim. Desenvolvi um projeto, [...] *o objetivo,* era refletir sobre o que as meninas não mais suportavam vivenciar na escola. Então a partir das próprias experiências, por exemplo, não poder jogar futebol porque é coisa de menino ou jogo para "macheira", "maria macho" [...] a ideia era identificar comportamentos discriminatórios, preconceituosos, abusivos, levantar críticas a respeito do comportamento machista que se apresentava de modo geral, e propor novas atitudes diante das críticas elaboradas. [...] Vale salientar, *que embora convidados* o trabalho com a turma não *contou com a* participação *de outros professores ou profissionais da escola*. (Pesquisada/o 8)
Trabalho sistema reprodutor/desenvolvimento do corpo/puberdade. Creio que homens e mulheres são diferentes e devem ser tratados de acordo com essas diferenças. Sexualidade é trabalhada com relação ao respeito ao seu corpo e combate à violência sexual/abuso/pedofilia. Pesquisada/o 13)

Fonte: elaborada pela autora.

Percebe-se pelas respostas atribuídas as questões que as/os professoras/os que abordaram conteúdos de gênero na sala de aula, o fizeram de forma pontual, no entanto, abordaram temas importantes dentro das discussões de gênero, como a igualdade de gênero, a questão da mulher, violência sexual, pedofilia, sexualidade. Percebemos que comumente, gênero, sexo e sexualidade são termos utilizados como equivalentes, ou seja, são uma coisa só.

Além disso, é possível observar que nas respostas das/os professoras/es reforço do essencialismo biológico.

A/o pesquisada/o 8, expõe em sua resposta algumas das tensões e resistências de que já mencionamos dentro da própria escola no que concerne a abordagem de gênero. Mesmo fundamentando seu projeto em problemáticas que eram reais na escola, presenciadas inclusive por nós, durante essa pesquisa. Para além do que está exposto em sua resposta, nos foi feito relatos por parte da/o pesquisada/o que o desenvolvimento do projeto lhe rendeu prejuízos junto ao grupo de professoras/es e a coordenação pedagógica, a ponto de lhes dirigirem piadas machistas e questionarem seu gênero e sua sexualidade.

6.3 As escolas e as representações sociais de gênero

Nessa seção nos dedicamos a caracterizar cada uma das escolas pesquisadas enfatizando suas diferenças e peculiaridades tanto no que se refere a sua organização pedagógica quanto as representações sociais de gênero construídas pelas professoras e pelos professores a partir de cada um dos contextos, sociais em que as escolas estão inseridas.

6.3.1 A escola resistência

A escola resistência está localizada no bairro de Felipe Camarão, zona oeste da cidade do Natal no estado do Rio Grande do Norte. O bairro de Felipe Camarão é um dos maiores bairros de Natal, figurando como quinto bairro mais populoso, hoje com uma população aproximada de setenta mil habitantes (NATAL, 2017). Situado em região afastada do centro da cidade, até a década de 1970 o bairro de Felipe Camarão, era uma área predominantemente rural, formado por granjas e grandes lotes de terras, boa parte destas de propriedade por herança da viúva Machado, personagem de uma lenda urbana na cidade, que amedrontava crianças por ser comedora de fígado.

O bairro de Felipe se destaca no cenário natalense, como guardião da cultura popular e da memória de mestres como Cícero da Rabeca, Marcos da capoeira, vencedor em 2019 do Berimbau de ouro. Não podemos deixar de citar o músico e compositor Carlos Zens, conhecido como o mago da flauta também referência no bairro pela sua atuação no projeto Conexão Felipe Camarão, o qual apresentaremos mais adiante. Entre os imortais, também podemos mencionar Manoel Marinheiro mestre do boi de reis considerado patrimônio imaterial da cultura pelo

Ministério da Cultura e pela UNESCO e patrimônio cultural da cidade do Natal e Chico Daniel mestre bonequeiro pela sua arte do João redondo.

O desaparecimento do mestre Manoel Marinheiro em 2004 e do mestre Chico Daniel em 2007 não fez desaparecer sua herança e sua arte, no ano de 2018, por iniciativa da prefeitura municipal do Natal – PMN, foi inaugurado no bairro de Felipe Camarão o Centro de Artes e Esportes Unificados batizado como CEU Manoel Marinheiro. Além disso, o projeto Conexão Felipe Camarão se constituí em vanguarda da arte e da história desses mestres que inundam as escolas e faz pulsar a vida, a arte e a cultura, sobretudo, na escola Resistência.

O projeto conexão Felipe Camarão, é coordenado pela ONG Terra Mar, que busca articular os conhecimentos da cultura popular, com as escolas públicas do bairro, na tentativa de integrar o resgate e a vivência da cultura popular ao currículo escolar por meio de oficinas que se estruturam a partir de quatro eixos: tradição, moda, música e comunicação. O conexão Felipe Camarão também se apresenta com alternativa para crianças e jovens que trocam os perigos das ruas e pelas atividades culturais. O financiamento para desenvolvimento do projeto vem de empresas brasileiras como a Petrobrás e por meio de editais públicos como do BNDES e do ministério da cultura por meio dos pontos de cultura. O projeto atende uma média de 400 crianças e jovens em idades entre 04 e 24 anos.

Essa herança cultural e o zelo pela cultura popular de Felipe Camarão, se encontra presente fortemente no fazer pedagógico da escola Resistência e fez-se demonstrou em nossa pesquisa de campo. A escola também se constitui em espaço para a formação cultural de crianças e jovens que participam das oficinas do projeto, mas não apenas por isso, vale destacar o engajamento da escola através do trabalho de professoras/es que integram em seu fazer docente as experiências cotidianas das/os alunas/os fazendo dessas o ponto de partida para a seu desenvolvimento escolar.

Ainda que esta prática permeie o trabalho de todos docentes da escola, nosso trabalho de observação demonstrou, a proeminência das aulas de arte e de educação física na formação histórico-cultural das crianças. É verdade que, em outros componentes curriculares, essa integração ocorre por meio de projetos desenvolvidos de forma coletiva e interdisciplinar. Durante a nossa observação em campo presenciamos alguns eventos e oficinas que aconteceram na escola com a parceria do Conexão Felipe Camarão.

A escola Resistência nos recebeu com muito entusiasmo. A escola, fica localizada em uma rua típica da periferia, rua estreita, com asfalto irregular, rodeada por pequenos comércios, casas simples e claro, igrejas sobretudo, evangélicas. Ao chegarmos à escola, nos deparamos com um prédio improvisado, no entanto, o colorido do muro e a placa de identificação com a

logo marca do governo do estado denunciavam: aqui é uma escola! De fato, uma escola que funciona em uma casa adaptada. A calçada de acesso à escola, ainda que forma precária, está sinalizada com piso tátil próximo aos desníveis e rampas de acesso.

A entrada na escola ocorre por dois portões, descobrimos que o mais largo se destinava ao ingresso das/os alunas/os, esse portão dava acesso direto ao pátio da escola e as salas de aulas. O outro portão se destinava a entrada das/os profissionais e visitantes e dava acesso a uma pequena antessala que conecta as salas da secretaria, direção, coordenação pedagógica, sala das/os professoras/es, além de um banheiro de uso coletivo.

As salas da direção e da secretaria são muito pequenas, aparentemente, era um cômodo maior dividido para abrigar esses dois espaços. Ambas equipadas com ar-condicionado, armários, mesa com computador e impressora. A sala da coordenação pedagógica, era um pouco mais ampla com banheiro privativo, equipada com armários, uma mesa e cadeiras para reuniões. A sala das/os professoras/es é um espaço retangular bem estreito, equipada com uma pia para lavagem das mãos, ar-condicionado, bebedouro, uma pequena mesa com notebook de uso coletivo, mas na hora do intervalo também servia para guarda dos objetos pessoais das/os professoras/es. Também há uma longa mesa com muitas cadeiras as refeições. Normalmente, a sala fica lotada, de tão estreita. As pessoas que se sentavam ao fundo, só podiam sair quando todas as outras se retirassem e desobstruíssem a saída. A sala das/os professores também é utilizada para o planejamento docente. A antessala também dá acesso interno ao pátio da escola e as salas de aulas, através de um corredor conectado com a sala de vídeo, a sala de Recursos Multifuncionais – SRM, um pequeno almoxarifado, a copa, a cozinha e pátio que dá acesso as salas de aula.

A sala de vídeo equipada com ar-condicionado e cadeiras acolchoadas, televisão e aparelho de DVD. Durante as aulas os professores costumam conectar *pen drive* ou notebook ao aparelho de TV. A sala de recursos multifuncionais – SRM é classificada como tipo 1[20] onde são atendidas/os alunas/os com todos os tipos de deficiência é um ambiente decorado, acolhedor, possui uma mesa com cadeiras, microcomputador, teclado com colmeia, mouse com entrada para acionador, bandinha rítmica, dominó com textura e dominó de animais em Língua

[20] O Ministério da Educação – MEC, classificou por meio da política nacional de educação inclusiva, as salas de recursos multifuncionais como tipo 1 e tipo 2. A sala tipo 1 deverá ser equipada com materiais pedagógicos para atender genericamente todos os tipos de deficiências, já a sala de tipo 2, além dos Materiais disponíveis para a sala tipo 1, forma adicional, dispõe de materiais específicos para atendimento das/os alunas/os cegas/os. Informações disponíveis em http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32715.

Brasileira de Sinais – LIBRAS, material dourado, esquema corporal, tapete quebra-cabeça, lupa manual, plano inclinado, mesa para computador, quadro melamínico.

Os equipamentos da SRM, foram disponibilizados pelo MEC por meio da extinta Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI[21] e padecem de manutenção e renovação. No entanto, de acordo com a gestão escolar, os recursos que dispõe ainda são satisfatórios para atendimento das crianças. Na escola, no momento dessa pesquisa havia dez alunos com deficiência que possuía laudos médicos, no entanto, de acordo com a gestora e a professora da SRM há muito mais alunos nessa condição sem laudos.

A maioria dos laudos apontam alunos com gradações variadas de autismo, outros com deficiências mental/intelectual, esse aluno é cadeirante. Também são identificadas alunas/os com baixa visão, e uma gana de alunos com déficit de atenção. Todas/os alunas/os com laudo ou ainda com a ausência desse, se identificado alguma dificuldade em seu processo de aprendizagem é atendido na SRM. Esse atendimento, por força de normalização legal, deve acontecer no contraturno escolar da criança, o que requer envolvimento e interesse da família. Apesar de haver um espaço de refeitório, este é bem pequeno e com saída para o pátio, por esse motivo, as/os alunas/os não o utilizam para refeições. Na hora do intervalo as alunas/as são servidas/os e retornam à sala de aula para fazer a refeição, só depois são liberadas/os para o intervalo.

O pátio é descoberto, ao ar livre, possui um formato que remete a uma arena tendo em seu entorno, as salas de aulas e a sala de leitura. É um espaço livre, sem bancos ou mesas, as/os alunos e alunas que não utilizam o espaço para brincar preferem sentar-se em pequenas muretas que separam o pátio das salas e/ou nas escadas de acesso as salas. No pátio, há uma pequena elevação de areia transformada em minicampo para jogar futebol, o restante do espaço tem o piso aterrado, sendo palco de muita correria e pega-pega na hora do intervalo. Lá, também são realizadas as atividades coletivas e festivas da escola. Em relação ao pátio, as salas de aulas são um pouco mais elevadas por isso, são acessadas ou por escadas ou por meio um corredor que possibilita a locomoção de pessoas com deficiência ou dificuldade de locomoção.

A escola Resistência, possui dez salas de aulas, com oferta de vinte turmas de 1º ao 5º ano do ensino fundamental nos turnos matutino e vespertino. A distribuição das turmas no turno vespertino era a seguinte: uma turma de 1º ano, duas de 2º ano; duas de 3º ano, duas de 4º ano

[21] A respeito dos efeitos da extinção da SECADI, recomendo o artigo "A extinção da SECADI: um golpe fatal nas conquistas do campo da educação", de autoria de Taffarel e Carvalho (2019).

e três turmas de 5º ano. A alta demanda para 5° ano se deve a índices de retenção e evasão escolar, duas das três turmas são quase que na totalidade formada por alunos com esse perfil.

O intervalo, ou hora do recreio como as/os alunas/os costumam chamar, é, nas gírias das/os alunas/os, onde o *bicho pega.* Para a escola um momento de tensão, por isso, a coordenadora pedagógica e as gestoras junto com algumas profissionais do apoio ficavam mais atentas ao pátio. Havia uma preocupação que as/os alunas/os menores se juntassem aqueles das turmas de 5º ano de repetentes. Essa vigilância, se dava pela desconfiança de que esses alunos e alunas maiores tivessem algum envolvimento com drogas, mas também por medo de alguma *brincadeira mais violente.* Além disso, as conversas desse ciclo, se apresentava imprópria aos demais alunos e alunas. Durante toda a nossa estadia na escola Resistência ouvimos comentários sobre drogas, no entanto, nunca presenciamos uma situação real que na escola.

Outra marca do intervalo é o protagonismo dos meninos, eles ocupam todo o espaço, deixando as meninas relegadas as margens. Observamos que enquanto os meninos, correm, pulam, gritam, as meninas em sua maioria estão sentadas, ou brincando com as mãos, ou em pequenos grupos conversando. Não raro algumas que se aventuram a brincar com os meninos apareciam machucadas. após o intervalo tinha o *momento delegacia*, onde todas as queixas eram registradas e tratadas na coordenação pedagógica.

A escola possui sessenta e três (63) funcionários, destes quarenta e um (41) são professores e professoras regentes de sala de aula. Os demais vinte e um (21) funcionários se dividem equipe gestora (Diretora e vice-diretora, coordenadora pedagógica) equipe administrativa (secretários escolares) equipe de apoio (porteiros, vigias, merendeiras, e auxiliares de serviços gerais).

No âmbito do ensino fundamental, considerando o turno matutino e o vespertino são vinte e seis (26) professoras/es pedagogas/os cinco dedicados a educação especial e vinte e um (21) regentes de sala de aula em turmas de 1º ao 5º ano. Além das/as pedagogas/as a escola conta com seis (06) professores das áreas de arte, educação física e ensino religioso.

Conforme já explicado, no capítulo metodológico, as/os professoras/es pesquisadas/os são todos pedagoga/os em sala de aula do ensino fundamental I. No entanto, as/os professoras/es de arte, ensino religioso e sobretudo, educação física participaram da pesquisa de forma indireta, por ministrarem aulas para as turmas de 1º e de 5º ano nas quais realizamos a observação direta. A tabela 16, apresenta a caracterização das/os professores pesquisados.

Tabela 16 – Distribuição das/os professores por categorias.

Gênero	Masculino	01
	Feminino	20
Faixa etária	26 a 30 anos	02
	31 a 35 anos	07
	36 a 40 anos	02
	41 anos +	10
Formação	Graduação	12
	Especialização	09
Tempo de docência	Até 05 anos	03
	06 a 10 anos	06
	11 a 15 anos	04
	16 a 20 anos	3
	21 a 25 anos	1
	26 anos +	04
Natureza do vínculo	Efetivo	21

Fonte: elaborada pela autora.

A partir desses dados podemos afirmar, na esteira das proposições de Louro (2016), que *a escola é feminina*. Neste caso, específico não estamos falando de qualquer escola, mas de uma escola de ensino fundamental I que tem como público alvo alunas/os de até dez anos de idade, ou seja, crianças. Nesse sentido, os estatutos, normas e discursos pedagógicos buscam alinhar as práticas escolares às relações familiares conduzidas por laços de cuidado, afeto e confiança práticas nas quais a "ação das agentes educativas devem guardar, pois, semelhanças com a ação das mulheres no lar, como educadores de crianças e adolescentes" (LOURO, 2016, p. 92). A feminização da docência, nesse estudo vai ser recorrente em todas as demais escolas pesquisadas.

No que se refere a faixa etária observamos alguns encontros geracionais com leve concentração na faixa etária acima dos 41 anos de idade. Isso se mostrou interessante quando o grupo foi responder os instrumentos de pesquisa, sobretudo a TALP onde observamos que o objeto de pesquisa causou mais incômodo nas pessoas de mais idade. Talvez tal incomodo se deva a ausência dos conteúdos de gênero no seu processo de formação ou mesmo na sua prática docente. Foram elas, também que apresentaram mais resistência em responder o questionário. No que se refere a formação os cursos de especialização são majoritariamente em alfabetização e psicopedagogia.

O grupo de professoras e professores da escola resistência era bem heterogêneo na sua composição interna, no entanto, costumam ser bastante unidos na hora de tomar decisões e de elaborar projetos para a escola. Do ponto de vista da participação política, durante a nossa estadia na escola houve inúmeras paradas em protesto a reforma da previdência que tramitava na câmara dos deputados, e contra os cortes orçamentários na educação promovidos pelo governo federal. O grupo sempre fazia adesão as paradas, no entanto, poucos participavam das atividades propostas pelas entidades de classe, o que era questionado dentro do próprio grupo. Além disso, essas pautas não eram discutidas com as famílias nem tão pouco com as/os alunas/os da escola, o que muitas vezes gerava reclamações e cobranças por parte desses, em decorrência da suspensão das aulas.

Normalmente, as/os professoras/es se encontravam no momento de chegada à escola e na hora do intervalo. Em alguns momentos esses encontros eram descontraídos, regados a contação de piadas ou acontecimentos da vida privada de alguém ou do cotidiano, compartilhamento de receitas, compra e venda de doces e produtos de beleza entre outros. Em outros momentos eram pautadas questões pedagógicas, políticas e do cotidiano da escola, como comportamento de algumas alunas e/ou alguns alunos, algum evento externo envolvendo diretamente a comunidade em que a escola está inserida, sobretudo, associados a temas policiais e de violência.

Dentre as pautas da cotidianidade da escola duas se repetem: as condições ambientais de trabalho ou as situações cotidianas de conflitos com as/ou alunas/os. Normalmente, as/os alunas/os da escola entram na escola no 1º ano e ficam até o 5º ano quando concluem o ensino fundamental, por esse motivo, são alunas/os de quase todas/os professoras/es, o que permite que todo o grupo de professoras/es conheçam suas demandas, dificuldades e problemas, nesse sentido, problemas como drogas, namoro, arranjos familiares e desinteresse nos estudos são temas sempre presentes na sala dos professores.

Durante o período que estávamos acompanhando a escola, ocorreu um episódio que vale a pena mencionar aqui. Um dia apareceu uma camisinha supostamente utilizada na escola e o acontecimento caiu como uma bomba entre as/os professoras/es, na ocasião, foram emitidas muitas frases como “estudar que é bom não querem, agora fazer o que não presta” ou “se isso foi aqui na escola precisa descobrir quem foi, não pode ficar por isso mesmo” entre outras. O que evidencia a dificuldade da escola em tratar temas relacionados a sexualidade, fora da abordagem repressora e policialesca. De qualquer forma o fato não foi solucionado.

O planejamento pedagógico das/os professoras/es ocorre em dias alternados, organizado de acordo com as turmas. Apesar de acontecer de forma conjunta o planejamento

não ocorre de forma coletiva, de modo que por mais que estejam todos as professoras do 5º ano planejando no mesmo dia, elas realizam o planejamento de forma solitária, pensando apenas nas especificidades de sua turma. Na escola resistência existem dois professores do gênero masculino, sendo que apenas um possuía perfil para participar da pesquisa.

As professoras das turmas de 1º ano e do 5º ano, planejavam na segunda e na sexta feira, respectivamente. Por serem essas turmas *lócus* da observação direta, essas professoras participaram de todas as etapas da pesquisa. Percebemos que a professora da turma de 1º ano era muito metódica e exigente consigo mesma, tinha perfil muito técnico, jamais faltava ao planejamento e buscava explorar diferentes métodos para auxiliar a turma no processo de desenvolvimento. Como a turma de 1º ano é parte do ciclo de alfabetização havia grande cobrança por parte da escola e grande esforço por parte da professora, para que a turma aprendesse a ler e a escrever. Assim, língua portuguesa e matemática eram as disciplinas onde se concentravam grandes esforços e investimentos, por parte da professora, no cumprimento desse objetivo.

A turma de 1º ano era composta por 11 meninos e 15 meninas entre seis e sete anos de idade. Nos rostos de cada um a expectativa das descobertas já que estavam em uma *escola de verdade,* essa era o lembrete que algumas mães e alguns pais faziam ao deixa-las/os em frente a sala de aula como: “se comporte, obedeça a *tia* que agora você está na *escola de verdade*, não está mais na creche” (Diário de bordo). A *escola de verdade*, marcava a passagem da criança da educação infantil para o ensino fundamental.

A professora é jovem, possuí título de especialista e exerce dois vínculos efetivos na rede estadual, ambos na escola Resistência. Percebemos que ela era muito engajada não apenas na escola, mas nas pautas que diz respeito a sua profissão e classe profissional, de modo que sempre participava dos movimentos políticos e pedagógicos da escola. Sua prática pedagógica é pautada pelos conteúdos curriculares, sobretudo, aqueles constantes no livro didático, de modo que em seu planejamento esse é o principal instrumento utilizado, mas não o único. A partir do livro didático ela procurava elaborar atividades, a partir de modelos e ideias pesquisadas na internet a fim de propiciar outras vivências para as/os alunas/os.

Em função do perfil técnico da professora, observamos que a mesma procura não se envolver com as famílias e com os alunos mantendo com estes um nível de afetividade limitada a necessidade pedagógica. Assim, as histórias individuais não eram consideradas em sua prática docente. Para nós ficou claro, que esse comportamento, era uma blindagem, uma tentativa de separar o profissional do pessoal e afastar possíveis tensões e problemas que uma aproximação mais afetiva pudesse ocasionar. Nesse sentido, embora receptiva a pesquisa, e a nossa presença

em sua sala de aula, a professora manteve uma distância de segurança, sendo sensivelmente quebrada quando se deparou com as opiniões e representações sociais das/os alunas/os sobre gênero.

A sala de aula parecia pequena para tantas/os alunas/os. Equipada com dois armários de ferro e dois ventiladores de parede em estado bem precários e muitas mesas e cadeiras para as/os alunas/os. As paredes da sala eram divididas entre a turma da manhã e a turma da tarde, de forma que havia muitas produções das crianças e das professoras coladas nos respectivos murais. Ainda nas paredes laterais havia um painel fixo com os nomes das crianças e um calendário. Nas paredes da frente havia a lousa, um alfabeto ilustrado e um porta livro de tecido. Ao fundo em um dos armários da sala havia pichações, com frases homofóbicas e machistas, sempre atribuído a outrem o título de gay, de gostosa, entre outros termos que não cabem menção. Além disso, havia referência a gang alvinegra e a máfia vermelha, torcidas dos times do ABC e do América, que no âmbito social são marcadas pela violência entre seus membros. De acordo com a professora, as pichações são de responsabilidade das/os alunas/os da EJA, que utilizam a sala no turno noturno, e por mais que sejam apagadas, sempre ressurgem, tanto na sala quanto nos banheiros.

A turma era bem agitada, a professora embora afetiva conseguia ser bem rígida mantendo a turma como ela mesma dizia *na rédea curta*. Ao entrar na sala, todos os dias a professora organizava a turma definindo o lugar onde cada um e cada uma se sentava. Essa definição era feita, segundo ela, "para separar os bagunceiros e conversadores" (Diário de bordo). Para dificultar a comunicação entre os meninos a professora intercalava meninos e meninas, o que denota por parte da professora, uma marcação de gênero, que pressupões as meninas como comportadas e silenciosas, enquanto os meninos são agitados e falantes. Apesar dessa *punição* ter como alvo os meninos, prejudicava as meninas já que as mesmas perdiam o direito de escolher ao lado de quem queriam sentar-se, e indiretamente eram incumbidas de conter a falação e agitação dos meninos.

A professora se apresentava com muita autoridade frente a turma e demonstrava muita segurança ao intervir seja, no processo de aprendizagem ou disciplinar.

Ao iniciar a aula a professora anunciava o/a ajudante do dia, que seguia a ordem alfabética da lista de chamada. Em seguida fazia a contagem das/os alunos por gênero finalizando com um cálculo mental onde coletivamente a turma descobria o total de alunas/os presentes naquele dia. Ao final era feita a leitura do alfabeto, disposto na parede, acima da lousa. Inicialmente, a leitura seguia a ordem alfabética, sucedida por outra leitura em ordem aleatória, na qual ela apontava as letras e os alunos que deviam prestar atenção para não errar,

liam em voz alta. Na turma havia um aluno que constantemente desestabilizava, a turma, demonstrando resistência em se adaptar ao ritmo da turma, acompanhar as atividades e seguir as normas de *bom comportamento*. Constantemente ele era levado a coordenação pedagógica e/ou perdia o direito ao intervalo.

Observamos também que havia outro aluno que chamava a atenção das/os colegas por ter o cabelo grande, durante nossa permanência na sala presenciamos alguns questionamentos por parte das/os colegas dirigidos a ele sobre o porquê do cabelo grande, mesmo sendo menino. Cabe dizer que isso não parecia incomodar o aluno, não foi possível através da observação atestar que tais questionamentos lhe causavam sofrimento, mas percebemos que ele sempre dava como respostas que tinha o cabelo grande porque a mãe dele queria. Também não presenciamos, por parte da professora, pelo menos enquanto estávamos na sala de aula qualquer tipo de problematização em relação aos questionamentos dos alunos, no entanto, ela justificou para nós que no *início, quando o aluno chegou a sala de aula, o espanto havia sido bem maior, no entanto, ela havia conversou com a turma sobre o respeito ao outro* o que, na opinião dela, apaziguou a situação (Diário de bordo).

Algumas outras situações chamaram a nossa atenção durante a observação direta, uma delas foi o dia do brinquedo, que para essa turma era na sexta-feira. Nesse dia as/os alunos podiam levar para a escola um brinquedo favorito. Depois do intervalo o horário era destinado para que brincassem de forma livre, a professora não intervia na organização, nem interagia com as/os alunas/os. Para a professora esse era o momento delas/es, e permitia que ela se dedicasse a organização dos armários e dos diários da turma, sendo essas atividades interrompidas de vez em quando para apaziguar conflitos por disputas de brinquedos, normalmente, dentre os meninos (´Diário de bordo).

Observamos que a turma se dividia ficando os meninos de um lado e as meninas do outro. Os brinquedos dos meninos tinham super heróis da Marvel, seja bonecos, roupas, armas, carros dos mais variados estilos, *beyblade* entre outros que denotam ação, emoção e aventura, disputa e força, as cores predominantes eram o azul, vermelho e preto. As meninas brincavam de casinha, elástico, bonecas com predomínio para o estilo *barbie* e Monster *high.* Também observamos o predomínio de brincadeira com uso das mãos entre as meninas e o uso de livros na hora do brinquedo. No que se refere as cores predominam rosa, lilás amarelo e tons mais claros, a organização das brincadeiras e a predominância de tons escuros para meninos e tons claro para as meninas, marcam posições de gênero, previamente estabelecidas (LOURO, 2016)

Na turma, observamos que quando as meninas ultrapassam algumas fronteiras dessa marcação de gênero, sua presença nas *brincadeiras de meninos,* não era tão questionada quanto

a presença dos meninos nas *brincadeiras de meninas.* Essa transição quando realizada pelos meninos impunha a eles zoação por parte dos colegas meninos e certa rejeição por parte das meninas. Na turma havia um aluno que transitava entre *os dois universos* e comumente, era taxado de menina, ou mesmo de *veado,* o que demonstra, de acordo com Louro, 2016, o caráter pedagógico da brincadeira como marcação e produção de masculinidades e de feminilidades, chancelado pela escola.

Embora as atividades de educação física fossem práticas, observamos que meninos e meninas costumam praticar atividades diferentes. Nesse caso, essa divisão não era inciativa das/os alunos, mas uma organização didático pedagógica apresentada pela docente. A justificativa para essa prática é que as meninas podem se machucar uma vez que os meninos costumam ser agressivos; já as meninas não gostam de ficar suadas. Por isso, enquanto as meninas jogavam queimada os meninos jogavam futebol, as meninas dançavam, e assim por diante. De certa forma as relações interpessoais se apresentavam amistosas entre as/os alunas/os, no entanto, os lugares de meninos e de meninas na turma e nas atividades apareciam muito marcadas, sem que, no entanto, fossem problematizadas pela professora.

Durante a aplicação da Técnica de Associação de Imagens, observamos que essa marcação de gênero se apresentou de forma muito incisiva. Na atividade, as/os alunas/os foram organizadas/os tanto em grupos mistos quanto por gênero, podemos observar que nos grupos só de meninas ou só de meninos, a escolha das imagens que se relacionavam ao universo feminino e ao universo masculino se dava de forma mais consensual, no entanto, no grupo dos meninos as divergências não eram bem aceitas, se desenhando uma disputa de narrativas entre eles, que sempre terminava em intrigas. Em uma situação real, em que um dos meninos apontou a cozinha como pertencente ao universo masculino, houve grande polêmica no grupo, onde por meio de narrativas que demarcam a cozinha como espaço das mulheres os demais membros do grupo isolaram e descartaram aquela opinião, (Diário de bordo).

No grupo das meninas não observamos muitas tensões. No entanto, uma das alunas não se sentiu contemplada com a indicação da bicicleta como pertencente ao universo feminino, fato que foi problematizado pela professora sem, no entanto, demovê-la da ideia. O interessante nesse caso, é que quando questionada pela professora, a aluna afirmava que ela mesma andava de bicicleta, no entanto, ela não se convenceu de que esta fosse um objeto do universo feminino. Mais tarde, a professora nos informou que havia apurado que a bicicleta que ela utilizava era do irmão dela, talvez isso explique a sua resistência em admitir que no mínimo, tanto meninos quanto meninas utilizam a bicicleta. Percebemos que as/os alunos apresentavam dificuldades em compreender o gênero em uma perspectiva relacional, em alguns momentos percebíamos

que ficavam em dúvida em associar determinados elementos, como a bicicleta aos dois universos, deixando transparecer uma marcação fixa de que um elemento só pode ser de masculino ou feminino (LOURO, 2016).

No grupo misto observamos a existência de mais tensões, sobretudo, porque como a ideia era que as imagens selecionadas representavam a visão do grupo, ocorriam choques entre meninas e meninos e, na maioria das vezes, prevalecia a visão dos meninos. Também percebemos também que para algumas meninas ter que trabalhar junto com os meninos não era uma atividade prazerosa. Ao final da atividade, quando problematizamos as escolhas feitas pelas/os alunas/os compreendemos que as mesmas eram fortemente marcadas pelas suas experiências familiares.

A turma de 5º ano, por sua vez, era composta por 20 estudantes, sendo 12 alunos e 08 alunas. Era uma turma que se apresentava vigorosa, participativa e mobilizadora nas atividades escolares. Dispostos em espaço físico precário, tanto no que se refere ao tamanho, quanto as condições de ventilação.

A professora, já não era tão jovem, e acumulava dois vínculos funcionais sendo um no turno matutino, exercido município de São José do Mipibu e o outro, no turno vespertino exercido na escola Resistência. A relação da professora com a turma era amistosa, mas pautada pelo discurso da autoridade e da obediência, a aula se desenvolvia em um modelo bem tradicional, tanto na organização da turma, quanto no que se refere as metodologias adotadas para o ensino. Havia por parte da professora a preocupação com a realização da Prova Brasil e por isso, investia bastante nas aulas de matemática e língua portuguesa.

Devido a sua rotina de trabalho a professora sempre demonstrava cansaço, tanto que em alguns momentos os próprios alunos se solidarizavam e *combinavam* ficar comportados para não aumentar a dor sua dor de cabeça. Percebíamos que havia grande esforço por parte da professora para manter a organização da sala de aula. No que se refere ao seu planejamento pedagógico, era para acontecer as sextas-feiras, no entanto, nunca acontecia, seja por motivos pessoais da professora, seja por motivos alheios a sua vontade, culminâncias de projetos, atividades especiais na escola, feriado, paradas, enfim, durante a nossa estadia na escola não conseguimos acompanhar a professora em planejamento.

A sala de aula possuía iluminação completamente artificial. A porta e as janelas eram mantidas fechada em função do barulho externo e do ar condicionado. Este, entretanto, funcionava precariamente, devido a ausência de manutenção. Tudo isto dificultava o processo de comunicação na turma, que resultava na elevação do tom de voz, tornando o ambiente mais inóspito e motivo de muitas reclamações por parte das/os alunos e da professora.

No que se refere a mobília a sala era equipada com um armário de ferro, uma mesa e cadeira para a professora, além das carteiras para acomodar as/os alunas/os. As mesas e cadeiras seguem o padrão de madeira, no entanto, são visivelmente desconfortáveis, sobretudo para as/os alunas/os maiores. Observamos que as paredes da sala de aula, era pouco explorada para expor atividades e produções das/os alunos, sendo comum apenas a exposição daquelas resultantes de algum específico desenvolvido junto a turma. Diariamente antes de iniciar a aula, a professora coordena uma oração, *pedindo que deus lhes conceda inteligência para aprender as lições da escola*, em seguida rezavam um *pai nosso* (Diário de bordo). Em seguida começavam as atividades em sala de aula.

A turma possuía um cronograma de aulas, organizadas por disciplinas, sendo a sexta feira dedicada as disciplinas consideradas diversificadas: arte, ensino religioso e educação física. Nesse dia a professora titular da turma não a recebia, pois estava em planejamento. Assim, além da professora regente, outras três professoras (Educação física, Arte e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS) e um professor (Ensino religioso) ministram aulas para a turma. O ensino da LIBRAS não se constituí em um conteúdo regular, mas é inserida no cotidiano escolar por meio dos projetos e do calendário de eventos da escola, ministrado pela professora da SRM, é um ensino lúdico, instrumental e utilitário que ocorre normalmente, por meio de músicas.

A disposição das/os alunas/os na sala de aula era definida por elas/es, conforme chegavam tomavam seu assento, no entanto, parecia que tinham lugares marcados, pois, alguns eram fixos, sempre ocupados pelas mesmas pessoas. Normalmente, os meninos estavam mais ao centro e nas fileiras da frente, e as meninas ficavam mais a margem, encostadas na parede. A turma de um modo geral era composta por alunas/os de faixa etária regular para a série, entre dez (10) e onze (11) anos, no entanto, tinha uns três alunos que destoavam um pouco da maioria, e junto com as meninas meio que se tornavam invisíveis na sala.

Na hora dos exercícios o protagonismo era dos meninos, eram eles que participam, eram chamados ou se ofereciam para ir ao quadro, e isso acontecia, sobretudo, nas atividades de matemática. As meninas costumavam ir mais a mesa da professora, tiravam dúvidas individualmente. A sala tinha uma aluna com deficiência intelectual, ela faltava muito as aulas, no entanto, quando vinha se mantinha invisível perante a turma. Apenas duas colegas da turma costumavam estabelecer algum nível de relacionamento com ela, inclusive de ajuda na hora de realizar alguma tarefa. Essa aluna não era alfabetizada, e não acompanhava as atividades da turma. Ela não era acompanhada por professoras/es da educação especial, e quando estava na sala era ofertado a ela um livro de alfabetização onde ela fazia atividades de escrita, a partir de

pontilhados. Certo dia, a professora nos mostrou toda feliz, seu progresso, ao conseguir *escrever* o seu nome.

Em nossa observação constatamos um aluno que se apresenta com tipo masculinidade "tóxica", machista, com uma aparência de "Gangster" ´pois este, mobilizava os demais garotos de modo a fazer com que eles orbitassem em seu entorno e compartilhassem do seu estilo de vida, das suas ideias e legitimassem suas condutas. Se apresenta como um típico *malandro*, para nós uma forma de obter reconhecimento e respeito no meio social onde convive. Por outro lado, ele apresenta uma personalidade violenta com vários históricos de envolvimento em brigas, confusões e agressões de colegas na instituição escolar, o que acarreta para si punições no interior da escola, sobretudo, a perda do direito de participar do intervalo.

Nesses momentos, em que é retirado do aluno o direito ao intervalo, o mesmo é conduzido pela professora para o rol de entrada da escola permanecendo na frente da porta sala dos professores, sob a supervisão do vigia e/ou da coordenadora pedagógica durante todo o intervalo. Em outros momentos o aluno era retirado da sala, durante a realização das atividades, sendo conduzido para a sala coordenação ou da direção da escola, nesse momento, percebidas como instâncias policialescas, que dependendo da gravidade da situação contactavam a família intimando-os a vir a escola.

O aluno em questão é filho adotivo, tem um histórico de cuidado por parte da família, que se apresenta religiosa e seguidora dos preceitos sociais de uma "família do bem". Constantemente, a escola busca mobilizar a família para relatar comportamentos inadequados do aluno, no tempo em que passamos na escola, a presença da família se materializava pela figura materna. O discurso da mãe é o de não entender o comportamento do filho, uma vez que o educa dentro dos preceitos cristãos, frequentando a igreja, no fim das contas ela atribui o comportamento do filho a uma *pseudo* herança genética negativa dos seus pais biológicos.

Em contraposição, na turma havia outro aluno que se apresenta introspectivo, *indisposto* a se relacionar com as/os demais colegas, criar vínculos afetivos, o que, segundo a professora, isso acontecia por que ele se considerava superior aos demais alunos e alunas da sala, e julgava que os mesmos não eram merecedores da sua atenção e/ou amizade (Diário de bordo). Esse aluno, no entanto, foi bastante receptivo a nossa chegada à sala de aula, por diversas vezes puxando assunto e buscando falar sobre sua situação no ambiente escolar, não escondia que não gostava de estar ali, ou que de fato não precisava estar ali. O aluno não realiza as atividades propostas em sala, nem apresenta para correção as atividades destinadas para casa, enquanto a professora trabalha os conteúdos ele está normalmente, desenhando, ou com cabeça deitada sobre a mesa apoiada pelos braços, chegando às vezes a adormecer durante a aula. Ao

ser questionada sobre a situação do aluno a professora nos fez o seguinte relato, registrado em nosso diário de bordo.

> O aluno é incentivado pelos pais a não participar das aulas, para eles o aluno está além da escola, e sua permanência na mesma ocorre pela obrigatoriedade legal. Essa relação é bastante complicada porque no final do ano eu já sei que ele será reprovado e aí eles (a família) virão a escola buscando nos intimidar como já fizeram, sob o argumento de que iriam processar a escola caso ele não fosse aprovado, costumam dizer que conhecem as leis. A família o faz acreditar que já sabe de tudo, que é um gênio. A escola acaba legitimando a posição da família, uma vez que conhece a conduta e a postura da família e do aluno e não fazem nenhum movimento para reverter a situação, ao invés disso, se adequam a conduta do aluno, aceitando-a sem nenhuma problematização. Na verdade, a escola está para o aluno tanto quanto o aluno está para escola, a conduta de um para o outro é recíproca.

Observamos que a professora ao se referir a escola e ao que seria obrigação da escola se exime, não se percebe como participe do processo de tomada de posição junto a família do aluno. Em relação ao aluno, por parte da professora existia o mesmo afastamento que ela descreve como problemático e característico dele, se contenta em afirmar que ele não participa por que não quer e não acredita que seja obrigação dela tentar reverter a situação, simplesmente o ignora na sala de aula, a aula segue como se ele não estivesse ali, nem fosse parte da turma, apesar de que simbolicamente, é evidente a consciência da sua presença desestabilizadora.

Nota-se que de forma antagônica, ao primeiro aluno, o segundo apresenta traços de uma masculinidade não hegemônica, aparentemente conflituosa, não resolvida internamente, mas que o diferencia dos demais garotos, denotando uma necessidade de afastamento, de diferenciação dele em relação a maioria dos alunos da turma, que ele os classifica como “muito bobos” não quero ser eles, sendo essa conduta dele reverberada pelo grupo hegemônico. Por outro lado, o aluno chega a expressar: “Eu não gosto de meninas”. Embora não tenha ficado claro para nós, se esse “não gosto de meninas” se refere a um afastamento em relação ao marcador social de gênero, uma tentativa de se afastar daquilo que seria o universo feminino, ou se envolve uma postura misógina de aversão ao Ser mulher, um apagamento da figura da mulher.

As meninas da turma se apresentam de forma apática, sem expressão e sem capacidade de mobilizar a turma em torna de suas pautas, pela ausência de pautas próprias. Expressam sua subjetividade pela conveniência ou permissão dos grupos masculinos ali presentes. São conduzidas ao jogo estabelecido, onde a anulação das subjetividades femininas se coloca como condição para afirmação das masculinidades. As meninas *estavam*, elas não *eram*. No entanto,

havia uma aluna na turma que simbolizava o ponto fora da curva, uma feminilidade destoante em relação a feminilidade hegemônica da turma. A aluna não conforma as expectativas de uma menina, doce, recatada e que age conforme os comandos alheios. Ela transita entre meninos e meninas, sendo bem aceita nos dois grupos, no entanto, percebemos que *o universo dos meninos* se apresenta para ela mais atrativo do que o *universo das meninas,* pelo menos, no modelo em que esses mundos eram configurados na turma.

A aluna em questão, exercia certo fascínio e liderança em ralação a turma, no entanto, essa é uma liderança negociada, porque o tempo todo há o reforço de que ela é uma menina. Observamos que a abertura dos meninos para se relacionarem com ela, embora se apresente a ela como natural, para eles alimenta o desejo de alguma vantagem afetiva/sexual. Tal expectativa, pode ser justificada pela aparente maturidade e personalidade mais descolada da aluna que rompe com o estereotipo marcado na representação do feminino.

Do ponto de vista da escola, enquanto instituição em relação a aluna, era compartilhada uma expectativa negativa, onde constantemente sua feminilidade, a sexualidade era contestada ou policiada, em decorrência dela já experenciar relacionamentos afetivos e amorosos na escola e fora da escola. Comumente a professora reforça *que ela é namoradeira, só quer saber de namorar, que ia acabar como a maioria das meninas como ela: grávida e sem futuro* (Diário de bordo). Além disso, o tempo todo as normas escolares repetiam que ela assumia comportamentos, inadequados para uma menina da sua idade e que isso lhes traria prejuízos futuros.

A aplicação da técnica de associação de imagem junto a essa turma revelou que os meninos, até por serem maioria na turma, costumavam tomar as decisões e muitas vezes desconsiderar a opinião das meninas. Durante a confecção dos painéis observamos que há similaridades entre a forma como os dois grupos representam os universos masculino e feminino. Tais similaridades serão discutidas posteriormente nesse trabalho. Aqui é importante destacar que há por parte das meninas uma submissão a vontade dos meninos, percebemos isso até mesmo no direito ao uso da fala na sala de aula e que se repetiu de forma mais emblemática na realização da TAI. No grupo misto, percebemos que antes de decidir por uma imagem, as meninas sempre esperavam a aprovação dos meninos, no entanto, os meninos sequer as questionavam quando das suas escolhas.

Na roda de conversas, onde buscamos problematizar as escolhas feitas pelos grupos, percebemos que as meninas tinham dificuldade em justificarem suas escolhas e acatavam as versões dadas pelos meninos que costumavam lhes tomar a palavra. A relação que os meninos buscavam estabelecer com as meninas era uma relação de poder onde a masculinidade se

sobrepõe a feminilidade se instaurando uma relação de dominação, baseado no machismo estrutural. Comumente, havia a tentativa dos meninos de desqualificar a opinião das meninas, o que era na maioria das vezes aceito por elas.

6.3.2 A escola Queer

A escola *Queer* se localiza no bairro de Lagoa Nova na zona sul, em uma das principais avenidas da cidade do Natal. É uma escola caracterizada como central, que não atende necessariamente o público do bairro no qual está inserida, mas recebe alunas/os de várias localidades da cidade e da região metropolitana. O bairro de Lagoa Nova é considerado de alto padrão, e isso justifica o fato de a população local não usufruir da escola da escola pública. A escola *Queer* é considerada uma escola de aplicação, haja vista que está diretamente ligada a um instituto de educação superior mantido pelo governo do estado que tem como um de seus focos a formação de professores.

A ligação entre o instituto de educação superior e a escola *Queer*, se dá do ponto de vista físico também, já que estão geograficamente posicionados lado a lado. No entanto, apesar disso, não percebemos que a interlocução entre uma instituição e outra ocorre muito nas parcerias institucionais firmadas sobretudo por meios dos estágios obrigatórios e o desenvolvimento de programas como o Residência Pedagógica.[22]

A entrada da escola se dá pela avenida principal, seu espaço externo é dividido com o instituto de educação superior. Ao entrar na escola temos ao lado direito a sala da direção, secretaria e coordenação pedagógica. Apesar de funcionarem tudo no mesmo espaço físico cada segmento tem seu espaço. Esta sala dá acesso a um amplo corredor que conecta a copa e a cozinha, banheiros, sala de recursos multifuncionais, sala de informática e salas de aulas. Do lado esquerdo ficam a sala das/os professores/as conectada com a sala de vídeo, a sala de leitura e a sala de aula do 1º ano. Interligando esses espaços internos há um corredor que funciona como depósito de livros e materiais de sucata. Em frente as salas de aula há o pátio da escola, onde além do intervalo, são realizadas aulas de educação física, atividades festivas. No pátio há muitas árvores e uma mini casa utilizada pelas/os alunas/os e professoras/es em atividades lúdicas.

---

[22] O Programa Residência Pedagógica, é um programa que faz parte da politica nacional de formação de professores cuja objetivo é aproximar os alunos dos cursos de licenciatura das escolas de educação básica.

A escola tem 326 alunos distribuídos em 14 turmas de 1º ao 5º ano sendo sete no turno matutino e sete no turno vespertino. Dentre os alunos sete possuem laudos médicos que indicam necessidades educacionais especiais, no entanto, nem todos são assistidos por professores da educação especial. A acessibilidade no espaço interno da escola é precária, e só existe por esforços da própria comunidade escolar.

O grupo de professores da escola *Queer* apesar de unidos, é bastante marcado pelas individualidades, de modo que a posição de grupo é assumida frente as tomadas de decisão, mas no desenvolvimento do trabalho pedagógico, nos pareceu solitária, cada um por si, unidos pelo PPP. Percebemos que no grupo havia algumas *lutas internas*, de modo que o grande grupo era subdividido por grupos de afinidades e interesses comuns. A prática pedagógica da escola tem características mais tradicional, porém contextualizada com as tecnologias. Há grande ênfase na preparação técnica das/os alunas/os sobretudo pra a realização de avaliações externas como a Prova Brasil. Outra grande preocupação da escola é com o IDEB, na ocasião dessa pesquisa figurava como o segundo melhor do estado. Por esse motivo, foi possível perceber grande esforço na alfabetização e no letramento matemático.

Ao todo a escola *Queer*, possui quarenta e um (41) funcionários, sendo dezesseis (16) professoras/es, desses doze 12 participaram da pesquisa, os quais estão apresentados na tabela 17.

Tabela 17 – Distribuição das/os professores por categorias.

Gênero	Masculino	**02**
	Feminino	**12**
Faixa etária	26 a 30 anos	01
	31 a 35 anos	04
	36 a 40 anos	03
	41 anos +	05
Formação	Graduação	03
	Especialização	10
Tempo de docência	Até 05 anos	02
	06 a 10 anos	06
	11 a 15 anos	03
	16 a 20 anos	-
	21 a 25 anos	-
	26 anos +	01
Natureza do vínculo	Efetivo	13

Fonte: elaborada pela autora.

A escola consegue garantir o dia de planejamento para todos os professores sendo que ocorre de forma individual. Para isso, no dia de planejamento do professor a turma a qual ele é regente tem aulas de educação física, de informática e na sala de leitura. A escola, no momento dessa pesquisa não tinha em seu quadro professoras/es de arte e de ensino religioso. As aulas de educação física quando eram práticas costumavam ser organizadas pela separação de gêneros, ou seja, havia atividades específicas para alunos e atividades específicas para alunas.

A sala das/os professoras/es é um espaço de encontro efêmero, percebemos que havia quem evitasse se confraternizar com todo o grupo na hora do intervalo, preferindo ou não ir para a sala ou ficar o mais isolado possível. Entendemos que isso fazia parte das tensões internas já anteriormente referidas. Havia um professor, que todos os dias trazia um repertório de piadas machistas para contar na hora do intervalo, para algumas professoras isso nitidamente era ofensivo e chegava gerar atritos, outras incentivavam e até contribuíam na contação das piadas.

No período em que estávamos na escola para nossa observação, havia uma denúncia de assédio sexual contra o jogador Neymar. Por toda semana, as piadas machistas iniciavam em referência a "marmita do Neymar" adjetivo dado a mulher denunciante do abuso, supostamente cometido pelo jogador. Durante a realização da pesquisa tomamos conhecimento que pelo menos uma professora já havia formulado queixa contra o professor contador de piadas, por se sentir, enquanto mulher desrespeitada pelas suas brincadeiras, no entanto, segundo a professora, não houve nenhuma ação ou interesse para tratar do assunto.

A turma de 1º ano possuía uma sala era relativamente pequena para a quantidade de alunos. A sala era pouco arejada, pois a sua porta de entrada era interna a sala dos professores, e a porta externa não podia ser aberta porque dava saída para o pátio, e a tarde o sol era bem forte, de modo que havia pouca entrada de luz natural, a iluminação se dava com o auxílio de luz artificial. Mesmo com a ajuda do ar condicionado, em algumas momento da tarde os espaço se aquecia, foi observado que apenas um aparelho condicionador de ar funcionava.

A professora era bem jovem, evangélica, fez questão de nos dizer, e possuía um perfil técnico. Estabelecia um amistoso com a turma, de modo que prevalece uma boa e cordial relação com os alunos. Costumava fazer acompanhamento individual junto aos alunos nos momentos de desenvolvimento das atividades em sala de aula, se surgia dúvidas, se mostrava disponível e para com os alunos buscando responder a todas as questões apresentadas pelos alunos. Nos momentos de ânimos exaltados por parte dos alunos a professora usava de sua autoridade, porém, sem gritos ou elevação de voz, os alunos a atendem sem questionar. Os conteúdos são passados de forma fluida e bastante interativa, sempre dialogando com os alunos.

No que se refere ao planejamento pedagógico, a professora costumava utilizar bem o seu tempo, realizando pesquisas tanto em livros, quanto em outros suportes como revistas e internet. Costuma organizar as atividades da semana a partir das demandas da própria turma identificadas no trabalho da semana anterior. A professora, nos confidenciou que está de passagem na educação, ela é aluna do curso de engenharia química da UFRN e pretende seguir carreira como engenheira. Apesar de possuir apenas um vínculo profissional dizia se sentir cansada pela demanda de estudos.

Durante as aulas a professora organizava as carteiras dos alunos em três blocos de quatro a cinco pares de carteiras cada. Os alunos eram acomodados nesses pares. O único aluno que não se sentava em par com os demais era o aluno com TEA, pois sentava junto a professora AEE que o acompanhava na realização das atividades. Havia na sala, além das carteiras, duas estantes de metal na final do espaço, em oposição ao quadro, onde se encontravam livros e materiais didáticos, como jogos e material dourado, por exemplo. Nas paredes estavam fixados cartazes com números, calendários, regras de convivência, alfabeto, entre outros. O espaço destinado a professora era bastante pequeno e ela mal podia se movimentar, era um pequeno birô com uma cadeira espremidos num pequeno espaço; sobre o birô, seus utensílios de trabalho, livros, pincéis atômicos.

Os alunos, orientados pelo espaço, se acomodam em pares na sala de aula. É notório a segmentação de gênero na composição desses pares, meninos com meninos e meninas com meninas, com algumas exceções. A professora nos relatou que eles sentam livremente e não há orientações por parte dela de como ou com quem eles deveriam formar seu par.

Foi observado que o único aluno que sentava sem par era o aluno com TEA, visto que, como já relatado, sentava com a profissional em AEE. Havia uma preocupação em integrá-lo às atividades, sempre o direcionava no sentido para que ele participasse, esta participação era mediada pela professora AEE. Quanto ao relacionamento com os demais alunos da classe, ocorria de forma afetuosa, não fora percebido embates. Por várias vezes os demais alunos o abraçaram, e não se notou resistências. No entanto, não era a todo momento que o aluno permanecia integrado, principalmente naquelas no qual a profissional não estava presente, fato que ocorria duas vezes por semana, e o aluno circulava livremente pela sala, às vezes pela escola. Embora, a professora da turma se esforçasse, não dava conta, pois havia de cuidar do restante de turmas. Era comum observar na turma troca de afetos entre os alunos, não havia repressão.

Quanto às brincadeiras, havia sim marcas de gênero entre aquilo que seria de “menino e de menina”, no entanto, caso um menino quisesse brincar com as meninas ou ao contrário,

não havia impedimentos ou resistência. Foi relatado pela professora que já antes conversou com os alunos sobre essa questão, o que ficou acordado era que os brinquedos eram para todos brincarem e ninguém poderia ser excluído. Dando a possibilidade de conflitos já terem ocorrido anteriormente nessa direção, fato confirmado ao ser questionada.

Durante as observações a professora demonstrou interesse na temática da pesquisa. Afirmou que se sentia insegura sobre trabalhar com o assunto em sala de aula caso ele surgisse, pois, em seu processo formativo, as discussões sobre gênero não foram contempladas. Diante de um questionamento sobre se a temática deveria entrar como parte do currículo da educação básica, ela alegou que compreendia como inadequada às crianças de faixa etária as quais leciona, no entanto nos relatou algumas situações que já precisou enfrentar em suas experiências profissionais; como por exemplo, na sua turma anterior, um aluno revelou performances femininas, o que acabou gerando piada aos outros alunos, segundo ela, o assunto foi resolvido conversando. Não nos foi relatado num caso envolvendo violência doméstica ou violência contra a mulher.

Outra situação relatada pela professora envolvia uma aluna, segundo ela, que apresentava um comportamento inadequado dentro da sala de aula. A professora foi questionada a respeito deste comportamento cuja descrição fora, “ela fica de esfregando na carteira”. Relatou tentativas de contato com os pais, todavia, não obteve sucesso, decidiu lidar com a situação por ela mesma. Nesse sentido, procurou o pesquisador em campo, visto que, em sua ótica, era o especialista da temática na ocasião, para informações a respeito de como tratar aquela situação, pediu a este que observasse a aluna. O pesquisador em campo compreendeu a situação como sendo sinais de ansiedade, nada tendo a ver com desejos sexuais aflorados, ao descrever: ‘a aluna permanece de pé com uma das pernas apoiada na cadeira agitando-a, sinal claro de inquietude, sintoma de ansiedade’. Essas situações revelam que a professora desconhece a temática de gênero e a confunde com o tema da sexualidade, sua negação na abordagem da temática em sala para crianças nessa idade pode ser entendida como reflexo desta confusão.

Mesmo com essas limitações a professora se revelou extremamente preocupada com as situações envolvendo gênero e sexualidade. Conforme relatou, percebia que esses assuntos estavam presentes na dinâmica de sala de aula, até mesmo com crianças de 6 anos de idade, dessa forma compreendia o seu papel como educadora de lidar com essas situações, principalmente de a ausência dos pais no contexto de educação escolar dos filhos, assim afirmou.

Participaram dez alunos. Foram divididos em três grupos, dois contendo três alunos e um com quatro. Havia um grupo com três meninos e o outro com três meninas, o grupo com quatro alunos fora dividido em dois, formando duplas com um menino e uma menina cada. O grupo formado apenas por meninos era o mais impaciente e o que demorou mais na realização da tarefa, o grupo das meninas também era disperso. As duplas eram as mais focadas em realizar a atividade e logo concluíram.

Era possível notar as marcações de gênero, entre o que era de menino e o que era de menina. Havia transgressões a essa marcação, estas eram mais comuns no grupo das meninas, ao grupo dos meninos havia resistência e conflito quando ocorriam, eles chegam a um acordo após discutirem, muitas das fugas às marcações eram aceitas quando ocorriam com a justificativa de: "há, mas eu já vi homem fazer isso…". Nos demais grupos não ocorreram conflitos desta natureza.

As acomodações e ambientação da sala da turma de 5º ano eram semelhantes à da turma de 1º ano, sendo bem mais ventilada, pois as posições da sala favoreciam a circulação do vento. Além disso, havia dois ventiladores, acionados nos momentos de maior calor. A sala não favorecia a entrada de luz natural e a iluminação se dava com o auxílio de luz artificial.

As carteiras dos alunos estavam dispostas em pares, a sala também era equipada com dois armários estantes de metal onde se encontravam livros e materiais didáticos. Além dos armários havia duas mesas ao final da sala com livros para recorte e colagem. A professora, embora não fizesse uso dispunha de uma mesa e cadeira.

A professora da turma é bem jovem e muito enérgica, suas aulas são desenvolvidas no estilo *aula show* sempre com incremento de dinâmicas e estratégias que viabiliza a participação das/os alunas. Apesar de possuir dois vínculos profissionais, e um deles ser exercido em Parnamirim, a professora não aparentava cansaço, nem costumava reclamar das condições de trabalho. Costumava utilizar bem seu dia de planejamento, nunca falava e se empenhava em organizar as atividades com foco nas dificuldades dos alunos.

Ao longo das observações A professora se mostrou muito engajada e interessada nas questões de gênero, nos fez vários relatos de leituras que já havia feito sobre a temática. Nos relatou também que costuma entrelaçar gênero com os conteúdos trabalhados em sala de aula. As aulas são bem dinâmicas, a professora exige muito a participação da turma e que costuma corresponder. Durante as aulas ela orienta que as falas de meninos e de meninas sejam intercaladas, o que justifica pela necessidade de garantir a equidade de gênero, pois segundo ela, os meninos são muito espaçosos e se não fizer isso é capaz que as meninas sejam silenciadas. Relata que encontra na escola, por meio das famílias certa resistência para que a

escola trate a temática de gênero, o que faz com que de modo geral não tenha visibilidade na escola.

Durante as aulas, a professora faz muito uso da leitura e da escrita, observamos que ela costuma trazer para a sala de aula livros escritos por mulheres, desde as mais famosas até as escritoras desconhecidas do grande público. A professora se define como militante feminista. Relatou que apesar do esforço que faz para promover a igualdade de oportunidades entre meninos e meninas na sala, comumente identifica e precisa tratar desrespeitos dos meninos para com as meninas, desvalorização das pautas das meninas, como uma reação machista que está arraigada nos meninos. Mas também relata que as meninas em muitas situações reagem à altura. Existe uma relação de autoridade, mas de muito respeito entre a professoras e as/os alunas/os, o que faz do ambiente da sala de aula um lugar agradável.

Na relação aluno x alunas, observamos muitas tensões e disputas, as vezes discussões bem acaloradas, sobretudo no retorno do intervalo, onde sempre havia uma menina, arranhada, machucada em decorrência de brincadeiras dos meninos. Aqui identificamos uma grande polêmica, pois uma das alunas da turma de 5º ano é notadamente uma exímia jogadora de futebol, no entanto, seu talento não é aproveitado pela escola, ela não recebe incentivos para se desenvolver no esporte, ao contrário disso, sofre bullyng por parte dos colegas, que por considerarem futebol esporte de menino, costumam apelida-la de Maria macho.

Há de certa forma a legitimação do estereótipo machista na escola, e apesar de alguns esforços individuais não observamos que haja uma ação efetiva para essa desconstrução. Essas relações eram bem nítidas nas aulas de educação física, pois o professor planejava atividades que privilegiavam os meninos, desconsiderando os gostos e preferência das meninas. Nesse sentido, observamos que era comum enquanto os meninos praticavam atividades esportivas, as meninas ficavam a margem sentadas ou fazendo outras atividades. Certo dia problematizamos junto a um grupo de alunas essa questão e ouvimos a seguinte sentença, registrado em nosso diário de bordo

> Não jogamos com os meninos, eles são muito mais fortes que nós, além de nos machucarmos, eles sempre ganham, as vezes jogamos, mas só quando o professor pode vir pro nosso time, aí eles ficam P. quando perdem, não sabem perder, são todos mimados.

Resistindo as normas rígidas que a determinava seu lugar de menina na escola havia a aluna jogadora de futebol que ousava e se arriscava participar de um jogo de futebol em times de meninos. Embora fossem esboçadas resistências iniciais, por conveniência dos próprios

alunos, e em breve reconhecimento dos talentos da menina jogadora, os meninos aceitavam que ela jogasse com eles, a utilizavam como trunfo para derrotar o time adversário, no entanto, esse pacto só tinha validade na hora do intervalo, passado esse momento, eram uníssonos os discursos de que a menina jogadora, não devia jogar com os meninos. Além disso, se o time que ela estivesse perdesse a partida, era geral a opinião de que foi por culpa dela.

Inicialmente a aplicação da TAI ocorreu junto a onze meninas e sete meninos alunos, organizados da seguinte forma: Um grupo com sete (07) meninas, um grupo com quatro meninos (04) meninos e um grupo com três (03) meninos e quatro (04) meninas. Foram divididos grupos por gênero e misto. A aplicação da TAI transcorria normalmente, até que o grupo misto se desfez e não foi recomposto em função de conflitos e divergências entre as meninas e os meninos na escolha das imagens que caracterizariam os universos masculino e feminino. A desistência se deu por parte dos meninos que alegaram não conseguir opinar por estarem em minoria, apontando que as meninas ficavam fazendo *bullying* com eles e não aceitavam suas opiniões. As meninas por sua vez utilizaram os mesmos argumentos em relação aos meninos, afirmando que eles queriam impor sua opinião e que *não sabiam perder e por isso desistiram*.

Ao longo da atividade, percebemos que os meninos que implodiram o grupo misto fizeram uma aliança com o grupo de meninos, e passaram a trabalhar juntos a fim de se vingarem das meninas. Da mesma forma as meninas que inicialmente compunham o grupo misto, se juntaram ao grupo formado só por meninas. Desse modo, no fim das contas tivemos na escola *Queer* apenas dois grupos, um de meninos, e um de meninas. Dizer que essa atividade se transformou em verdadeira guerra dos sexos na turma, é desnecessário, parecia que havia sido aberto um barril de pólvora. Para meninos e meninas foi a oportunidade de dizerem tudo o que pesava sobre o sexo oposto e não se preocuparam em ser cordiais. À proporção que a atividade tomou foi tanta que até as/os alunas/os que não tinha permissão para participar da atividade se envolveram assumindo seus lados.

Na hora da roda de conversas, os meninos revelaram uma representação estereotipada das mulheres, quase sempre as colocando com fúteis e desprovidas de inteligência. As meninas por sua vez, ainda que com conotação negativa, reforçaram a ideia do masculino como forte, provedor, e a mulher como resistência. As meninas também apresentaram aspectos estereotipados das mulheres como colocando-as como fofoqueiras e falsas.

6.3.3 A escola performatividade

Localizada na zona sul da cidade do Natal, a escola Performatividade atende o público local de Nova Descoberta, bairro em que está sediada. A escola funciona em prédio cedido ao governo do estado pela loja Maçônica Padre Miguelinho. O bairro de nova descoberta possui traços urbanos diversificados, sendo composto por diferentes extratos sociais, desde famílias pobres até famílias de alto padrão financeiro. Sua economia é diversificada, no entanto, predomina as atividades de comércio e serviços. Em termos de aparelhos público dispõe de hospitais, cemitério público, instituições educacionais tanto municipais quanto estaduais. Também há o predomínio de instituições religiosas e esportivas. A escola fica localizada próxima a um batalhão do exército e por esse motivo algumas ações e parcerias são formadas. O bairro é carente de aparelhos de lazer.

Ao entramos na escola temos a nossa frente um corredor na lateral do prédio que nos leva direto ao pátio da escola, um pouco mais a direita fica a sala da direção, onde também funcionam a coordenação pedagógica e a secretaria da escola. Internamente, há uma divisão na sala de modo que ao entrar o público acessa a secretária, o espaço da gestão e da coordenação fica mais recuado e se assemelha com um corredor, é um espaço bem apertado. As salas de aulas ficam na lateral, juntamente com os banheiros utilizados pelas/os alunas/os. Interligados ao pátio ficam a cozinha e a biblioteca. A biblioteca é um espaço muito bem organizado, com boa oferta de livros, no entanto não é ventilado e não recebe luz natural.

A escola é pequena, possui três salas de aulas, e não possui turmas organizadas por série/ano como as demais escolas, as turmas são organizadas em grupos de saberes sendo três grupos por turno, composto por até vinte (20) crianças, independente da série/ano que estão cursando. Para saber quais grupos irão compor as/os alunas/os passam por uma avaliação. Assim, os grupos têm crianças em idades e níveis de aprendizagem diferentes, a ideia é que uns sejam colaboradores uns dos outros no desenvolvimento escolar. Para efeitos dessa pesquisa, realizamos nossas observações junto a dois grupos: Estrelas e Coração no turno vespertino

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola há incongruências em relação a história do prédio escolar e do funcionamento da escola, no entanto,

> Algumas informações dão conta de que o prédio da Escola foi construído pelo ano de 1968, pelo venerável [...], da Loja Maçônica Padre Miguelinho, que mais tarde passou à condição de patrono da Escola. Inicialmente o prédio tinha a finalidade de servir de espaço para a realização das reuniões e execução do cronograma de atividades filantrópicas daquela instituição. A partir daí, o grupo da Maçonaria foi identificando a necessidade de transformar a casa

> numa escola para atender as necessidades da comunidade. Não há dados que afirmem o ano exato, mas sabe-se que durante muito tempo a Escola funcionou sem regulamentação oficial da Secretaria de Estado da Educação e da Cultura – SEEC/RN, e, finalmente, no dia 16 de dezembro de 1976 foi Autorizada, através do decreto de Nº 266/76, publicado no Diário Oficial Nº 3907. Já em 09 de dezembro de 1988 foi oficialmente criada, através do Ato Nº 10.224, publicado no Diário Oficial de 10/12/1988. (RIO GRANDE DO NORTE, 2012, p. 8-9.).

A escola possui uma proposta pedagógica diferenciada das demais escolas da rede estadual do RN e das demais que integram essa pesquisa, denominada de *Casa de Saberes* implementada no ano de a partir da pesquisa de doutorado da professora Claudia Santa Rosa, então funcionária da escola que buscou inspirações no modelo da escola da Ponte. a escola tem sua proposta pedagógica inspirada no, modelo da Escola da Ponte alicerçadas nas ideias pedagógicas de Celestin Freinet. Isso nos motivou a buscar compreender se, e como as questões de gênero são articuladas nas práticas pedagógicas da escola.

A missão da Casa de Saberes constante no seu Projeto político pedagógico é, “Garantir à formação na cidadania, com ênfase num sólido processo de alfabetização e letramento, de construção do pensamento lógico matemático e da capacidade criadora e investigativa” (RIO GRANDE DO NORTE, 2012, p. 15). Conforme preconizado pelo PPP a casa de saberes surgiu como opção aos modelos hegemônicos de escola, considerados ineficientes no que concerne a garantia da aprendizagem e o desenvolvimento escolar de alunas e alunos.

Em função disso, sua organização curricular ocorre por meio de três oficinas: oficina de Linguagem, oficina de números e oficinas de projetos. De acordo com o PPP da escola o modelo de organização curricular é inspirado no modelo da escola da Ponte a partir da pedagogia Freinet. Sobre a organização das oficinas o PPP traz o seguinte:

> As oficinas por áreas de conhecimento substituem as salas de aula convencionais. As aulas teóricas são dosadas e o trabalho é permeado pelo manuseio de material concreto e consultas a várias fontes [...] as oficinas são preparadas para dividirem duas horas de trabalho em dois momentos: o primeiro para atividades coletivas ou em grupo e o segundo para o trabalho individual, inspiradas nas orientações (RIO GRANDE DO NORTE, 2012, p. 22).

A partir dessa organização curricular a atuação das/os professoras/es pedagogas/os no âmbito das oficinas se diferenciam da polivalência predominante nas salas de aula tradicionais. Nas oficinas o pedagogo se dedica a apenas uma área, assim, o/a professor/a da oficina de linguagem ministrará aulas de língua portuguesa, na oficina de números dará aulas de

matemática e na oficina de projetos são trabalhados de forma interdisciplinar os conteúdos de história, ciências e geografia, a partir de questões geradoras. No âmbito da Casa de Saberes, os componentes arte e educação física são contemplados *em oficinas ofertadas no prolongamento do turno escolar*, por meio de parcerias organizadas pela escola. Entre 2011 e 2016 essas oficinas ocorriam no âmbito do Programa Mais Educação.

A escola possui um pátio amplo onde ocorrem as reuniões e eventos escolares, as aulas de educação física. Esse pátio possui mesas, cadeira, bebedouros, aparelhos de TV e DVD para exibição de filmes e uma bancada onde são dispostos jornais e revistas sempre atualizados. Também é nesse espaço que ocorre o lanche das/os alunas/as e dos adultos.

Além do pátio não existe outros espaços de convivência na escola Performatividade, e por esse motivo, percebemos as professoras passam muito tempo reservadas nas suas salas de aulas. A escola não dispões de sala para as/os professoras/es, e na hora do intervalo, elas/es se reúnem em uma mesa no pátio onde lancham e tentam minimante conversar, o que se torna inviável em função do barulho das/os alunas/os. Existe um entendimento na escola que lanchar no pátio junto com as alunas e alunos é uma forma de estabelecer relações horizontais na escola, no entanto, consideramos que as professoras além de não descansarem, não conseguem interagir entre elas em função do barulho e movimento das/os alunas/os. Além disso, esse formato não agrada a todas/os pois essa foi uma das questões problematizadas na escola enquanto desenvolvíamos a pesquisa. Como solução paliativa, a gestão da escola informou que há na secretaria uma mesa disponível para o lanche das/os professoras/es, no entanto, ela foi utilizada para esse fim enquanto permanecemos na escola.

A escola possui dezenove funcionários, sendo 06 professoras, no momento dessa pesquisa o único professor estava alocado na biblioteca da escola. Embora necessitem de um trabalho integrado, internamente o grupo de professoras não apresenta uma integração. Como as/os aluno/as passam por todas as professoras tivemos oportunidade de perceber que cada uma tem uma forma de trabalhar e nem sempre são convergentes. A tabela 14, apresenta a distribuição das professoras divididas por categorias.

Tabela 18 – Distribuição das/os professores por categorias.

Por gênero	Masculino	-
	Feminino	06
Por faixa etária	26 a 30 anos	01
	31 a 35 anos	01
	36 a 40 anos	01

	41 anos +	03
Por formação	Graduação	-
	Especialização	05
	Mestrado	01
Tempo de docência		
	Até 05 anos	
	06 a 10 anos	-
	11 a 15 anos	05
	16 a 20 anos	01
	21 a 25 anos	-
	26 anos +	-
Natureza do vínculo	Efetivo	06

Fonte: elaborada pela autora.

Em função de não haver professoras/es de arte, educação física e Ensino Religioso na escola as professoras não usufruem da 1/3 hora atividade que é o direito ao planejamento semanal previsto em lei, assim todas elas incorporaram a sua carga horária semanal horas suplementares a serem cumpridas em sala de aula. Desse modo, as professoras se organizam para planejar em casa e prestam contas com a coordenação.

Na escola performatividade, a docência se apresenta desafiadora ante o modelo pedagógico adotado pela escola, e as condições objetivas de trabalho, pois precisam lidar com a pluralidade de saberes que existe entre os alunos e seus diversos níveis de aprendizagem em um único tempo. Observamos que as condições de exercício da docência não correspondem ao nível do desafio e da busca de excelência que faz da escola Performatividade, do ponto de vista das avaliações externas, a melhor de Natal, dentre as escolas públicas sendo detentora do maior IDEB.

Percebemos que ser o melhor IDEB é um grande orgulho para toda a equipe da escola, e demanda esforço e mobilização por parte da equipe gestora e do corpo docente em manter esse status, de modo que há grande investimento no ensino de língua portuguesa e matemática, afim de garantir que a aprendizagem das/os alunas/os ocorra, mas também prepará-los, treiná-los para exames e avaliações externas. Esse esforço está explícito no PPP da escola, por meio dos objetivos de aprendizagem das oficinas de linguagem e da oficina de números.

Apesar de toda inovação apresentada pelo seu projeto político pedagógico, observamos que a escola Performatividade, assim, com as demais pesquisadas não integram as questões de gênero em sua prática pedagógica.

Embora não tenha havido negativa para a realização da pesquisa na escola, encontramos algumas dificuldades, tanto no que se refere as condições de permanência e desenvolvimento das atividades da pesquisa na escola, quanto no convencimento da participação da comunidade escolar. Houve pouca adesão por parte dos pais, e não observamos nenhum esforço da escola em cooperar nesse processo de convencimento.

No que se refere as professoras, para nós se apresentavam indiferentes, colaboraram, mas não se envolveram, com exceção de uma relatos de situações de violência de gênero na escola. Em um dos casos mais extremos, uma professora nos relatou a situação de um aluno que por ser, nas palavras dela, "afeminado" sofria preconceito dos demais alunos e não era aceito nos grupos, esse aluno acabou saindo da escola. As marcações de gênero na sala de aula eram bem visíveis, os lugares de meninos e de meninas eram determinados pelas brincadeiras, brinquedos, objetos pessoais. Entre os alunos e alunas maiores, observamos que em algumas situações se ensaiavam comportamentos misóginos. As professoras relavam que na tentativa de apaziguar essas situações, buscavam sempre trabalhar o respeito ao outro e as suas escolhas.

Conforme relatamos a escola Performatividade não se organiza pela dinâmica de turmas seriadas, no entanto, os alunos são organizados por meio de grupos de aprendizagens. Nesse sentido, nossa observação direta na escola foi feita junto aos grupos estrela e coração. O grupo estrela é formado pela maioria de alunas/os com idades que correspondem ao 1º ano do ensino fundamental. Já o grupo coração abriga a maioria de alunas e alunos em idades que correspondem ao 5º ano.

O grupo estrela era formado por 25 alunas/os sendo quinze (15) meninos e nove (09) meninas. A turma era muito, mas muito agitada. Como, os grupos de aprendizagem passam por todos as/os professoras, nós os acompanhamos nas três oficinas, linguagem, números e projetos. As salas de aula do ponto de vista físico e ambiental seguiam um padrão, todas possuíam ar condicionado, dois armários onde eram guardados desde brinquedos até aparelhos de som. As salas dispunham de pranchas nas paredes onde também eram organizados livros e materiais didáticos e pedagógicos. A sala da oficina de linguagem possuía muitas produções dispostas nas paredes, calendário e relógio e alfabeto ilustrados. Ao centro uma grande lousa branca, a próximo a porta dividindo espaço com os armários uma mesa e cadeira destinada a professora.

Na oficina de linguagem tudo era muito acelerado, inclusive a professora, ninguém ficava parado, o tempo todo as/os alunos estavam fazendo tarefas. Sempre após uma tarefa a professora incentivava os alunos irem a lousa para registrar as novas palavras aprendidas. Era como se fosse uma lista de palavras. Em uma das ocasiões em que isso aconteceu, foi organizada uma lista de brinquedos, imediatamente, um aluno propôs que fosse feita uma lista de brinquedos de meninas e uma lista de brinquedos de meninos. Em questão de minutos tínhamos as marcações de gênero materializadas através dos nomes dos brinquedos. Quanto mais a professora, as/os questionavam em função das escolhas, mais eles justificavam que carro era de menino, porque quem dirigia era o pai, boneca era de menina porque bola era de menino, unicórnio era de menina porque era rosa, homem aranha era de menino porque era super herói. E assim, por diante, a conversa foi longe.

A turma era formada por maioria absoluta de meninos, de modo que as meninas desapareciam na sala, na verdade, como as carteiras era disposta de modo a sentarem em trio, havia de forma concreta a separação por gênero, menino sentava com menino e menina sentavam com meninas. Nas horas vagas, em que era permitido brincar se repetia as marcações de gênero nas escolhas dos brinquedos e estilos de brincadeiras. Muitas vezes as meninas permaneciam sentadas nas cadeiras, com maquiagens, (atividade recorrente nessa turma), livros ou mesmo desenhando, enquanto os meninos reorganizavam a mobília da sala para ocuparem o chão com seus carros, *beyblades*[23] e piões.

As relações entre os/as alunas eram bem amistosas, literalmente eles se separavam de modo que cada um ocupava o seu quadrado. Isso nos chamou atenção, principalmente porque a proposta pedagógica da escola era de aprendizagem colaborativa entre os alunos de modo que nossa expectativa era que houvesse mais interação entre meninos e meninas. Do ponto de vista da professora, não parecia que ela se desse conta da divisão e das marcações de gênero existentes na turma, o que também nos chamou atenção pelo seu perfil enérgico.

Foi em momentos de diálogo com a professora sobre nosso objeto de pesquisa que percebemos e entendemos a essa postura como coerente aos seus princípios. A professora percebia gênero como marcador de diferenças entre meninos e meninas de modo que para ela o par sexo/gênero definiam, condutas, comportamentos, escolhas, gostos diferentes para meninos e para meninas. Assim, ela não havia necessidade de intervenção pedagógica para problematizar os estereótipos de gêneros expressado pelos alunos. Os relatos da professora

[23] Trata-se de um brinquedo utilizado pelos alunos em arenas para realizar disputas entre si.

davam conta de que ela era muito religiosa, e suas representações sociais de gênero eram construídas a partir desses princípios.

Apenas doze alunas/os participaram da aplicação da TAI, sendo sete (07) meninas e cinco (05) meninos. Esse dado nos causou certo espanto, dado que a turma é majoritariamente formada por meninos. Desse modo a organização da turma para a atividade ocorreu da seguinte forma: Um grupo formado por quatro (04) meninas; um grupo formado por três (03) meninos e um grupo formado por dois (02) meninos e três (03) meninas.

Ao explicarmos a atividade, percebemos que as primeiras marcações de gênero ocorreram pelas escolhas das cores com as quais as figuras seriam pintadas, seguindo a *tradição* de cores em tons escuros, para os objetos do universo masculino e cores de tons mais claros para demarcar os objetos pertencentes aos objetos pertencentes ao universo feminino. A seleção dos objetos que compõe os dois universos se deu de forma consensual nos grupos, registramos poucos conflitos. No entanto, percebemos que apesar das/as alunas/os terem tradição de trabalharem de forma mais coletiva e colaborativa, nesse caso específico foi bem difícil convencer tanto os meninos trabalharem com as meninas, quanto a meninas trabalharem de forma colaborativa com os meninos. A recusa era dos meninos que não queriam sentar-se com as meninas, e as meninas por suas vezes não gostavam dos colegas porque eram bagunceiros, foi preciso muita negociação para que concluíssem a atividade.de modo que no grupo misto, registramos certas disputas nas escolhas os objetos que caracterizariam os dois universos.

Durante a realização dessa atividade, percebemos que há tanto por parte dos meninos, quanto por parte das meninas certa dificuldade em pensar conceber objetos comuns tanto ao universo masculino quanto ao universo feminino. E essa dificuldade ocorre mesmo com relação a objetos como a bicicleta, o celular, computador que tanto as meninas quanto as meninas, utilizam como é comum no âmbito das famílias o uso por destes por pessoas de ambos os sexos. O mais interessante é que em todos os conflitos, a solução se deu sempre no sentido de atribuir os objetos tecnológicos, por exemplo ao universo masculino.

O grupo Coração era muito enérgico e marcado por disputas de gênero. A turma era muito barulhenta, no entanto, nas aulas da oficina de números a professora conseguia impor maior controle sobre eles. A referida professora era muito rígida e não costumava fazer muitas demonstrações de afeto para com as/os alunos.

Uma das coisas que nos chamou atenção nessa turma eram as atitudes autoritárias empenhadas por alguns alunos em relação a alunas. Percebemos que havia sempre uma tentativa por parte deles de ridicularizar elas, de mostrar superioridade, no desenvolvimento de tarefas, na inteligência nas disputas de narrativas. Essas atitudes eram revidadas pelas meninas, no

entanto, apesar de acontecerem na sala de aula, parecia que as professoras não percebiam ou se percebiam ignoravam, se modo que a intervenção era sempre no sentido de acabar com o assunto. Além disso, parecia sempre que havia reversão da situação e no fim das contas as meninas pareciam ser as culpadas, mesmo estando em posição de vítimas. Isso acontecia, porque como não conseguiam resolver as disputas com os meninos, eram sempre elas quem demandava intervenção da professora. Ao invés de ouvi-las normalmente, eram repreendidas por estarem o tempo todo fazendo *enredos.*

Apesar disso, percebemos nessa turma maior interação entre os meninos e as meninas, em muitas ocasiões trabalhavam juntos sem que fosse observados maiores conflitos. Durante o intervalo percebemos que se repetia a marcação de gênero de acordo com a ocupação dos espaços físicos do pátio. Na maior parte do tempo os meninos estavam ao centro, movimentando, criando brincadeiras, enquanto as meninas se reservavam a brincadeiras mais calmas e ocupavam os espaços mais periféricos do pátio.

A aplicação da TAI foi feita junto a sete (07) alunas e cinco (05) alunos. A atividade foi marcada pelas situações descritas na caracterização da turma, sendo que no momento da roda de conversas onde os alunos e as alunas eram inqueridos/as a justificar as escolhas que realizaram ao definir os objetos que caracterizavam o universo masculino e o universo feminino observamos muitas posturas e discursos machistas e misóginos por parte dos meninos em relação as meninas. No entanto percebemos que por parte das meninas o universo feminino foi representado de forma a corroborar com as opiniões dos meninos. De ambos os lados, detectamos indícios de uma representação muito estereotipada da mulher colocada em posição de dona de casa, ou esposa, fúteis que viviam em função dos homens.

6.3.4 A escola alteridade

Localizada na zona norte da cidade do Natal, a escola alteridade possui uma das mais belas vistas da praia da redinha, funciona a quarenta anos em uma casa doada por uma tradicional professora de piano de Natal. A escola foi oficializada por meio o ato de criação nº 1104/42. É a escola mais antiga do bairro e como tal, apesar do seu pequeno porte, se tornou referência para a comunidade. A sua oferta escolar compreende o ensino fundamental, 1º ao 5º ano nos turnos matutino e vespertino e no turno noturno funciona a Educação de Jovens e Adultos, níveis I, II, III e IV, compreendendo um total de 249 alunos. O muro alto dificulta para quem chega identificar que ali é uma escola, mas não retira o brilho no olhar dos que ali a vivem como escola.

A escola fica de frente para o mar onde é possível desfrutar de todo o esplendor da praia da redinha e da histórica igreja de nossa senhora dos navegantes, construída em 1954 e patrimônio cultural da cidade. É margeada pelo Rio Potengi e rodeada pelos pontos históricos e turísticos da cidade do Natal como o Forte dos Reis Magos, a Ponte Newton Navarro, além de pontos históricos e turísticos da própria comunidade como o redinha Clube, construído em 1937; a Capelinha dos Pescadores, construída em 1924; o Mercado com sua tradicional tapioca com ginga, construído em 1949; o cemitério dos ingleses, o qual não há consenso entre historiadores sobre sua fundação e o Largo do Alfredão, em homenagem as professor, escritor, historiador e carnavalesco João Alfredo Pessoa de Lima Neto, mais conhecido pelo apelido de João Bolão.

Inicialmente colônia de pescadores, que durante a segunda guerra mundial deu guarita as tropas de combatentes brasileiros, a praia da Redinha foi oficializada como praia de veraneio em 1921,[24] sendo uma das seis praias urbanas da cidade do Natal/RN. Apesar do desenvolvimento urbano, se percebe que o bairro ainda guarda características da vila de pescadores. A economia local ainda se mantém pela pesca e pela oferta de serviços, sobretudo informais e comércios como bares e quiosques (SEMURB 2012). Além disso, o bairro da redinha é por forte religiosidade.

A escola alteridade tem como seu principal público alunos que moram em área de vulnerabilidade social, sobretudo, da favela do mosquito. Os relatos são penosos, alunas/os de 07 a 10 anos de idade que caminham em média 3km no sol do meio dia para chegar à escola, pois o transporte escolar não funciona a contento. Crianças que dormem na sala de aula porque passou a noite e a madrugada pegando ginga para se alimentar e vender para ajudar no sustento da família, entre tantas outras.

A escola é muito pequena, funciona com 05 salas de aulas sendo três no turno matutino e duas no turno vespertino, além da oferta de turmas da EJA no turno noturno. Ao adentrar a escola, nos deparamos com as salas de aula a direita e a esquerda, ao longo de um pequeno corredor, a sala de recursos multifuncionais, em frente a cozinha, a biblioteca que também é sala dos professores, o banheiro e o pátio, todos como se fossem um único vão.

A escola possui trinta e um funcionários, sendo quinze professoras/es. A equipe é muito unida e apesar das adversidades se mostram motivados e empolgados na execução do trabalho docente. A escola não possui IDEB, pois não alcançou suficiência no último exame. As professoras se mostraram muito empolgadas com a pesquisa, embora tenham relatado que

[24] Informação retirada do Projeto de Integração curricular da escola.

se sentem despreparadas e desencorajadas para pautar as situações que ocorrem na escola no que se refere as questões de gênero.

Nos deparamos com muitos relatos de meninas de 11 e 12 anos grávidas na escola e com doenças sexualmente transmissíveis na comunidade. Relatos de violência doméstica nas famílias das/os alunas/os inclusive homicídio. Muitas histórias de namoro, paqueras na escola e a um relato de um aluno gay que por sofrer *bullyng* e ameaça por parte dos outros alunos por desejar ser reconhecido pelo nome social que era feminino, abandonou a escola.

A sala de aula, possuía muitas janelas, motivo pelo qual era bem iluminada, mesmo sem a presença de luz artificial. Não era quente, nem abafado. Logo ao entrar na sala a professora aborda a pesquisadora explicando que aquela sala não era provisória para aquela turma, já que a sala original se apresentava do ponto de vista ambiental insustentável pelo calor. Os alunos eram divididos em esquemas de quatro (04) fileiras onde os alunos e alunas eram abrigados em grupos de quatro ou cinco. Havia clara segmentação de gênero, a professora afirmou que os alunos que escolhem onde querem sentar-se.

Em outro momento da pesquisa os alunos estavam em sua sala original. De fato, a sala era muito pequena, na verdade, era claustrofóbica dando uma sensação de estar em uma cela. Os espaços eram pouco iluminados e não havia janelas para circulação de ar, apenas cobogós na parte superior próxima a estrutura do teto. Nessa sala havia somente três fileira de carteiras, era mobiliada, seguindo o padrão das demais salas e as paredes decoradas com produções dos alunos fixados em todo espaço. Os alunos ficaram bastante inquietos nessa sala e comumente a professora alterava a voz na tentativa de impor ordem.

A justificativa que fora dada para a mudança de sala foi pelo fato de que os materiais didáticos dos alunos estavam guardados nos armários presentes na sala original da turma e para aquele dia seria necessário utilizá-los, deste modo seria um incômodo translada-los de um espaço a outro. Esse processo de troca de espaço era constante, em dado momento os alunos se juntaram a turma do 2º ano em outra sala para exibição de lâminas contendo o conteúdo de geografia. O que levou o pesquisador a compreender que o espaço de realização da turma é sempre alocado a atender as ditas necessidades específicas de cada atividade a ser desenvolvida.

A segmentação de gênero era clara pela forma como os alunos se sentavam nas carteiras. As composições eram sempre de meninos com meninos e meninas com meninas, exceto quando eram parente, como no caso de irmãos. Essa segmentação de gênero também fora observada no momento das brincadeiras. Os meninos se agrupavam entre si, do mesmo modo as meninas também o faziam. Havia repressão por parte deles caso alguém transgredisse, a professora não intervia.

Os brinquedos também eram usados seguindo a marcação de gênero binário, os meninos usavam carrinhos, super-heróis, entre outros; quanto as meninas brincavam com bonecas, utensílios domésticos etc. O pesquisador os perguntou o porquê de cada um está brincando com aqueles brinquedos e não está brincando com outro, a resposta era simples e causava reações de estranheza por parte dos alunos: “isso é brinquedo de menina” ou “eu sou menino tenho que brincar com isso”.

A relação da professora com a turma era algo que podemos observar como tortuosa. A turma, muito agitada e enérgica, era sempre utilizados gritos e/ou voz elevada quando os ânimos estavam exaltados. Os alunos gritavam, a professora reagia com gritos, e os alunos gritavam mais ainda. Em certos momentos as repreensões mais exaltadas funcionavam, no entanto, logo a gritaria retomava e mais gritos eram aplicados. Ao indicar a feitura de atividades os alunos ficavam muito impacientes e logo se levantavam, eram repreendidos, poucos minutos depois voltavam a ficar impacientes, levantando-se das carteiras e transitando pela sala, fato que gerava atraso na finalização das atividades. Por muitas vezes a professora não conseguia explicar o conteúdo, visto que, era sempre se interrompia para repreender os alunos. Apesar dessas situações, fora presenciado em diversos momentos uma relação afetuosa entre à docente e os alunos.

Houve alguns acontecimentos que chamou nossa atenção, especialmente em relação a um aluno com TEA. Esse aluno, constantemente, tirava a atenção da professora para si, ela reagia, muitas das vezes, de forma enérgica para com ele. Certo momento ele havia perdido o seu ursinho de pelúcia, e havia dito que o perdeu na escola. O que mobilizou todos os alunos e a professora a procurarem o brinquedo, como não houve sucesso nas buscas o aluno ficou bastante impaciente. A professora o repreendeu e o pediu para que se sentasse, ação que não realizou. Houve mais repreensões sem sucesso, daí partiram para os gritos. O aluno usou o choro para chamar atenção para si, estratégia que sempre recorria quando não atendiam aos seus desejos. Chorava ofendendo a professora, que reagiu dizendo que não gostava dele. O aluno demonstrou decepção e pediu perdão pelos insultos proferidos, a professora respondeu que não o iria perdoar. Na escola havia várias situações inadequadas envolvendo alunos que precisavam de AEE, infelizmente nessa turma não havia nenhuma profissional da área para atender adequadamente o aluno.

Outro momento que não chamou a atenção se deu pela reação dos pais à pesquisa. O material de autorização para que os alunos participassem da pesquisa circulou em um aplicativo de envio de mensagens instantâneas e a palavra “gênero” acabou por despertar desconforto em certos pais, alguns do primeiro ano se foram contra a realização da pesquisa com os alunos e

demonstram isso de maneira incisiva, alguns afirmavam que o primeiro ano do ensino fundamental servia apenas para ensinar a ler e a escrever.

Para contornar a situação a direção junto com o pesquisador em campo marcaram uma reunião com os pais para explicar atividade, mostrando aos pais que não haveria riscos de constranger os seus filhos, no entanto, caso algum pai achasse que a atividade oferecia riscos a criança haveria a opção de não participar. Os poucos pais que participaram assinaram o termo de autorização e consentiram a participação das/os alunas/os na pesquisa. Um pai autorizou a participação da filha alegando que queria marcar a sua posição firme de que: *deus havia criado o homem e a mulher*! (Diário de bordo).

A professora nos revelou que sempre havia conflitos regulares com os pais e mães dos alunos, em uma espécie de patrulha e controle da sua atividade docente e por esse motivo, procurava sempre ser cautelosa quanto aos conteúdos, evitando tocar em assuntos polêmicos como gênero e sexualidade, religiosidade, política etc. Segundo a professora, alguns pais possuíam preceitos da moral evangélica bastante enraizados, ao ponto da realização de uma aula, de campo que teve como roteiro a visitação da igreja nossa senhora dos navegantes, que é patrimônio histórico e cultural da cidade, localizada em frente à escola, gerar desconforto em alguns pais, pois alegaram que a aproximação das crianças com templos católicos poderia afetar educação moral evangélica. O seu trabalho estava sempre orientado no sentido de não ferir esses preceitos para evitar conflitos com os pais.

Poucos pais autorizam a participação dos filhos na atividade. Apenas 6 alunos foram para a escola no dia marcado. Estavam presentes três (03) meninos e (03) meninas, com autorização para participar da pesquisa. Em função da baixa participação, as/os alunos foram duplas, sendo uma composta só por meninas, uma composta só por meninos e outra composta por um menino e uma menina. Os alunos se comportaram de maneira tranquila e fizeram a atividade sem elevação dos ânimos, de modo que todo o processo ocorreu sem intermitências.

Os alunos demonstravam marcações de gênero bem definidas e quando eram questionados responderam, *é coisa de menino*; *eu vi meu pai/mãe usar*; “porque é assim”. Ao serem questionados o porquê de as coisas serem assim, da forma como eles associam coisas sendo de meninos ou meninas, eles se calavam e não sabiam responder. O que nos leva a pensar que eles apenas reproduzem o que veem sem muitas reflexões ou questionamentos. Havia situações que fugiam a marcação de gênero mais habitual, o que era sempre respondido com: *mas eu já vi meu tio fazer isso*; *meu irmão usa fogão*; *minha mãe anda de moto*.

As condições físicas e ambientais da sala da turma de 5º ano eram muito semelhantes as já apresentadas quando abordamos a turma do 1º ano. O diferencial era a ausência de

trabalhos expostos pelas paredes. Em que pese a escola estar em frente ao mar e no seu espaço físico externo circular grandes correntes de vento, a ventilação da sala era bloqueada devido a arranjos e adaptações arquitetônicas realizadas para atender necessidades de funcionamento da escola.

A turma de era composta por 25 estudantes, sendo dezesseis (16) alunos e nove (09) alunas. Desse total quatro possuíam deficiências, sendo um aluno esquizofrênico, um com síndrome de Down e dois irmão gêmeos autistas. Para essa turma não havia sido encaminhado, até o momento do término dessa pesquisa, nenhum professor da educação especial para acompanhar os alunos com deficiência, de modo que a professora titular precisava dar conta das demandas da turma sozinha. Os alunos autistas mobilizavam toda a escola, elas já eram adolescentes, eram agressivos e bastante fortes fisicamente, necessitando em algumas situações de contenção. Como não possuíam autonomia, necessitavam ser auxiliados em tudo, até mesmo nas suas atividades fisiológicas foi encaminhado para a escola uma cuidadora que era profissional técnica de enfermagem terceirizada.

Em nenhum momento durante a realização dessa pesquisa os alunos autistas entraram na sala de aula, nem percebemos qualquer aproximação entre eles e a professora da turma. A escola era para eles um lugar onde passavam um tempo, nos dizeres da coordenadora pedagógica, “eles estarem na escola representava um alento para a mãe” (Diário de bordo). O aluno com síndrome de Down faltava bastante, mas quando vinha a escola a professora conseguia estabelecer bom relacionamento com ele. Ela mantinha um caderno onde preparava atividades diferenciadas para ele, já que o mesmo não era alfabetizado. As atividades texturas, cores e formas geométricas e a professora precisava sentar com ele e acompanhar todo o desenvolvimento da tarefa. Já o aluno com esquizofrenia estava sempre presente na escola, no entanto, entrava e saia da sala quando queria, não desenvolvia as atividades em sala, passava a maior parte do tempo o lado da coordenadora pedagógica.

Muitos alunos da turma estavam fora de faixa, ou seja, vinham de processos de evasão e de reprovação, estando em distorção idade/série. De modo que alguns alunos tinham vivências muito próximas da vida adulta com histórico de namoro e vida sexual ativa. Nesse sentido, era uma turma onde se ouvia muitos palavrões na sala, no trato uns com os outros, sobretudo, machistas e homofóbicos, o que visivelmente, apesar de incomodar a professora ela não reagia além de pedir pra que não fossem reproduzidos na sala, o que claro, não adiantava. Era muito comum, por exemplo, alguns alunos dirigirem palavras, como Veado, gay, fresco ao aluno esquizofrênico, e a outros alunos que menores que se intimidavam e não respondiam.

O relacionamento entre alunos e alunas eram sempre tensos e transcorria sempre permeados por empurrões, tapas, chutes e piadas machistas. Certa vez, a professora nos confidenciou “que eles têm essa cultura, e que as vezes quando um menino quer demostrar interesse afetivo ou sexual a uma menina, demonstram isso por meio de atos violentos, como se fossem brincadeiras”, registro do nosso diário de bordo. No momento em que chegamos à turma, e fomos explicar a pesquisa para as/os alunos, percebemos a exibição de gestos obscenos de meninos em relação as meninas, o que parecia não as incomodar.

Diante dessas situações a professora demonstrava insegurança em questionar tais atitudes, talvez por medo, já que os alunos (meninos) buscavam sempre demonstrar que estava na *vibe* da vida louca. Não sabemos ao certo. O fato é que tudo que eles faziam, diziam remetia a sexo, a desejo sexual. Certo dia um deles, do nada falou “essa escola só tem menina feia” aí quando a professora perguntou o que ele chamava de menina feia ele disse: umas meninas feias...mulher pra mim tem que ser branca, de cabelo liso, preto, peituda e com uma rabiola bem grande pra gente traçar” diante dessa fala, todos riram, a professora ficou ruborizada e o assunto morreu.

Nessa turma, não foi possível aplicar a TAI junto aos alunos e alunas devido a ausência de autorização por parte de seus responsáveis legais. Acreditamos que toda essa negativa se deve a polêmica estabelecida em torna da pesquisa, compreendida pela comunidade como sendo inapropriada para a escola e a faixa etária das/os alunas/os, enquadrando-a como ideologia de gênero.

Ao longo deste capítulo apresentamos, pormenorizadamente, nosso campo de pesquisa através da nossa observação. O objetivo foi demonstrar as principais características das escolas com as quais nós trabalhamos, assim como aproximá-las analiticamente. Apresentá-las aqui, lado a lado, possibilita visualizar as similitudes e diferenças – pontos importantes na análise que desenvolveremos a seguir.

7 ATORES DA ESCOLA E SUAS REPRESENTAÇÕES

Neste capítulo apresentamos a analisamos os resultados da pesquisa com vista a desvelar a representação social das/os professoras/es pesquisadas/os nas quatro escolas que desenvolvemos essa pesquisa. Para perfazer este objetivo, dividimos o texto em três seções nas quais discorreremos acerca das representações sociais de gênero para professoras e professoras pesquisadas/os por meio de categorias analíticas, conforme proposições de Bardin (2016), estruturadas a partir dos termos evocados pelas/os participantes que responderam a TALP.

O modelo de análise categorial também servirá de lastro para a análise das respostas aos questionários, buscando identificar elementos estruturantes de suas representações sociais e sua teia de significados que engendram a produção e a significação da realidade social. Por último, faremos a análise da espiral de sentidos que nesse estudo, tem a função de nos apresentar de forma mais didática, os elementos representacionais que compõem a representação social de professoras/es sobre gênero.

7.1 Teias representacionais: gênero e construção das práticas escolares

Nossa análise categorial se dará por meio de dimensões analíticas organizadas a partir dos termos evocados pelas/os pesquisadas/os quando responderam a TALP, tais evocações foram mobilizadas para significar o termo indutor "*Gênero é...*". Conforme já expusemos no capítulo metodológico a TALP se constitui em um instrumento de *insight* psicológico, que induz as/os participantes a dar respostas de forma súbita sem que tenham tempo de realizar sinapses e mobilizar seus conhecimentos acerca do objeto em estudo. A partir da análise de conteúdo realizamos aproximações semânticas entre os termos evocados e os organizamos em categorias analíticas a fim de apreender os sentidos atribuídos pelos sujeitos aos termos indutores e como esses convergem para a construção das *representações sociais de professoras/es do ensino fundamental da rede pública estadual da cidade do Natal/RN sobre gênero*, objeto desse estudo.

A escola é o lugar dos encontros. Encontros geracionais, marcadamente na relação entre alunas/os professoras/es e funcionárias/os. Encontros étnicos raciais, de gêneros, de classes sociais, ideológicos, políticos, religiosos dentre muitos outros, como os encontros afetivos e amorosos que de tão sutis podem passar desapercebidos, mas são, sobretudo esses sentimentos que fazem de cada escola única.

Todos esses encontros e movimentos no interior das escolas, constituem esferas de experiências, de condições e estilos de vida que impactam diretamente a constituição das relações no espaço escolar. Ali não encontramos apenas indivíduos, encontramos também sujeitos coletivos dotados de subjetividades, formados e moldados para ocuparem e transformarem aquele espaço e suas relações. Isso implica o desenvolvimento de uma linguagem própria, de códigos, de significados compartilhados entre toda a comunidade escolar que torna a escola um lugar dotado de sentidos.

No percurso dessa pesquisa, percebemos que reforçar a totalidade do termo escola, tal e qual conhecemos, significaria negar a dimensão da cultura e das diferenças que movimentam e ressignificam essa totalidade e reinventam cotidianamente cada uma das escolas em suas peculiaridades. Reinventar, no contexto das escolas, possui vários significados, mas quase todas é sinônimo de superação, sobretudo, das condições precárias em que se encontram as escolas públicas e se constituem em marcas importante desse estudo. Outras vezes a ressignificação representa resistência e a persistência de toda a comunidade escolar que acreditam ser a escola o espaço da utopia e da esperança, conforme preconizada por Freire, 2002. É na escola, e na educação, que são apostadas todas as fichas para que as filhas e os filhos da classe trabalhadora tenham um futuro melhor, uma vida de sucesso, nem sempre alcançável, mas sonhada, esperançada. Esperança na perspectiva freiriana, como um "imperativo existencial e histórico" (FREIRE, 2002, p. 10), se constituindo no elo que conecta o sonho com a realidade, a escola real, possível com a escola ideal, sonhada.

Como espaço de socialização as escolas se tornam profícuas na produção e no compartilhamento de representações sociais que condicionam a formação dos sujeitos mediando todas as suas relações sociais. As representações sociais se tornam pontes de ligação que conectam os sujeitos aos grupos sociais, amálgama entre o individual e o coletivo, cumprindo importante papel de "nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade diária, no modo de interpretar esses aspectos, tomar decisões e, eventualmente, posicionar-se frente a eles de forma defensiva" (JODELET, 2001, p. 17). As representações têm como uma de suas funções tornar a realidade social inteligível sendo prescritiva tanto para a apreensão da realidade social quanto para orientar a atuação dos indivíduos sobre ela.

Não estamos afirmando com isso, que antes de ir à escola, alunas/os não acumulam vivências para além do núcleo familiar. Ocorre, que essas experiências são controladas, reguladas pela família que passa a atuar como filtro que as orientam e significam. No processo de socialização das crianças, sobretudo, ao chegarem a escola esse filtro protetor deixa de existir e novos elementos são incorporados e ajustados as experiências individuais dos alunos,

possibilitando-lhes certa autonomia em relação a família nas suas tomadas de posição, no entanto, essa autonomia é relativa e regulada por diversas outras instituições sociais.

A escola é o espaço das diferenças de produção da alteridade, mas também o espaço onde tais diferenças são apagadas pelo processo de normalização que consiste em produzir corpos homogêneos a partir de dispositivos discursivos capaz de torná-los dóceis manipuláveis, modelados segundo um padrão de normalidade aceito socialmente. Assim, o corpo se constituí em "objeto e alvo do poder [...] o corpo que se manipula, se modela, se treina que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam" (FOUCAULT, 1987, p. 117.). É na escola onde os corpos, são se tornam produtivos, dóceis, educados e úteis aos propósitos e interesses políticos, econômicos e sociais vigentes, o que não ocorre fora das relações de poder. Para tanto, a escola se utiliza de aparatos normativos, modelos sociais de produção de homens e de mulheres que se impôs a todos os que adentram seus muros.

Como sujeitos sociais temos necessidade de interpretar o mundo em que estamos inseridos e de criar significados para os fenômenos sociais, como forma de tornar inteligível a nossa própria realidade. Compreender as representações sociais que construímos e que compartilhamos significa desmistificar o mundo. Assim, nos dizeres de Melo e Oliveira (2017),

> As representações sociais são construções que permitem significar e compreender a realidade na qual nos inserimos e orientar a conduta humana frente aos desafios da convivência coletiva. São definições construídas de modo partilhado com o grupo a que pertencemos e, por esta medida, é impensável que possam ser produzidas de forma alienada da dinâmica social (p. 50).

Nesse sentido, não construímos nossas representações acerca dos fenômenos sociais isolados do ambiente social. Ao contrário disso, elas estão carregadas de significados sociais e se constituem em estratégias de ações práticas que orientam nossa vida cotidiana. Acreditamos que as relações de gênero, tomada enquanto categoria estruturante das relações sociais, se constituem também em relações de poder e de dominação, sendo, portanto, campo fértil para construção e reprodução das mais diversas representações sociais. Nesse sentido, destacamos a importância de compreendermos as representações sociais de gênero como estruturantes das relações sociais, que se estabelecem com base nas diferenças percebidas entre o sexo masculino e o sexo feminino.

Para compreender esses sentidos atribuídos pelos sujeitos, analisamos os dados colhidos por meio da TALP e constituímos quatro categorias, organizadas por campo semântico

conforme a Técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). A tabela 19, apresenta as referidas categorias e os respectivos termos agrupados a partir da análise de conteúdo.

Tabela 19 – Dimensões analíticas.

NECEDADE	DIMENSÃO DA PRÁTICA	DIMENSÃO DO SABER	DIMENSÃO ESSENCIALISTA
Amizade	Atual	Amor	Biológico
Aparência	Cultural	Construção	Feminino
Cidadania	Discussão	Igualdade	Homem
Compreensão	Diversidade	Luta Social	Identidade
Comum de dois	Empatia	Poder	Masculino
Conhecimento	Escolha	Política	Mulher
Convivência	Íntimo	Social	Sexo
Especificação	Invenção	Resistência	Sexualidade
Grupo	Liberdade	Trabalho	
Humanidade	Pertença		
Intelectual	*Polêmica*		
Representações	Respeito		
Ser Humano	Reconhecimento		
Substantivo	Sensibilidade		
Textual	Sentir		
Tipo			
pessoas			

Fonte: elaborada pela autora.

A seguir apresentamos cada uma das categorias buscando analisar os elementos representacionais dos pesquisados em cada uma delas.

7.1.1 Dimensão da Necedade[25]

[25] O termo necedade se refere, de acordo com Necedade (2009, não paginado), a "Comportamento que denota extrema ignorância e estupidez [...] ação, discurso ou afirmativa que denota ausência de inteligencia. Disparate; afirmação ou ato sem lógica; discurso absurdo". Adotamos esse termo com o intuito de realmente, chocar, chamar atenção para a ausência de conhecimento teórico, científico e prático que valorize as discussões e reflexões sobre gênero na escola.

Essa categoria analítica reúne o conjunto de elementos, evocações, que denotam *não saber*[26] sobre gênero, por parte das/os professoras/es pesquisadas/os, que converge para a produção de uma representação social sobre gênero baseada em estereótipos e papeis sociais demarcados para homens e mulheres.

Esse não saber, ficou explícito na aplicação da TALP, devido ao mal-estar instalado entre as professoras e aos professores, quando revelamos gênero como objeto de estudo dessa pesquisa. No momento que solicitamos que as/os professores evocassem, hierarquizassem e justificassem palavras ou termos que significassem, o termo indutor da TALP, *GÊNERO É...*, percebemos por parte das/os pesquisados grande e desconforto, o que os levou evocarem termos e até conceitos, que não guardam relação com o objeto em estudo.

Associamos esse mal-estar, a ausência de saberes sobre gênero, uma vez que o objeto se apresenta estranho a realidade docente, dada a existência de "incongruências, de incompatibilidades linguísticas e intelectuais para dominar as partes do real às quais o conteúdo *estranho* se refere" (MOSCOVICI, 2012, p. 55, grifo nosso). Nesse sentido, compreendemos que gênero se constituiu naquele momento em conteúdo estranho, não inteligível naquele contexto. Também nos parece plausível aferir que o referido mal-estar, denota resistência em conceber os saberes sobre gênero, como constituintes da docência ou como saber pertence ao ambiente escolar. Nesse sentido, a organização dessa categoria analítica se assenta na ideia de *não saber* que denota o desconhecimento das/os professores sobre gênero, enquanto conceito.

A mesma dificuldade foi constatada nas justificativas elaboradas por elas/es, as quais se apresentaram esvaziadas de sentido e sem qualquer entrelaçamento com as discussões e/ou teorias de gênero. Para corroborar com essa aferição, apresentamos a seguir, a fala da/o pesquisada/o *17*, que relacionou gênero a um conteúdo de língua portuguesa evocando como significantes do termo indutor as palavras *1. substantivo; 2. masculino; 3. feminino*, aqui reproduzidas conforme hierarquização atribuída pela/o pesquisada/o,

> Escolhi o substantivo masculino e feminino, porque foi o que para mim identifica a palavra gênero. O gênero masculino usamos quando relacionamos a uma palavra masculina e o feminino [...] a uma palavra feminina. Ex: Menino, menina; [...] O bode, a cabra e assim por diante existem outras maneiras de se explicar, mas achei essa mais fácil.

[26] Ao cunhar termo *não saber*, nesse estudo, estamos nos referindo a um saber específico: o saber sobre gênero tendo como parâmetro o desenvolvimento do conceito e do campo de estudos.

Para o pesquisado 17, gênero se refere a uma categoria gramatical que tem como função classificar as palavras e os seres em masculino e feminino. Em que pese o desenvolvimento do campo conceitual de gênero, a perspectiva apresentada pelo pesquisado converge com os significados presentes nos dicionários da língua portuguesa[27] até os dias atuais. Identificamos que a/o pesquisada/o busca justificar sua representação social de gênero valendo-se da divisão binária por meio da perspectiva gramatical, destituindo-o do seu significado político e conceitual que o define como constructo social e cultural normativo que engendra as relações de poder (SCOTT, 1995), as quais estruturam e organizam a vida social.

Na mesma direção, outras/os pesquisadas/os evocaram termos como o *substantivo comum de dois e gênero textuais,* buscaram inspirações em temas e conceitos da língua portuguesa para representar gênero. Outros tipos de discurso foram mobilizados, no entanto, tais discursos se apresentaram contraditórios entre si, onde o *não saber* aparece atravessado por sentidos e discursos circulantes sobre gênero. É o que demonstra a fala da/o pesquisada/o 36, quando apresenta os termos *1. Comum de dois; 2. Feminino; 3. Masculino* nessa ordem hierárquica.

> Por ser a mulher e mãe que na atual realidade, na maioria das vezes, sustenta a família, porque infelizmente a nossa sociedade além de machista ainda está passando por uma inversão de valores onde os homens têm se aproveitado das mulheres (além de outras formas que já conhecemos) financeiramente.

Percebe-se que a primeira relação feita pela/o pesquisada/o reporta gênero a conteúdo gramatical já que *comum de dois* se refere na norma da língua portuguesa se refere a um substantivo uniforme que apresenta uma única forma de escrita, a referência ao feminino ou ao masculino é definida pelo artigo que o acompanha. Ao alinhar o sentido do termo C*omum de dois* a igualdade de gênero, entendemos que a/o pesquisada/o busca anular as diferenças entre homens e mulheres. Quando os estudos de gênero, (LOURO, 2015, BUTLER, 2015) defendem que são as desigualdades e não as diferenças entre homens e mulheres que devem ser problematizadas não estão anulando ou negando essas diferenças, mas tentando demonstrar que as diferenças, são produções sociais e culturais construídas a partir das características biológicas, pela determinação do sexo do nascimento. Por essa ótica, as diferenças acabam

[27] Em (FERREIRA, 2008, p. 249) gênero é definido como "1. Substantivo masculino 2. Agrupamento dos nomes de uma língua em masculino e feminino", sem no entanto, mencionar *gênero* enquanto conceito em permanente disputa social que trata das relações de poder instituídas na sociedade, a partir das assimetrias entre masculinidades e feminilidades.

legitimando a divisão de papeis sociais entre homens e mulheres e consequentemente, produzindo as desigualdades sociais de gênero.

Ao fazer menção a igualdade de gênero, nessa perspectiva, a/o pesquisada/o 36, pois reforça o machismo ao demonstrar que a norma ou o valor aceitável é aquela em que o homem assume o papel de provedor. Quando a/o pesquisada/o afirma que "os homens têm se aproveitado das mulheres financeiramente", evoca a ideia de que esse é um papel desonroso, não por estar se aproveitando da mulher, mas por ser homem, assumir uma posição indigna.

Nesse sentido, o normal, aceitável seria que a mulher dependesse ou explorasse financeiramente o homem. Outro ponto importante é a afirmação do discurso cristão religioso quando a/o pesquisada/o traz a *inversão de valores*, como reforço a ideia do certo e do errado nos comportamentos de homens e de mulheres. Tal posição, sujeita a mulher ao exigir que a mesma assuma padrões de comportamentos e papeis sociais, onde a mulher é procriadora, cuidadora de filhas/os e do lar.

Outras/os pesquisadas/os reforçaram a representação da mulher como sujeitada ao homem, atribuindo a essas, características muito mais próximas da natureza do que da cultura. Vejamos o que nos diz a/o pesquisada/o 13, que evocou os termos: *1. Amizade; 2. Feminino; 3. Masculino*, acompanhados da seguinte justificativa:

> A amizade é muito importante em relação as pessoas de ambos os sexos. As pessoas do sexo feminino têm mais facilidades de fazer amizades enquanto as do masculino veem a amizade como segundas intenções.

Percebe-se que a/o pesquisada/o busca atribuir o sentimento de amizade a pessoas de ambos os sexos, masculino e feminino. Apesar disso, a/o pesquisado reforça a amizade como sendo um sentimento inerente a mulher, ao feminino, o que denota uma marcação de gênero que coloca as mulheres como sentimental, emotivas, e ingênuas, ao passo que o masculino ou o macho é representado como viril, caçador, esperto, uma vez que sua aproximação com uma mulher ocorre por meio da pulsão sexual. Os discursos dos pesquisados trazem como ponto comum o reforço do binarismo de gênero (SCOTT,1995) tanto no que se refere a classificação das coisas em masculino e feminino, quanto na percepção de que ao se falar de gênero, masculino e feminino surgem como as únicas expressões possíveis.

A partir desse entendimento, compreendemos que entre os professores e professoras pesquisados há indícios de uma representação de gênero hegemônica, (MOSCOVICI, 2016onde gênero se apresenta como artefato fixo, imutável, determinado por um sexo biológico

também fixo, capaz de aprisionar o sujeito e condicionar a expressão de sua sexualidade a norma heteronormativa.

Nessa perspectiva, a reprodução social do gênero ocorre dentro de uma ordem compulsória a qual exige coerência entre um sexo, um gênero, um desejo e uma prática necessariamente heterossexuais (BUTLER, 2015). Para os pesquisados ser homem ou ser mulher levam necessariamente a produção de masculinidade e feminilidade baseada em padrões de comportamentos sociais, baseados em papeis de gênero que estereotipam mulheres e homens.

Esses estereótipos aprisionam os sujeitos não lhes sendo permitido fugir das expectativas sociais sem que haja sanções. Para Judith Butler (2015) romper essas normas é necessária para que se possa pensar corpo, sexo e gênero como categorias históricas possibilitando assim, a problematização da natureza biológica que supostamente define homens e mulheres, concebendo gênero como ato de criação performativo.

O *não saber* se apresenta como saber espontâneo, ingênuo, de modo que ganham contornos de um saber inconsciente, que ao mesmo tempo que é reproduzido pelas/os professores necessitam ser justificados por elas/es. Assim, no processo de observação os sujeitos questionavam a pesquisadora acerca do entrelaçamento de gênero com a escola. Cabe ressaltar que o momento da observação, na perspectiva dos pesquisados tinha caráter informal com trocas de informações com o grupo. No entanto, foram momentos que se constituíram em dados e revelações importantes para compreendermos a ausência de saberes sobre gênero e como eles constituem as representações sociais de gênero para das/os professoras/es. O que marcavam esses momentos era sempre a tentativa, por parte das professoras de justificar uma ação ou atitude, ou informação prestada, e que posteriormente, consideravam incompletas ou mesmo erradas.

Ao buscar explicações que justificassem sua tomada de posição sobre a forma como representavam gênero, as/os professoras mobilizavam umas das funções das representações sociais, a função justificadora. De acordo com (ABRIC, 1998, p. 30) a função justificadora "intervém também, na avaliação da ação função permitindo aos atores explicar e justificar suas condutas em uma situação ou face a seus parceiros". Nesse sentido, ao falar e representar gênero de forma estereotipada, as/os pesquisadas/os reproduzem saberes espontâneos, ingênuos que adquiriram nas suas vivências sociais, de modo que tardiamente, ao confrontá-los com outras visões e informações que emergem na vida prática cotidiana, as/os pesquisadas/os são impelidos justifica-las, nesse caso, o fazem apontando lacunas sobre os conteúdos de gênero em seu processo formativo.

Essa postura acaba negligenciando a prática docente como produtora de saberes, da mesma forma que nega caráter social do saber docente, como explica por Tardif (2014). No entanto, o que fica evidente é que para as/os professoras/es, o saber legítimo é aquele passivo de ser cobrado, aqueles aprendidos na formação inicial e continuada, de modo que se percebe que os saberes da experiência docente são relegados a uma posição de desprestígio, não sendo considerados como constituintes da docência.

Ainda de acordo com Tardif (2014) os saberes experenciais "brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se a experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades de saber-fazer e de saber-ser" (p. 39). Para o autor é essencial que os professores e professoras articulem na sua prática docente, os saberes sociais, por meio das disciplinas e do currículo, os saberes da ciência, os saberes pedagógicos e os saberes experenciais, cuja base é a sua experiência cotidiana com os alunos e alunas.

Os saberes sobre gênero, sejam aqueles produzidos no âmbito da ciência ou os saberes da vida prática, não integram currículos ou programas de formação de professores, nem tão pouco são problematizados no processo de trabalho docente. No entanto, a partir do momento que a escola, classifica, produz as diferenças e desigualdades o gênero não é apenas produzido na escola, ele produz a escola (LOURO, 2016). Assim, a escola produz os corpos, modos de ser e de se portar para meninos e para meninas, e através de seus códigos naturalizam tais normas de modo a tornar imperceptíveis as distinções produzidas em seu interior. Nesse sentido,

> Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação, são seguramente *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe – são constituídos por essas distinções e ao mesmo tempo, seus produtores (LOURO, 2016, p. 68).

Como mecanismos de produção de diferenças essas dimensões do trabalho docente precisam ser questionadas, problematizadas, isso incluí a linguagem, por meio da qual, os sujeitos são produzidos. A linguagem para além de eficiente mecanismo de comunicação, "expressa relações, poderes, lugares, elas os instituem; ela não apenas veicula, mas produz e pretende fixar diferenças" (LOURO, 2016, p. 69), nesse sentido, se constituí em *locus* privilegiado para instauração das distinções e desigualdades de gênero que atravessam e orientam nossas práticas, se apresentando sempre como neutra, natural.

No sentido Freiriano, a reflexão sobre a prática educativa se constitui em princípio para uma educação crítica e transformadora, assim, "os saberes da prática educativa são

indispensáveis à prática docente e [...] a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria *se torna vazia* e a prática ativismo" (FREIRE, 1996, p. 22, grifo nosso). Desse modo, conhecer, validar e integrar gênero como conteúdo escolar e curricular, se constitui em processo de tomada de decisão e de posição política, uma vez que o silenciamento de conteúdos de gênero na formação inicial e continuada das/os professoras/es, bem como nas demais políticas educacionais, não impõe a proibição no que se refere a abordagem das questões de gênero na escola.

7.1.2 Dimensão da prática

Na dimensão analítica, denominada dimensão da prática reunimos os termos representacionais evocados pelos pesquisados que evidencia como as questões de gênero se articulam as práticas docentes. Identificamos que gênero e sexualidade são articulados como temas da diversidade, e acabam sendo subsumidas, potencializando a reprodução da normalização do gênero por meio da marcação e apagamento das diferenças nas escolas e salas de aulas pesquisadas.

Identificamos indícios de uma possível representação de gênero por parte dos docentes aproximada da chamada ideologia de gênero. Nesse sentido, a construção da representação ocorre por meio de uma distorção do conceito preconizado pelos estudos de gênero para adequá-los a valores morais, fortemente ancorados no discurso religioso e conservador. Nesse sentido, o gênero é destituído dos seus aspectos culturais, políticos e sociais para ser reacomodado como realidade biológica imutável, interpretada como natural e geradora da *essência* de homens e de mulheres. Assim, gênero como performance (BUTLER, 2015), seria ideologia que se contrapõe aos valores morais e religiosos, se constituindo em perigosa ameaça a manutenção da chamada família tradicional, hetero e monogâmica.

A ideia de que existe uma ideologia de gênero ganhou força no Brasil a partir dos debates do Plano Nacional de Educação – PNE no ano de 2014. O que o texto do PNE trouxe como eixos orientadores foram princípios para a construção de uma educação democrática e inclusiva e, nesse sentido, apresentou diretrizes para a inclusão da educação sexual, combate as discriminações e promoção da diversidade de gênero e orientação sexual nas escolas o que causou a reação de partidos da extrema direita, da direita e de setores conservadores da sociedade, sobretudo, alinhados as igrejas.

Para os defensores da tal *ideologia de gênero* toda e qualquer discussão que inclua questões da ordem de gênero, sexualidade, violência contra a mulher, a homofobia, misoginia,

transfobia, desigualdades sociais entre homens e mulheres, feminicídio se constituem em iniciativas que pretendem subverter a educação moral, tida como prerrogativa dos pais e ensinar as crianças a serem homossexuais, nesse sentido Junqueira (2018) escreve:

> Notadamente, nessas ofensivas engajam-se setores e grupos interessados em promover uma agenda política moralmente regressiva, especialmente (mas não apenas) orientada a conter ou anular avanços e transformações em relação a gênero, sexo e sexualidade, além de reafirmar disposições tradicionalistas, pontos doutrinais dogmáticos e princípios religiosos "não negociáveis" [...] Essa cruzada implica intensa mobilização política e discursiva em favor da reafirmação das hierarquias sexuais, de uma assim dita "primazia dos pais na formação moral e sexual dos filhos", da retirada da educação para a sexualidade nas escolas, da restrição ao acesso de adolescentes a informações sobre saúde sexual, do rechaço a arranjos familiares não heteronormativos, da repatologização das homossexualidades e transgeneridades, entre outros posicionamentos que representam cerceamentos a direitos e garantias fundamentais (JUNQUEIRA, 2018, p. 451).

Para as/os pesquisadas/os existem dois gêneros considerados *naturais* o masculino e o feminino, necessariamente, heterossexuais. Embora reconheçam a existência de outras identidades de gênero, essas se apresentam como anormais, *escolhas* individuais, que devem ser *respeitadas*, porém, confinadas no âmbito do privado. A esse respeito, a/o pesquisada/o 23, nos apresenta os termos: 1. Íntimo; 2. Diversidade e 3. Dificuldade, seguidos da seguinte justificativa:

> A opção de gênero é uma escolha íntima e particular da pessoa, o que ela faz entre quatro paredes só ela deve saber, até porque essa escolha deve trazer muitas dificuldades para a sua vida. Dificuldades essas impostas pela sociedade que não compreende que o gênero é uma questão da diversidade e tem que ser respeitado.

A fala da/o pesquisada/o, se apresenta como contraditória, de um lado, ele define gênero com escolha íntima de cada pessoa, se colocando como defensor dessa tese. Por outro lado, elenca que por ser uma escolha que renuncia ao gênero socialmente aceito, o sujeito sofrerá sanções e preconceitos, pois, uma vez constituinte da *diversidade* se torna passivo de *respeito*, mas não da aceitação e reconhecimento social. Percebe-se que a atribuição do processo de rejeição a sociedade é uma tentativa da/o pesquisada/o se isentar da responsabilidade, de modo que busca atribuir a terceiros as possíveis retaliações para aqueles que desestabilizam o gênero.

Claramente, a/o pesquisada/o se refere as identidades de gênero que se apresentam fora do escopo hegemônico, ou seja, como expressão de uma única masculinidade ou feminilidade referendadas socialmente. Para ele, gênero que é *escolhido* é aquele cambiante, que se

apresentam fora da norma heteronormativa, que distingue lésbicas, gays, travestis, transsexuais, *queer* e outras identidades performadas que desestabilizam esse gênero. Nesse sentido, o gênero é comumente confundido com sexualidade, de modo que os discursos proferidos pelas/os pesquisadas/os apontam para a ideia de práticas sexuais. Além disso, evidencia assumir identidades de gênero fora do escopo binário, expõe corpos e demonstra a força da norma heteronormativa, e a o preconceito social em relação as pessoas que performatizam esse gênero.

Por heteronormatividade se entende "o regime de visibilidade, ou seja, o modelo social, regulador das formas como as pessoas se relacionam" (MISKOLCI, 2016, p. 44) nesse sentindo, até se permite a relação afetiva e sexual entre duas pessoas do mesmo sexo, no entanto, seu comportamento deve corresponder de forma coerente ao seu gênero para garantir a força e a vitalidade da norma heterossexual. Assim, um casal homossexual deve adotar modelos de comportamentos que são próprios do padrão hétero em seus relacionamentos (MISKOLCI, 2016). Nas práticas docentes observadas nas escolas, heteronormatividade é o que torna possível a invisibilidade de expressões de gênero que desestabilizam o gênero binário. Assim a escola reproduz formas de comportamentos adequados a meninos e meninas, como modos de sentar-se, de falar, de vestir, gostos e interesses específicos e limitados.

Se convencionou nas escolas pesquisadas, a ideia de que datas como o dia das mães e dos pais não devem mais ser comemoradas na escola, sendo substituídas pelo dia da família. A princípio o que parece uma ação afirmativa no sentido de reconhecer a existência de outros modelos de família, inclusive aquelas homoparentais, no entanto, na prática, se configura em uma forma velada de negá-las.

As/os professoras/es admitem e divulgam entre os alunos que há diferentes formas de família, no entanto, elencam, as famílias formadas por mãe ou pais solteiros, famílias onde os avós, tios, tias, parentes, assumem a função de pais e de mães, e *famílias do coração* caracterizada como as famílias que escolhemos, mas nunca admitem que uma família formada por duas pessoas do mesmo sexo com filhos, sejam legítimas, essas continuam sendo invisibilizadas. Apenas em uma escola, e por parte de duas professoras presenciamos a referencias as famílias homoparentais, definidas como famílias que podem ser formadas por dois *papais ou duas mamães*. Outro registro interessante em nosso diário de bordo é que o tal dia da família ocorre sempre no mês de agosto, mês consagrado como dedicado aos pais. Em uma das escolas a família é celebrada em maio, mês das mães e em agosto, mês dos pais, reforçando a data comemorativa, do dia das mães e dos pais. Além disso, no mês de maio e no mês de agosto, em todas as escolas as crianças e as professoras se dedicam a produção de lembrancinhas destinadas as mães e aos pais.

Temos nessa categoria semântica, indícios de uma representação social que se apresenta polêmica. De acordo com o discurso apresentado pelas/os pesquisadas/os e com as observações da prática pedagógicas empreendidas nas escolas pesquisadas, percebemos que os conteúdos de gênero se encontram velados e são assumidas segundo os preceitos e valores dos próprios docentes. Isso significa que por mais que tenham dito acesso, de alguma forma, aos conceitos de gênero e as discussões de gênero, na prática seu conhecimento é reacomodado para que caiba, se encaixe dentro do quadro de referência das suas representações sociais, de modo que o seu guia para ação resulta de uma negociação entre o que é produzido no universo reificado, apropriado e ressignificado no universo consensual.

Assim, a escola se constituí em lugar onde o gênero é velado, se torna invisível. A não problematização das relações de gênero na escola é a forma encontrada pelas/os professoras/es para que não abram mão do que lhes é caro, no processo de formação e de compartilhamento da sua representação social sobre gênero, a crença de que há uma identidade de gênero fixa e adequada que se apresenta como realidade concreta, e mesmo que seja desestabilizada deve ser normatizada. Essa percepção se sustenta sobretudo, em discurso e valores religiosos, que considera que Deus criou homens e mulheres a sua imagem e semelhança, e tudo que estiver fora ou em conflito com essa máxima, se constituí em uma invenção, uma tentativa do ser humano em ser Deus. A esse respeito vejamos o que nos apresentou a/o pesquisada/o 38, que evocou os seguintes termos: 1. Discussão; 2. Invenção e 3. Atuais acompanhados da justificativa a seguir,

> Tenho uma formação cristã e a partir das minhas convicções creio que essa questão de gênero é uma discussão da sociedade atual como uma invenção de algo que não vem da criação de Deus para os homens e é sim uma pauta atual do discurso moderno.

Nas escolas, as práticas docentes se constituem em um meio para restituir essa verdade do gênero, a verdade geradora. Assim, identificamos que as práticas docentes dos professores pesquisados reforçam comportamentos heteronormativo, ao empreenderem tecnologias de normalização de corpos de meninas/os a fim de fazê-los corresponder às expectativas do gênero que lhes foi atribuído. É nesse sentido, que o questionamento ao comportamento da menina jogadora de futebol se tornava legitimo e não problematizado na escola. Da mesma forma, a violência simbólica empreendida contra um menino, que ao abandonar a escola porque sua expressão de gênero não era coerente ao sexo que lhe foi atribuído no nascimento, demonstra que a heteronormatividade se impõe como violência, sobretudo, para aqueles que rompem as

normas de gênero, (MISKOLCI, 2016), assim, a violência, seja física ou simbólica, se torna, na escola, pedagogia restituidora da verdade do gênero.

A formação de professores ao não pautar as questões de gênero legitima o silencia a expressão da diversidade de gêneros e dificultando invisibilizando e deslegitimando outras identidades. Desse modo, a prática pedagógica se apresenta cristalizada em um currículo fechado, cerceadora. Para Junqueira (2015), é necessário que os conteúdos do cotidiano, sejam problematizados na escola, se tornem pontos comuns para as aprendizagens. Para o autor esse movimento resulta de uma prática pedagógica crítica e reflexiva, que problematiza o próprio currículo escolar dotando-o de sentido, uma vez que,

> O cotidiano escolar interage e interfere em cada aspecto do conjunto de saberes e práticas que constituem o currículo. Em diversas maneiras e intensidades, o cotidiano tende a se conjugar com cada aspecto do conjunto de saberes, práticas e normas que constituem o currículo proclamado como oficial, mas também com as manifestações do "currículo oculto" (JUNQUEIRA, 2015. p. 222)

O autor é defensor do currículo em ação na escola, por compreende-lo como atravessado por relações de poder e de controle, que ensejam o conformismo, mas também as resistências a valores e normas sociais. Nesse sentido ele escreve,

> Parece proveitosa a noção de currículo em ação, por meio da qual nos referimos à pluralidade de situações formais ou informais de aprendizagem, geralmente sob a responsabilidade da escola, vivenciadas por estudantes (e também docentes, dirigentes e funcionários/ as), que podem ser ou não planejadas e, ainda, ocorrer dentro ou fora da sala de aula.

É consenso, no âmbito escolar que as questões que envolvem desigualdade de gênero, racismo, machismo, homofobia, movimentos sociais, política, entre outras, sejam temas/conteúdos que compõem o currículo oculto. Ocorre que as vezes de tão oculto, esse currículo se torna ausente e esses conteúdos passam a ser ignorados na escola, o que contribui para o reforço de comportamentos de preconceito baseados por normas de gênero que disciplinam os corpos e determinam os lugares dos indivíduos. Nas escolas pesquisadas se observou que as normas de gênero se constituem a partir da autoridade dos discursos científicos, biológico e, sobretudo, do discurso religioso concebendo gênero como fixo, rígido e imutável, constituinte de identidades igualmente fixas.

Assim, pessoas que performatizam suas identidades de gênero em dissonância com a matriz heterossexual são invisibilizadas e/ou excluídas dos processos pedagógicos

caracterizando assim o reforço no interior das escolas da heteronormatividade. De acordo com Butler (2015) é através do imperativo heterossexual que algumas identificações sexuadas são legitimadas, enquanto outras são negadas, para autora,

> Esta matriz excludente pela qual os sujeitos são formados exige, pois, a produção simultânea de um domínio de seres abjetos, aqueles que ainda não são "sujeitos", mas que formam o exterior constitutivo relativamente ao domínio do sujeito. ocorre a legitimação de algumas identificações (BUTLER, 2015, p. 155).

Nesse sentido, corpos que desestabilizam o gênero, se constituem na escola em abjetos, indesejáveis e sobre eles são investidas as mais diferentes formas de violências discursivas, simbólicas e físicas que tem a intenção de normatizá-lo ou expulsá-lo. O discurso da diversidade e do respeito as diferentes identidades sejam sexuais, étnicas, sociais se tornou marco de uma escola que se pretendia democrática e inclusiva. No entanto, a prática discursiva não se constituiu em prática efetiva, o que se observou foi a marcação das diferenças sem que essas contribuíssem para a transformação do cotidiano escolar. Assim, o reconhecimento da diversidade contribuiu para identificação e a nomeação dos os sujeitos sem, no entanto, promover a inclusão, já na prática o que imperava era o discurso da tolerância, e a marcação das diferenças como reforço as desigualdades no interior das escolas.

Percebemos que essa perspectiva da diversidade foi bastante utilizada nos discursos das professoras e dos professores participantes dessa pesquisa. Comumente a diversidade se apresentou como dispositivo capaz de promover o respeito, que foi outro conceito bastante mobilizado pelas/os pesquisadas/os ao definir gênero, vejamos o que nos apresenta a/o pesquisada/o 48, que evocou os termos: 1. Diversidade; 2. Respeito; 3. Cidadania acompanhados da seguinte justificativa:

> A diversidade foi escolhida por ser um tema importante no ambiente escolar estando diretamente relacionado ao respeito ao próximo, conhecendo as diferenças os alunos formam laços afetivos e uma relação harmoniosa.

No contexto das falas das/os professoras/es pesquisados o reconhecimento da diversidade se traduz em mecanismo para diagnosticar a existência de diferenças culturais, étnicas, raciais, sociais e de gênero no seu interior, permitindo por meio do *respeito* sua existência passiva. Para Miskolci (2016), além garantir direitos sociais e de existência às minorias, o conceito de diversidade no âmbito das políticas públicas reivindica o reconhecimento das *diferenças*, no entanto, na vida social, sobretudo nas escolas, o filtro

político traduz *diferença* como tolerância, diversidade. Para o autor, “tolerar é muito diferente de reconhecer o *Outro*, valorizá-lo em sua especificidade, e conviver com a diversidade também não quer dizer aceitá-la” (MISKOLCI, 2016, p. 50). Isso significa que as relações de poder hierarquizam as relações sociais, assim, as pessoas que destoam dos padrões socialmente definidos devem se manter no seu quadrado, de modo que não haja alteração nas relações de poder.

O reconhecimento e a valorização da diferença na escola devem favorecer a aprendizagem, uma vez que na perspectiva de educação não normativa, as ferramentas antes utilizadas para segregar, discriminar, invisibilizar devem ser utilizadas para modificar as relações de poder e transformar o processo educacional (MISKOLCI, 2016). Nesse sentido, a normalização, antes instrumento de violência e coerção se torna ponto de partida da aprendizagem.

Identificamos que dentre as/os professoras/es pesquisados há indícios de uma representação social sobre gênero que o reconstitui como artefato polêmico nesse sentido, organizam sua prática docente no sentido de posicionar as questões de gênero como sendo parte da diversidade. Assim, *diversidade* se constituí em um conceito guarda-chuvas, que abriga toda a diversidade existente na efervescência do cotidiano escolar, ao mesmo tempo em que se reforça os mecanismos de normalização a partir da neutralização da diferença. Os seja, o diferente está lá, contemplado, no discurso da diversidade sem, no entanto, ser reconhecido. Assim, o diferente que deveria ser visibilizado e valorizado, passa a ser amordaçado, excêntrico, invisível, pelo mesmo processo que o expõe. Assim, conciliar gênero com os conteúdos da diversidade permite as/os professoras/es acomodar alguns aspectos conceituais essenciais na compreensão do gênero sem renunciar a crenças e princípios que lhes são caros.

Conforme nos expões Abric (1998), uma das funções das representações sociais é a de orientação, por meio da qual os sujeitos elaboram suas condutas, comportamentos e práticas. Assim, abordar as questões de gênero como diversidade, permite as/os professoras/es reconfigurar o objeto de modo que ele passe a integrar a realidade de forma inteligível, isso pressupõe uma *negociação* entre o real, gênero enquanto conceito, pertencente ao universo reificado e a representação gênero enquanto fenômeno que opera no contexto imediato. Além disso, a representação atua sobre a realidade de forma a antecipar expectativas como forma de moldar as interações dos sujeitos com o objeto representado.

7.1.3 Dimensão do Saber

A dimensão analítica do saber se refere ao conjunto dos elementos representacionais mais significativos no tocante a aproximação com o conceito de gênero. Evidencia o alinhamento entre os saberes docentes e o conceito de gênero. Se evidencia certos esforços para visibilizar as diferenças na escola, no entanto, alinhadas ao discurso do respeito e da diversidade que pouco contribui para a alteração das relações de poder na escola.

Nesse sentido, embora tenhamos identificado que as representações sociais das/os professoras/es são construídas a partir de um saber que reconhece o gênero como artefato de poder, estruturado e estruturante das relações sociais, esses saberes são acomodados, reconstituídos e transformado por saberes práticos, de forma a dar coerência a representação social. Nesse sentido, embora as/os pesquisadas/os produzam uma representação social de gênero entrelaçada com as relações de poder, não a reproduzem em sua prática pedagógica, de modo que a representação de gênero construída pelas/os docentes, se apresentam muito mais como um discurso politicamente correto, do que em um guia para a ação, conforme preconizada por Jodelet (2011).

Para as professoras e professores pesquisadas/os, embora seja possível pensar novas possibilidades para o gênero, assim, aventar a emergência de novas identidades transitórias, fluidas visibilizando corpos até então marcados por processos de normalização, em sua prática docente essas questões acabam sendo silenciadas, não problematizadas. Desse modo, a escola, juntamente com outras instituições sociais como a família, a igreja, continua reproduzindo o padrão heteronormativo que dita as formas de ser de homens de mulheres bem como a forma de se viver a sexualidade.

Na perspectiva de Foucault (2015), apenas a subversão dessa norma seria capaz de modificar as relações de poder existentes na escola e na sociedade. Para o autor, essa subversão é possível e necessária, a partir do momento que se rompe com a perspectiva apenas negativa do poder, que faz com as normas, regras e discursos produzam sujeitos obedientes e normatizados. Para Foucault (2015), além do seu caráter centralizado e necessariamente repressor, o próprio poder produz mecanismos que permite a crítica e a contestação de si mesmo, passando a produzir efeitos positivos e criativos, se capilarizando no tecido social de modo que o exercício do poder, se dará de diferentes posições e por diferentes sujeitos. Essa ideia de apropriação e exercício de poder, guardadas as suas limitações, está exposta na fala da/o pesquisada/o 35, que por meio dos termos evocados, a saber: 1. Resistência; 2. Amor; 3.

Liberdade, pretende subverter normas que oprime as mulheres pela sua condição biológica, seu sexo. Vejamos a sua justificativa:

> Liberdade é requisito para qualquer forma de existência, é o que dar sentido à vida. Resistência como reposta a misoginia, ao machismo e a todo tipo de preconceito e violência, seja física, psíquica ou simbólica, sobretudo, no que se refere as questões de gênero. Amor porque como é um conceito social se torna significativo tanto a existência quanto a resistência, a partir do amor é possível continuar lutando e acreditando em um mundo melhor para se viver.

O discurso da/o pesquisada/o tenta demonstrar formas de resistência ao instituído, as desigualdades de gênero entre homens e mulheres. Assim, a partir do gênero mulher, busca problematizar as relações de poder que tornam as violências contra a mulheres uma realidade passiva. O termo liberdade ganha contornos de resistência ao ser uma forma de resistir e romper com normas sociais que instituem comportamentos diferenciados para homens e para mulheres.

A resistência a que se refere a/o pesquisada/o fica evidente quando ela/e ressalta a necessidade de superar as desigualdades sociais entre homens e mulheres, que são estabelecidas na e pela cultura, uma vez que os gêneros são construídos no âmbito das relações sociais. Foram as resistências empreendidas pela agenda feminista ao longo do tempo que possibilitaram conquistas de direitos sociais e políticos para as mulheres, como o direito de votar e serem votadas, de terem acesso a educação e ao mundo do trabalho rompendo com a invisibilidade feminina, ao retirá-la do confinamento doméstico (LOURO, 2016). Igualmente, importantes, foram as conquistas sexuais que permitiram as mulheres questionar as relações assimétricas no casamento e a maternidade como seu destino. A criminalização do aborto e a violência contra as mulheres que subjugam seus corpos, ao mesmo tempo que elas buscam empreender a gestão sobre seus próprios corpos.

Em que pese o conteúdo político na fala das/os professoras, e o reconhecimento das desigualdades sociais entre os gêneros no processo de observação em sala de aula, observamos tolerância por parte das/os professoras/es as violências cometidas sobretudo, por parte dos meninos contra as meninas, cuja motivação era a condição de gênero. Em algumas situações a marcação de gênero apareceu de forma bem escrachada, como o apelido de *Maria homem* atribuído as meninas que gostam de futebol, esporte reconhecido como sendo de homens/meninos, ou mesmo para as meninas que se sentiam atraídas por brincadeiras como polícia/ladrão, pega-pega.

Importante, colocar que tais marcações de gênero eram feitas pelos alunos/meninos, mas também pelas alunas/meninas. Assim, as meninas não gostavam da colega que retornavam

do intervalo, com a roupa marcando o corpo por conta do suor, ou descabelada porque correu o tempo todo. No entanto, não demonstravam nojo ou repulsa dos alunos/meninos que se apresentavam da mesma forma. As marcações de gênero eram sempre feitas colocando em oposição mulheres/meninas e homens/meninos.

As situações acima descritas, ocorreram em sala de aula, sem que fossem problematizadas, ao contrário, a postura da maioria das professoras era cercear os debates e/ou queixas para que o tempo de aula não fosse comprometido. O conteúdo formal, as tarefas eram mais importantes do que as demandas que mobilizavam meninos e meninas posicionando-os como em um ringue, em uma verdadeira guerra dos sexos que além de causar sofrimento psíquico tornava para alguns a escola insuportável. Era comum que as meninas até silenciassem as queixas, e justificassem o silêncio com a seguinte frase, registrada em nosso diário de bordo, "a professora não se importa, não faz nada mesmo, depois a gente se vinga deles". Percebemos também que há por parte das alunas uma representação social sobre a mulher negativa, de modo que elas classificavam as meninas, como falsas, pouco confiáveis, cobra entre outras adjetivos que coloca a mulher em posição de desprestígio social em relação aos meninos.

Outros conteúdos que estão implícitos na fala da/o pesquisada/o 35, é a ideia da mulher como o *Outro gênero* (SCOTT, 1995) cuja existência é secundária e que precisa resistir. essa aferição leva ao entendimento de que há um gênero principal, o homem que apesar de não ser citado em seu discurso, aparece como o opressor em relação a mulher, tanto que a resistência surge como a misoginia e ao machismo. Também se evidencia a marcação do gênero como binário (SCOTT, 1995), ou seja, o reconhecimento das desigualdades é problematizado pela oposição e contradições entre os gêneros masculino e o feminino, não há menção a possibilidade da existência de outros gêneros e do reconhecimento de que sejam oprimidos. Além disso, a desigualdade é vista como opressiva ao gênero feminino reconhecendo o masculino como opressor. É nesse sentido a fala da/o pesquisada/o 41, que apresenta os termos: 1. Trabalho; 2. Igualdade; 3. Respeito, seguido da seguinte justificativa:

> Penso que na nossa sociedade ainda há muita desigualdade social e salarial entre homens e mulheres e que é necessário que se tenha igualdade para que homens e mulheres possam ocupar os mesmos espaços com direitos iguais.

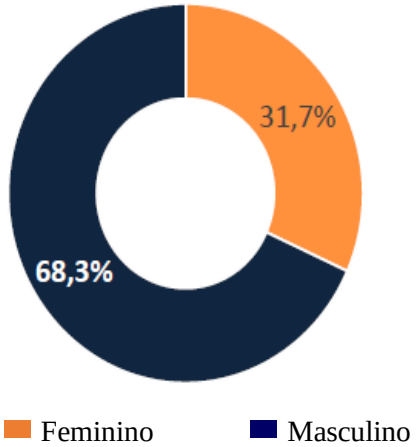
Percebemos que o termo *trabalho,* surge como marcador social das desigualdades de gênero entre *homens e mulheres,* reforçando a ideia de que o tempo todo, é colocado para a mulher, a necessidade de lutar pelo seu espaço e de provar que é capaz de assumir tarefas e funções socialmente legitimadas como inerente aos homens. Embora a/o pesquisada/o faça a

marcação da desigualdade de gênero por meio da categoria trabalho, é importante ressaltar que gênero é marcador de muitas outras desigualdades sociais, como por exemplo a baixa participação das mulheres na política.

No Brasil, a baixa participação das mulheres na política é agravada pela rejeição a nomes femininos nos peitos eleitorais, atualmente, de 26 estados e o Distrito federal, apenas o Rio Grande do Norte é governado por uma mulher. É importante ressaltar, que nas eleições do ano de 2018, foi eleito para presidente da república o candidato da extrema direita que teve a campanha marcada por discursos de ódio contra as mulheres, e contra as pessoas LGBTQI+ que são aquelas que vivem sua sexualidade fora dos padrões heteronormativo e performatizam outras identidades de gênero diferentes do masculino e do feminino.

A baixa representação feminina nos espaços de poder não se refere apenas ao exercício de mandatos eletivos seja no poder executivo ou legislativo, mas também no judiciário, no entanto, o espaço de representação da política expões de forma nefrálgica essa realidade, nos basta citar que na famigerada eleição de 2018, o número de candidaturas masculinas representou mais que o dobro das candidaturas femininas conforme a figura 5.

Figura 5 – Percentual de candidaturas por gênero nas eleições gerais de 2018.



Fonte: Lopes (2019).

Em relação ao senado federal em todo o país, foram apresentadas sessenta e duas (62) femininas das quais apenas sete (07) foram eleitas. Em vinte (20) estados brasileiros não houve mulheres eleitas e em três (03) estados sequer houve mulheres candidatas (BORGES, 2019). Além disso, se destaca que entre as eleitas prevaleceu o alinhamento as políticas conservadoras, contrárias as lutas e as pautas feministas. Internamente, no que se refere a organização do trabalho legislativo, as mulheres não integram a mesa diretora, sendo os onze (11) cargos

ocupados por homens e das treze (13) comissões permanentes, apenas duas são presididas por mulheres.

Na câmara federal, embora tenha havido um aumento sensível no número de mulheres eleitas, a bancada feminina representa apenas 15% na composição total da casa legislativa. Essa desigualdade entre homens e mulheres também se reflete na organização do trabalho legislativo, a mesa diretora, por exemplo possui onze (11) cargos, doa quais apenas dois são ocupados por mulheres, das vinte e cinco (25) comissões permanentes somente quatro (04) são presididas por mulheres, (HAJE, 2018). Ressalte-se também a ausência de representatividade tanto na composição das bancadas do congresso nacional quanto na participação dos trabalhos legislativos de pessoas que se identifiquem com outras gêneros além do feminino e do masculino.

Como temos argumentado ao longo deste capítulo, as identidades de gêneros não hegemônicas, ou seja, aqueles que são performatizados fora da matriz heterossexual e do binarismo masculino e feminino são invisibilizadas nas esferas de representação políticas e social, e se reflete na fala da/o pesquisada/o 46, quando apresenta os termos: 1. Construção; 2. Social; 3. Poder, seguidos da seguinte justificativa:

> É uma construção social, porque ao longo da história criou-se a ideia de que existem escolhas próprias de mulheres e outra especificas para homem. Assim numa relação de poder foi dada as mulheres, por exemplo, profissões relacionadas ao lar.

Por mais que seja inteligível para a/o pesquisada/o que os gêneros se constroem na esfera da cultua a partir das interações sociais (LOURO, 2016), a/o pesquisada/o reforça que a construção resulta na ideia binária de que existem homem e mulher que correspondem aos gêneros masculino e feminino produzidos por meio de relações de poder onde prevalece a dominação do masculino em relação ao feminino. Desse modo, a/o pesquisada/o enfatiza a produção de normas sociais que definem o espaço doméstico como espaço destinado as mulheres, que o espaço público se converte no destino legitimo dos homens.

Percebemos que embora, conhecedores das teorias e discussões de gênero, os professores e as professoras constroem suas representações sociais de gênero a partir dos saberes práticos do senso comum, onde estão disseminadas as ideias de gênero binário, biológico e que integra em uma única matriz, o sexo o gênero e a sexualidade (SCOTT, 1995). Ainda é notório, que é a partir do seu processo formativo, que as/os professoras/es passam a integrar novos conhecimentos sobre gênero que precisam ser acomodados dentro de um marco

assimilável e compreensível, para que sejam conciliados com os valores e as crenças do grupo a que pertencem de modo a se ajustarem aos quadros de referência e ao funcionamento cognitivo do grupo e dos indivíduos produzindo e compartilhando novos saberes.

Assim, ao ter acesso a conhecimentos produzidos pelos estudos de gênero evidenciam o caráter social da construção dos gêneros (LOURO, 2016) esses precisam ser adaptados aos seus sistemas de saberes para que deem conta de que é preciso desconstruir a ideia dos gêneros fixos e em permanente oposição binária para conceber a existência de outras identidades sexuais e de gênero. Nesse processo se destaca a função de saber das representações sociais que definem "o quadro de referência comum que permite as trocas sociais, a transmissão e a difusão desse saber "ingênuo". Elas são a manifestação do esforço permanente do homem para compreender e comunicar" (ABRIC, 1998, p. 29, aspas do autor). Nesse sentido, o gênero se constituí em uma arena de disputas sociais entre homens e mulheres entre opressor e oprimida.

7.1.4 Dimensão Essencialista

Na dimensão essencialista são evidenciados os elementos representacionais que denotam a construção de uma representação social sobre gênero por parte das professoras e dos professores pesquisados, marcada pelo discurso religioso e pelo essencialismo biológico. A partir dos termos evocados pelas/os pesquisadas/os, se evidencia que para elas/es, o gênero é definido a partir do sexo de nascimento atribuído aos sujeitos, classificando-os como macho ou fêmea, tendo como parâmetro a existência de um pênis ou de uma vagina. Assim, defendem que o biológico, institui as diferenças entre os corpos dos homens e das mulheres, sendo determinante para a constituição de papeis e posições sociais de gêneros, específicos para homens e para mulheres.

A partir das falas das/os pesquisadas/os percebemos que a biologia ao definir o sexo, automaticamente define o gênero e a sexualidade. Nesse sentido, o debate em torno da ideia de identidade de gênero, se torna essencialista, integrada a matriz biológica. Essa perspectiva da identidade pronta, fixa e imutável que as/os pesquisadas/os assumem, se contrapõe a ideia de identidade teorizada nos estudos culturais e de gênero, que as concebem como cambiantes, mutáveis sendo modificada pelas interações sociais. De acordo com Butler (2015) não há uma identidade que precede uma expressão de gênero, a identidade assim, como o gênero é performativamente constituída.

Analisemos o discurso da/o pesquisada/o 05, que evocou os termos: 1. Biológico; 2. Identidade; 3. Aceitação, justificados da seguinte forma:

> O gênero é uma definição biológica, no entanto, esse não é o único fator que o define, sua identificação é essencialmente biológica. Já a identidade e aceitação vem juntas, *são biológicas*, pois estão e acontecem juntas. No momento que a identidade foge das expectativas, é que é problema. (Grifo nosso)

A/o pesquisada/o marca o gênero como sendo biológico, embora aponte que esse não seja o único fator que o define não desenvolve seu argumento de modo a deixar claro outro fator capaz de defini-lo. Ao elencar identidade e aceitação como dois processos conjuntos, evidencia o essencialismo biológico.

A/o pesquisada/os demarca que a identidade produzida de forma compulsória, correspondente ao sexo e ao gênero é aceitável, normal, no entanto, as identidades, produzidas fora do escopo biológico são problemáticas. Tal marcação evidencia que as identidades que não conformam as expectativas heteronormativas são percebidas como anomalias, ilegítimas, devendo ser questionadas e dependentes de aceitação social.

Tomar o corpo como realidade biológica é torná-lo estático e fixo, negando as marcas carrega e as modificações que sofre ao longo do tempo. Os corpos de desenvolvem no interior de uma cultura, produzindo-a e sendo produzido por ela, de modo que as marcas dessa cultura são inscritas nesses corpos que reagem a elas, se adaptando ou negando-as. Os estudos de gênero não negam o aspecto biológico do corpo, no entanto,

> Ao dirigir o foco para o caráter "fundamentalmente social", não há, contudo, a pretensão de negar que o gênero se constituí com ou sobre corpos sexuados, ou seja não é negada a biologia, mas enfatizada, a construção social e históricas produzida sobre as características biológicas [...] o conceito pretende se referir ao modo como a características sexuais são compreendidas e representadas ou, então, como são "trazidas para a prática social e tornadas parte do processo histórico" (LOURO, 2016, p. 26).

O que se pretende é trazer o debate sobre a construção do gênero para a esfera do social, uma vez que é o *lócus* da produção e da reprodução das desigualdades entre os sujeitos. Tais desigualdades não podem ser explicadas pelas diferenças biológicas, mas por meio dos arranjos sociais que diferenciam, classificam e representam de forma diferentes homens e mulheres, em consonância com a ordem política e econômica de cada sociedade e tempo histórico.

No entanto, para as professoras e os professores pesquisadas/os a perspectiva biológica não apenas explica a materialidade dos corpos e determinam o gênero, como determina a identidade, como realidade que existe a *priori* e que passa a constituir o sujeito. apropriada pelo

gênero de modo que o gênero se torna a identidade, essencializada. Nessa perspectiva vejamos o que traz a/o pesquisada/o 6, que evocou os termos: 1. Identidade; 2. Genética; 3. Diversidade, e a seguinte justificativa:

> Gênero é a identidade do indivíduo. A genética é um fator biológico que classifica o gênero masculino/feminino. É importante respeitarmos a diversidade de gênero.

O gênero surge na fala da/o pesquisada/o como uma marca biológica que se constituí na própria identidade dos indivíduos. Essa perspectiva de identidade se mostra totalitária, se constituindo no único modo de ser e de se viver, sobretudo, porque esses indivíduos são classificados como sendo homens e mulheres cujo corpos carregam necessariamente as marcas de masculinidade e feminilidade definidas pelo sexo atribuído no seu nascimento. O masculino e o feminino são marcas originárias, tidas como universais, fundadoras do corpo que o essencializa, a esse respeito Guacira Lopes Louro, nos fala:

> É um engano, contudo, supor que o modo como pensamos o corpo e a forma como a partir de sua materialidade, "deduzimos" identidades de gênero e sexuais seja generalizável para qualquer cultura, para qualquer tempo e lugar. [...] Precisamos estar atentos para o caráter específico (e também transitório) do sistema de crenças com o qual operamos; precisamos nos dar conta de que os corpos vêm sendo "lidos" ou compreendidos de formas distintas em diferentes culturas, de que o modo como a distinção masculino/feminino vem sendo entendida diverge e se modifica histórica e culturalmente (LOURO, 2015b, p. 78).

Nessa perspectiva identidades sexuais e de gênero devem ser lidas, concebidas como produtos do seu tempo histórica, de sua cultura. A realidade biológica ganha significado e sentido, quando inscrita em uma cultura específica.

O biológico na perspectiva anunciada pelas/os pesquisadas/os também se funda na perspectiva criacionista, cristã, religiosa, sendo essa perspectiva orientadora dos comportamentos, dos significados e das formas como são representados os corpos de homens e de mulheres a partir da ideia dos papeis sociais de gênero. Assim, homens e mulheres são criações divinas e seus comportamentos sociais marcados por profundas distinções e desigualdades devem ser obedecer a supostas leis de Deus e se voltarem para a procriação.

Nessa perspectiva, vejamos o que nos fala a/o pesquisada/o 7, que mobilizou os termos: 1. Sexualidade; 2. Biológico; 3. Escolha, acompanhados da seguinte justificativa:

> Sexualidade eu acredito que é o biológico. É o que nasce com a pessoa. Ligado ao órgão. No entanto, hoje em dia, tem a história de se poder escolher ser ou não ser de acordo com o órgão, porque hoje a sexualidade seria algo que se escolhe, mas pra mim é biológico, quem escolhe é Deus.

Para a/o pesquisada/o gênero é sexualidade, é um artefato dado, da natureza, da essência do indivíduo, nasce com ele, determinado a partir da detecção do sexo biológico definido pelos órgãos genitais. Nessa perspectiva, o sexo define o gênero e a identidade, que produz o desejo, supondo e instituindo uma ordem compulsória entre o sexo, o gênero e o desejo (BUTLER, 2015), que se reproduz pela afirmação e pela repetição de uma norma.

Outra perspectiva presente na fala do da/o pesquisada/o 7, e que, embora não explícita, permeia os discursos de outras/os pesquisadas/os analisados nessa seção e, mesmo ao longo desse trabalho, é a perspectiva do gênero como desígnio divino, escolhido por Deus. Tal discurso encontra coerência no discurso religioso de que nada acontece ou é, sem a permissão de deus, assim, sexo, gênero e desejo também nos são dados por ele, transgredir ou rejeitar esses desígnios é colocar-se a margem da lei de deus.

A suposta lei de deus se expressa no discurso bíblico que durante muito tempo foi, e guardadas as devidas proporções, ainda é fonte de autoridade e, portanto, explica e orienta os relacionamentos entre homens e mulheres bem como as "diferenças percebidas entre eles" (LOURO, 2015b, p. 79). A ideia de que a mulher deve obediência, respeito e devoção ao homem, deve ser submissa é explicita no texto bíblico e vigora até dos dias atuais sendo reproduzidas nas igrejas. Tais expectativas são explícitas na seguinte passagem do livro de Timóteo:

> Quero, portanto, que os varões orem em todo lugar, levantando mãos santas, sem ira e sem animosidade. Da mesma sorte, que as mulheres, em traje decente, se ataviem com modéstia e bom senso, não com cabeleira frisada e com ouro, ou pérolas, ou vestuário dispendioso, porém com boas obras (como é próprio às mulheres que professam ser piedosas). *A mulher aprenda em silêncio, com toda a submissão. E não permito que a mulher ensine, nem exerça autoridade de homem; esteja, porém, em silêncio*. Porque, primeiro, foi formado Adão, depois, Eva. E Adão não foi iludido, mas a mulher, sendo enganada, caiu em transgressão. Todavia, será preservada através de sua missão de mãe, se ela permanecer em fé, e amor, e santificação, com bom senso (TIMÓTEO, 1993, não paginado).

A ideia do mito criacionista de que Eva (Mulher) nasceu de uma costela de Adão (Homem) é analogamente utilizada para colocar a mulher em situação de inferioridade perante do homem, primeiro veio o homem (macho), sexo forte, gerador, depois veio a mulher (fêmea), sexo frágil, dependente desde a sua concepção do homem. Assim, os corpos de homens e

mulheres foram sendo disciplinados para assumirem comportamentos e posições sociais diferentes.

Ainda que haja uma adequação no discurso religioso, no que se refere ao reconhecimento de que a mulher pode ocupar espaços e funções sociais, prevalece a ideia de que seu destino original da mulher é a maternidade, cabendo a ela a obrigação conciliar seu desenvolvimento pessoal e profissional com sua função de mãe e esposa e dona de casa, acumulando múltiplas funções. Para a igreja,

> A mulher é insubstituível no lar, na educação dos filhos e na transmissão da fé. Mas isso não exclui a necessidade de sua participação ativa na construção da sociedade. Para isso, é necessário propiciar uma formação integral de maneira que as mulheres possam cumprir sua missão na família e na sociedade (CONSEJO EPISCOPAL LATINOAMERICANO, 2007, p. 204).

A desigualdade entre homens e mulheres é uma realidade na igreja, onde sua capacidade evangelizadora é exaltada, mas sua participação nos espaços de gestão, de poder é mínima, se restringindo a ação pedagógica por meio da catequese, onde se responsabiliza, sobretudo, pela evangelização de crianças, nas pastorais e nos ministérios confiados aos leigos. Ou seja, a mulher é relegada a espaços de participação secundária, normalmente, ligados a assistência social, educação e evangelização de crianças, sendo excluídas dos espaços de poder, como sacerdócio e episcopado.

Isto posto, ao tomar o corpo biológico como ponto de partida para a definição de homens e de mulheres as/os pesquisadas/os essencializam o gênero, negam a sua produção cultural, para concebê-lo como artefato da natureza, fixo, imutável e definidor de uma identidade sexual igualmente essencializada e heterossexual. Isso implica que todo que todo corpo cuja expressão de gênero não corresponda ao sexo atribuído será interpretado como fora da *normalidade* será um corpo abjeto (BUTLER, 2015). Assim, em havendo um modelo, padrão de corpo normal, aceito há um corpo anormal, que fica a margem, passivo de não ser vivido.

Destarte, os elementos constituintes da representação social de gênero para as/os professoras/es pesquisadas/os são similares aqueles que estruturam a chamada ideologia de gênero. Dessa forma, têm-se que a *ideologia de gênero* se constituí na própria representação de gênero para as/os pesquisadas/os, a partir da transformação de conhecimentos científicos (estudos culturais de gênero) em representações sociais capaz de acomodar e facilitar o processo de comunicação social.

7.2 A Espiral de Sentidos e os sentidos da Representação Social de gênero para as/os professoras/es pesquisadas/os

Nessa seção faremos a análise da espiral de sentidos por meio da abordagem estrutural de Abric (1998), através da qual buscamos apreender o conteúdo das representações dada as disposições dos elementos representacionais no sistema central ou núcleo central e no sistema periférico. Os dados em análise nesse capítulo, foram construídos a partir da aplicação da TALP, cujo tratamento foi detalhado no capítulo metodológico deste trabalho.

Ademais nos cabe informar que apesar da nossa lista final, (tabela 12), possuir quarenta e quatro (44) termos evocados pelas/os pesquisadas/os apenas vinte e três (23) compõem a espiral de sentidos, confeccionada a partir de alguns critérios e pontos de cortes detalhados a seguir. Para a composição da espiral de sentidos realizamos dois tipos de cortes, sendo o primeiro se deu tendo como critério o índice relativo, assim, consideramos na composição da espiral os termos com índice relativo igual ou maior que 3. O segundo corte foi realizado considerando a análise de conteúdo empreendida para a construção das categorias semânticas, de modo que excluímos da espiral de sentidos os termos elencados na categoria necedade. A categoria necedade se refere a um não saber por parte das/os pesquisadas/os sobre gênero, de modo que compreendemos que a representação social das professoras e dos professores pesquisadas/os sobre gênero possui características hegemônicas, ou seja, não é exatamente uma representação social construída a partir de suas práticas, mas reproduzida pela prática.

Dito isto, destacamos que o elemento que se encontra na centralidade das representações sociais de gênero para professores do ensino fundamental de escolas da rede pública estadual de ensino no município do Natal/RN é *identidade*. De acordo com (FLAMENT, 2001, p. 175) “o núcleo central da representação social é o local onde é gerada a coerência da representação social”. Nesse sentido, toda a significação e organização da representação social das/os pesquisadas/os sobre gênero é construída a partir dos sentidos atribuídos ao termo *identidade*. Portanto, nossa análise se dará a partir das relações e ligações desse elemento do núcleo central, com os elementos que se encontram no sistema periférico da representação social de gênero das professoras e dos professores sobre gênero de modo a atestar sua estabilidade e vitalidade, ao mesmo tempo, em que atribui sentido a representação.

7.2.1 O sistema central da representação social

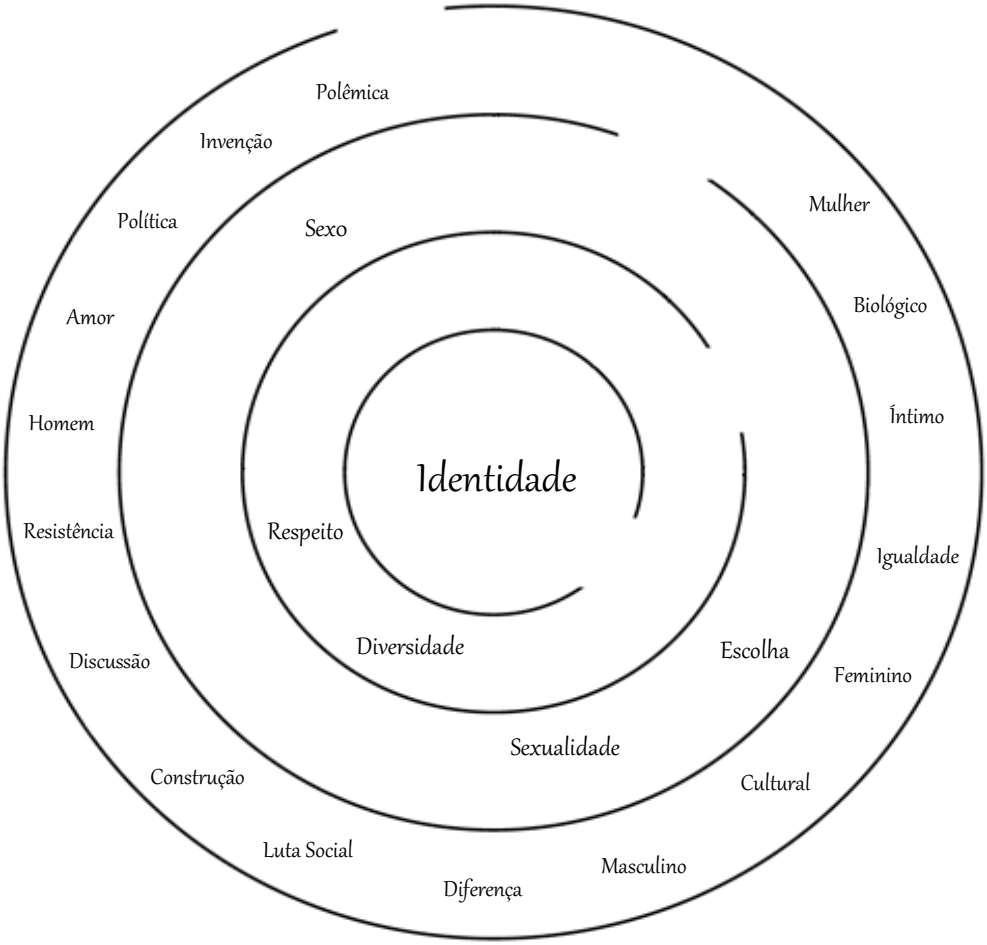
Sabidamente, para Flament (2001), o núcleo central é a estrutura que organiza os elementos representacionais e significa a representação social. Na perspectiva da abordagem estrutural desenvolvida por Abric (1998), a centralidade de um elemento não é definido apenas pelo seu aspecto quantitativo, mas, principalmente, pelo aspecto qualitativo que o posiciona como elemento estabilizador da representação. De acordo com o autor, ainda que um elemento não figure como o elemento mais citado, sua centralidade pode se aferida pela força que tem na estruturação e sustentação da representação.

Nesse estudo, o termo *identidade*, não foi em números absolutos, o mais evocado, no entanto, quando evocado pelas/os pesquisadas/os figurou em primeira posição. Além disso, no momento em que realizamos as análises semânticas dos termos evocados percebemos que temos similares, como identificação, identificar, por exemplo, traziam em suas justificativas conceitos e noções que remetia a interpretação de gênero como identidade. Ainda, nas análises das justificativas, percebemos que mesmo evocando termos adversos dos já citados, as/os pesquisados interpretaram gênero como identidade.

Essas ocorrências, demonstram a validade dos argumentos de Abric (1998), quando defende que é preciso se fazer a análise acurada dos elementos representacionais evocados, a fim de se perceber nuances, entrelaçamentos e sentidos definidores do núcleo central da representação.

Adiante, apresentamos a figura 6, a espiral de sentidos, que apresenta a estrutura da representação social de gênero para as/os professoras/es pesquisadas/os, seguidos das análises e aferições de sentidos.

Figura 6 – Espiral de sentidos.



Fonte: elaborada pela autora.

A espiral de sentidos, como modelo de apresentação gráfica, evidencia o entrelaçamento entre os elementos representacionais do sistema central e do sistema periférico da representação social de gênero para os sujeitos pesquisados desvelando e expondo suas teias de significação e o seu conteúdo. Nesse sentido, a espiral de sentidos cumpre função didática.

A organização desta espiral de sentidos possibilita a distinção e caracterização do duplo sistema de organização da representação social, e os possíveis movimentos e ligações entre seus elementos, que mesmo dispostos em níveis distintos, significam uns aos outros, em permanente processo de aproximação e afastamento do núcleo central. Conforme disposto na espiral, *identidade* é o elemento do núcleo central da representação social de gênero para professoras e professores do ensino fundamental de escolas da rede pública estadual de ensino no município do Natal/RN. A seguir, empreenderemos nossas análises acerca das referidas representações tendo como referência os termos evocados, a hierarquização e as justificativas empreendidas pelas/os professoras/es, por meio da TALP.

A importância e a centralidade do termo *identidade* como sendo a representação social de gênero para as/os professoras e professores pesquisados foi aferida pelos diferentes instrumentos aplicados na fase de construção dos dados dessa pesquisa. Durante a aplicação da TALP, em termos quantitativos, identidade não foi o termo mais lembrado e compartilhado entre as/os professoras/es pesquisadas/os, no entanto, em dez (10), das quatorze (14) vezes, em que foi evocado apareceu na primeira posição. Além disso, do ponto de vista da prática pedagógica observada nas escolas pesquisadas e pelas respostas obtidas por meio dos questionários respondidos pelas/os professoras/es pesquisadas/os percebemos que identidade é o termo mais significante para gênero. No entanto, o termo identidade, da forma como foi evocado, se encontra fortemente ancorado na ideia de distinção, no sentido de estereotipar e enquadrar os sujeitos em modelos fechados e fixos sem que haja possibilidade de desestabilizar e de constituir novas identidades.

O termo identidade como elemento central da representação social de gênero para as/os professoras/es pesquisadas/os, sendo fortemente significado pelos termos *biológico, sexo e sexualidade* que se encontram no sistema periférico da representação social em constante interação e significação com o sistema central. Desse modo, a identidade como representação de gênero para as/os pesquisadas/os ocorre em correspondência com o sexo e com a sexualidade. Ressaltamos que ao longo desse estudo, a sexualidade é interpretada pelas/os pesquisadas/os como sendo a identidade de gênero, ou seja, a prática, ou a forma como se vivem os desejos. Vejamos o que nos diz a/o pesquisada/o 6, quando busca definir o gênero como sendo a identidade:

> Gênero é a identidade do indivíduo, e o sexo é o fator biológico que classifica o gênero em masculino e feminino.

Para a/o pesquisada/o 6, o sexo define o gênero e o gênero se constitui na própria identidade do sujeito. Essa forma de interpretar sexo e o gênero é decorrente de uma série de discursos de autoridade que circulam na sociedade, como os discursos médicos, da pedagogia, e de outras áreas da ciência, incluindo a psicologia, que buscam atrelar o gênero a biologia (SCOTT, 1995). Essa forma de percepção de representação do gênero se encontra ancorada em um sistema binário de sexo e de gênero onde homem/mulher, masculino/feminino se encontram em situação de complementariedade. Ademais, esse sistema binário também é responsável por organizar a vida social, a partir da distribuição da atribuição de papeis sociais de gênero, que orientam a conduta de homens e de mulheres na sociedade, institucionalizando e validando as diferenças e as desigualdades sociais tendo no gênero seu principal marcador (LOURO, 2016).

Embora as desigualdades sociais, baseadas no gênero, não estejam marcadas nos discursos das/os pesquisadas/os de forma direta, é fácil perceber como a percepção do gênero como identidade marcam as relações sociais nas escolas pesquisadas. Ao longo desse estudo descrevemos algumas situações em que alunas têm seus comportamentos questionados por não estarem adequados aqueles destinados ao gênero, foi o caso da jogadora de futebol em que a aluna era apelidada de *Maria homem.* Nesse caso, além de sofrer *bullying* e de ter seu direito de jogar futebol cerceado por diversos discursos e práticas escolares, a aluna passa por intenso sofrimento psicológico.

Outro caso, emblemático, se refere a vigilância percebida em relação ao corpo das meninas (alunas), no interior das escolas pesquisadas, seja com a marcação das diferenças manifesta pela proposição de atividades diferentes para meninas e meninos, seja pelo controle exercido sobre a sua sexualidade e desejo. Percebemos que as situações que envolvia sexo na escola, os discursos moralistas, os sermões, a vigilância e o controle, recaíam sobre as meninas e sobre os seus corpos.

Essa vigilância, se expressava de forma simbólica, quando as alunas eram impelidas a se comportarem como meninas, falas como as que se seguem foram registradas em nosso diário de bordo: “sente direito, isso não são modos de menina sentar” dirigidas a alunas que se sentavam de forma mais despojada. “mulher, fale direito, parece um menino falando, fale com calma, baixo e devagar pra que possa entender” dirigida a aluna que quando nervosa, falava mais alto.

Essas violências simbólicas, ocorreram em diversas situações, inclusive por meio da reprodução de discursos que legitimavam a prática de violência aos meninos, algumas dessas situações registramos em nosso diário de bordo, segue: “minha filha, você se machucou por que foi brincar com os meninos, se tivesse brincando com as meninas isso não acontecia, você quer que eu faça o que”? Fala de uma professora, ao receber reclamações de uma aluna que havia se machucado ao escolher brincar com os meninos, na hora do intervalo. Nesse caso, a aluna se queixava de ter recebido socos no rosto e no estômago desferidos por um aluno, ao procurar ajuda, não teve suas queixas consideradas, ao contrário, foi responsabilizada por ter sido machucada por um aluno.

A vigilância e a normalização ao corpo das mulheres se expressaram também como foi a repressão a uma aluna, e a censura dirigida professoras cujos comportamentos não era coerente com o seu sexo/gênero, o tempo todo eram dirigidos direta ou indiretamente a elas discursos, sobre padrões de comportamento feminino. Esse tipo de atitude não foi observado em relação a professores que não performatizavam gênero em coerência com o seu sexo.

Para Butler (2015), todas essas relações, descritas acima, ocorrem dentro de um sistema inteligível de sexo e de gênero onde sexualidade e desejos são regulados pela heterossexualidade compulsória. Para a autora, "Gêneros 'inteligíveis' são aqueles que, em certo sentido, instituem e mantêm relações de coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo" (BUTLER, 2015, p. 43). Nesse sentido, as justificativas dos sujeitos pesquisados 5, 21 e 2, respectivamente, endossam esse entendimento quando dizem que:

> O gênero é uma definição biológica, no entanto, esse não é o único fator que o define, sua identificação é essencialmente biológica. A identidade é algo que acontece junto.
>
> Gênero é a forma como se nasce homem ou mulher é a nossa identidade, essência, assim, acredito que o gênero está relacionado ao sexo ao qual a pessoa nasceu.
>
> Identidade é a nossa essência.

A partir das falas da/os pesquisadas/os, entendemos que o sentido atribuído ao termo central da representação de gênero, identidade, ocorre como consequência do sexo atribuído no nascimento ou a existência de uma genitália, o que a coloca dentro de um sistema de coerência e interdependência do sexo. Além disso, ao que parece a identificação da qual falam as/os pesquisadas/os é restrita ao masculino e ao feminino, de modo que sendo a identidade coerente com o sexo, isso significa dizer que homens serão necessariamente masculinos e mulheres necessariamente femininas.

Concebida dessa forma, a identidade se apresenta como ideal normativo, (BUTLER, 2015) que classifica, nomeia e distingue corpos. Por ser arraigada em ralações de poder a identidade também define quais corpos são vivíveis e quais corpos se tornam abjetos, dessa forma algumas identidades se tornam legítimas, e visíveis pelo ocultamento e negação de outras.

> A heterossexualização do desejo requer e instituí a produção de oposições discriminadas e assimétricas entre "feminino" e "masculino", em que estes são compreendidos como atributos expressivos de "macho" e de fêmea". A matriz cultural por meio da qual a identidade de gênero se torna inteligível exige que certos tipos de "identidade" não possam "existir" – isso é, aqueles em que as práticas do desejo não decorrem nem do "sexo" nem do "gênero". (BUTLER, 2015, p. 44).

As identidades se tornam dotadas de sentidos por intermédio da linguagem e dos sistemas simbólicos que as representam (WOODWARD, 2014), cumprem função de nomear, distinguir, separar e identificar sujeitos acomodando-os em determinadas categorias,

colocando-os em oposição e em situação de auto reconhecimento e de reconhecimento do outro como diferente, como aquilo que não se é. Nesse sentido, a identidade se apresenta como relacional, em termos gerais ela não se dá por um processo interno de auto construção, não é determinada pelos sujeitos que as assume, ela é dependente de fatores externos, da significação da cultura e da existência de outra identidade, uma "identidade que ela não é [...] mas que, entretanto, fornece as condições para que ela exista [...] a identidade é assim, marcada pela diferença" (WOODWARD, 2014, p. 9) e longe de ser fixa, estável se encontra em constante processo de construção e desconstrução.

Para Silva, (2014) a identidade é construída e significada por complexas relações de poder, as quais lhes atribui uma pluralidade de sentidos. Assim, para o autor "a identidade é um significado cultural e socialmente atribuído" (SILVA, 2014, p. 89), assim, tanto a identidade como a diferença se encontram imbricadas em sistemas de significação, de modo que,

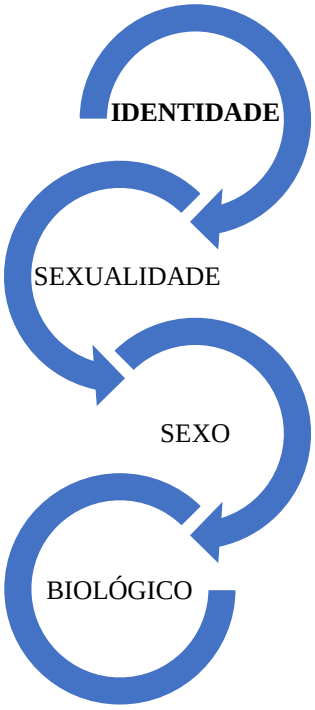
> A identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade é tampouco homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder (SILVA, 2011, p. 96-97).

Diferente dessa perspectiva, a representação social de gênero para as/os professoras/es pesquisadas/os como identidade decorre da marcação da diferença permeada por diversos conflitos baseados em estereótipos e na ideia de fixidez da identidade que tem como referência a ideia binária da existência do feminino e do masculino, como correspondentes de macho e de fêmea definidos e aceitos como as identidades possíveis. Nesse sentido, qualquer outra identidade de gênero possível de acontecer, é relegada a posição de abjeta, de estranha, que precisa ser compreendido pra ser encaixado em uma noção de normalidade.

Essa elaboração mental pode ser relacionada ao que Moscovici (2015) denominou de ancoragem. Ou seja, o processo por meio do qual o indivíduo aproxima o novo objeto de representação dos seus referentes, tornando-o familiar. Desse modo, por ser lacunar a discussão sobre gênero, o/as pesquisado/as realizam uma atividade cognitiva reducionista, evocam valores, crenças e opiniões, momento em que ocorre a ancoragem. Juntamente com a ancoragem, se desenvolve outro processo cognitivo denominado por Moscovici (2015) de

objetivação, que nada mais é do que concretizar em uma imagem a representação do objeto ancorado, nesse caso a imagem representacional é identidade.

Figura 7 - Significação da identidade como representação social de gênero para professoras/es



Fonte: Elaborada pela autora

Para as professoras e os professores pesquisados, o gênero é a própria identidade performada, é o que promove e denuncia a identidade da pessoa, é o que lhe qualifica para agir dessa ou daquela maneira, mediante o que é esperado a partir do *script* atribuído a homens e mulheres.

O núcleo central da representação social de gênero para as professoras e os professores é identidade. Porém, a espiral de sentidos, balizada pelos estudos de Abric (2001), propõe um olhar mais atento aos elementos que fazem parte das demais esferas, uma vez que, essa forma de apresentar os dados pretende demonstrar que há um constante movimento dos elementos que compõem o constructo representacional, a depender da comunicação, difusão e propaganda relacionadas ao objeto representado. Portanto, os elementos podem mudar de esfera em direção ao núcleo central, à medida que ganha força no grupo ou campo – ou, pode haver um movimento contrário, a medida em que perde significância. Nesse sentido, os elementos periféricos, apresentados na espiral de sentidos, possuem grande relevância, pois, revelam elementos que fazem o contraponto com o núcleo central e podem conter tanto elementos enfraquecidos da

representação, quanto elementos que estão chegando em função da partilha de informações e adentrando a representação social do/as pesquisados.

Diante do exposto, apresentamos, a seguir, os elementos periféricos que compõe a representação social de gênero para as professoras e os professores encontrados, evidenciando as suas relações de significação com o núcleo central da representação social de gênero.

7.2.2 O sistema periférico da representação social de gênero

As relações de significação estabelecidas pelos elementos do sistema periférico com o sistema central, ocorre principalmente, por intermédio dos termo *diversidade, respeito e escolha*. Esses três termos esboçam uma representação de gênero ancorada no biológico, sendo que a identidade aparentemente está mais ligada as práticas sexuais, percebidas como *escolha* individual mais ligada a uma subversão ideológica, do que a possibilidade real de ser possível performar gênero fora do escopo heteronormativo.

Sobre o termo *diversidade,* ao longo desse trabalho já apontamos a quão delicada e complicada é a tradução do conceito de diversidade enquanto operador das diferenças no interior das escolas pesquisadas. No que se refere ao gênero, as escolas assim, como qualquer outra instituição social organiza seus estatutos baseados no binarismo de gênero, ou seja, pressupõe como legítima, correta e normal duas identidades inteligíveis, homem/masculino, mulher/feminina.

Dessa forma tem início um processo de classificação dos sujeitos, por meio da afirmação das identidades e da marcação das diferenças. Esse processo é marcado pela inclusão e exclusão de forma que algumas identidades se tornam legítimas, desejáveis, aceitáveis, visíveis em detrimento de outras que se tornam abjetas, indesejáveis e invisíveis, no entanto, persistentes, desestabilizadoras da norma (SILVA, 2014). É no processo de afirmação da norma que o discurso da diversidade ganha força e é operacionalizado na escola. O que se tornou evidente para nós, durante a pesquisa é que o discurso da diversidade tem conotação do politicamente correto, que legitima os processos de apagamento das diferenças nas escolas, causando o menor ruído ou resistência possível.

Assim, quando o/a pesquisado/a 19 afirma ser “preciso saber conviver com a diversidade”, está de certa forma, outorgando a existência de diferentes identidades no espaço escolar, no entanto, tal existência permanece intocada, contida, sem poder para alterar as relações de poder estabelecidas pelas normas e estatutos escolares. Quando se trata da diversidade de identidades de gênero, aqueles que se insurgem fora da expressão

heteronormativa, são consideradas exóticas, estranhas, e mesmo como sendo um ponto fora da curva. É nesse sentido, que a nas escolas pesquisadas, a diversidade se converte em *respeito* e é sustentada pela a ideia de que a identidade essa identidade é uma escolha, isso se expressa na justificativa do participante 33:

> Compreender a diversidade do ser humano leva ao respeito ainda diante de discordâncias, acerca de algumas identidades, permanece o respeito pelas escolhas de cada indivíduo e suas características.

O conteúdo do discurso do pesquisado evidencia, o processo de hierarquização das identidades, de modo que, diante da diversidade de identidades, faz-se necessário uma tomada de posição para legitimá-las.

Assim, fica implícito que as identidades inteligíveis feminino/masculino são os parâmetros para valorar as demais identidades. E é nesse sentido, que o respeito proclamado as identidades *desviantes* surge na perspectiva da tolerância, da generosidade como benevolência. Nesse sentido, a tolerância expressa superioridade por parte daqueles que a exerce, e o respeito "implica um certo essencialismo cultural através do qual as diferenças culturais são vistas como fixas, como já definitivamente estabelecidas, restando apenas respeitá-las" (SILVA, 2000, p. 92-93), posicionar-se perante elas, sem que de fato ocorra um processo de reconhecimento, de valorização das diferenças.

As justificativas das/o participante 48, corrobora com essa análise quando reconhece a importância do respeito à diversidade como requisito para a construção de um espaço escolar harmonioso sem conflitos, vejamos o que nos diz a/o referido/a pesquisada/o:

> A diversidade foi escolhida por ser um tema importante no ambiente escolar estando diretamente relacionado ao respeito ao próximo, conhecendo as diferenças os alunos formam laços afetivos e uma relação harmoniosa.

A perspectiva do respeito à diversidade apresentada pela/o pesquisada/o se limita a reconhecer a existência da diferença, mas não a visibilizá-la, como elemento capaz de imprimir nova dinâmica as relações interpessoais no espaço escolar. Assim, ela só existe, mas não é tomada como pressuposto para aprendizagem uma vez que o discurso da diversidade a mantém estática, fixa e o respeito delimita os espaços mantendo cada um no seu quadrado.

De acordo com Silva (2014) "identidade e diferença são resultado de um processo de reprodução simbólica e discursiva" (p. 81), portanto, resultam de um processo de imposição gestados, entranhados em relações de poder. A produção das identidades e da diferença, não

ocorre fora de arenas de disputas elas são constantemente hierarquizadas e sobrepostas, de modo que a tão celebrada e proclamada convivência harmoniosa e respeitosa preconizada pelo discurso da diversidade se torna falso, inviável, insustentável. É por meio das disputas que não há possibilidade de convivência harmoniosa.

O termo *escolha* para as/os pesquisadas/os, se apresenta como elemento que por um lado, confirma e reforça a norma, ao aceitar a emergência de identidades desestabilizadoras da norma, e por outro lado, as classificam como abjetas, estranhas. Ainda, ao afirmar a identidade como uma escolha, a/o pesquisada/o, admite que a identidade como artefato que possa ser construída na pelas relações sociais, no entanto, essa construção se daria tendo por parâmetro uma identidade que tida como correta, legítima e binária, a partir da qual, as outras identidades possíveis serão classificadas. Essa perspectiva se confirma pelas justificativas das/os pesquisadas/os 29 e 15 ao afirmarem, respectivamente, que,

> Gênero é uma escolha na qual nos identificamos com o masculino e o feminino, cada um deve ter liberdade de escolher o que quer ser.
>
> O ser humano é o que sente e não o que se espera dele. Nesse sentido, ter a liberdade de ser o que é e não sofrer discriminação tornou-se essencial para o crescimento e a felicidade do ser. Somos diferentes sim e cabe à sociedade compreender e aceitar de forma positiva essa diferenciação, não importa se é homem ou mulher.

Na perspectiva das/os pesquisadas/os, ainda que seja possível escolher a identidade, essa escolha só é possível tendo por parâmetro o masculino e o feminino. As identidades que se apresentam como desestabilizadora, fora desse par binário, surgem como imitação, paródia dessas que se apresentam como normatizadoras.

Por outro lado, as/os pesquisadas/os também mobilizaram o termo escolha, para apontar que dentro dos seus quadros de referência é permissível que a identidade possa ser uma construção social, no entanto, isso não causa desestabilidade na representação de gênero ancorada no essencialismo biológico. Entendemos que a/o pesquisada/o 16, considera que esse processo de construção é resultado de um processo social que tem colocado as discussões de gênero na agenda política vejamos o que ele nos diz:

> Acredito que o momento que vivemos é de grande discussão e debate sobre o gênero. Acredito que se deve priorizar o respeito à diversidade e a construção da identidade do indivíduo sua aceitação, o seu bem-estar e suas escolhas sociais.

Na perspectiva apresentada pela/o pesquisada/o, pensar a identidade como construção não significa retirá-la do escopo do binarismo nem tão pouco do essencialismo biológico. Para nós, o discurso está em curso um processo de construção, um processo de escolha que se dá entre identidades pré-estabelecidas, como artefatos, previamente determinados, dentre os quais se escolhe aquela que mais agrada.

Na mesma direção a/o pesquisada/o 15, aponta a importância da liberdade individual no que concerne a afirmação da identidade, mas ressalta ser necessário que a sociedade referende, reconheça e aceite as diferenças, como forma de legitimá-la outorgar a sua existência, vejamos os argumentos da/o pesquisada/o:

> O ser humano é o que sente e não o que se espera dele. Nesse sentido, ter a liberdade de ser o que é e não sofrer discriminação tornou-se essencial para o crescimento e a felicidade do ser. Somos diferentes sim e cabe à sociedade compreender e aceitar de forma positiva essa diferenciação.

Entendemos que quando a/o pesquisada/o aponta para a necessidade de aceitação da identidade, supostamente escolhida, faz referência a heterossexualidade compulsória e heteronormatividade, cujo parâmetro identitário pressupõe a fixidez, a normalidade, a verdade do sexo e do gênero. Nesse sentido, ao classificar as identidades pela sua força normativa qualquer outra identidade que não esteja em coerência com ela será deslocada para o domínio da invisibilidade, da marginalidade, da anormalidade.

Nas escolas pesquisadas, observamos e registramos por meio do nosso diário de bordo, que a invisibilidade das identidades desestabilizadoras de gênero ocorre justamente pelo processo de normalização dos corpos e pelo silêncio, que operando em conjunto, contribuem para o apagamento das diferenças no espaço escolar. Nesse sentido, a desistência escolar de um aluno vítima de um longo processo de bullying, por não performar um gênero coerente com sexo de nascimento, não se converte em processo de revisão das normas e estatutos escolares, ele simplesmente desaparece, sem deixar marcas, como se nunca tivesse existido.

Para as/os professoras/es pesquisadas/os a representação social de gênero se encontra fortemente ancorada em uma perspectiva hegemônica, de modo que identidade se apresenta como sendo um elemento capaz de acomodar diferentes perspectivas de gênero sem que as/os professoras/es precisem abrir mão da representação baseada em um binarismo de gênero onde homens e mulheres estão fadados a reprodução social de rígidos papeis de gênero.

7.3 Dimensões analíticas – questionários

Nessa seção, faremos a análise dos dados obtidos por meio da aplicação dos questionários, junto as/os professoras/es, a fim de compreender como se relacionam com o gênero enquanto fenômeno que permeiam suas práticas pedagógicas. Nossas análises estão ancoradas na análise de conteúdo (BARDIN, 2016). Conforme já explicado no capítulo metodológico a análise de conteúdo proposta por Bardin, se constituiu em uma análise sistemática das comunicações, com a finalidade de apreender o sentido do que está sendo comunicado pelas/os emissor, para então classificá-los a partir de categorias de análise com a finalidade de conhecer o conteúdo implícito dos discursos.

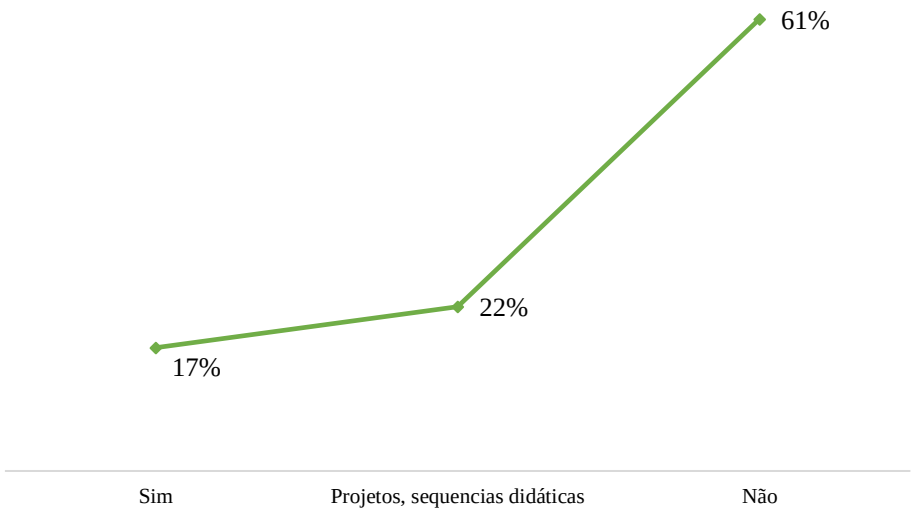
Os questionários foram analisados por meio da análise categorial conformada a partir da organização de três dimensões analíticas, a saber: 1) a dimensão da prática; 2) a dimensão do *habitus* e 3) a dimensão conceitual. A organização dessas categorias analíticas tem por objetivo desnudar as representações sociais de gênero para as professoras e os professores pesquisadas/os. Nesse sentido, o uso do questionário como instrumento para construção de dados da pesquisa, nos possibilitou acessar informações e dados representacionais das/os professoras/es no contexto de suas práticas pedagógicas. A seguir apresentamos as dimensões elaboradas a partir dos questionários.

7.3.1 Dimensão da prática

Buscamos analisar nessa dimensão como as questões de gênero se articulam a prática docente das/os professoras/es pesquisadas/os, se as representações sociais, são saberes constituídos e compartilhados por meio das interações sociais e se constituem em um guia para ação (JODELET, 2001) precisamos entender como as representações sociais das/os pesquisadas/os orientam a sua prática docente.

Para tanto, foi feita a seguinte pergunta para as/os professoras/es participantes da pesquisa: Você costuma abordar/problematizar as questões gênero e a sexualidade em sala de aula? Do total de dezoito respondentes, três (03) afirmaram que sim, quatro (04) que costumam abordar como conteúdo nas aulas de ciências ou pelo desenvolvimento de algum projeto específico e onze (11) responderam nunca terem abordado questões relativas a gênero, nem sexualidade em sala de aula. Esses dados estão disponíveis no gráfico 15.

Gráfico 15 – Pesquisados por abordagem de questões de gênero em sala de aula.



Fonte: elaborado pela autora.

O gráfico, 16, confirma o que já demostramos nesse trabalho, que há o silenciamento das questões de gênero na escola e, especificamente, em sala de aula. Esse silenciamento, conforme já discutimos, se deve à ausência de saberes sobre gênero, por parte das professoras e dos professores pesquisados devido as lacunas formativas. Ao analisarmos as respostas atribuídas a questão pelas/os pesquisadas/os identificamos termos que se repetiram com frequência em seus discursos, tabela 21, e que foram decisivos para a constituição dessa categoria de analítica.

Apesar do silenciamento do gênero na formação docente já constada nesse trabalho, percebemos por meio das respostas aos questionários que permanentemente, em sua prática docente, as/os professoras/es são desafiadas a tratar das questões de gênero e de sexualidade em sala de aula e nas escolas. Isso significa dizer que gênero está na escola, ainda que não se fale nele, que se tente ocultá-lo, ele está lá, e engendra as relações sociais e afetivas. Apesar disso, algumas professoras e alguns professores insistem em considera-lo um mero conteúdo restrito a área das ciências biológicas. Essa abordagem reforça as diferenças físicas entre homens e mulheres considerando antes de tudo o sexo e a genitália, o que reforça o discurso do essencialismo biológico. Vejamos o que nos apresenta a/o pesquisada/o 13:

> Trabalho sistema reprodutor/desenvolvimento corpo/puberdade que são conteúdos escolares da disciplina de ciências. Creio que homens e mulheres são diferentes e devem ser tratados de acordo com essas diferenças. Sexualidade é trabalhada com relação ao respeito ao seu corpo e no combate à violência sexual/abuso/pedofilia.

Percebe-se que além da abordagem conteudista e marcadamente biológica do corpo, a/o professora/o toma para si, a defesa da perspectiva biológica, como possibilidade de explicação das diferenças entre homens e mulheres. No discurso da/o pesquisada/o é possível identificar ainda que ao tentar incluir as violências sexuais como conteúdo ela/e o faz em uma perspectiva que culpabiliza a vítima, atribuindo a esta a responsabilidade de se defender das possíveis violências, o que evidencia que não há preocupação em combater o crime de violência sexual, prepara para os seus traumas.

Apesar de serem minorias, existem professoras e professores, que buscam problematizar as questões de gênero nas escolas pesquisadas, problematizando-as como parte, ou resultado das relações de poder que geram desigualdades e violência de gênero a partir da instituição de normas que classificam e hierarquizam os sujeitos no campo social. Essa abordagem busca alterar as relações de poder na escola, tornar visíveis os invisíveis.

As problematizações e discussões de gênero, quando feitas, nas escolas pesquisada, ocorrem, normalmente, motivadas pelos tipos de relações estabelecidas por alunas e alunos em sala de aula. Assim, as diferenças e os conflitos são integrados a prática pedagógica a fim de que se tornem objetos de aprendizagem, nesse sentido, a/o pesquisada/o 15 nos relata que,

> Já ocorreram vários conflitos. Um deles foi a queixa de um grupo de meninas de que estavam sendo chamadas de machos porque gostavam de futebol ou porque bateram em algum garoto. Também já vi meninos chorarem pois se sentiram discriminados por gostarem mais das brincadeiras das meninas, por exemplo: Jogo de queimada. Em todas as ocasiões a turma é levada a refletir e pensar sobre o que o colega ou a colega está sentindo. Deixo que a pessoa ofendida se coloque, escuto a voz dos outros, e a partir desse momento, faço-os lembrar que somos diferentes em tudo, e que essas diferenças nos levam a fazer coisas ou tomar atitudes fora do padrão normal, reforço que independente do gosto de cada uma precisa haver respeito.

Na fala da/o pesquisado são evidenciados aspectos bem estereotipados do ser homem e mulher, menino e menina, baseados na diferenciação biológica. Todas as formas de ser mulher e de ser homem, assim, como as várias possibilidades de se viver os prazeres e os desejos são ensinados e aprendidos, resultam de sugestões de apelos sociais, são sempre “reguladas, condenadas ou negadas” (LOURO, 2015, p. 9), porém nenhuma está fora das teias do poder e encontram na escola seu *lócus* privilegiado de reprodução. Nesse sentido, a escola não só reproduz, ela também ressignifica, problematiza, busca na própria norma, as formas de subversão, de transgressão.

É nesse sentido, que ao questionar as relações de gênero entre os alunos e as alunas, a professora ressignifica os estereótipos de gênero, colocando em xeque, as normas que impede

uma menina de jogar futebol, um menino de chorar, ou de brincar de queimada, ou do que quer que tenha vontade. O que se torna explícito desses modelos sociais é que homens e mulheres são representados como antagônicos entre si, opostos e submetidos a relações de dominação, comumente, exercida pelo homem.

Ainda que a escola silencie as questões de gênero, as crianças são ensinadas sobre gênero, sexualidade, o tempo todo, pela mídia, pela igreja, pela família e a escola é só mais uma instituição social que ensina. Nesse sentido, subverter normas de gênero, significa entre outras coisas, a possibilidade de conviver com o Outro, o diferente a partir de relações simétricas baseadas na solidariedade e na empatia.

Aliada a violência de gênero, encontramos nas escolas pesquisadas, muitos relatos e situações de gravidez na adolescência. Interessante registrar, que algumas professoras e professores pesquisadas/os, nos relataram que em suas turmas, já ocorreram vários casos de gravidez de alunas tanto na escola Resistência e principalmente na escola Alteridade. Para nós, esses casos tipificam abandono do estado e da família no que se refere ao esclarecimento, nesse caso a escola é diretamente implicada, conforme podemos verificar na fala da/o pesquisada/o 16.

> Todos os anos discutimos acerca dessa temática em sala de aula. Já tive que falar sobre sexo, quando meu aluno chegou falando que assistia filmes pornôs com os irmãos mais velhos. Falei sobre gravidez e relações sexuais com uma aluna que começou a namorar e pouco tempo depois estava grávida. Ano passado tive um aluno que se declarou homossexual e precisei tratar do assunto em sala de aula, pois ele queria ser chamado por um nome feminino e os meninos não aceitavam. Ele usava maquiagem e para os meninos isso era apenas coisa de menina. Tivemos que conversar com a turma para que entendessem que isso é algo natural e que não existe de menino e de menina, cada um deve usar o que sentir vontade.

Em todos os casos relatados, é possível perceber que os processos de violência de gênero, registrados nas escolas pesquisadas, têm por alvo os corpos de mulheres e de pessoas LGTQI+. No entanto, esse processo de violência não é problematizado na escola, normalmente, seguem impunes, e se repetem continuamente. O discurso da diversidade esconde a violência e assim, a escola vai moldando os corpos, torna a normalização um processo necessário, pois "suas proposições, imposições e proibições fazem sentido, tem "efeito de verdade", constituem parte significativa das histórias pessoais" (LOURO, 2015, p. 21). Nesse sentido como conceber que um menino, se torne menina? Ou vice-versa. Nas escolas pesquisadas, essa não é uma opção, menino não se torna menina, nem menina se torna menino, tudo converge para que sejam fixadas identidades rígidas e imutáveis.

Em que pese o discurso de liberdade, que de certa forma atribui aos sujeitos o direito de ser como quiser, e o que quiser, o que observamos nas práticas pedagógicas é a tentativa de docilizar os corpos, torna-los produtivos e que performar identidades de gênero divergentes do seu sexo até é permitido, desde que se mantenha na linha, discreto que não se apresente como verdade. Um menino gay, ou uma menina lésbica podem e entram na escola, mas sob diversos condicionamentos, como a invisibilidade a discrição, o não ser.

7.3.2 Dimensão do habitus

Nessa seção buscamos compreender como os conceitos de habitus de Pierre Bourdieu, se entrelaça ao conceito de representações sociais de Serge Moscovici, contribuí tanto no processo de produção quanto para a explicação das representações das representações sociais de gênero das professoras e dos professores, tendo como ponto de partida a cultura e organização das estruturas sociais.

As representações sociais têm por finalidade, orientar a ação dos indivíduos e grupos sociais, a partir do compartilhamento de conhecimentos práticos do senso comum, dotando de significados a realidade social. O *habitus,* não é a representação social, no entanto, ele possui relevância no processo de produção das mesmas, uma vez que se constituí em *modus operandi*, por meio do qual, a cultura das estruturas sociais é incorporada aos sistemas cognitivos dos sujeitos, ou seja, é por meio do *habitus* que as práticas sociais específicas de um campo social se tornam experiências mentais e condicionam as práticas individuais, contribuindo para a reprodução de modelos sociais através de processos de aprendizagem.

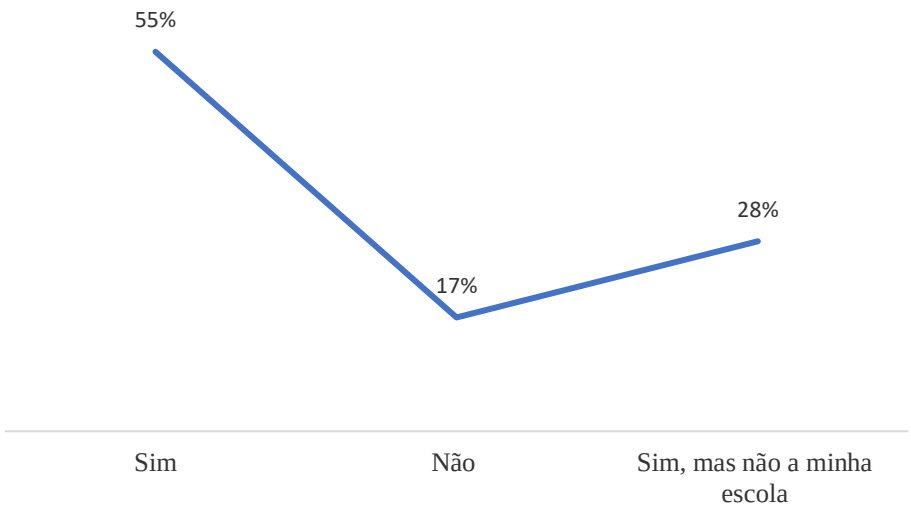
Nesse sentido, *Habitus* é um “sistema de disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes” (BORDIEU, 2007, p. 191). Para Domingos Sobrinho (2019), o *habitus* opera no sentido de mediar a relação entre o indivíduo, e a estrutura social.

Sendo a escola uma instituição social, e como tal, atravessada pelo gênero traz em seus princípios estruturais, uma série de normalização e regulação do gênero que orienta a percepção deste como fenômeno por parte das/os professoras/es. Desse modo, é possível que a produção das representações sociais das/os pesquisadas/os, seja influenciada pelo *habitus,* que opera como mediador entre a ação e a estrutura. Além disso, o *habitus expressa* um sistema de disposições duráveis e transferíveis capaz de produzir e de organizar representações e práticas sociais.

Para averiguar o entrelaçamento entre o habitus e as produção das representações socias de gênero, para as/os professoras/es pesquisadas/os, centramos a nossa análise nas respostas dadas a seguinte questão: A escola contribui para o desenvolvimento de competências generificada para alunos e para alunas? também foi solicitado que as/os pesquisadas/os justificassem as suas respostas.

Em termos quantitativos, dez (10) das/os dezoito (18) professoras/es respondentes responderam que sim, a escola desenvolve atividades generificada, três (03) responderam que não. O que chamou atenção foi que cinco (05) professores, responderam que sim, a escola desenvolve atividades generificada, no entanto, isentaram a escola que trabalham.

Gráfico 16 – Termos significantes dimensão *habitus.*



Fonte: elaborado pela autora.

Ao reconhecer que a escola, contribuiu para o desenvolvimento de competências generificadas, as/os professores denunciam que há um *modus operandi*, na instituição escolar, que orienta a reprodução de uma visão de mundo específica. Assim, os próprios estatutos escolares, suas normas, regras, políticas educacionais, direcionam o trabalho docente para conformar essas expectativas. Não estamos dizendo com isso, que as/os professoras/es sejam passivos e desenvolvam de irreflexiva o seu trabalho. O que estamos querendo chamar atenção é para a existência de um *habitus* no campo educacional, institucionalizado na escola e que condiciona os atores escolares a fazer escolhas dentre algumas opções que não foram colocadas por eles.

Ocorre de forma simbólica, os processos de disputas, por meio de resistência ou reforço do instituído, em movimento de retroalimentação entre o institucional e o individual.

Para Bourdieu (2007), esse movimento resulta na transformação das instituições e na reacomodação do *habitus*, no entanto, é um processo lento. Isso explica porque encontramos dentre os pesquisados, a produção de representações sociais, que claramente, resultava do já instituído na escola, ainda que ressignificado.

Nesse sentido, é importante destacar que o discurso das/os professoras/es, trazem a marca desse *habitus* instituído, que interpreta gênero como não sendo conteúdo legítimo da escola, porque está implícito nos estatutos escolares uma educação heteronormativa. Desse modo, de modo, que gênero está o tempo todo sendo tratado na escola, de forma sutil, imperceptível pelos processos de normalização.

Algumas respostas dadas pelas professoras e pelos professores, ao responderem o questionário, afirmava que a escola potencializa as competências generificadas, no entanto, ressaltavam que na sua escola, na que ela ou ele trabalhava, isso não ocorria. Acreditamos que essa preocupação se deu porque as/os pesquisadas/os interpretaram o trabalho generificado como sendo negativo. Essa perspectiva negativa está implícita nas falas das/os pesquisadas/os 7 e 18 quando afirmam que

> Acredito que a escola, já trabalha, *ainda que*, lentamente para que as coisas mudem, para que não aconteça separação de atividades e competências entre meninos e meninas, porém, ainda persistem ações individuais que refletem na escola e nas práticas pedagógicas comportamentos retrógrados.
>
> Muitas escolas acabam potencializando as competências generificadas, o que considero um atraso, porém, na escola que trabalho atualmente, não há esse direcionamento, eu a considero flexível a esse respeito.

O termo retrógrado, e o termo atraso, mobilizados pela/o pesquisada/o 7 e 18, respectivamente, remetem a ideia de que a escola continua reproduzindo um conjunto de valores já superados, pelo menos no discurso pedagógico moderno. Para as/os pesquisadas/os, ao potencializar, ou direcionar o desenvolvimento de atividades generificadas, atividades interpretadas próprias de meninos ou de meninas, a escola reforça os estereótipos sociais que são determinados pela atribuição de papeis rígidos e imutáveis para homens e para mulheres. Essa forma de trabalho pedagógico, impede que alunas e alunos vivam experiências diversas, daquelas atribuídas ao seu gênero, limitando assim, suas possibilidades de desenvolvimento. Esse processo é descrito com muita ênfase pela pesquisada 8:

> Acredito que a escola reproduz a filosofia, a ideologia, a política, a crença e os propósitos de gênero na sociedade. A questão crucial é: De que maneira a escola reproduz os papéis de gênero no processo de ensino e aprendizado? O

> que a minha pouca experiência na área da educação, especificamente em escola pública - pois não tenho vivências no âmbito privado - é que há uma reprodução, a escola forma meninos e meninas a partir de estereótipos de gênero, reforça esses papeis na sociedade. Esses papeis de gênero são marcados pelo preconceito, discriminação e violência. Como professora, mulher, sofri inúmeras perseguições, assédios e constrangimentos, inacreditavelmente, pela própria equipe pedagógica por afirmar minha posição e ir contra muitas práticas generificadas na escola.

A fala da pesquisada se converte em uma espécie de desabafo, de fato, nessa escola, observamos que há uma cultura machista muito forte, que é reproduzida pelas próprias professoras mulheres. Há um ambiente de permissividade de alguns comportamentos tóxicos como por exemplo, um grupo de professoras não apenas ouvir piadas machistas na hora do intervalo, mas reforça-las, endossá-las.

Um fato que nos chama a atenção, é que nessa escola há uma cultura evangélica muito forte entre as/os professoras/es e isso de certa forma, cria um ambiente mais conservador. Tal conservadorismo se materializou em resistências ao desenvolvimento da pesquisa na escola, onde muitas vezes, fomos apontadas, em tom irônico como a menina do gênero. Também identificamos que professoras que se identificam com a militância feminista, por exemplo, eram deslocadas, excluídas do grupo e alvo de piadas, fato que já havia resultado em denúncia junto a gestão escolar. Foi nessa escola onde também encontramos alunas e alunos em uma guerra dos sexos declarada, resultado da resistência das alunas frente a cultura machista dos alunos que dificulta o acesso igualitário entre meninas e meninos, a espaços da escola, como o pátio por exemplo que na hora do intervalo, é dominado pelos alunos que organizam jogos de futebol, sem que fosse permitido a participação das alunas que eram relegadas ao espaço dos corredores.

Durante a nossa imersão nas escolas lócus desta pesquisa, observamos a orientação de muitas atividades generificadas, sendo que duas nos chamaram a atenção, que foi as atividades físicas e esportivas e as atividades que incluíam o uso de tecnologias como as que ocorriam no momento de aulas em laboratórios de informática. Essas marcações de gênero nas atividades esportivas também são percebidas pela/o pesquisada/o 10, vejamos:

> Em diversas situações do dia-a-dia escolar há reforço de competências generificadas, principalmente nas atividades esportivas, mas claro, tudo pode ser mediado pelo/a professor/a.

Essas marcações de gênero, estão entranhadas na escola, e vão sendo reproduzidas, endossadas, legitimadas a partir do momento que não são tratadas problematizadas, na prática docente.

A reprodução de atividades generificadas na escola, é resultado uma representação social de gênero coerentes com o modelo socialmente inteligível de gênero, produzida e corroborada na e pela instituição escolar, a partir do *habitus*. O *habitus*, como resultado de um processo da internalização de valores culturais presentes na estrutura das instituições sociais, opera na escola, a partir de seus códigos e normas, constituindo-se em esquemas mentais que condicionam a prática social. Nesse senti, acreditamos que o *habitus* contribui para a construção das representações sociais de gênero para os professores as professoras. Nesse sentido, concordamos como Melo, quando fala que,

> A representação social permite operar, em termos práticos, a passagem do nível coletivo, estrutural, para o individual e subjetivo. É possível apresentar a manifestação de um habitus, podendo ser apreendidas e estudadas, sobretudo em suas características de conceito mediador entre o que pensa o indivíduo e seu papel na sociedade (MELO, 2010, p. 37).

Pelo dito acima temos que o *habitus*, além de organizar e orientar, condutas e práticas sociais, são estruturas estruturadas, que opera como estruturas estruturantes, são janelas pelas quais os indivíduos enxergam, leem e se integram a sociedade e que lhes fornecem disposições próprias para a ação.

7.3.3 Dimensão conceitual

Nessa seção, analisaremos como as/os pesquisados conceituam gênero, nossa análise, se dará a partir das respostas dadas pelas/os pesquisadas/os a questão: Para você, gênero é? Para tanto, procedemos com a análise de conteúdo a partir do isolamento e dos termos que mais se repretiram nas respostas aferidas pelas/os pesquisadas/os.

Os termos mais significantes encontrados em repetição nas respostas atribuídas a questão pelas professoras/es estão dispostos na tabela 20. Esses termos evidenciam uma percepção primária do gênero e serão explorados mediante a análise das respostas na íntegra, obviamente.

Tabela 20 - Termos significantes dimensão conceitual (Gênero é?)

TERMOS SIGNIFICANTES	REPETIÇÕES
Masculino; feminino; homem, mulher	09
Forma de expressão, subjetivo	02
Papel social, papeis de gênero	03

Diferenciar, tipificação, classificação, separar	06
Condição biológica	09
Construção social, criação da sociedade	02
Identificar; Identidade	05

Fonte: elaborada pela autora.

É possível afirmar, a partir da tabela 20, que o conceito de gênero para as professoras e professores pesquisados, foi formulado a partir da concepção biológica e binária do gênero. Isso significa que para as/os pesquisadas/os, gênero é um artefato biológico, que define homem/masculino e mulher/feminino aptos a assumir papeis sociais, específicos para cada gênero.

De modo geral, as respostas dadas a essa questão pelas pesquisadas/os, demonstra que o conceito de gênero elaborado por elas/es, está enviesado por concepções da biologia, da cultura e da religião. Nas falas das/os pesquisados, como no caso das/os pesquisadas/os 4 e 11, respectivamente, quando afirmam que "gênero é uma condição biológica com algumas variações" e gênero é o que diferencia homens e mulheres, características individuais de cada ser", é possível identificar a força do argumento biológico, denudando daí a construção de uma representação social de gênero essencialista.

De acordo com Joan Scott (1995), o caráter fundamentalmente social do gênero se contrapõe ao determinismo biológico conceito de gênero, se desenvolveu, exatamente para afastar qualquer tentativa de explicação biológica na produção do gênero e sua relação com os sexos. De modo que para a autora, o gênero enquanto categoria de análise, tem por objetivo romper com o paradigma do conhecimento tradicional, e condiciona "reexame crítico das premissas e dos critérios do trabalho científico existente" (SCOTT, 1995, p. 6)

Consideramos que essa insistência em conceituar ou representar gênero a partir do essencialismo biológico, aproxima o discurso das/os pesquisadas/os aos discursos dos setores conservadores que dão sustentação a um paradigma científico, hoje, em nossa opinião superado.

A fala da/o pesquisada/o 9, apresenta com muita ênfase uma concepção religiosa, ao afirmar que "gênero é algo definido por Deus". Esse discurso religioso, não pode ser interpretado separado do essencialismo biológico, ambos se complementam e reproduzem a ideia de que o gênero é algo, natural, divino, biológico. Essa concepção, como já amplamente demostrado por nós, é a base de sustentação do discurso da ideologia de gênero.

O discurso das/os pesquisadas/os 2, e 13, respectivamente apresentam muitos traços da chamada ideologia de gênero, sobretudo, quando trata as questões de gênero como invenção

progressista, ou patologia, vejamos,

> Gênero é masculino e feminino, existe algumas variantes dúvidas normais de infância, mas não acredito que seja o que se prega hoje. Você quer ser o que tem vontade. Isso tudo muito subjetivo.
>
> Uma criação da sociedade atual/progressista que quer tratar com naturalidade uma discussão psicológica de quem não aceita seu corpo, como algo sadio natural. Homens e mulheres são diferentes física e psicologicamente e devem ser valorizados e incentivados como tal.

em nossa perspectiva denota sempre uma aproximação com o discurso conservador, sobretudo dos defensores da chamada ideologia de gênero, que coloca as crianças como assexuadas, ou classificam as identidades cambiantes como patologias ou ainda como desvios por se localizarem fora da heteronormatividade. Essa perspectiva está contemplada na fala da/o pesquisada/o 2 e 13 respectivamente. O discurso da patologização e da medicamentalização ainda é muito acionado, quando se identifica que a performatização de identidades de gênero desestabilizadoras. No Brasil, sobretudo, na atualidade, em que vivemos um conturbado e sombrio momento político, com a ascensão da extrema direita ao poder, esses discursos tem circulado com mais frequência em ofensiva direta ao movimento LGBTQI+.

Ao contrário, do discurso das/os pesquisadas/os, os estudos de gênero argumentam que "diferenças e desigualdades entre mulheres e homens são social e culturalmente construídas e não biologicamente determinadas" (MEYER, 2013, p. 17). Nesse sentido, "Gênero é sempre um feito, ainda que não seja obra de um sujeito tido como preexistente à obra. [...] não há identidade de gênero por trás das expressões do gênero; essa identidade é performativamente constituída, pelas próprias "expressões" tidas como seus resultados (BUTLER, 2015, p. 56).

Os enviesamentos da cultura a que nos referimos identificados nos discursos sobre gênero, das professoras e dos professores pesquisado, estão pautados em discursos circulantes, mas também nas teorias de gênero. Analisemos o que nos diz a/o pesquisada/o 8.

> Gênero é um papel social atribuído ao ser humano. Relativamente, ele pode estar fundamentando em preconceitos, discriminações e opressões de diversas formas e, por outro lado, apresenta-se pela necessidade de redefinir os papeis e suas atribuições. Por essa razão, as ditas "minorias" lutam pela libertação dos papeis de gênero.

É perceptível na fala da pesquisada 8, as marcas do discurso circulante, mas também das teorias de gênero, seu discurso é marcado por um peso político, miltante e problematizador. No entanto,

parece um discurso precário, pois apresenta as pautas de gênero como arena de disputas entre homens e mulheres. É necessário, que as probleamtizações de gênero, ainda que falem da opressão da mulher, precisa considerar o aspecto relacional de gênero, pois não é possível falar das demandas das mulhreses, sem que se fale dos homens (LOURO, 2015).

No caso da/o pesquisada/o 13, claramente su discurso está baseado em discursos circulantes sobre gênero, apesar de reproduzir a ideia de que gênero seja uma construção social, o faz de uma forma que leva a um entendimento enganoso, vejamos o que ela/e, nos fala,

> Gênero é uma construção social que conceitua o que venha ser homem e o que venha a ser mulher uma construção que historicamente vem sendo reproduzida.

A/o pesquisado, subvete a ideia do gênero como construção social, restringindo essa a estereótipos de homens e mulheres. Acreditamos que esse equívoco, se dá em funça da dispersão de informações sobre gênero que alimentam a vida cotidiana e não há filtros, tempo para formar uma opinião.

Esse movimento significa que os dados que uma pessoa dispõe para responder a uma questão são insuficientes ou superabundantes (MOSCOVICI, 2015). Assim, ocorre um arranjo de elementos aleatórios compostos para gerar uma representação que destoa daquilo que o objeto é de fato, os participantes selecionam os dados para responder o questionamento sobre gênero, levando em conta suas zonas de interesses e seus comportamentos. Com isto, as representações sociais sobre gênero, se apresentam como dispersas, ou seja, dentro do universo de informaçãoes que circulam, os/as pesquisadas selecionam aquelas que lhez convém na elaboração da resposta. Nesse processo, é alocado discursos dispersos sobre o objeto em estudo.

7.4 Elementos representacionais das crianças

Antes de finalizar este capítulo, é fundamental compartilhar os produtos da nossa intervenção no trabalho de campo junto aos alunos e alunas, das escolas com as quais trabalhamos. De modo que esta seção será destinada a análise dos dados representacionais das/os alunos participantes da pesquisa. Os referidos dados, foram produzidos pelas alunas e pelos alunos por meio da aplicação da técnica de associação de imagem – TAI em sala de aula, nas turmas de 1º e de 5º ano. Conforme explicamos no capítulo metodológico, utilizamos metodologias diferentes para aplicar a TAI, respeitando a capacidade de respostas das/os alunas/os que se encontram em faixas etárias e níveis de escolaridade diferentes.

Nas turmas de 5º ano, inicialmente, as/os alunas/os em grupos, eram convidados a representar por meio de desenho a mão livre, os corpos de homens e de mulheres. Ao terminarem o desenho, selecionavam as imagens, palavras e/ou frases, definindo aquelas que iriam ser coladas no corpo do homem e aquelas que seriam coladas no corpo da mulher, para construção da imagem representacional dos universos feminino e masculino. Já nas turmas do 1º ano, fomos nós, quem escolhemos as imagens, e coube aos alunos e alunas a indicação daquela que iriam compor a representação do universo masculino e do universo feminino.

A escolha pelas expressões *universo masculino e universo feminino*, se deu por nós, como forma de atenuar as resistências tanto por parte da escola quanto por parte da família no concerne ao desenvolvimento da pesquisa junto as/os alunas/os. Conforme já explicado no capítulo metodológico a participação destes na pesquisa, por serem menores de idade, necessitava da autorização de seus responsáveis legal, e ocorreu por meio da assinatura do TCLE.

Conforme já relatado nesta dissertação a construção dos dados representacionais das/os alunos sobre gênero, se deu sob muitas disputas entre elas/es. As disputas sempre polarizadas, colocavam meninas e meninos em constante oposição, evidenciando uma guerra dos sexos e ao mesmo tempo as tensões e negociações para o reconhecimento das diferenças entre homens e mulheres, mais especificamente, entre meninas e meninos. A produção das imagens se deu seguindo uma mesma organização em todas as escolas, a saber: Grupos de meninas, grupo de meninos e grupo misto.

A forma como as/os alunos representam gênero, a partir dos universos feminino e masculino, não apresenta muitas variações. Embora se trate de representações sociais de grupos heterogêneos entre si, separados por realidades sociais e localização geográfica distintas os elementos representacionais apresentam certa regularidade e coerência. Por esse motivo, optamos por não analisar todas as imagens produzidas, de modo que, selecionamos, aqueles mais representativos e qualitativos para a nossa análise, optamos por escolher uma imagem de cada escola, contemplando produções do grupo de meninos, do grupo de meninas e do grupo misto.

Após a análise das representações sociais de gênero para alunas e alunos do quinto ano e do primeiro ano, buscaremos apontar as convergências e divergência entre as representações das duas turmas e com as representações das/os professoras/es. Iniciaremos nossas análises pelas imagens produzidas pelas/os alunas/os do quinto ano.

7.4.1 Imagens representacionais das/os alunas/os do 5º ano

A forma como os grupos de alunas e de alunos das turmas de 5º ano, representaram os corpos de mulheres e de homens, enquanto desenhavam foi bem caricata. Havia a preocupação em delinear o corpo feminino, deixar a cintura fina, o quadril largo, as pernas grossas, as falas dos meninos, acompanhadas de gestos obscenos ao observar e definir o corpo feminino, pouco a pouco denunciavam as marcas heterossexista. Por meio do nosso diário de bordo, foi possível registrar falas que denunciavam tais marcas, como as que seguem, diziam eles: “a mulher tem que ser gostosa”, “vamos fazer um corpinho de violão, sarado”, “a mulher tem que ficar com as pernas juntas”.

Esse conjunto de elementos denunciaram que a representação social dos meninos sobre o corpo feminino é construída a partir do desejo sexual, de posse de consumo, orientado por meio de um padrão de beleza que oprime as mulheres, o corpo belo, esbelto, perfeito, cultivado para o prazer masculino. Essa representação do corpo feminino esboçada pelos grupos de alunos foi reforçada pelos grupos de alunas, denunciando que o olhar heterossexista e heteronormativo, sobre o corpo da mulher é pedagogicamente ensinado e as subjugam. Já o corpo masculino foi representado tanto pelos grupos de meninos quanto pelos grupos de meninas, por meio sobretudo, do atributo da força física, sendo retratados por músculos.

Ainda em relação a representação do corpo de homem e de mulher, no momento do desenho, foram muitos os questionamentos sobre a identificação da genitália e dos seios. Isso foi interessante, pois observamos que as/os alunas/os demonstravam receio em perguntar se deveriam desenhar, pênis ou uma vagina, embora na cabeça deles eram os artefatos que identificavam e diferenciavam o corpo da mulher e o corpo do homem. Quando haviam esses questionamentos, procurávamos deixa-los a vontade em desenhar ou não as genitálias, no entanto, as professoras sempre se antecipavam e diziam que não havia essa necessidade.

A primeira imagem figura, 8, que apresentamos foi produzida pelo grupo de meninos da escola performatividade. Conforme já relatado, era uma turma onde os meninos se apresentavam de forma muito dominadora, postura de macho alfa, em relação as meninas, atitude que era na maioria das vezes aceita e até compactuada pelas meninas e em nenhum momento problematizado pelas professoras da turma. Essa marcação de gênero se refletiu na imagem produzida pelo grupo de menino.

Na figura, 8, vemos que a imagem representacional, do grupo acerca da mulher, a relega a condição de fútil, bela, recatada e do lar, atribuindo a esta a preocupação com a beleza, e ao lar, ao associá-la a itens como maquiagem e produtos de higiene pessoal, vaidade e moda e a cozinha. Tal associação não ficou só na imagem produzida, ela foi proclamada no discurso do grupo durante a roda de conversas. Nesse momento, as mulheres também foram colocadas

em lugar de pouca inteligência e pouca habilidade e preparo para lidar com as tecnologias, por isso a atribuição do aparelho celular analógico. No momento em que o grupo de meninos justificavam suas escolhas na roda de conversas, o grupo de meninos, pegaram uma imagem de um celular analógico e uma imagem de smartphone e dirigindo-se as meninas ofereceram os dois, definindo o primeiro como sendo expectativa e o segundo como realidade.

Figura 8 - Grupo de meninos da turma de 5º ano da Escola Performatividade

Fonte: elaborada pelas/os alunas/os pesquisada/os.

A ideia de futilidade se evidenciou na narrativa criada pelos meninos de que a mulher só pensa em gastar dinheiro, insinuando que o marido trabalhar e ela vai pro shopping comprar roupas, maquiagem etc. Pelos discursos dos meninos, identificamos que havia a construção e reprodução de uma narrativa, que evidenciava a predileção por um padrão de mulher, que de acordo com os registros em nosso diário de bordo, deve ser "bonita, comportada, cheirosa e gostosa" eles ressaltavam que os homens gostam de mulheres assim, portanto, diziam eles "a mulher tem que estar sempre bonita e cheirosa para agradar o marido*",* (Discurso registrado no diário). *Estar sempre bonita* era como se fosse um pagamento ao homem, no caso, o marido que a sustentava e a levava no seu carro, para passear no shopping.

No que se refere a representação do masculino/ homem, o grupo de meninos fez uma seleção de imagens que o homem como inteligente, associando a aptidão para as tecnologias, (smartphones, games carros, computador) e pela atribuição de uma imagem ligada a força (luta, esporte). A referência feita pelo grupo de meninos a carreira militar, como lugar de homem foi

replicada em todos os grupos, tanto de meninos quanto de meninas, acreditamos que além de associar o uso de armas e a violência aos homens havia também a reprodução do discurso político atual que se apresenta com esse objetivo. Além disso, a escola fica próxima ao batalhão do exército, onde todas as tardes grupos de militares (homens) praticavam atividades físicas pelas ruas do bairro.

As imagens de veículos, nos dizeres dos próprios alunos, conforme registro em nosso diário de bordo, foram escolhidas porque representam a *ostentação*, importante para "conquistar as gatinhas", da mesma forma os aparelhos tecnológicos de ponta e acessórios caros como relógios, "tornam os homens irresistíveis na hora de conquistar as mulheres". Essa perspectiva, coloca o homem na condição do caçador, conquistador e a mulher na condição da presa fácil, interesseira e disponível.

A seguir, analisaremos por meio da figura 9, a imagem representacional do universo masculino e do universo feminino produzida pelo grupo de meninas da escola *Queer*.

Figura 9 – Grupo de meninas da turma de 5º ano da Escola Queer.

Fonte: elaborada pelas/os alunas/os pesquisada/os.

A imagem representacional do universo masculino e do universo feminino produzida pelo grupo de meninas da escola *Queer*, figura. Percebe-se que alguns dos elementos selecionados pelo grupo de meninas, para representar o universo feminino, são bem semelhantes aqueles selecionados pelos meninos, figura 8, para a representação do feminino.

Foi bem marcada a associação da mulher com a beleza, com a moda, a busca do corpo perfeito e pela delicadeza.

Além disso, a imagem e o discurso do grupo das meninas apresentam uma representação da mulher estereotipada pela associação de atributos sociais negativos atribuídos como o status de fofoqueira e de cobra (relacionado a falsidade). Uma palavra que chamou atenção foi *rainha*, quando questionamos as meninas os sentidos da escolha dessa palavra, elas associaram ao lar, evidenciando que lá era o espaço de poder da mulher, o que denota uma representação feminina marcada pelo espaço privado, o que automaticamente delega ao homem a ocupação do espaço público.

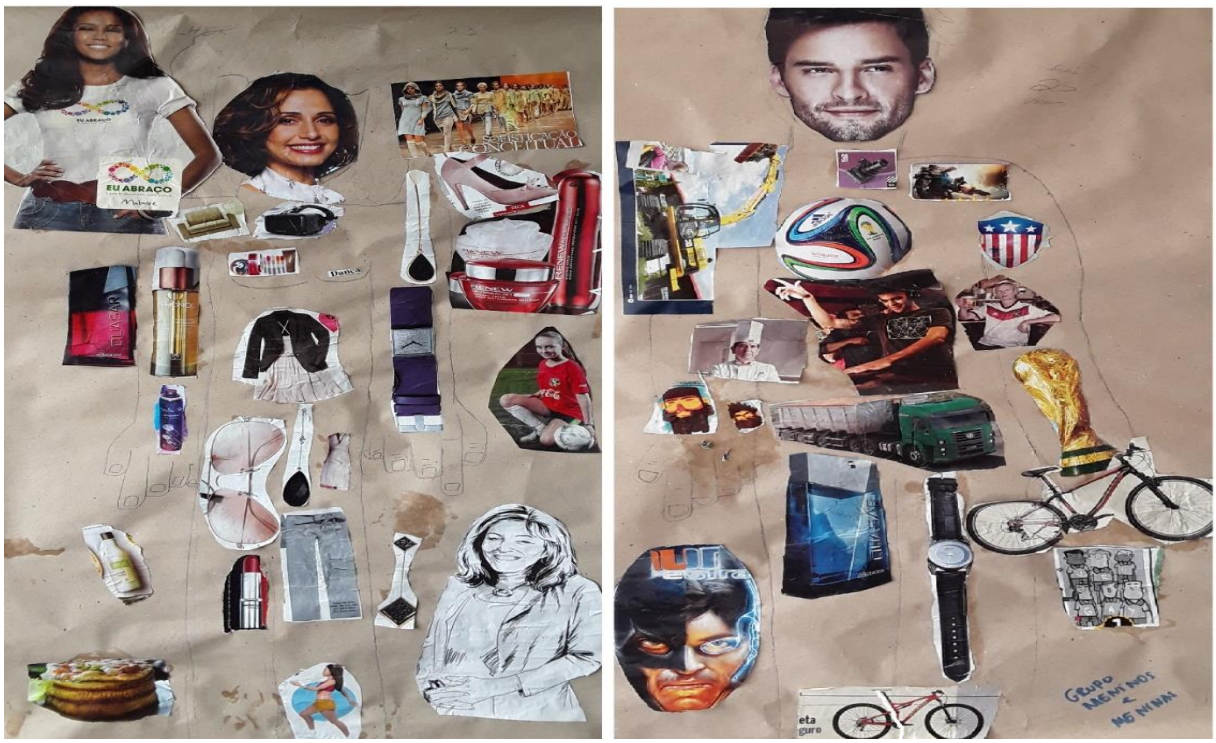
Por outro lado, as meninas também representaram as mulheres pela coragem, esse atributo comumente atribuído ao homem, ao lado da força, foi mobilizado e atribuído as mulheres pelo grupo, como marca da resistência ao machismo. Na fala das meninas, durante a roda de conversas, foi enfatizado por elas, conforme registro me nosso diário de bordo, que "as mulheres precisavam ter muita coragem, para enfrentar os homens e mostrar que são melhores que eles, apesar de sofrerem muitos preconceitos". Durante a roda de conversas, foi travada uma verdadeira guerra dos sexos, na turma, que caminhava para uma disputa de quem era melhor, homem ou mulher. No discurso das meninas, a afirmação das mulheres passa pela superação da ideia do sexo frágil.

Apesar dos pontos de resistência, percebemos que os grupos das meninas, também esboçaram uma representação estereotipada do feminino, baseada em papeis sociais de gênero, fato que associamos a incorporação inconsciente do machismo estrutural, reproduzido e legitimado, pelas instituições sociais, inclusive pela escola. Outro elemento que consideramos relevante, foi a seleção da imagem de uma mulher negra pelo grupo das meninas. Quando questionamos o porquê da escolha, obtivemos a seguinte resposta, registrada em nosso diário de bordo: "Escolhemos porque ela é bonita, ela é negra, mas é muito bonita".

No que se refere a representação social, do masculino, para o grupo de meninas, é possível perceber que a mesma é construída a partir da reprodução de estereótipos, baseada em atributos da violência, da força. A imagem do *home Simpson* foi atribuída aos meninos para representa-los como imaturos e bobões. Além disso, a ideia de estupidez atribuída aos meninos, foi justificada devido ao comportamento deles em relação as meninas, de acordo com os relatos das alunas, conforme registros em nosso diário de bordo, os meninos agem com "falta de educação e gentileza, são uns brutos".

A imagem a seguir, figura, 10, apresenta a forma como o universo masculino e o universo feminino são representados pelo grupo misto, ou seja, meninos e meninas trabalharam em conjunto e buscaram consensos na construção dessa imagem representacional

Figura 9 – Grupo misto da turma do 5º ano: Escola Resistência.



Fonte: elaborada pelas/os alunas/os pesquisada/os.

Pela imagem representacional, observamos que a representação tanto do universo feminino quanto do masculino, é coerente com a que foi apresentada anteriormente, e já analisado por nós. No entanto, identificamos um elemento novo na representação do feminino que consideramos relevante, que é a imagem da mulher jogadora de futebol.

A princípio, o que parece inovador não o é, pois admitir que a mulher pode e joga futebol, foi um dos pontos de tensão e disputa entre as meninas e os meninos do grupo misto. Essa imagem foi selecionada pelas meninas, e rejeitada pelos meninos, no entanto, depois de um tempo de discussão, um dos meninos assumiu para si a responsabilidade de decidir e proferiu a seguinte sentença, registrada em nosso diário de bordo: “tá bom se a gente for ver, as mulheres até jogam futebol, só não ganham nada, porque os homens é que são bons, vamos deixar elas colocarem aí, faz parte do empoderamento feminino.

No processo de discussão e negociação, entre as meninas e os meninos, percebemos que a palavra final era sempre dos meninos. além disso, quando as meninas selecionavam imagens, sempre tinham a preocupação de perguntar a opinião dos meninos, enquanto eles já

tinham o impulso de atribuir as imagens que selecionavam individualmente, e não se demonstravam abertos a negociação.

Para o grupo misto, a representação da mulher em relação apresenta nuances negativas, ligadas a sensibilidade, a fragilidade, a beleza (maquiagem, corpo, moda, vaidade e consumo). Já a representação do homem ligada a força e a vitalidade (esportes, pela força, atividades militares, tecnologia). A valoração do negativo (mulher) em oposição ao positivo (homem), se deu por inferências que fizemos a partir dos discursos proferidos pelo grupo no momento da roda de conversas.

O que chama atenção é que o grupo misto, trouxe imagens, rostos de um homem e de duas mulheres para representar os dois universos. As meninas escolheram duas mulheres negras, não sabemos se foi uma tentativa de auto representação, mas o fato é que o grupo de meninas que participaram da pesquisa, nessa escola era majoritariamente composto por negras. Quando as questionamos sobre isso, falaram que "além de serem negras são bonitas", essa fala evidenciou o preconceito racial, uma vez que remete a ideia de que o negro nem sempre é bonito, e não o é, por ser negro, nesse caso, o marcador de raça se entrecruza com o marcador de gênero, aspecto importantes para os estudos interseccionais de gênero. Já a imagem que foi utilizada para a representação do masculino é de um homem branco, o que não guarda relação com o grupo de alunos, que são também, majoritariamente negros.

De acordo com as imagens representacionais analisadas é possível perceber que a representação de gênero das/os alunos das turmas de quinto ano se encontra ancorada em estereótipos de feminino e de masculino e ocorre em coerência com o sexo atribuído no nascimento, o que evidencia uma representação de gênero binária e essencialista. Aproximar imagens produzidas por alunas/os diferentes, com demandas específicas situados em escola diferentes, com espaços e condições de produção dessas imagens peculiares, se constituí ao longo desta pesquisa em desafio, no entanto, nos possibilitou pensar nas dinâmicas de permanência e mudanças na construção das representações sociais de gênero.

Nos cabe lembrar que na turma de 5º ano da escola *Queer*, devido ao baixo número de meninos participantes da pesquisa não ouve condições para a formação de grupos mistos. Entretanto, entendemos que tal dificuldade não traz prejuízo na compreensão da representação de gênero destes estudantes. Na seção seguinte faremos a análise das imagens representacionais da/os alunas/os do 1º ano.

7.4.2 Imagens representacionais das/os alunas/os do 1º ano

A imagem representacional, figura 11, foi produzida por alunas do 1º ano da escola performatividade e esboça indícios de uma representação de gênero marcada pela oposição dos elementos representacionais. Como as turmas de 1º ano receberam um formulário com imagens previamente selecionadas por nós, percebemos que as alunas e os alunos, procederam com a associação de imagens, reproduzindo expectativas de gênero, a partir de estereótipos.

Acreditamos que os estereótipos são reproduzidos pela internalização de rígidos papeis sociais de gênero que determinam atividades, comportamentos e interesses próprios para meninas e meninos, mulheres e homens.

Figura 10 – Grupo de meninas da turma de 1º ano da Escola Performatividade

Fonte: elaborada pelas/os alunas/os pesquisadas/os.

É notório que as imagens selecionadas para compor o universo feminino, são aquelas relacionadas as atividades domésticas e manuais, a beleza e ao repouso. Ao passo que as imagens selecionadas como próprias do universo masculino, remetem ao movimento, a força e a tecnologia. Essa forma de representação do masculino e do feminino foi constante em todas as turmas e escolas pesquisadas, apresentando uma ou outra variação, conforme discutiremos a seguir.

Na figura 12, produzida pelo grupo de meninos da escola resistência, é possível visualizar que alguns elementos marcados como masculinos na figura 11, aqui são atribuídos aos dois universos, é o caso, do computador, dos livros e da bebida.

Figura 11 – Grupo de meninos da turma de 1º ano da Escola Resistência.

Fonte: elaborada pelas/os alunas/os pesquisadas/os.

Essa flexibilidade é interessante porque durante a aplicação da TAI, observamos que os meninos se apresentavam mais fechados em estereótipos o que dificultava a negociação dos elementos representacionais. Outro fato que chamou atenção foi o uso de cores em tons rosa

pelos meninos do grupo, uma vez que nas turmas haviam uma marcação das cores próprias de meninas (tons abertos) e as cores próprias de meninos (tons mais fechados). Apesar dessas diferenças e sutilezas a representação não é significativamente alterada.

Na figura 13, produzida pelo grupo misto, (alunas e alunos), se repete o uso de tons rosa, demasiado, a diferença é que na referida imagem representacional em análise, o rosa é predominante tanto no universo feminino, quanto no universo masculino. Por se tratar do grupo misto, onde meninos e meninas trabalharam juntos, é possível que ambas, as imagens tenham sido coloridas por meninas. Apesar da predominância dos tons rosa, os elementos representacionais são muito marcados e denotam uma fixidez na representação de homens e mulheres, repetindo as marcações tradicionais de gênero.

Figura 12 – Grupo misto da turma de 1º ano da Escola Alteridade.

Fonte: elaborada pelas/os alunas/os pesquisadas/os.

Observando as três imagens em conjunto, se nota que alguns elementos representacionais se mantiveram fixos sendo, o balé, a boneca, salto alto, vestido, maquiagem,

flores e cozinha associados majoritariamente ao universo feminino, *coisas de mulheres,* como as alunas e as alunas, assim definiam.

No caso do universo masculino, temos como elementos representacionais imutáveis a ciência, as artes marciais, a bola, o carro, a moto, o boné e a arma. A definição desses elementos fixos em um ou outro universo, denota uma representação que não permite mobilidade, eles são definidores de identidades masculinas/homens e femininas/mulheres mais uma vez reforçando a representação social de gênero como binária e essencialista.

Tanto nas turmas de 5º ano quanto nas turmas de 1º ano observamos que a representação social de gênero para as/os alunas/os é produzida a partir de suas experiências sociais com forte influência da família. No caso das/os alunas/os do 1º ano, isso é muito marcado, pois todas as vezes que eles conseguiram justificar as escolhas dos elementos representacionais, sempre diziam que a cozinha era de mulher, *porque era a mãe quem cozinhava,* e o carro de homem, poque *quem dirigia era o pai.* E assim, sucessivamente.

Alguns elementos chamavam atenção, quando as/os alunos atribuem a arma, e as artes marciais, por exemplo como próprios do universo masculino, imaginamos que é resultado do processo de socialização, influenciado tanto pela família, quanto por outras instituições sociais, que atribuem aos homens esse comportamento mais ativo e agressivo. Da mesma forma elementos definidos como exclusivos do universo feminino, como balé, flores e maquiagem são percepções compartilhadas socialmente.

Essa representação hegemônica baseada em modelos fixos de homens e de mulheres se mostra incoerente a todo tempo, pois na vida cotidiana, tanto mulheres quanto homens utilizam *smartphones,* computadores, o que põe em o que demonstra que a associação de elementos tecnológicos, ao universo masculino, está em conflito com a realidade. Da mesma forma, as mulheres pilotam moto, dirigem carros bebem cervejas, no entanto, esses comportamentos, são cristalizados, demarcados como próprios para homens, de modo que embora admitam essa possibilidade, as alunas e os alunos, tendem a reproduzir tais representações sociais.

As imagens representacionais produzidas pelas/os alunas/os demostram que a escola e seus recursos (didático e paradidático) se constituem em artefatos culturais na construção das diferenças das identidades culturais. Os textos dos alunos (tanto verbais, quanto ilustrativos) produz e veicula representações de gênero, comunicam sobre os modos de “ser masculino” e de “ser feminino”, formas (ou a forma) de viver as sexualidades. Tais representações, é importante lembrar, têm “efeitos de verdade” e são lastros fundamentais para produção de sujeitos. Isso justifica e deveria amparar uma maior articulação entre escola e significados

culturais, sobretudo no que diz respeito a problematização relacional de marcadores sociais (sobretudo o gênero e a sexualidade).

Em que pese o silenciamento das questões de gênero na formação docente, sabemos que as discussões, os conflitos, as identidades de gênero adentram as escolas, portanto, gênero e sexualidade estão no currículo, em movimento na escola, produzindo saberes e verdades, sobre corpo, sexo e sexualidade de meninos e de meninas. Nesse sentido, entendemos que não é preciso uma disciplina formal para se problematizar gênero e sexualidade nas escolas, é bastante que as/os professoras/es entendam que a escola está continuamente transformando crianças em meninos e meninas e estes e estas em homens e mulheres, e que esta construção se dá ao longo do processo de socialização a qual a escola é, em parte, fundamental, sendo necessário disputar esses modelos.

Já discutimos, ao longo de todo este trabalho, que na representação de uma realidade significada, os indivíduos são a ela integrados, suas condutas e sistemas de valores passam a ser significados a partir de seus sistemas de referência. Por isso, aqui, nestas imagens de representação sobre gênero de alunos e alunas, é importante recordar que as Representações sociais "funcionam como sistema de interpretação da realidade que rege as relações dos indivíduos com seu meio físico e social, ela vai determinar seus comportamentos e suas práticas" (ABRIC, 1998, p. 28).

Em linhas gerais percebemos que a imagem organizada a partir das escolhas dos alunos e alunas da escola resistência nos permite lembrar que grande parte das escolas (e dos sistemas de ensino) não possui projetos continuados sobre o tema de gênero, principalmente porque a maioria dos professores e professoras que atuam nestas escolas não se sente devidamente preparado para lidar com situações ou debates que envolvam a sexualidade e as relações de gênero, uma vez que esses conceitos são indissociáveis. Não é possível trabalhar adequadamente um tema sem se referir ao outro. As questões em torno da sexualidade ficam ainda mais difíceis de serem trabalhadas quando se trata de crianças pequenas, pois as famílias, e as professoras, ainda trabalham com uma determinada representação de infância ingênua, pura e que deve ser preservada de todos os "males" do mundo.

Corroboramos nosso argumento de que mesmo as crianças possuem uma erótica infantil e, por meio das suas representações, são expressas, seja através do interesse em ver o corpo dos outros colegas, seja através de determinados comentários que fazem ou mesmo das atividades autoeróticas que praticam. Não podemos perder de vistas que estas crianças e quaisquer outras crianças estão expostas aos vários estímulos da nossa cultura, em especial no

que se refere à sexualidade e à erotização dos corpos, e isso indubitavelmente impacta na formação das identidades de gênero e construção da sexualidade.

Nosso trabalho de observação na escola *queer* nos fez estabelecer diálogo com a afirmação de James Donald (cf. ELLSWORTH, 2001, p. 71) na qual ele sugere que "os educadores podem aprender algo sobre educação ao estudar a cultura popular", dito de outra maneira, a emergência e a popularidade de certas produções culturais podem ajudar-nos a compreender o meio no qual elas circulam. E, se falamos de cultura juvenil, tal argumento ganha especial importância, na medida em que a identidade juvenil tem uma estreita conexão com a mídia, coadunando com o que diz Jodelet (2001) ao advogar acera da importância da comunicação, difusão e propaganda na constituição das representações sociais.

A nossa percepção é que além da escolarização e da família, a construção social e discursiva dos sujeitos também se constitui na cultura musical, nas revistas, filmes, programas de TV e outros espaços pedagógicos.

Compreendemos que, num primeiro momento, estas representações nos instigam a analisar os processos, as estratégias e as práticas sociais que nos constroem como sujeitos de gênero. Ao longo deste trabalho temos argumentado em torno do funcionamento dos mecanismos de diferenciação e de hierarquização da nossa sociedade.

Em diferentes escolas, imagens ou objetos associados ao trabalho doméstico foram selecionados, por distintos grupos (de meninos ou meninas), para designar ou caracterizar aspectos de feminilidade. A este respeito vale recordar, antes de finalizar este capítulo do trabalho de Piscitelli (2009), uma vez que para ela a opressão materializada pelo machismo que confina as mulheres no espaço doméstico é reproduzida sobretudo, nas legislações da nossa sociedade e naturalizada pelo modelo educacional. Portanto, cabe ao espaço escolar problematizar e desnaturalizar estas visões de mundo engendrada nos espaços domésticos, midiáticos ou religiosos.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa propiciou refletir acerca do gênero enquanto fenômeno em escolas de Ensino Fundamental, bem como seus encadeamentos com a prática pedagógica e a formação docente. Foi possível demonstrar nessa seção, os achados desse empreendimento científico, acerca das as representações sociais de gênero para professoras e professores do ensino fundamental de escolas da rede pública estadual de ensino no município do Natal/RN.

Para mim realizar esse estudo, demandou grande esforço pessoal, e por que não dizer, grande desafio, dado o envolvimento direto com o objeto e o lócus da pesquisa, já que sou também docente da rede estadual de ensino. O esforço se deu na tentativa de não permitir que a emoção, a paixão falasse mais que a razão científica. Não pretendendo levantar a bandeira da neutralidade científica, pois não acredito nela. No entanto, enquanto pesquisadora considero necessário defender a seriedade, o comprometimento e o rigor científico, com o qual realizamos nossas pesquisas, o respeito e zelo por cada um dos dados construídos e a fidedignidade nas análises empreendidas nesse estudo. Rigor e comprometimento científico esse defendido por grandes autores e estudiosos das representações sociais como Jodelet (2015) e Sá (1998), que com seus estudos, nos ensinaram, nos inspiraram e contribuíram para esse feito. Ademais, somos conscientes das lacunas desse trabalho e nos posicionamos receptivos as críticas e as contribuições da comunidade científica, visto ser essa uma premissa que rege esse campo.

Retomando o objetivo desta pesquisa, temos que as representações sociais sobre de gênero dos professores e das professoras do ensino fundamental pesquisados se encontram ancoradas no essencialismo biológico. No entanto, essa representação sofre influência do contexto externo a todo tempo em decorrência da grande circulação de informações e saberes sobre gênero na sociedade, é importante que se diga, saberes de toda sorte. Em função disso, foi possível perceber a oscilação dessa representação em duas direções, que apesar de antagônicas entre si, convergem para produzir a coerência da representação social de gênero. A primeira aponta aproximação com as teorias e conceitos de gênero formulados pelos estudos culturais. A segunda aponta forte aproximação com as teorias essencialistas de gênero.

Dentre as teorias essencialistas destacamos a biológica, que conforme os resultados encontrados a partir desse estudo, impactam fortemente a formação das representações sociais de gênero para os professoras e professores pesquisada/os. Dessa forma verifica-se que na percepção das professoras e dos professores a definição do sexo, do gênero e da sexualidade se dá de forma compulsória e em estrita coerência, de modo que se reproduz a lógica do sexo e do gênero binário homem/masculino e mulher/feminino sem possibilidades de variações.

Identificamos que a aproximação com os conceitos de gênero na perspectiva cultural, se dá de forma dispersa e sem que seja fundamentada, consciente, tanto que se apresenta essencializada. Já a percepção biológica do gênero, ao contrário, aparece de forma sempre convincente e conforme demonstrado pelas nossas análises muito próximas da chamada *ideologia de gênero,* o que demonstra que temos uma representação social fortemente, condicionada aos discursos circulantes, sobretudo, aqueles difundidos tanto por meio das mídias sociais como por meio da mídia tradicional hegemônica, se é que ainda podemos utilizar esse termo para nos referirmos aos conglomerados midiáticos.

Os discursos difundidos pela mídia ganham significado nos processos de comunicação social, e significam as práticas sociais, por muitas vezes se apresentarem com *status* de verdade. Assim, a midiatização se apresenta tanto constituído, como constituinte dos processos de comunicação e de interação social. A ideologia de gênero sustenta que o sexo biológico define tanto o gênero quanto a sexualidade e mantêm a defesa da heterossexualidade como *natural,* portanto, correta, adequada. Esse posicionamento representa ataque frontal as teorias e conceitos de gênero formulados a partir dos estudos culturais, os quais defendem ser o gênero e as identidades de gênero artefatos em permanente construção social, portanto, fluidos e cambiantes.

Esse é o ponto nevrálgico da disputa, e de onde partem os argumentos dos defensores da ideologia de gênero, que difundiu, por meio da comunicação social e da mídia, a ideia de que ao considerar o gênero como socialmente e culturalmente construído, os estudiosos e estudiosas do gênero atacam a matriz familiar heterossexual, e pretendem por meio da escola e da educação de crianças e jovens subverter a sua sexualidade ensinando-as a serem homossexuais, transsexuais ou assumir qualquer outra identidade que não a heterossexual. Nesse sentido, a ideologia de gênero cumpre importante papel enquanto agenda conservadora ao disseminar pânico moral (JUNQUEIRA, 2018), com o objetivo de silenciar a discussões de gênero na sociedade, sobretudo, na escola. Um dos seus efeitos é o retrocesso em políticas públicas que visam a não discriminação e outros direitos fundamentais à população LGBTQI+, as mulheres e a qualquer grupo que se apresente fora de um padrão ou norma de comportamento.

É possível afirmar com base em nossas análises, que o discurso propagado pelos setores conservadores da sociedade, tem reverberado na escola, e uma das consequências é o silenciamento das questões de gênero e a problematização das identidades desviantes, que habitam a escola, mas são continuamente invisibilizadas. Aliás, identidade como imagem representacional, aponta que identidade se constitui em um termo consensual, politicamente

correto, isso pode explicar por que ela surge tanto entre as/os professoras/es que defendem a perspectiva biológica quanto entre as/os que defendem a perspectiva cultural. Por isso, a nossa análise aponta para uma identidade essencializada, seja na perspectiva biológica ou na perspectiva cultural.

A identidade, como representação social de gênero para as professoras e os professores do ensino fundamental, das escolas pesquisada surge como um atributo fixo, imutável, essa característica foi amplamente demonstrada neste estudo. É nesse sentido, que os valores de respeito e o discurso da valorização da diversidade se entrecruzam com a identidade, ao pressupor a existência da identidade seja como norma ou como desvio, é algo dado, estático e que precisa ser respeitada e não problematizada, o que a torna invisível, intocada ainda que incômoda.

No que diz respeito as tentativas de fixação de identidades de gênero, apesar de aparentemente se fundamentar exclusivamente no argumento biológico, elas não são menos culturais, pois não estão distantes assim da influência das relações de poder que determinam essencialismos – valores, costumes, normas, crenças – sociais e culturais. Isto é, a abordagem biológica, que fundamenta a suposta inferioridade das mulheres, não se trata apenas de uma falha do pensamento científico, mas a questão da inferiorização das mulheres ou de qualquer outro grupo social, também é decorrente de uma influente e presente carga cultural, que tem a força de agir e determinar os significados sobre os aspectos da realidade. Dessa forma, os argumentos que fundamentam a abordagem biológica são, antes de tudo, interpretações, não sendo mais do que uma imposição de um padrão de conduta, pensamento e significação sobre a realidade. Assim, não há essencialismo que também não seja cultural (SILVA, 2017), uma vez que surgem a partir de um movimento de imposição e fixação de significados que determina o processo de formação da identidade e da diferença.

É importante ressaltar que tanto a identidade quanto a diferença estão inteiramente ligadas em um mesmo processo de significação, uma vez que a identidade é uma forma de significado cultural e socialmente construído. Essa ideia que atribui uma ligação entre a identidade e a diferença é considerada pelas teorias sociais e culturais para expressar o conceito de representação. Como qualquer outra forma de sistema de significação, a representação é uma forma linguística e cultural de atribuir significado às coisas, totalmente arbitrária e decorrente das relações de poder. Ora, a identidade e a diferença são profundamente dependentes da representação, uma vez que é após a compreensão do sujeito de uma representação que a identidade e a diferença adquirem significado e passam a existir. Dessa forma, pode-se dizer que, em linhas gerais, representar significa dizer que a identidade é isso, e não aquilo.

Ademais, é importante ressaltar ainda que é devido a representação que a identidade e a diferença estão relacionadas a sistemas de poder (SILVA, 2017). Assim, criticar ou problematizar a identidade e a diferença significa criticar ou problematizar os sistemas de representação que fundamentam a identidade e a diferença. Por isso, é importante a reflexão sobre as implicações pedagógicas ocasionadas pelas conexões entre a identidade, diferença e a representação, ou seja, as propostas pedagógicas, assim como as curriculares, devem a todo custo promover ferramentas e recursos para que os alunos possam desenvolver suas capacidades críticas acerca dos sistemas de representação de identidade e diferença ora dominante.

As representações sociais são produzidas e compartilhadas por meio das interações sociais, nesse sentido, não ocorrem em um vácuo social, mas depende dos contextos sociais e culturais onde os saberes práticos são produzidos e pelas posições que cada grupo ou indivíduo ocupa no espaço social (DOMINGOS SOBRINHO, 2019). Nesse sentido, as representações sociais sobre gênero produzidas pelas/os professoras/es decorrem de suas experiências individuais, profissionais e formativas.

Vimos que as questões de gênero, não se constituem em objeto de conhecimento para a maioria das/os professoras/es pesquisadas/os. No entanto, os saberes sobre gênero, socialmente constituídos, compartilhados e ressignificados por esse grupo de professores se constituem em seu guia de ação (JODELET, 2001), ainda que não seja a prática que desejamos quando concebemos a educação como prática política, nos dizeres de Paulo Freire (1983), libertadora, inclusiva, resulta de um processo de silenciamento de negligência da formação docente. Em uma questão literal, como se ensinar, o que não se sabe?

É importante, esclarecer que em nenhum momento cabe a nós fazer julgamento de valor as práticas docentes observadas durante a confecção deste trabalho, mas problematizá-las com o intuito de contribuir para que o sistema de ensino implicado e as instituições formadoras possam revisar, principalmente, os currículos dos cursos de formação continuada, aproximá-los da escola e de suas demandas reais. Até entendemos que não seja preciso ter um curso específico sobre gênero, mas que é preciso inserir as questões e discussões sobre gênero nos currículos de formação de professores articuladas com as metas para a qualidade da educação, assim, as políticas universais e as políticas de foco devem estar estruturadas de modo que políticas de diversidade não superem as políticas de promoção da igualdade.

Uma das lacunas que observamos no que concerne a oferta da formação continuada é ausência de programas de formação em serviço nas escolas, por mais que haja a previsibilidade dessa formação nos programas políticos pedagógicos analisados, não conseguimos constatar tal prática formativa nas escolas pesquisadas. Percebemos que essa ausência ocorre não por falta

de vontade da esquipe gestora, pedagógica e docente, mas pelo engessamento do calendário escolar, que não privilegia e nem possibilita a organização desses momentos. Obviamente que as escolas têm autonomia administrativa e pedagógica. No entanto, ela é relativa e a formação não pode sobrepor à garantia dos duzentos dias letivos consagrados como direito das/os alunas/os. Nesse sentido, é preferível que se negligencie a formação docente, isso incluí a negociação ao gozo à 1/3 hora atividade, direto das/os professores/as dedicados ao seu planejamento para suprir lacunas do sistema de ensino.

Todo esse conjunto de fatores contribui para justificar no âmbito das escolas pesquisadas a ausência de projetos continuados sobre o tema de gênero, principalmente porque a maioria dos professores e professoras que atuam nestas escolas não se sente devidamente preparado para lidar com situações ou debates que envolvam a sexualidade e as relações de gênero, conceitos indissociáveis. Percebemos que paras as/os professoras/es problematizar ou mesmo abordar tais questões era muito difícil e intimidador, sobretudo, porque trabalham com crianças pequenas, vistas como ingênuas, puras e que devem ser preservada de todos os “males” do mundo, no grupo pesquisado persiste a ideia de que há uma idade certa que não é a infância e um ambiente adequado que não é a escola para se falar sobre gênero e sexualidade.

Ocorre que conforme as imagens produzidas pelas próprias crianças e analisadas nesse trabalho é possível concluir que as crianças, independentemente da idade são formadas e informadas sobre gênero, até porque os espaços de socialização, nos quais circulam, os produtos que consomem, trazem em si, as marcas do gênero. A representação social das crianças sobre gênero, estereotipada advém de seu processo de socialização, como a família, a igreja e outros espaços sociais que porventura frequentem. Além disso, a TV, a internet, as músicas, as brincadeiras, os brinquedos são artefatos pedagógicos que ensinam sobre gênero. Além disso, não podemos perder de vista que as crianças estão expostas aos vários estímulos da nossa cultura, inclusive aqueles que se referem à sexualidade e à erotização dos corpos, e isso indubitavelmente impacta na formação das identidades de gênero e construção da sexualidade.

Em suma, realizar esse estudo nos permitiu desnudar o silenciamento existente na escola sobre a discussão de gênero. Analogamente, nos levou a compreender e analisar a constituição das representações sociais de professoras e professores sobre a temática. Essa compreensão subsidiou a discussão acerca das possíveis causas desse escamoteamento. Desse modo, percebemos que tem por lastro a omissão da discussão nos currículos dos cursos de formação docente e, por consequência, nos currículos escolares.

Outra constatação é de que a formação continuada tem sido negligenciada, em detrimento de outras demandas, muito em função de não haver políticas de incentivo. Nessa direção, não

somente a discussão relacionada a gênero, mas qualquer outra pauta que necessite de investimento de tempo e estudo fica prejudicada, agravando as lacunas formativas dos professores e professoras.

Embora não seja objeto desse estudo, mas visando corroborar nossa questão de partida, a qual pretendia desvendar as representações sociais sobre gênero dos professores e professoras da rede pública estadual de Natal/RN, observamos que desde a mais tenra idade as crianças já constroem representações voltadas para formação das identidades de gênero e construção da sexualidade. Nesse contexto, emergem dos dados as representações reveladas também pelo/as professores e professoras, pautadas nos binômios: feminino X masculino; homem X mulher; macho X fêmea. Importante, ressaltar que tais representações transcendem a questão biológica, tornando-se fundamentalmente uma construção sociocultural.

Diante das constatações postas, cremos que esse trabalho pode contribuir para revelar a omissão sobre as questões de gênero, estabelecida desde o nível macro, consubstanciado no silenciamento das políticas públicas educacionais, em especial, na atualidade – até o nível micro, reverberando, na prática dos professores, pautada pelas suas representações e contribuindo para conformar as representações de seus alunos, ainda em fase de consolidação de conhecimentos nesta e em outras áreas. Portanto, esperamos que a mordaça seja subjugada e possamos ter um currículo inovador e inclusivo, uma formação holística, uma escola transformadora e uma prática docente livre de amarras e preconceitos.

REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. *in*: MOREIRA, Antônia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina de. (org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB Editora, 1998. p. 27-38.

ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de Donald Shön e os programas de formação de professores. **Revista da faculdade de educação**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 11-42, jul./dez. 1996. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0102-25551996000200002. Acesso em: 19 ago. 2020.

AQUINO, Luciene Chaves de. **De Escola Normal de Natal a Instituto de Educação Presidente Kennedy (1950-1965)**: configurações, limites e possibilidades de formação. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/14141. Acesso em: 15 ago. 2020.

ARÁN, Márcia. Os destinos da diferença sexual na cultura contemporânea. **Estudos feministas**, Florianópolis, v. 11, n. 2, p. 399-422, jul./dez. 2003. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-026X2003000200004. Acesso em: 11 set. 2020.

ARANHA, Antônia Vitória Soares; SOUZA, João Valdir Alves de. As licenciaturas na atualidade: nova crise? **Educar em revista**, Curitiba, n. 50, p. 69-86, out./dez., 2013. Disponível em: http://revistas.ufpr.br/educar/article/viewFile/34745/21530. Acesso em: 16 ago. 2020.

ARAÚJO, Jefferson Santos. Esboço sobre o surgimento, as características e a implantação do método monitorial/mútuo no Brasil do século XIX. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, v. 4, n. 7, p. 86-95, 2010.

ARRUDA, Ângela. Teoria das representações sociais: trânsito e atravessamento. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 24, n. 3, set./dez. 2009. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0102-69922009000300006. Acesso em 08 jul. 2020.

AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos:** relações de gênero na escola. São Paulo: Contexto, 2017.

BADINTER, Elisabeth. **XY**: sobre a identidade masculina. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1993.

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BATISTA, Gláucia de Fátima. **Saúde e gênero**: conceito de gênero na produção científica brasileira de saúde e representação de gênero pelos gestores locais da atenção primária. 2014. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde) – Programa de Pós-graduação em Ciências da Saúde, Centro de Pesquisas René Rachou, Fundação Oswaldo Cruz, Belo Horizonte, 2014. Disponível em: https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/10008#:~:text=BATISTA%2C%20Gl%C3%A1ucia%20de%20F%C3%A1tima.,113%20f. Acesso em: 19 ago. 2020.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**: volume 1, fatos e mitos. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

BECKER, Fernando. **Epistemologia do professor**. São Paulo: Cortez, 1995.

BEZERRA, Marcelo dos Santos. **As representações sociais da robótica educacional para professores do ensino fundamental da rede pública de ensino da cidade do Natal-RN**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/29451. Acesso em: 25 set. 2020.

BEZERRA, Marcelo dos Santos; SILVA, Josângela Bezerra da; MELO, Elda Silva do Nascimento. Espiral de Sentidos e as representações sociais de gênero na escola para graduandos do curso de Pedagogia da UFRN. *In*: FERREIRA, Gabriella Rossetti (org.). **Educação**: políticas, estrutura e organização, v. 7. Ponta Grossa: Atena, 2019. p. 65-76.

BOBBIO, Norberto. **O Futuro da Democracia**: uma defesa das regras do jogo. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

BORDAS, Marion Campos. **Subsídio à formulação e avaliação de políticas educacionais brasileiras**: avaliação da implantação das diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores nos cursos de licenciatura. Relatório de pesquisa. Brasília, DF: CNE/UNESCO, 2009.

BORGES, Iara Farias. Bancada feminina no Senado terá 12 integrantes em 2019. *In*: BRASIL. **SenadoNotícias**. Brasília: Senado Federal, 2019. não paginado. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2019/01/31/bancada-feminina-no-senado-diminui-em-2019. Acesso em: 11 ago. 2020.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2005.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; MOREIRA, Laélia Carmelita Portela. Formação e profissionalização docente no Brasil: instituições, práticas educativas e história. **Revista eletrônica pesquiseduca**, Santos, v. 05, n. 09, p. 43-62, jan./jul., 2013. Disponível: http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/issue/view/48/showToc. Acesso em: 16 ago. 2020.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Plano nacional de educação 2014-2024**: lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. (Série legislação; n. 125).

BRASIL. Resolução CNE/CP 1/2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 16 ago. 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CP 2/2015. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 8-12, jul. 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file. Acesso em: 16 ago. 2020.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão de identidade. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015. (Sujeito e História).

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do "sexo". *In*: LOURO, Guacira Lopes. (org.). **O corpo educado**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 151-172.

CAMILO, Bruno. **O problema do cientificismo**. 2018. Tese (Doutorado em Filosofia) – Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/39432. Acesso em: 05 set. 2020.

CAMPOS, Pedro Humberto Faria. Editorial da seção – o estudo das relações entre práticas e representações sociais: retomando questões. **Psicologia e saber social**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 42-46, 2012.

CAVALCANTE, Margarida Jardim. **CEFAM**: uma alternativa pedagógica para a formação do professor. São Paulo: Cortez, 1994.

CAVALIERE, Ana Maria. Entre o pioneirismo e o impasse: a reforma paulista de 1920. **Revista educação e pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 27-44, jan./jun. 2003.

CENAFOR. A formação de professores. **Bimestre**: revista do 2º grau, São Paulo, ano I, n. 1, p. 25-27, 1986.

CONCEIÇÃO, Isméri Seixas Cheque. Educação sexual. *In*: VITIELLO, Nelson. (org.). **Adolescência hoje**. São Paulo: Roca, 1998, p. 71-76.

CONNELL, Raewyn. **Gênero em termos reais**. São Paulo: nVersos, 2016.

CONSEJO EPISCOPAL LATINOAMERICANO (Celam). **Documento conclusivo (documento da Aparecida)**. Bogotá: Centro de Publicaciones del Celam, 2007.

CORBIN, Alain. A relação íntima ou os prazeres da troca. *In*: PERROT, Michelle. (org.). **História da vida privada 4**: da revolução francesa à primeira guerra. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. p. 466-524.

COSSI, Rafael Kalaf. A não relação sexual lacaniana em face do debate entre gênero e diferença sexual. **Revista subjetividades**, Fortaleza, v. 18, n. 2, p. 59-67, ago. 2018. Disponível em: https://doi.org/10.5020/23590777.rs.v18i2.6692. Acesso em: 20 set. 2020.

DE TÍLIO, Rafael. Teorias de gênero: principais contribuições teóricas oferecidas pelas perspectivas contemporâneas. **Revista gênero**, Niterói, v. 14, n. 02, p. 125-148, 1. semestre 2014. Disponível em: https://doi.org/10.22409/rg.v14i2.626. Acesso em: 08 set. 2020.

DEMO, Pedro. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 1990.

DIAS, Afrancio Ferreira. **Representações sociais de gênero no trabalho docente**: sentidos e significados atribuídos ao trabalho e à qualificação. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2014.

DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. Habitus docente, *sens* pratique e representações sociais. *In*: ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa (org.) **Bourdieu e Moscovici fronteiras, interfaces e a aproximações.** Santos: Universitária Leopoldianum, 2019. p. 19-46.

DOURADO, Luiz Fernandez. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun., 2015. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302015151909. Acesso em: 18 ago. 2020.

DOURADO, Luiz Fernandez. **Documento C**: consolidação das normas do CNE sobre formação de professores. PROJETO 914BRA1123 – CNE. Políticas educacionais: subsídio à formulação e avaliação de políticas educacionais brasileiras. Brasília: MEC, 2009.

DUARTE, Sérgio Guerra. **Dicionário brasileiro de educação**. Rio de Janeiro: Antares/Nobel, 1986.

ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Nunca fomos humanos**: nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 07-76.

FARR, Robert Maclaughlin. Representações sociais: a teoria e sua história. *In*: GUARESCHI, Pedrinho Arcides; JOVCHELOVITCH, Sandra. (org.). **Textos em representações sociais**. 14. ed. 2. reimp. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. p. 27-52.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio ilustrado**. Curitiba: Positivo, 2008.

FLAMENT, Claude. Estrutura e dinâmica das representações sociais. *In:* JODELET, Denise. (org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 173-186.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1**: A vontade de saber. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.). **Escola "sem" partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. 2. reimp. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

GALLOP, Jane. Além do falo. **Cadernos pagu**, Campinas, n. 16, p. 267-287, 2001. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S0104-83332001000100012. Acesso em: 11 set. 2020.

GATTI, Bernadete Angelina *et al*. (org.). **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2015. p. 229-243.

GATTI, Bernadete Angelina *et al*. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf. Acesso em: 16 ago. 2020.

GATTI, Bernadete Angelina. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, dez./jan./fev., 2013-2014. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164. Acesso em: 16 ago. 2020.

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

GIROUX, Henry; MCLAREN, Peter. Formação do professor como uma esfera contra-pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. *In*: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 125-154.

HAJE, Lara. Bancada feminina na Câmara sobe de 51 para 77 deputadas: na nova legislatura, 15% das cadeiras da Casa serão ocupadas por mulheres, em vez dos 10% atuais. *In*: BRASIL. **Câmara dos deputados**: notícia. Brasília: Câmara dos deputados. 2018. não paginado. Disponível em: https://www.camara.leg.br/noticias/545897-bancada-feminina-na-camara-sobe-de-51-para-77-deputadas/. Acesso em: 11 ago. 2020.

HARAWAY, Donna. “Gênero” para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 22, p. 201-246, 2004. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-83332004000100009. Acesso em: 20 set. 2020.

HEILBORN, Maria Luiza; ROHDEN, Fabíola. Gênero e diversidade na escola: a ampliação de um debate. *In:* CARRARA *et al*. (org.). **Gênero e diversidade na escola**: formação de professoras/ES em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais. Livro de conteúdo. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009. p.11-12.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época; v. 14).

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. *In*: JODELET, Denise. (org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p. 17-44.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. *In*: GUARESCHI, Pedrinho Arcídes.; JOVCHELOVITCH, Sandra. (org.). **Textos em representações sociais**. 14. ed. 2. reimp. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. p. 53-72.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. “Temos um problema em nossa escola: um garoto afeminado demais”. Pedagogia do armário e currículo em ação. **Revista educação e políticas em debate**, Uberlândia, v. 4, n. 2, p. 221-239, ago./dez. 2015. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/issue/download/1340/87. Acesso em: 22 ago. 2020.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A invenção da “ideologia de gênero”: a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. **Revista de psicologia política.** São Paulo**,** v. 18, n. 43, p. 449-502, 2018.

KELLNER, Douglas. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org). Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação. 11. ed. Petrópolis:Vozes, 2013.

KNIBIEHLER, Yvone. Corpos e corações. *In*: DUBY, Georges; PERROT, Michelle. (org.). **História das mulheres no ocidente**: o século XIX. São Paulo: Ebradil, 1993. p. 351-401.

KULESZA, Wojciech Andrzej. A institucionalização da Escola Normal no Brasil (1870-1910). **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, Brasília, v. 79, n. 193, p. 63-71, set./dez. 1998.

LANEVE, Cosimo. **Per una teoría dela didática**. Brescia: Ed. La Scuola, 1993.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Heccus, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIMA, Maria Tereza O.; FERREIRA SALLES, Leila Maria. Alterações de um olhar cristalizado, dos educadores para seus alunos e alunas. **Educação**: teoria e prática, Rio Claro, v. 24, n. 45, p. 3-22, jan./abr. 2014. Disponível em: https://doi.org/10.18675/1981-8106.vol24.n45.p03-22. Acesso em: 08 set. 2020.

LIMA, Nestor dos Santos. O celibato pedagógico. **Pedagogium**: revista pedagógica da “associação de professores”, Natal, ano 1, n. 1. p. 44-47, jul. 1921. Disponível em: http://lahmed.ce.ufrn.br/jspui/handle/123456789/33. Acesso em: 08 ago. 2020.

LOPES, Elga. Mulheres na política: um panorama a partir dos dados do TSE. *In*: BRASIL. **DataSenado**: Homens chegam a ter até seis vezes mais chances de vitória que mulheres nas eleições. Brasília: Senado Federal, 2019. não paginado. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/institucional/datasenado/publicacaodatasenado?id=mais-mulheres-na-politica-retrato-da-sub-representacao-feminina-no-poder-1. Acesso em: 21 ago. 2020.

LOURO, Guacira Lopes. Epistemologia feminista e teorização social – desafios, subversões e alianças. *In*: ADELMAN, Miriam; SIVESTRIN, Celsi Bronstrup. (org.). **Gênero Plural**. Curitiba: UFPR, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. *In*: DEL PRIORE, Mary. (org.). **História das mulheres no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 443-481.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria queer: uma política pós-identidária para a educação. **Revista estudos feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 541-553, 2º semestre 2001. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2001000200012. Acesso em: 19 set. 2020.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. 2. ed. Belo Horizonte: autêntica, 2015.

LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre. (org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petropólis: Vozes, 2013.

MELO, Elda Silva do Nascimento. Habitus e representações sociais na formação de professores das áreas de física e matemática. **Revista conexão ciência e tecnologia**, Fortaleza, v. 4, n. 1, p. 35-41, nov. 2010. Disponível em: http://conexoes.ifce.edu.br/index.php/conexoes/issue/view/42. Acesso em 08 out. 2020.

MELO, Elda Silva do Nascimento. **Campo social e representação social da formação docente**: o olhar dos agentes. Natal, RN, 2005. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-graduação em Educação, 2005.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. *In:* LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. (org.). **Corpo, Gênero e Sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 9. ed. 3. Reimp. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 11-29.

MISKOLCI, Richard. A teoria queer e a sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 11, v .21, p. 150-182, jan./jun. 2009. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1517-45222009000100008. Acesso em: 19 set. 2020.

MISKOLCI, Richard. **Teoria queer**: um aprendizado pelas diferenças 2. ed. Belo Horizonte: Autênctica, 2016.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOSCOVICI, Serge. **Investigações em psicologia social.** Petrópolis: Vozes, 2015.

MOURA, Fernanda Pereira de. **"Escola Sem Partido"**: relações entre Estado, educação e religião e os impactos no ensino de história. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Instituto de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/174584. Acesso em: 24 ago. 2020.

MUNICÍPIO de Bom Jesus é integrado à Região Metropolitana de Natal. *In*: FEMURN – Federação dos Municípios do RN. **Notícias**. Natal, 2017. Não paginado. Disponível em: https://www.femurn.org.br/noticias/6328/municpio-de-bom-jesus-integrado-regio-metropolitana-de-natal. Acesso em: 15 set. 2020.

NATAL. **Conheça melhor seu bairro. Revisão Plano diretor de Natal**: região administrativa Oeste. Natal: Prefeitura do Natal, 2017.

NECEDADE. *In*: DICIO. **Dicionário online português**. [S. l]: [S. n], 2009. não paginado. Disponível em: https://www.dicio.com.br/necedade/. Acesso em: 14 ago. 2020.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. *In:* NÓVOA, Antônio. (org.). **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa: Ed. Dom Quixote, 1997. p. 15-33.

NÓVOA, Antônio. **O regresso dos professores**. Pinhais: Melo, 2011.

NÓVOA, Antônio. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *In:* NÓVOA, Antônio. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46.

OLIVEIRA, Antônio de Almeida. **O ensino público**. Brasília, DF: Senado Federal, Conselho Editorial, 2003. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/1072. Acesso em: 06 ago. 2020.

OLIVEIRA, Hosana Larissa Guimarães; LEIRO, Augusto César Rios. Políticas de formação de professores no Brasil. **Pro-posições**, Campinas, SP, v. 30, p. 1-26, 2019.

PARISOTTO, Luciana *et al*. Diferenças de gênero no desenvolvimento sexual: integração dos paradigmas biológicos, psicanalítico e evolucionista. **Revista de psiquiatria do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, v .25, supl. 1, p. 75-87, abr. 2003. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-81082003000400009. Acesso em: 07 set. 2020.

PARKER, Richard. Unintended consequences: evaluating the impact of HIV and AIDS on sexuality research and policy debates. **Cadernos de saúde pública**, Rio de Janeiro, v. 25 Supl. 2, p. 251-258, 2009. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0102-311X2009001400007. Acesso em: 07 set. 2020.

PERRENOUD, Philippe. **La formation des enseignants entre théorie et pratique**. Paris: Ed. L'Harmattan, 1994.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro, Zahar, 1975.

PICONEZ, Stela. (coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas: Papirus, 1991.

PIMENTA, Selma Garrido. A didática como mediação na construção da identidade do professor – uma experiência de ensino e pesquisa na Licenciatura. *In:* OLIVEIRA, Maria Rita N. S.; ANDRÉ, Marli Eliza D. A. (org.). **Alternativas ao ensino de didática**. Campinas: Papirus, 1997. p. 37-70.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidades e saberes de docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 15-38.

PINTO, Céli Regina Jardim. **Uma história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003. (História do povo brasileiro).

PISCITELLI, Adriana. Gênero: a história de um conceito. *In:* ALMEIDA, Heloisa Buarque de; SZWAKO, José Eduardo. (org.). **Diferenças, igualdade**. São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2009. p. 116-149.

PRECIADO, Paul Beatriz. **Manifesto contrassexual**: práticas subversivas de identidade sexual. São Paulo: N1 edições, 2014.

RIO GRANDE DO NORTE. **Diagnóstico da educação básica e superior (2009-2014)**. Plano estadual de educação (2015-2024). Natal, 2015.

RIO GRANDE DO NORTE. Escola Estadual Hegésippo Reis. **Casa de saberes**: projeto político-pedagógico – 4ª versão. Natal: Polyprint, 2012.

RIO GRANDE DO NORTE. Escola Estadual Presidente Kennedy. **Projeto político pedagógico**: ensino fundamental de 1º ao 5º ano. Natal, 2018-19.

ROUDINESCO, Élisabeth. **A parte obscura de nós mesmos**: uma história dos perversos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008.

SÁ. Celso Pereira de. **Núcleo Central das Representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores no brasil: dilemas e perspectivas. **Poíesis pedagógica**, Catalão, v. 9, n. 1, p. 07-19, jan/jun. 2011. Disponível em: http://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/15667/9592.%20. Acesso em: 16 ago. 2020.

SAVIANI, Dermeval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Educação**, Santa Maria, v. 30 n. 02, p. 11-26, 2005. Disponível em: http://www.ufsm.br/ce/revista. Acesso em: 03 ago. 2020.

SAYÃO, Yara. Orientação sexual na escola: os territórios possíveis e necessários. *In*: AQUINO, Julio Gropa. (org.). Sexualidade na escola: **alternativas teóricas e práticas**. 3. ed. São Paulo: Summus, 1997. p. 107-117.

SCHEIBE, Leda. **Documento técnico B**: avaliação da implantação das novas diretrizes nacionais para os cursos de pedagogia. PROJETO 914BRA1123 – CNE – Políticas educacionais: subsídio à formulação e avaliação de políticas educacionais brasileiras. Brasília: MEC, 2009.

SCHIAVO, Márcio Ruiz; SILVA, Maria do Carmo de Andrade. Educação Sexual: história, conceitos & metodologia. *In*: SILVA, Maria do Carmo de Andrade; SERAPIÃO, Jorge José; JURBERG, Pedro. **Sexologia**: interdisciplinaridade nos modelos clínicos, educacionais e na pesquisa. Rio de Janeiro: Universidade Gama Filho, 1997. p. 149-189.

SCHÖN, Donald. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721. Acesso em: 06 set. 2020.

SILVA, Francinaide de Lima. **A escola normal de Natal (Rio Grande do Norte, 1908-1971)**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.

SILVA, Regina Célia Pinheiro da; MEGID NETO, Jorge. Formação de professores e educadores para a abordagem da educação sexual na escola: o que mostram as pesquisas. **Ciência e educação**, Bauru, v. 12, n. 2, p. 185-197, maio/ago. 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 15. ed. 3. reimp. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 73-102.

SOARES, Zilene Pereira; MONTEIRO, Simone Souza. Formação de professores/as em gênero e sexualidade: possibilidades e desafios. **Educar em revista**, Curitiba, v. 35, n. 73, p. 287-305, jan./fev. 2019.

SORJ, Bila. O feminismo na encruzilhada da modernidade e pós-modernidade. *In*: COSTA, Albertina de Oliveira; BRUSCHINI, Cristina. (org.). **Uma questão de gênero**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992. p. 15-23.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; CARVALHO, Marize Souza. A Extinção da SECADI: um golpe fatal nas conquistas no campo da educação. **Cadernos do GPOSSHE on-line**, v. 2, n. 1, p. 84-90, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.33241/cadernosdogposshe.v2i1.1523. Acesso em: 29 ago. 2020.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista brasileira de educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, ago. 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

THIOLLENT, Michel. Maio de 1968 em Paris testemunho de um estudante. **Tempo social**: revista de sociologia da USP, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 62-100, out. 1998.

TIMÓTEO. *In*: BÍBLIA online. Barueri: Sociedade Bíblica do Brasil, 1993. não paginado. Disponível em: https://www.bibliaonline.com.br/ara/1tm/2. Acesso em: 10 out. 2020.

VANCE, Carole S. A antropologia redescobre a sexualidade: um comentário teórico. **Physis**: revista de saúde coletiva, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 7-32, 1995.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: projeto de ensino aprendizagem e projeto político-pedagógico. 16.ed. São Paulo: Libertad, 2006.

VIDAL, Diana Gonçalves. **O exercício disciplinado do olhar**: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937). Bragança Paulista: EDUSF, 2001.

VIEIRA, Antônia Maíra Emelly Cabral da Silva; MELO, Elda Silva do Nascimento. A história da formação docente no Brasil: traços decisórios para a construção da identidade do professor. *In*: SANTOS, José Erimar dos; SANTOS, Valmaria Lemos da Costa. (org.). **Formação docente, identidade e representações sociais**: debates necessários. Curitiba, CRV, 2018. p. 37-50.

WOODWARD, Kathryn. A identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 15. ed. 3. reimp. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 7-72.

XAVIER FILHA, Constantina. Gênero, corpo e sexualidade nos livros para a infância. **Educar em revista**, Curitiba, edição especial, n. 1, p. 153-169, 2014. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/36546/22543. Acesso em: 08 set. 2020.

ZEICHNER, Kenneth. **Formação reflexiva de professores**. Lisboa: Educa, 1993.

APÊNDICE A - CARTA DE ANUÊNCIA

Por ter sido informado verbalmente e por escrito sobre os objetivos e metodologia da pesquisa de mestrado intitulada: As representações sociais de gênero, para professoras/es do ensino fundamental, da rede pública estadual, da cidade do Natal/RN coordenada pela pesquisadora mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação – PPGED/UFRN **Josângela Bezerra da Silva** matrícula 20181007135, sob a orientação da professora Drª Elda Silva do Nascimento Melo, concordo em autorizar nesta instituição de ensino a realização das etapas da pesquisa, a saber: aplicação da técnica de Associação Livre de Palavras – TALP, observação em sala de aula, aplicação de questionário junto aos professores e professoras pedagogos e pedagogas em atuação nas turmas de 1º ao 5º ano do ensino fundamental e intervenção junto as alunas e alunos das turmas de 1° e de 5º ano. A participação de alunas e de alunos em quaisquer etapas da pesquisa está condicionada a prévia autorização dos pais ou responsáveis por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), disponibilizado pela pesquisadora.

A pesquisadora se compromete a zelar pelas informações e dados construídos durante a pesquisa nessa instituição de ensino estando autorizada a utilizá-los, publicá-los e divulgá-los apenas em sua dissertação, revistas, periódicos ou congressos científicos, desde que preservado o anonimato dos sujeitos pesquisados.

Esta Instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

O descumprimento desses condicionamentos assegura-me o direito de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa.

Natal/RN _____/_____/_____

Assinatura

Nome do responsável pela Instituição

Carimbo do diretor ou vice-diretor da Instituição

APÊNDICE B – TERMO DE CONHECIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente termo de consentimento livre e esclarecido, eu, _____, aceito participar da pesquisa desenvolvida pela mestranda em Educação Josângela Bezerra da Silva (matrícula 20181007135), sob a orientação da Profa. Dra. Elda Silva do Nascimento Melo, professora do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Estou ciente do tema e dos objetivos deste estudo, bem como das normas éticas que garantem: (a) o total sigilo das identidades pessoais dos participantes desta pesquisa; (b) que os participantes podem se desligar a qualquer momento da pesquisa, sem que isto acarrete nenhum tipo de prejuízo para os mesmos.

A minha participação na pesquisa deu-se após ter sido infromada (o) pela pesquisadora que:

- A pesquisa tem como objetivo identificar e analisar as representações sociais de gênero para professoras e professores do ensino fundamental de escolas da rede pública estadual de ensino no município do Natal/RN.
- A construção dos dados para a pesquisa será feita por meio da apliacação da Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP);
  Questionários e a bservação direta;

- Ter sido infoamda/o que poderei sentir incômodos e/ou constragimento em alguma etapa do desenvolvimento da pesquisa.

- Ter sido informada/o que poderei a qualquer tempo questionar ou solicitar esclarecimento sobre cada uma das etapas da pesquisa, devendo ser prontamente atendida/o

- Ter sido informada/o que a qualquer momento, eu poderei recusar a continuar participando do estudo e, também, que eu poderei retirar este meu consentimento, sem que isso me traga qualquer penalidade ou prejuízo;

- Ter sido informada/o que será assegurado meu anonimato bem como que as informações prestadas em decorrência da minha participação na pesquisa não permitirão a identificação da escola que trabalho;

- Ter sido informada/o que os dados construídos durante a pesquisa serão guardados pelo pesquisador em local seguro e por um período de cinco anos;

Consentimento Livre e Esclarecido

Após ter sido esclarecido sobre os objetivos, importância e o modo como os dados serão coletados nessa pesquisa, além de conhecer os riscos, desconfortos e benefícios que ela trará para mim e ter ficado ciente de todos os meus direitos, concordo e autorizo a divulgação das informações por mim fornecidas em congressos e/ou publicações científicas desde que nenhum dado possa me identificar.

Natal/RN _____/_____/_____/

Assinatura da pesquisadora responsável

Assinatura da(o) pesquisada(o)

APÊNDICE C – FORMULÁRIO TALP

TÉCNICA DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS – TALP REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE GÊNERO E FORMAÇAO DE PROFESSORES		
(Não preencher esse campo) **I. IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO** **ID.** **SUJEITO _____**		
Gênero:		
( ) Masculino.	**( )** Feminino.	**( )** Outro
Idade:		
( ) Entre 21 e 25 anos ( ) Entre 26 e 30 anos .	( ) Entre 31 e 35 anos. ( ) Entre 36 e 40 anos.	( ) Mais de 41 anos
Formação:		
( ) Graduação _____ ( ) Especialização _____	( ) Mestrado _____ ( ) Doutorado _____	
Em seu percurso formativo, quais das temáticas a seguir, foram objetos de estudo?		
( ) Gênero	( ) Sexualidade	( ) Diversidade ( ) Nenhum
Tipo de instituição de formação		
( ) Pública.	**( )** Privada.	
Vínculo funcional		
( ) Efetivo	**( )** Seletivo	
Tempo de docência		
( ) 0 à 5 anos ( ) 16 à 20 anos	**( )** 06 à 10 anos ( ) 21 à 25 anos	**( )** 11 à 15 anos ( ) Mais de 25 anos

II. CLASSIFICAÇÃO LIVRE

1. Escreva rapidamente as palavras (somente palavras uma para cada espaço) que, em sua opinião, completam a afirmação:

GÊNERO É...

(POR FAVOR, É MUITO IMPORTANTE PREENCHER TODOS OS 03 (TRÊS) ESPAÇOS ABAIXO)

☐ _____ ☐ _____ ☐ _____

2. Agora enumere as palavras que você escreveu, classificando-as de acordo com a importância que você atribui a cada uma delas. Use os quadrinhos para pôr os números.

3. Justifique a escolha e hierarquização que você fez das palavras.

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO

(Preenchimento pela pesquisadora)

ID. SUJEITO_____

1. Estado civil:

( ) Solteira(o) ( ) Casada(o) ( ) Divorciada(o) ( ) União estável ( ) Viúva(o) ( ) Outros

2. Qual é renda familiar mensal (considerando a soma da renda daqueles que moram e contribuem para o sustento do lar)?

( ) Menos de 1 salário mínimo (até R$998)
( ) De um a menos de dois salários mínimos (entre R$ 998 e R$ 1995)
( ) De dois a menos de três salários mínimos (entre R$ 1996 e R$ 2993)
( ) De três a menos de quatro salários mínimos (entre R$ 2994 e R$ 3991)
( ) De quatro a menos de cinco salários mínimos (entre R$ 3992 e R$ 4899)
( ) De cinco a menos de seis salários mínimos (entre R$ 4990 e R$ 5987)
( ) De seis a menos de sete salários mínimos (entre R$ 5988 e R$ 6985)
( ) De sete a menos de oito salários mínimos (entre R$ 6986 e R$ 7983)
( ) De oito a menos de nove mínimos (entre R$ 7984 e R$ 8981)
( ) De nove a dez salários mínimos (entre R$ 8982 e R$ 9979)
( ) Acima de dez salários mínimos

3. Qual a sua carga horária semanal de trabalho?

( ) 20 horas semanais
( ) 30 horas semanais
( ) 40 horas semanais
( ) 50 horas semanais
( ) 60 horas semanais
( ) outro

4. Quantos vinculos funcionais você possui?

( ) Um ( ) Dois ( ) Três

5. Em caso de ter mais de um vínculo, onde o exerce?

( ) Na rede estadual na mesma escola
( ) Na rede estadual em escolas diferentes
( ) Na rede municipal em Natal
( ) Na rede muncipal na Grande Natal
( ) Na rede privada em Natal
( ) Na rede privada na grande Natal

6. Quais desses aparelhos você utiliza diariamente?

( ) Computador ( ) Notebook ( ) Smartphone ( ) Tablet ( ) Outro

7. Você é membro de alguma rede social? Em caso afirmativo indentifique-a (s).

( ) Facebook ( ) Whatsapp ( )twitter ( ) Instagram ( ) outras

8. Você costuma frequentar atividades culturais? Quais?

9. Em seu processo formativo, você teve acesso às discussões de gênero ou orientação sobre como trabalhar as questões de gênero em sala de aula? Justifique sua resposta.

10. Quais as suas principais fontes de informações sobre gênero

11. Em sua opinião a escola contribui para o desenvolvimento de competências generificadas? Justifique sua resposta.

12. Você costuma abordar/problematizar as questões gênero e a sexualidade em sala de aula?

13. Na sua opinião, gênero é um conteúdo escolar? Como esse conteúdo deve ser abordado na

escola?

14. Você costuma abordar ou problematizar questões de gênero e sexualidade junto aos seus alunos e alunas? Relate-nos suas experiências

15. Em sua opinião, gênero é: