

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Eliane da Cunha Marins Alves

**RELAÇÕES DE GÊNERO NOS LIVROS DIDÁTICOS:
PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA
DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Taubaté

2024

Eliane da Cunha Marins Alves

**RELAÇÕES DE GÊNERO NOS LIVROS DIDÁTICOS:
PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA
DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de mestrado apresentada para
exame de qualificação, requisito parcial
para obtenção do Título de Mestra pelo
Mestrado Profissional em Educação
Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente
para a Educação

Linha Pesquisa: Inclusão e Diversidade
Sociocultural

Orientadora: Professora Dra. Luciana de
Oliveira Rocha Magalhães

Co- Orientadora: Profa. Dra. Liliane
Bordignon de Souza

Taubaté

2024

**Grupo Especial de Tratamento da Informação – GETI
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBi
Universidade de Taubaté - UNITAU**

E24r Alves, Eliane da Cunha Marins
Relações de gênero nos livros didáticos: percepções de professores de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental / Eliane da Cunha Marins Alves. -- 2024.
160 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté,
Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, Taubaté, 2024.
Orientação: Profa. Dra. Luciana de Oliveira Rocha Magalhães,
Departamento de Pedagogia.
Coorientação: Profa. Dra. Liliane Bordignon de Souza,
Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação.

1. Educação. 2. Gênero. 3. Diversidade. 4. Livro didático.
5. Interseccionalidade. I. Universidade de Taubaté. Programa de Pós-graduação em Educação. II. Título.

CDD – 370

Eliane da Cunha Marins Alves

**RELAÇÕES DE GÊNERO NOS LIVROS DIDÁTICOS:
PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE LÍNGUA
PORTUGUESA DOS ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação de mestrado apresentada para
exame de qualificação, requisito parcial
para obtenção do Título de Mestra pelo
Mestrado Profissional em Educação
Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente
para a Educação

Linha Pesquisa: Inclusão e Diversidade
Sociocultural

Orientadora: Professora Dra. Luciana de
Oliveira Rocha Magalhães

Co- Orientadora: Profa. Dra. Liliane
Bordignon de Souza

Data: 06/05/2024

Resultado: Aprovada.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Prof.(a) Dr(a) Luciana de Oliveira Rocha Magalhães Universidade de Taubaté



Profa. Liliane Bordignon de Souza

Fundação Carlos Chagas

Assinatura _____

Profa. Dr(a) Suzana Lopes Salgado

Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Profa. Dr(a) Thaís Gava

Fundação Carlos Chagas

Assinatura _____

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Marlene Maria Alves da Cunha e
Geraldo Alves da Cunha (*in memoriam*).
Ao meu esposo Carlos Alberto Marins Alves Junior.
Aos meus filhos, Yasmin Cunha Marins Alves e
Yago Cunha Marins Alves.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Marlene e Geraldo (*in memoriam*), pela base familiar, pelos valores transmitidos e pela dedicação e amor que sempre nos deram.

Ao meu esposo Carlos, pelo amor, paciência, parceria e presença constante junto aos nossos filhos quando minha ausência foi necessária.

Aos meus amados filhos, Yasmin e Yago, princípio, razão e motivação para prosseguir.

Aos professores do Mestrado Profissional em Educação (MPE) da Universidade de Taubaté, pelos valiosos saberes e por despertar o gosto pela vida acadêmica na essência do professor pesquisador, conhecimentos inigualáveis a mim.

À minha orientadora Prof.^a Dra. Luciana Magalhães e a coorientadora, Prof. Dra. Liliane Bordignon de Souza, pelas valiosas orientações durante toda a trajetória desta pesquisa.

A minha irmã Mirian, parceira nessa caminhada do Mestrado, que tanto me apoiou e incentivou.

Agradeço a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, estiveram comigo auxiliando nessa etapa tão importante da minha vida.

*Que nada nos limite, que nada nos defina, que nada nos sujeite. Que a liberdade seja nossa
própria substância, já que viver é ser livre.*

Simone de Beauvoir

RESUMO

O trabalho de pesquisa que aqui se apresenta, na Linha de Inclusão e Diversidade sociocultural, propõe-se a compreender como as questões de gênero são abordadas nos livros didáticos, assim como a percepção de docentes de Língua Portuguesa em relação à representação da mulher nesses materiais e no desenvolvimento de práticas pedagógicas dessa disciplina. O contexto são as escolas municipais dos anos finais do Ensino Fundamental situadas no Vale do Paraíba. Dessa maneira, pretende-se investigar a importância de materiais didáticos voltados à diversidade e como os professores de Língua Portuguesa abordam as relações de gênero em suas práticas pedagógicas, a fim de evidenciar como tais práticas contribuem (ou não) no combate à violência e na redução de preconceitos em relação à mulher no ambiente escolar. O desenvolvimento da pesquisa foi composto de três fases: exploratória, de definição do tema; de coleta de dados; e, por fim, de análise. Foram realizados questionário e entrevista semiestruturada com professores efetivos de Língua Portuguesa que lecionam em uma rede municipal do Vale do Paraíba Paulista e utilizam materiais didáticos. Dessa maneira, alinhados aos pressupostos teórico-metodológicos adotados nesta pesquisa, notadamente as teorias da interseccionalidade e a sociologia da educação e do gênero, a análise e a interpretação dos dados coletados foram realizadas considerando os sentidos dados pelos docentes à temática, buscando a compreensão de como são construídas as práticas pedagógicas direcionadas à abordagem das relações de gênero e à promoção da diversidade no contexto escolar. Ao expressarem suas percepções sobre o tema, os professores/as entrevistados relataram práticas e materiais favoráveis ou não ao combate à violência e ao preconceito contra as mulheres, demonstrando estratégias de promoção da diversidade no contexto escolar. Os resultados desta pesquisa poderão contribuir com a seleção de materiais e a sistematização de práticas pedagógicas voltadas à promoção da igualdade de gênero nas escolas. Além disso, poderão ser materiais de base para a construção de uma proposta de leitura de tirinhas de quadrinhos nas escolas, sob a perspectiva dos estudos de gênero.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; gênero; diversidade; livro didático; diversidade/interseccionalidade.

ABSTRACT

The research work presented here, in the Sociocultural Inclusion and Diversity Line, aims to understand how gender issues are addressed in textbooks, as well as the perception of Portuguese language teachers in relation to the representation of women in these materials and in the development of pedagogical practices in this discipline. The context is municipal schools in the final years of elementary school located in Vale do Paraíba. In this way, we intend to investigate the importance of teaching materials focused on diversity and how Portuguese language teachers approach gender relations in their pedagogical practices, in order to highlight how such practices contribute (or not) to combating violence and reduction of prejudice towards women in the school environment. The development of the research was composed of three phases: exploratory, defining the theme; data collection; and, finally, analysis. A questionnaire and semi-structured interview were carried out with permanent Portuguese language teachers who teach in a municipal network in Vale do Paraíba Paulista and use teaching materials. In this way, aligned with the theoretical-methodological assumptions adopted in this research, notably the theories of intersectionality and the sociology of education and gender, the analysis and interpretation of the data collected were carried out considering the meanings given by teachers to the topic, seeking to understand how pedagogical practices aimed at addressing gender relations and promoting diversity in the school context are constructed. When expressing their perceptions on the topic, the interviewed teachers reported practices and materials that were favorable or not to combating violence and prejudice against women, demonstrating strategies for promoting diversity in the school context. The results of this research may contribute to the selection of materials and the systematization of pedagogical practices aimed at promoting gender equality in schools. Furthermore, they could be base materials for building a proposal for reading comic strips in schools, from the perspective of gender studies.

KEYWORDS: Education; gender; diversity; textbook; diversity/intersectionality.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Participantes da Pesquisa	23
Quadro 2. Resultado da pesquisa sobre Diversidade e relações de gênero nas escolas, no Portal de Periódicos da CAPES nos últimos cinco anos	38
Quadro 3. Resultado da pesquisa sobre Diversidade e Identidade de gênero nas escolas no Banco de Dissertações do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté. Anos: 2017 até 2022	38
Quadro 4. Trabalhos selecionados para a pesquisa	38
Quadro 5. Categorias e subcategorias	88

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1. Propaganda sobre violência contra a mulher	52
Figura 2. HQ 1	53
Figura 3. HQ 2	54
Figura 4. Tirinha 1	54
Figura 5. Poema	55
Figura 6. HQ 3	56
Figura 7. Tirinha 1	57
Figura 8. Tirinha 2	57
Figura 9. Cartum	58
Figura 10. HQ 4	59
Figura 11. HQ 5	59
Figura 12. HQ 6	60
Figura 13. Depoimento	61
Figura 14. Tirinha 3	62
Figura 15. Resenha	63
Figura 16. HQ 7	64
Figura 17. Anúncio Publicitário	65

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico I. Professores por gênero	67
Gráfico II. Cor ou raça	69
Gráfico III. Idade dos participantes da pesquisa	69
Gráfico IV. Orientação sexual	70
Gráfico V. Formação Profissional	71
Gráfico VI. Formação em Nível Superior	72
Gráfico VII. Curso de Graduação	72
Gráfico VIII. Tempo de serviço no Magistério Municipal	73
Gráfico IX. Contrato de Trabalho	73
Gráfico X. Formação inicial	74
Gráfico XI. Formação Continuada sobre Gênero	75
Gráfico XII. Formação Continuada sobre Combate à Violência contra a Mulher	76
Gráfico XIII. Importância da Formação Continuada sobre Gênero	77
Gráfico XIV. Importância da Formação Continuada sobre Combate à Violência contra a Mulher	78
Gráfico XV. Uso de materiais Didáticos	79
Gráfico XVI. Trabalho com questões de Gênero	80
Gráfico XVII. Trabalho com questões de Combate à Violência contra a Mulher	81
Gráfico XVIII. Questionamentos dos Alunos em relação à Gênero e Combate à Violência contra a Mulher	82
Gráfico XIX. Importância dos temas no auxílio à Construção da relações de Gênero dos Estudantes e Combate à Violência contra a Mulher	83
Gráfico XX. Situações que envolvem Preconceito de Gênero	84
Gráfico XXI. Situações que envolvem Violência contra a Mulher	84
Gráfico XXII. Abordagem sobre Identidade de gênero	85
Gráfico XXIII. Abordagem sobre situações que envolvem Violência contra a Mulher	85

LISTA DE SIGLAS

CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEF	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
HTC	Horário de Trabalho Coletivo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MPE	Mestrado Profissional em Educação
UNITAU	Universidade de Taubaté

SUMÁRIO

MEMORIAL	12
1 INTRODUÇÃO	16
1.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	18
2 REVISÃO DE LITERATURA	28
2.1 GÊNERO	28
2.2 INTERSECCIONALIDADE	33
2.3 VIOLÊNCIA E GÊNERO	35
2.4 PANORAMA DAS PESQUISAS REALIZADAS SOBRE O TEMA	37
3 RESULTADOS E DISCUSSÃO	48
3.1 ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO	48
3.2 QUESTIONÁRIOS	66
3.3 CATEGORIZAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	86
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS/CONCLUSÕES	111
REFERÊNCIAS	114
APÊNDICE 1: QUESTIONÁRIO DESTINADO AOS DOCENTES	119
APÊNDICE 2: ROTEIRO ENTREVISTA SOBRE A TEMÁTICA DA PESQUISA	129
APÊNDICE 3: PRODUTO TÉCNICO	132
ANEXO 1	145
ANEXO 2: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA O(A) PROFESSOR(A) QUE PARTICIPAR DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA)	146
ANEXO 3: TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL	148
ANEXO 4: TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO	149

MEMORIAL

O ESTUDO COMO POSSIBILIDADE DE INDEPENDÊNCIA E ASCENSÃO SOCIAL

O estudo sempre foi, para minha família, a possibilidade de ascensão social, de “melhorar de vida”. Filha de migrantes mineiros que se mudaram para a cidade de São Paulo buscando melhores alternativas de trabalho, meus pais sempre incentivaram, a mim e minhas irmãs, a estudarmos.

Os primeiros anos do Ensino Fundamental transcorreram tranquilamente. Sempre gostei de estudar e tinha boas notas. A minha educação escolar, nesse período, foi exercida unicamente por mulheres, todas professoras muito dedicadas.

Ao final da antiga 4^o série, precisamos nos mudar para uma nova cidade, pois meu pai, que trabalhava no ramo da construção civil, estava em busca de novas condições de trabalho. O novo desafio seria onde estudar. Meu pai ficou sabendo que a única escola Municipal desta cidade admitia alunos após classificação em uma prova denominada “vestibulinho”. Dessa maneira, ele fez a minha inscrição para a avaliação. Fui bem classificada no processo seletivo e isso mudou toda a minha história de vida.

Tratava-se de uma escola pública de excelente qualidade, onde estudavam pessoas como eu, que buscavam, no estudo, melhores condições de vida, e também pessoas com poder aquisitivo elevado. Os professores eram dedicados e tive a oportunidade de aprender muito com eles - tanto os conteúdos das disciplinas, quanto a ter sonhos e ser capaz de realizá-los mesmo com as adversidades financeiras que passávamos à época.

ENSINO MÉDIO, MEU LUGAR NO MUNDO

Ao final do Fundamental II, tínhamos a opção de cursar o Colegial ou o Magistério. Eu tinha o sonho de me formar em Direito e uma boa opção seria o Colegial. Novamente, meu pai, em sua sabedoria, interveio na minha escolha, fazendo com que eu escolhesse o Magistério, pois, segundo ele, tendo um emprego eu conseguiria cursar a faculdade. À contragosto, iniciei o Magistério. Não sonhava em ser professora, não havia escolhido essa profissão. Mas a profissão me escolheu. Aos poucos, fui aprendendo a gostar do curso, envolvendo-me nos projetos e nas aulas. Tive excelentes professores e sou grata a isso.

Ao final do curso Magistério, prestei vestibular em Física, na UNESP (pela gratuidade do ensino). Aprovada, iniciei o curso de Física em Guaratinguetá.

Paralelamente a isso, encantada com a possibilidade de independência por meio da profissão docente, prestei concurso em São José dos Campos. Fui aprovada, como professora,

em uma instituição que atendia crianças e adolescentes carentes. Éramos os primeiros professores efetivos e, com nossa contratação, iniciamos sem nenhuma referência ou apoio de docentes mais experientes. A minha indução foi solitária, tive que buscar referenciais teóricos no curso Magistério e utilizar a intuição, o bom senso e a paciência.

Eu era professora iniciante, aprendendo com os alunos. A unidade escolar ficava em área com características rurais e, numa visão construtivista, eu e as professoras da Unidade optamos por trabalhar a pedagogia de projetos e estudo do meio, através de visitas aos pontos principais do bairro (o jequitibá centenário, o porto de areia, as fazendas da região). Os alunos se empolgaram com esses projetos e suas aprendizagens se tornaram mais significativas. Enfim, eu começava a me sentir realizada enquanto professora, pois percebia a importância da função social e transformadora que ocupava na vida daquelas crianças. Essas experiências comprovam como o componente emocional afeta diretamente o trabalho docente, como aponta Day (1999, p. 86): “os compromissos e ligações emocionais dos professores com os alunos, quer sejam positivos, quer sejam negativos, dão energia e articulam tudo o que eles fazem”.

Paralelamente ao trabalho em São José dos Campos, eu continuei fazendo o curso de Física. A rotina era exaustiva, pois trabalhava o dia todo e me deslocava de São José dos Campos à Guaratinguetá, retornando à Taubaté apenas para dormir. Embora o curso fosse noturno, a Universidade exigia dedicação exclusiva, pela complexidade dos conteúdos e projetos do campus. Era um curso cujo predomínio dos participantes era do gênero masculino e, nós, as poucas mulheres do curso, percebíamos essa diferenciação, essa valorização dos saberes masculinos. As dificuldades em continuar no curso de Física (longa distância, trabalho em tempo integral, pouca compreensão dos professores referentes às dificuldades dos alunos trabalhadores e das mulheres) fizeram com que eu refletisse sobre a necessidade de participação nesse curso. Frustração era a palavra-chave ao ter que desistir do primeiro curso universitário que escolhi.

Como a vida é um eterno recomeçar, busquei em mim inspiração no que gostava de fazer para escolher um novo curso. Mergulhei no meu percurso de vida desde a infância e a paixão que sempre tive por livros veio à tona, fazendo optar por ingressar no curso de Letras da Universidade de Taubaté. A melhor escolha que fiz. Tive excelentes professores, aprendi muito nesse curso.

Resgatei em mim, no curso de Letras, o prazer em estudar, em compreender o que estava aprendendo. No curso de Física me esforçava muito para entender os conteúdos trabalhados. Percebi, inclusive, uma certa intolerância por não ser tão capaz quanto aqueles alunos que tinham tempo e dedicação exclusiva ao curso. Eu, no curso de Física, caminhava contra a maré:

era mulher, trabalhadora em tempo integral para custear os estudos e com poucas habilidades para as Ciências Exatas.

Agora, não. Eu estava no curso certo, no momento certo. Procurei me esforçar ao máximo para absorver tudo que estava aprendendo. Minha disciplina favorita era Teoria Literária e, posteriormente, Literatura. Ao término do curso de Letras, comecei a prestar concursos para que pudesse atuar na minha área, como professora de Língua Portuguesa do Fundamental II.

Fui aprovada no concurso da Prefeitura de São José dos Campos e do Governo do Estado de São Paulo. Fui convocada nos dois concursos e, para atuar nessas redes, pedi demissão da instituição em que eu trabalhei por 7 anos.

Como a vida é feita de escolhas, abracei minha decisão. De professora experiente, passei a ser professora iniciante nesse novo segmento, os anos finais do Ensino Fundamental. Na prefeitura de São José dos Campos, pude contar com professores experientes que muito me ajudaram nesse percurso de adaptação. Nesse sentido,

a aprendizagem ocorre com maior eficácia se for acompanhada pela consciência metacognitiva e pela análise do próprio processo de aprendizagem por cada aprendiz, e se for apoiada pela participação numa comunidade de aprendizagem (Shulman, 2016, p. 133).

Eu estava, nesse momento, inserida e acolhida em uma nova comunidade de aprendizagem. Foi um novo recomeço: eu tinha a experiência com os alunos (prática pedagógica), o domínio dos conhecimentos específicos da minha área, mas ainda não tinha a experiência nesse novo segmento. Foi um novo momento de indução, tanto na Prefeitura de São José dos Campos, quanto no Governo do Estado de São Paulo.

Meses depois, já adaptada à nova rotina, iniciei a Pós-graduação em Literatura, meu desejo desde a graduação. Foi um curso muito enriquecedor, que trouxe à luz conceitos interessantes para a minha formação como professora de Língua Portuguesa e a minha formação pessoal.

PRAZER, MESTRADO!

Desde a graduação, meu sonho era prosseguir na carreira acadêmica. Tinha o incentivo dos professores, que diziam que eu seria capaz e a minha vontade de fazer isso acontecer. Eu tinha apenas e tudo isso: o sonho e o desejo.

Comecei a buscar conhecimentos para aprimorar meu trabalho. Fiz o curso de Psicopedagogia e o desejo de retomar aquele sonho antigo do Mestrado aumentou cada vez mais.

Fiz a inscrição no processo seletivo do Mestrado Profissional em Educação e fui aprovada. Chegou o momento que tanto esperei, desde 2004, quando concluí a graduação em letras! Estou atualmente terminando o mestrado. Está sendo uma experiência única, com grandes aprendizados. Um período muito gostoso, intenso e repleto de realizações e algumas dificuldades - que tenho me dedicado a superar.

Segundo Huberman (1992, p. 55), “é evidente que a pessoa que mais sabe de uma dada trajetória é a pessoa que a viveu”. Sendo assim, essa é minha trajetória.

Esforço e pensamento positivo são meus companheiros durante mais esse percurso. A lição de vida que trago comigo é que a morte é a ausência de sonhos e, enquanto tivermos motivações, objetivos e planos a alcançar a vida se encarregará de trazer sempre um novo lugar, novas pessoas e novas oportunidades. Perseverar, superando os obstáculos sempre. Pelo menos comigo, desde há muito tempo na vida, sempre foi assim.

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa que aqui se apresenta busca analisar como as relações de gênero são abordadas nos livros didáticos e, também, qual a percepção de docentes de Língua Portuguesa em relação à representação da mulher nesses materiais e no desenvolvimento de práticas pedagógicas dessa disciplina. O contexto são as escolas municipais dos anos finais do Ensino Fundamental situadas em uma cidade do Vale do Paraíba. Nessa direção, investigou-se a importância de materiais didáticos voltados à diversidade e como os professores de Língua Portuguesa dessa rede de ensino abordam as relações de gênero em suas práticas pedagógicas. Buscou-se evidenciar, assim, como tais práticas contribuem (ou não) no combate à violência e na redução de preconceitos em relação à mulher no ambiente escolar.

Professora há vinte e cinco anos, graduada em Letras e Pedagogia, sempre atuei como docente nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Em todos os níveis de ensino nos quais trabalhei, chamou minha atenção as desigualdades na socialização de meninas e meninos. Percebi que é corrente a diferenciação entre eles quanto às tarefas, as posturas e as atitudes, culminando, em muitos casos, em sexismo. Essa questão começou a me incomodar ao perceber o tratamento “diferente” dispensado por alguns docentes aos estudantes, principalmente quanto à classificação da postura de meninas como sendo inadequadas, sendo que o mesmo tipo de postura, quando apresentada por meninos, era normalizada no cotidiano escolar de forma acrítica. Tal ação diferenciadora pode produzir discriminação, culminando na violência contra a mulher. Neste trabalho, o problema da violência foi pensado em suas possíveis relações com os modelos de gênero hegemônicos em nossa sociedade, produzidos e legitimados também na e pela escola. Desta forma, a pesquisa versa sobre o feminino, as percepções do gênero feminino, verificando como, numa sociedade patriarcal, vão surgindo percepções e estereótipos, que vão sendo reforçados dentro das aulas de Língua Portuguesa.

Atenta a essa questão, comecei a observar o tratamento que era dado ao tema nos livros didáticos adotados pelas redes de ensino nas quais atuei. Comecei a perceber que as relações de gênero e o tema violência contra a mulher eram pouco trabalhados nesses materiais e, quando trazidos à tona, em forma de histórias em quadrinhos, depoimentos ou charges, eram trabalhados apenas questões gramaticais ou conteúdos mais específicos. Abster-se em abordar as questões de gênero no material didático pode revelar a intenção velada de perpetuar tais diferenciações. Além disso, não contribui para a promoção de práticas pedagógicas voltadas à diversidade.

Considerando que a escola deva ser inclusiva a todos os estudantes, produzindo os saberes necessários para desenvolvê-los enquanto cidadãos com direitos iguais, espera-se que

eles sejam respeitados e valorizados em suas diversidades, principalmente no que se refere às relações de gênero. Nesse sentido, percebe-se que as questões de gênero, em suas múltiplas manifestações, especialmente as relacionadas à violência contra a mulher, estão cada vez mais frequentes em sala de aula, exigindo materiais e práticas pedagógicas concernentes. No entanto, essas questões muitas vezes são ignoradas no contexto escolar, podendo, direta ou indiretamente, estimular o preconceito.

É importante ressaltar de partida que, nessa pesquisa, o problema central analisado é: como as relações binárias de gênero são abordadas nos livros didáticos de Língua Portuguesa, de 6º e 7º anos e qual a percepção de docentes de Língua Portuguesa em relação à representação da mulher nesses materiais e no desenvolvimento de práticas pedagógicas dessa disciplina?

Portanto, o objetivo geral é produzir uma análise sobre a percepção de docentes de Língua Portuguesa em relação à representação da mulher nos materiais didáticos e no desenvolvimento de práticas pedagógicas dessa disciplina.

Os objetivos específicos perseguidos foram:

- Investigar como os professores de Língua Portuguesa abordam as relações de gênero em suas práticas pedagógicas, na utilização ou não dos livros didáticos;
- Investigar como o trabalho sobre violência de gênero pode contribuir para a diminuição da violência contra a mulher;
- Contribuir para a seleção de materiais e sistematização de práticas pedagógicas voltadas à promoção da igualdade de gênero nas escolas.
- Produzir uma proposta de leitura de tirinhas de quadrinhos nas escolas, sob a perspectiva dos estudos de gênero.

É importante observar que, ao se concentrar no combate à violência e ao preconceito relativo ao sexo feminino, essa pesquisa não valida a visão dicotômica das relações entre meninos e meninas, uma vez que tal raciocínio direcionaria para um lugar fixo sobre os significados de gênero, pois existe o aspecto relacional do conceito de gênero. Sobre isso, Joan Scott (1995) afirma que “qualquer informação sobre as mulheres é necessariamente informação sobre os homens, [uma vez] que um implica o estudo do outro” (p. 75).

Dessa maneira, alinhados aos pressupostos teóricos-metodológicos adotados no trabalho, explicitados adiante, notadamente as teorias da interseccionalidade e a sociologia da educação e do gênero, a análise e a interpretação dos dados coletados foram realizadas considerando os sentidos dados aos docentes à temática, buscando a compreensão de como são

construídas práticas pedagógicas direcionadas à abordagem das relações de gênero e à promoção da diversidade no contexto escolar.

Ao expressarem suas percepções sobre o tema, os/as professores/as entrevistados relataram (ou não) práticas e materiais favoráveis ao combate à violência e ao preconceito contra as mulheres, promovendo a diversidade no contexto escolar. Na análise, espera-se, com os resultados, a compreensão das práticas pedagógicas desses professores a respeito das relações de gênero - notadamente, o combate à violência contra a mulher em materiais didáticos e práticas pedagógicas. Além disso, buscar-se-á, a partir do material produzido, elaborar uma proposta de leitura de tirinhas de quadrinhos nas escolas, sob a perspectiva dos estudos de gênero. Nesse sentido, a proposta de leitura de tirinhas em quadrinhos, retiradas do livro didático adotado pela rede, terá enfoque na análise crítica, por parte dos alunos, dos materiais didáticos utilizados em sala de aula, com destaque ao livro didático adotado por essa rede de ensino, identificando estereótipos de gênero, bem como possíveis percepções preconceituosas que podem culminar em violência contra a mulher. Nesse sentido, a formação dos alunos buscará auxiliar na promoção de práticas pedagógicas inclusivas, atuando na busca de eliminação de estereótipos.

1.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Considerando o explicitado anteriormente, este trabalho foi realizado por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas com os professores dos anos finais de uma rede de ensino localizada no Vale do Paraíba Paulista. Dessa maneira, investigou-se a importância de materiais didáticos voltados à diversidade e como os professores de Língua Portuguesa abordam as relações de gênero em suas práticas pedagógicas, evidenciando, assim, como tais práticas contribuem (ou não) no combate à violência e na redução de preconceitos em relação à mulher no ambiente escolar.

A cidade onde estão localizadas as escolas, nas quais os professores/as entrevistados trabalham, está situada em uma posição privilegiada no eixo Rio-São Paulo, entre as Serras do Mar e da Mantiqueira, na Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte, que contém, no total, 39 municípios. A rede do referido município é composta, em 2024, por 120 escolas, nos diferentes níveis educacionais (Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio), sendo 40 escolas de Ensino Fundamental II, com 13.377 alunos matriculados (QEDU, s.d.)¹ em diversos bairros da zona urbana e rural.

¹ Disponível em: <https://novo.qedu.org.br/municipio/3554102> Acesso em 26/05/2022.

Em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o município apresentou a nota 5,6 para os anos finais do ensino fundamental, no ano de 2019. O resultado do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) em Língua Portuguesa no município é um pouco mais elevado, 5,7. Tal índice revela que os alunos estão bem posicionados em relação ao restante dos municípios (QEdU, s.d.)².

Quanto ao percentual de estudantes com aprendizado adequado, observa-se que a referida cidade apresentou, em 2021, a taxa de 45%, fato que representa, segundo a meta 3 do Plano Nacional de Educação, que o município em questão está um pouco abaixo do percentual adequado (QEdU, s.d.)³.

A princípio, buscou-se coletar alguns dados junto à Secretaria Municipal de Educação referente ao quantitativo de docentes de Língua Portuguesa efetivos e não efetivos distribuídos no Ensino Fundamental II. No entanto, não foi possível acessar detalhadamente tais informações, pois a rede estava em processo de novas efetivações devido a homologação do concurso público de 2022. Mesmo assim, com os dados disponíveis apenas sobre os docentes efetivados até o momento, temos que a rede de ensino conta com 84 professores efetivos, sendo 61 mulheres e 23 homens.

Quanto à formação acadêmica dos professores de Língua Portuguesa da rede, 20% possuem especialização em Mestrado, percentual inferior aos 75% propostos pela meta 13 do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014)⁴. Após pesquisa na plataforma Qedu (s.d.)⁵, constatou-se que 49% dos professores da rede têm uma jornada acima de 40 horas-aula e 58% trabalham há mais de 11 anos. A rotatividade nas escolas também é considerável, pois 45% estão na mesma escola há apenas 1 ano.

Faz-se necessário, para a realização de abordagens significativas, que interligam a ciência e o empírico, o uso de técnicas metodológicas adequadas. Nesse sentido, Severino (2013, p. 110) afirma que tais técnicas “se constituem pelo conjunto de recursos e instrumentos adequados para a exploração das fontes mediante procedimentos operacionais”. À luz dessas palavras, o presente estudo foi realizado com o objetivo de dar voz aos docentes de Língua Portuguesa na abordagem das relações de gênero no processo de escolarização e no

² Disponível em: <https://novo.qedu.org.br/questionarios-saeb/professores/3554102> Acesso em 26/05/2022.

³ Disponível em: <https://novo.qedu.org.br/municipio/3554102> Acesso em 26/05/2022.

⁴ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em 27/05/2022.

⁵ Disponível em: <https://novo.qedu.org.br/questionarios-saeb/professores/3554102>-Acesso em 27/05/2022.

desenvolvimento de práticas pedagógicas dessa disciplina, no contexto de escolas municipais dos anos finais do Ensino Fundamental.

Por meio da abordagem qualitativa, buscou-se investigar como os professores percebem a construção das relações de gênero em suas práticas pedagógicas, especialmente aquelas relacionadas ao trabalho com o livro didático adotado pela rede municipal de ensino na qual trabalham. Neste trabalho, a pesquisa qualitativa se justifica por revelar a realidade e buscar estratégias de superação dos desafios colocados aos sujeitos, como afirma André (2013, p. 97):

Trata-se de perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados. Assim, o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores. Se a visão de realidade é construída pelos sujeitos, nas interações sociais vivenciadas em seu ambiente de trabalho, de lazer, na família, torna-se fundamental uma aproximação do pesquisador a essas situações.

O desenvolvimento da pesquisa foi estruturado em três fases: a fase exploratória, de definição do tema; a fase de coleta de dados; e a fase de análise de dados. Considerando os objetivos traçados para este estudo, optou-se, como instrumentos de coleta de dados, pela análise documental dos livros didáticos de Língua Portuguesa adotados pela rede de ensino; pelo questionário com os professores de Língua Portuguesa para seleção de 10 deles; e pela realização de entrevistas semiestruturadas com esses previamente escolhidos.

Inicialmente, foi realizado um levantamento de materiais didáticos utilizados na disciplina de Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental. A partir da coleta desses documentos, foi realizada uma análise documental dos objetivos e intencionalidade da organização dos conteúdos, procurando verificar como as mulheres são representadas e como são tratadas as relações de gênero. Buscou-se observar, ainda, se houve, nesses documentos, uma orientação para a organização das práticas pedagógicas dos docentes ou formação continuada específica em relação à temática. A organização da análise do material foi orientada pelas sugestões de Menga Ludke e Marli André (1986), assim como de Severino (2017), em seus manuais metodológicos. Além disso, buscou-se realizar uma análise de conteúdo a partir das orientações de Maria Laura P. B. Franco (2005).

Também foi utilizado, como instrumento de pesquisa, um questionário com perguntas abertas e fechadas que foi aplicado aos professores de Língua Portuguesa dessa rede de ensino. Por esse motivo, o projeto da pesquisa foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU), colegiado interdisciplinar e

independente, com função pública, que tem como atribuição zelar pelos padrões éticos que envolvem a garantia de direitos dos participantes. Foi aprovado sob o Parecer nº 6.063.437.

Após parecer favorável do CEP-UNITAU, objetivando solicitar a participação dos professores da rede pública municipal na pesquisa, foi enviado um pedido de autorização à Secretaria de Educação para participação dos professores de Língua Portuguesa no projeto (Anexo A). Em continuidade, após aprovação pela Secretaria de Educação, foi feita uma articulação com a coordenação da área da Língua Portuguesa na rede de ensino. Foram enviados questionários aos professores dos anos finais e, posteriormente, foram enviados os convites para a realização da entrevista aos professores que se voluntariaram a participar do estudo.

O questionário foi enviado buscando a adesão de 10 professores que desejassem participar da segunda etapa da coleta, concedendo entrevista sobre suas práticas pedagógicas a respeito do uso de materiais didáticos e a construção das relações de gênero. A partir da confirmação deles e os respectivos aceites, foi acertado antecipadamente com cada convidado e/ou convidada o dia e horário a serem realizadas as entrevistas, de modo a atender e respeitar as possibilidades de cada participante.

Sobre a coleta de informações compreendidas na aplicação do questionário (Apêndice 1), esse instrumento foi elaborado de forma *online*, através do aplicativo *Google Forms*. Após esse movimento, foi gerado um *link* de acesso e ele foi encaminhado, via abertura de protocolo *online*, à Secretaria de Educação. Dando sequência ao andamento deste processo, o *link* foi encaminhado a todas as escolas pertencentes ao Ensino Fundamental II e, durante o Horário de Trabalho Pedagógico (HTC), foi explicada a importância de seu preenchimento pelos professores de Língua Portuguesa.

O questionário foi aplicado no período de 01/06/2023 a 17/10/2023. Ao acessar o *link*, eram apresentadas informações básicas e importantes em relação ao título da pesquisa, ao nome da pesquisadora responsável e ao teor do que seria pesquisado. Além de apresentar de maneira sucinta os prós e os contras de voluntariar-se na pesquisa - ressaltando que, mesmo sendo um questionário *online*, o(a) professor(a) participante possui o livre arbítrio em decidir continuar ou não o preenchimento do mesmo a qualquer momento. Com isso, ao aceitar dar continuidade na pesquisa, o(a) professor(a) participante respondia continuamente as questões (abertas e fechadas) e, automaticamente, as mesmas ficavam arquivadas. Dessa maneira, foram coletadas informações relevantes para o aprofundamento da análise sobre a percepção dos docentes de Língua Portuguesa em relação ao tema proposto nesta investigação.

O questionário (*online*) foi respondido por 44 professores de Língua Portuguesa da referida rede de ensino. Quanto às perguntas, essas eram precisas e procuravam investigar como

os professores abordam as relações de gênero em suas práticas pedagógicas e na utilização dos livros didáticos.

Segundo Severino (2013), um questionário tem o objetivo de levantar informações por parte dos sujeitos pesquisados para compreender o cenário em que a pesquisa será desenvolvida. Assim, solicitou-se para os(as) professores(as) dessa rede de ensino um questionário com informações profissionais acerca da sua compreensão sobre o objeto de estudo. Dessa maneira, o questionário teve a função de levantar as características da população, para a construção do contexto da pesquisa.

Na sequência, foram realizadas as entrevistas com aqueles que se voluntariaram. A entrevista é uma técnica amplamente utilizada nas pesquisas qualitativas em educação porque, segundo Severino (2013), possibilita à pesquisadora coletar informações diretamente com os sujeitos da pesquisa. É uma possibilidade de interagir com o público e identificar particularidades, visando “apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam” (Severino, 2013, p. 108).

A escolha pela entrevista semiestruturada ocorreu pela necessidade de coletar informações a partir de um discurso livre, pois o tema do trabalho gera muita dúvida e desconforto quando abordado. Dessa forma, a intenção foi que as pessoas que participaram da entrevista não se sentissem julgadas, mas sim confortáveis em expor seus pensamentos e seus argumentos de maneira tranquila, como em uma conversa informal.

Os participantes das entrevistas foram 10 professores efetivos de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental, que lecionam em uma rede municipal no Vale do Paraíba, pertencentes a diferentes escolas, discriminados no quadro a seguir:

Quadro 1. Participantes da Pesquisa

Identificação	Entrevistado 1	Entrevistado 2	Entrevistado 3	Entrevistado 4	Entrevistado 5	Entrevistado 6	Entrevistado 7	Entrevistado 8	Entrevistado 9	Entrevistado 10
Idade	51	50	40	42	42	36	32	43	51	32
Sexo	F	F	M	F	F	M	M	F	F	M
Est. civil	divorciada	divorciada	casado	casada	****	casado	casado	divorciada	casada	solteiro
Formação acadêmica	Letras, com Especialização em Gramática e uso	Letras, com Especialização em Literatura Brasileira	Letras, com Especialização em Literatura Brasileira	Letras, com Especialização em Gramática	Letras	Letras, com Especialização em Libras	Letras, com Especialização em Gramática	Letras	Letras	Letras
Tempo de profissão	12 anos	25 anos	20 anos	20 anos	20 anos	2 anos	5 anos	15 anos	25 anos	1 ano
Data da realização da pesquisa	03/09/23	29/08/23	04/09/23	29/08/23	13/09/23	18/09/23	06/09/23	28/08/23	01/09/23	27/09/23
Tempo de duração da pesquisa	30 minutos	25 minutos	25 minutos	35 minutos	30 minutos	30 minutos	25 minutos	25 minutos	40 minutos	30 minutos
Realização da pesquisa	<i>Online</i> (gravado em mídia de áudio)	<i>Online</i> (gravado em mídia de áudio)	<i>Online</i> (gravado em mídia de áudio)	<i>Online</i> (gravado em mídia de áudio)	<i>Online</i> (gravado em mídia de áudio)	<i>Online</i> (gravado em mídia de áudio)	<i>Online</i> (gravado em mídia de áudio)	<i>Online</i> (gravado em mídia de áudio)	<i>Online</i> (gravado em mídia de áudio)	<i>Online</i> (gravado em mídia de áudio)

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

A entrevista é um instrumento de coleta de dados, em que se estabelece uma relação de interatividade e influência recíproca entre entrevistador e entrevistado (Ludke, 1986). Principalmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, em que as perguntas não seguem uma ordem fixa, o entrevistado tem a liberdade de manifestar suas opiniões, com base em suas vivências, o que auxilia muito o pesquisador. Nesse sentido, a entrevista é um recurso dinâmico ao produzir diálogo entre os interlocutores que dela participam.

A respeito das vantagens na utilização da entrevista como instrumento de pesquisa, Ludke (1986, p. 34) afirma que:

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem-feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais.

Para a organização da entrevista, seguiu-se o roteiro disponível no Apêndice 2. As entrevistas foram agendadas conforme a disponibilidade dos entrevistados. Por escolha do grupo de participantes entrevistados, a execução das entrevistas ocorreu de forma remota.

A pesquisadora teve o cuidado de apresentar aos participantes entrevistados o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) e, junto a ele, prestar todas as informações relacionadas ao processo, explicando os procedimentos realizados, bem como o processo de sua participação (que, mesmo já aceita previamente, é facultativa). Isto é, a qualquer momento, mesmo que o participante já tenha preenchido o TCLE, ele pode pedir sua retirada da pesquisa. A pesquisadora garantiu o sigilo e o anonimato dos participantes, além de explicar os pontos negativos e positivos de sua participação, como se encontra disposto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 5).

Todos esses procedimentos objetivam oferecer maior segurança aos interlocutores a respeito da preservação de seu anonimato, assim como promover mais liberdade para exporem seus pensamentos e concepções a respeito da prática docente. Todos os aspectos éticos e as boas práticas de pesquisa foram preservados na coleta de dados. Os riscos foram mínimos aos participantes, como o constrangimento diante de algumas questões.

A entrevista semiestruturada foi conduzida por meio do discurso livre e descontraído, com liberdade para os entrevistados responderem às perguntas propostas, pois como afirma Gil (2002, p. 117) “cabe ao entrevistador, apenas a função de ouvir e anotar todas as informações e intervindo e/ou redirecionando somente quando se fizer necessário”.

As respostas foram registradas em gravações digitais. Os registros foram feitos através de gravação em áudio. Optou-se apenas pelo registro em áudio, pois algumas pessoas sentem desconforto em se exporem a gravações audiovisuais.

Sendo assim, a entrevista semiestruturada auxiliou na análise das percepções sobre as relações de gênero nos materiais didáticos e nas práticas pedagógicas dos professores de Língua Portuguesa. Ao final, a pesquisadora agradeceu a participação dos professores, ressaltando a importância da contribuição deles para este estudo, uma vez que a visão dos docentes entrevistados produzirá o dinamismo necessário ao estudo teórico-prático que vem sendo realizado ao longo da pesquisa sobre as relações de gênero.

Após a conclusão das entrevistas, que foram devidamente gravadas, iniciou-se o processo de transcrição das mesmas com o auxílio do aplicativo de transcrição *Transkriptor*⁶. Após a etapa de transcrição, realizou-se uma revisão textual para adequar o referido texto à linguagem formal. A partir da finalização da etapa de transcrição, a pesquisadora realizou a tabulação das respostas dos questionários, concretizando uma análise preliminar do conteúdo para, posteriormente, realizar a categorização das respostas de acordo com as bibliografias estudadas, a partir da qual se analisará o conteúdo das entrevistas.

A respeito disso, dada à compreensão e validação positiva (ou não) das respostas apresentadas na entrevista semiestruturada, no questionário e no livro didático adotado por essa rede ensino, a pesquisadora buscou expor e agrupar as categorias que se relacionam às temáticas das relações de gênero e combate à violência contra a mulher. Dessa forma, procurou-se analisar o material apresentado, codificando-o de modo a oferecer respostas quanto à problemática apresentada.

Essa estrutura nos mostra que é necessário verificar detalhadamente as informações, para que se adequem os procedimentos escolhidos, visando aumentar a confiabilidade da análise (André, 1983). E, em continuidade, após o estabelecimento das categorias, iniciou-se o processo de análise por meio da associação das respostas, objetivando, dessa forma, compreender as representações de gênero nos livros didáticos e, também, a percepção de docentes de Língua Portuguesa em relação a representação da mulher nesses materiais e no desenvolvimento de práticas pedagógicas dessa disciplina.

É importante destacar que as entrevistas realizadas com os professores de Língua Portuguesa foram devidamente categorizadas, respeitando as características fundamentais da base metodológica da pesquisa qualitativa. Para realizar a análise de dados, foram utilizados os

⁶ <https://transkriptor.com/pt-br/>

pressupostos teórico-metodológico descrito por Laurence Bardin (1997) para pesquisas qualitativas, divididos em três momentos:

- a) Pré-análise;
- b) Exploração do material;
- c) Tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A *pré-análise*, segundo Bardin (1997), é o momento em que se realiza uma organização dos dados, com o intuito de escolher os documentos que serão analisados, a formulação das hipóteses e os objetivos que se pretendem alcançar, a fim de definir os indicadores para a interpretação final. Nesta etapa, pretendeu-se realizar uma leitura flutuante para traçar critérios que ajudaram a definir os indicadores de acordo com o objetivo dessa pesquisa.

Seguindo, foi realizada a exploração do material, que “consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração” (Bardin, 1997, p. 101). Utilizando os materiais organizados na etapa anterior, a pesquisadora fez uma exploração do material para definir as categorias, além de realizar uma identificação de unidades de registro e de unidades de contexto nos documentos. Esse movimento possibilita a interpretação e a inferência, pois é uma fase analítica de acordo com os referenciais teóricos que permeiam o projeto de pesquisa.

Após, seguiu-se com o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação que, tendo os “resultados significativos e fiéis, pode então propor inferência e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos” (Bardin, 1997, p. 102). Foi a fase destinada ao tratamento dos resultados, por isso a pesquisadora realizou a condensação e o destaque das informações que serão interpretadas.

Buscando elucidar a problemática da pesquisa, procurou-se, a partir dos instrumentos e técnicas, realizar comparações, aproximações e divergências entre as respostas que revelam as percepções dos docentes. Isso é, a partir da tabulação do questionário e da categorização das respostas das entrevistas, bem como da análise do livro didático, é possível dimensionar a abordagem (ou não) a respeito das relações de gênero nas práticas pedagógicas dos professores entrevistados, assim como a efetividade ou não do livro didático na abordagem dessas questões, visando analisar, também, se tais práticas podem contribuir na redução de atitudes preconceituosas em relação à mulher no ambiente escolar.

Este trabalho é composto por três capítulos. O primeiro deles, *Introdução*, apresentou a relevância do tema a ser abordado, os objetivos gerais e específicos, o problema de pesquisa e os procedimentos metodológicos adotados nesta dissertação. No segundo capítulo, *Revisão de Literatura*, será apresentado o levantamento bibliográfico relacionado aos conceitos de relações de gênero, de violência de gênero e de interseccionalidade. O terceiro capítulo traz à tona os

resultados encontrados nos questionários, nas entrevistas e no livro didático, bem como a discussão dos resultados, alinhada ao referencial teórico adotado.

2 REVISÃO DE LITERATURA

A construção deste trabalho exigiu um processo de levantamento bibliográfico relacionado ao conceito de diversidade de gênero, que se iniciou na escolha dos descritores de busca e inserção deles nas plataformas de trabalhos acadêmicos para que, em seus resultados, fossem elencados e selecionados aqueles que seriam base para a pesquisa em andamento. Por vezes, foi necessário algum acréscimo na pesquisa, uma vez que houve a necessidade do detalhamento quanto ao foco a partir do qual o conceito de gênero seria estudado.

Assim, foi-se constituindo um caminho para elaboração das reflexões desta pesquisa. Para tanto, a pesquisadora realizou uma busca em bancos de dados confiáveis de produções bibliográficas. Foram utilizadas as plataformas *Periódicos Capes*⁷ e *Banco de Dissertações do Mestrado Profissional em Educação da UNITAU*⁸ - os resultados constam no item *Panorama das pesquisas relacionadas ao tema da pesquisa*. O filtro “últimos 5 anos” foi utilizado visando limitar os resultados encontrados, focando nos dados mais recentes. Essa busca ocorreu no dia 24 de abril de 2022 e utilizou descritores como os termos “gênero”, “identidade de gênero” e “educação”. Em setembro de 2023, foi realizada uma nova busca na qual foram utilizados os termos “relações de gênero”, “identidade de gênero” e “nos livros didáticos de Língua Portuguesa”, como complemento à primeira pesquisa.

Os conceitos de gênero e violência de gênero foram trazidos ao trabalho à luz de pesquisadores que abordaram os temas, sob a perspectiva de gênero binário (mulher/ homem), como pode-se verificar a seguir. A interseccionalidade, embora não tenha sido uma palavra escolhida para realizar a busca, se fez presente na maioria das pesquisas, tendo sido mobilizada enquanto ferramenta metodológica das análises realizadas, o que justifica o seu aparecimento na fundamentação teórica deste texto. Todo o percurso de seleção do material e análise deste estão descritos a seguir.

2.1 GÊNERO

A escola, como instituição em constante transformação, é ponto de encontro dos alunos em suas múltiplas diversidades. Nesse sentido, as relações de gênero são constantes na escola. A esse respeito, Carvalho (2009, p. 864) afirma que

⁷ <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php?>

⁸ <https://mpe.unitau.br/banco-de-dissertacoes>

A construção de masculinidades e feminilidades entre crianças e jovens está longe da simples aprendizagem de normas únicas, sendo um processo com múltiplos caminhos, influenciados por classe, culturas, raça e etnia.

Nesse sentido, o conceito de gênero seria útil para a compreensão não somente das relações entre homens e mulheres, mas também para a compreensão das relações de poder em toda a sociedade, indo além das relações hierárquicas e corporais entre masculino e feminino e vinculando-se estreitamente às relações de classe, gênero, etnia e idade, como mencionado anteriormente. Segundo Scott (1995), o gênero é uma construção social e histórica entre os sexos.

Embora as pesquisadoras, que constituíram o referencial teórico deste trabalho, abordem o conceito de gênero de forma mais plural, optou-se pela análise, nesta dissertação, sob uma perspectiva binária. Tal decisão deve-se ao fato de que os sujeitos da pesquisa se identificaram, em suas respostas, com essa forma binária de gênero.

Biologicamente, há o dimorfismo sexual, pois, dos 23 pares de cromossomos que definem a espécie humana, um deles define geneticamente se o indivíduo é macho ou fêmea. Encontrar as raízes históricas que conferiram destaque ao dimorfismo sexual, entretanto, é difícil, pois as hierarquias entre homens e mulheres são tão remotas quanto a história da humanidade. Nesse sentido, como discutido por Engels em sua obra *A origem da família, da propriedade e do Estado* (1884), o sistema sexo/ gênero dão origem à opressão das mulheres. A obra de Engels falhou em historicizar a opressão feminina, uma vez que seu estudo é fruto do momento em que o autor viveu, momento esse em que era natural a complementaridade entre as tarefas masculinas e femininas como parte do sistema pré-capitalista. (Alves; Luciana, 2020, p.35)

Gayle Rubin, em ensaio escrito em 1975, denomina o sistema sexo/gênero, como um “sistema em que machos e fêmeas são transformados em homens e mulheres pelas relações socialmente construídas num dado contexto cultural” (Alves; Luciana, 2020, p. 35). Dessa maneira, as identidades não se constroem no vazio social ou são frutos de escolhas individuais ou determinismos da natureza. Elas estão envoltas em mecanismos de poder e dominação que, “suprimidos, esvaziam as implicações políticas do sistema sexo-gênero que lhe deram origem” (Alves; Luciana, 2020, p. 35). Ou seja, os debates identitários são pautados em relações de poder.

Nesse sentido, Nicholson (2000) define que sexo é, antes de tudo, gênero, pois não há percepção das diferenças sexuais sem que haja uma construção social dessas percepções. Mesmo assim, o dualismo sexual permanece historicamente como uma estrutura social de

caráter conservador. A sociedade determina as formas como esse corpo masculino/feminino é percebido, de modo que o sexo passa a ser parte do conceito de gênero. Partindo desse pressuposto, como a sociedade está em constante transformação, a visão desse corpo masculino e feminino, bem como as relações de gênero entre eles, se fazem dinâmicas.

As relações de gênero são amplas e relacionam-se com todo o sistema simbólico, tal como colocam Joan Scott (1990, 1992, 1994) e Linda Nicholson (1994). As autoras enfatizaram “a necessidade de uma atenção às linguagens e ao papel das diferenças percebidas entre os sexos na construção de todo sistema simbólico, especialmente na significação das relações de poder” (Carvalho, 2012, p. 404). Percebe-se, a partir disso, que as relações de gênero permeiam também as esferas políticas, sociais e econômicas que orientam a vida de homens e mulheres, pois também são relações de poder.

O conceito de gênero é aqui compreendido como uma relação social entre pessoas, considerando-se os sexos masculino e feminino e a construção de gênero, ou seja, como determinadas pessoas se tornam e se consideram mulheres ou homens. Essa conceituação foi produto do pensamento feminista, a partir da segunda metade do século passado. Em consequência, o conceito de gênero tornou-se instrumento para compreensão da opressão entre homens e mulheres, desconstruindo verdades absolutas sobre as diferenças entre os sexos e combatendo, assim, diversos estereótipos sexuais.

Na acepção mais comum, gênero nomeia as diferenças culturais entre os sexos masculino e feminino, ou seja, uma camada sociocultural sobre as diferenças biológicas. Segundo a socióloga Raewyn Connell, em parceria com Pearse (2015), listar diferenças entre homens e mulheres seria uma simplificação das relações sociais, à medida que são ignoradas as heterogeneidades dentro de cada sexo. Nesse sentido, o foco não deveria ser as diferenças, mas sim as relações sociais pelas quais o corpo humano é interpretado com diferentes significados, ligados à reprodução e sexualidade, analisando-o no campo da cultura, sociedade e política (Connell; Pearse, 2015, p. 48 *apud* Senkevics, 2020, p. 45).

A respeito do conceito de gênero, Carvalho (2011, p. 102) afirma que:

são as formas sociais de compreensão da diferença e da semelhança entre homens e mulheres que determinam as maneiras como o corpo é apreendido, abandonando-se completamente a ideia de uma base natural fixa sobre a qual agiria a cultura.

Junto aos debates sobre gênero, acirraram-se também a posição sobre o conceito de setores conservadores da sociedade, entre eles diferentes religiões. Alegam os conservadores que, ao negarem a natureza sexual e anatômica, o conceito de gênero destruiria a família

heterossexual e monogâmica, interferindo na reprodução e na continuidade da espécie humana. Nesse sentido, a direita ultraconservadora inseriu o termo gênero nos embates ideológicos, argumentando que os jovens, ao perderem a consciência do que são biologicamente, seriam manipulados, pela esquerda, em suas identidades. Sob a alcunha de “ideologia de gênero”, a igreja católica, primeiramente, e as igrejas neopentecostais, em seguida, passam a discursar contrariamente a qualquer perspectiva questionadora do patriarcado (Deslandes, 2020).

No âmbito escolar, cinco documentos federais inseriram o feminismo e a sexualidade nas políticas públicas: a *Constituição da República Federativa do Brasil* (CRFB) (Brasil, 1988), a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (LDB) (Brasil, 1996), os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) (Brasil, 1997), o *Plano Nacional de Educação* (PNE) (Brasil, 2001) e as *Diretrizes Curriculares Nacionais* (DCN) (Brasil, 2013).

O texto da Constituição Federal, que trouxe os ideais de cidadania no retorno ao Estado Democrático de Direito, após vinte anos de um regime militar autoritário e antidemocrático, trata destes temas relacionando-os à sexo-poder, enfatizando a igualdade jurídica entre homens e mulheres (Art. 5º, item I: “homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações e da garantia de direitos no mundo do trabalho, tais como o direito à licença gestante”; Art. 7º, item XVIII; e Art. 39º; proibição da dispensa sem justa causa das gestantes [Art 10º, item II, alínea b, ADCT]; assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até os cinco anos em creches e pré-escolas [Art 7º, item XXV]; e coloca como dever do Estado garantir creches e pré-escolas [Art 208, item IV]). Ressalta-se, também, a principal incumbência da República, que seria garantir direitos iguais a todos, independentemente de raça, cor, sexo ou idade (Art. 3º, item IV) (Deslandes, 2020). Como o termo gênero era desconhecido no Brasil, não há menção direta a ele na Constituição Brasileira de 1988.

A LDB de 1996 ainda traz referências à luta feminista, uma vez que reitera os propósitos postulados pela Constituição de 1988 a respeito da luta por creches e pela universalização da Educação Infantil pública e gratuita. Há menção tímida quanto ao respeito à diversidade sexual, com o termo “apreço à tolerância”. Entenda-se tolerância como suportar e não como respeitar a diversidade.

Um marco no trato com as questões de gênero seriam os PCNs (1997), que trazem, de maneira mais objetiva, as temáticas de gênero a serem trabalhadas na escola, abordando-as de forma a incentivar o respeito às diversidades. Inseridas nos temas transversais, são abordadas as relações de gênero no que se refere à injustiça na hierarquia entre homens e mulheres.

Ainda nos PCNs (1997), foi abordado o tema da orientação sexual, visando o desenvolvimento da sexualidade responsável, com prevenção às doenças sexualmente

transmissíveis e à gravidez precoce, assim como a coibição dos abusos sexuais na infância e na adolescência.

Quanto ao PNE (2001), novamente foi abordada a relação homem e mulher, vinculada ao empoderamento feminino. Como exemplo, relacionado ao foco desta dissertação, tem-se a discussão da “adequada abordagem das questões de gênero e etnia, eliminando textos discriminatórios ou que reproduzam estereótipos acerca do papel da mulher, do negro e do índio” (Deslandes, 2020, p.77).

Já as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013) são normas obrigatórias para a Educação Básica que objetivam orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino, organizando seus currículos e conteúdos mínimos. Em relação à inclusão social, as DCN orientam que a educação escolar deve basear-se na ética e nos valores da liberdade, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade, objetivando o desenvolvimento dos indivíduos conscientes de seus direitos e deveres, que possam ser transformação social.

Nota-se que, no início do século XXI, houve avanços quanto à vinculação das pautas femininas nas políticas públicas brasileiras, bem como a articulação interseccional dessas pautas a outras temáticas, tais como raça-etnia (mulheres brancas, negras e indígenas), origem (mulher do campo e da cidade) e segurança (medidas protetivas contra a violência à mulher).

Quanto à diversidade sexual, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), vinculada ao Ministério da Educação, foi responsável por incentivar a abordagem do combate às formas de violência contra os homossexuais e de promover, também, o incentivo de respeito e cidadania LGBT nas políticas educacionais.

Paralelamente aos avanços no tema gênero, cresceram também os embates contra ofensivos. Parlamentares católicos e neopentecostais passaram a combater as menções de gênero nas políticas educacionais.

Aliadas ao conservadorismo, a bolha comunicacional das redes sociais foi responsável pela disseminação de diversas informações falsas, que causaram pânico moral em muitos momentos. Em consequência disso, muitas políticas públicas ligadas ao gênero foram abandonadas. Um exemplo disso foi a pressão pelo veto do governo de Dilma Rousseff ao conjunto de materiais do projeto *Escola Sem Homofobia*, que constituiu um recuo das iniciativas do Governo Federal nesse campo. Esse foi um dos episódios mais emblemáticos da batalha contra a diversidade de gênero nas políticas públicas de educação no Brasil.

Especialmente no campo da educação, o reacionarismo vem se sustentando na defesa dos padrões morais tradicionais e na defesa da heteronormatividade na reprodução familiar. Família essa que, por sua vez, deveria se sobrepôr à escola no campo da formação ética de seus

filhos, combatendo todo tipo de educação sexual, de orientações sexuais diversas, de pluralidade na composição familiar ou de reconhecimento das relações de gênero como autodeterminadas.

Nessa seara, a escola ainda caminha a passos lentos quanto a um efetivo trabalho envolvendo a questão de gênero. Ele é, muitas vezes, abordado superficialmente, desarticulado das ações das políticas públicas vinculadas à educação. Relaciona-se a questão do gênero apenas à sexualidade, ligada apenas às propostas de educação sexual e desvinculadas da sexualidade em geral, sendo atrelada apenas à homossexualidade – vista, pelo campo conservador, como um problema a ser resolvido. É preciso ir além dessa dimensão e refletir sobre a construção dos papéis sociais de homens e mulheres.

2.2 INTERSECCIONALIDADE

Termo nomeado por Kimberlé Crenshaw (1989), a interseccionalidade surgiu no campo dos estudos feministas e de gênero para definir, inicialmente, o entrelaçamento entre as relações sociais que envolvem gênero e raça, tornando-se fundamental para a compreensão das desigualdades sociais. Nesse sentido,

“sexo” e “raça” eram considerados nos julgamentos apenas quando incidiam em algum tipo de desvantagem, revelando, assim, a masculinidade e a branquidade como pressupostos implícitos e normativos (Crenshaw, 1989, p. 51).

No entanto, a partir da leitura de seus textos, a compreensão sobre interseccionalidade parece estar centrada na compreensão da importância desses termos para as mulheres negras, restringindo, portanto, a compreensão da abordagem interseccional nas relações de gênero, raça e classe. No entanto, tal concepção se adequa aos objetivos de Crenshaw, pois, naquele momento histórico, a autora pretendia trazer à luz as discussões a respeito da justiça e de políticas públicas que fossem adequadas ao combate da discriminação sofrida pelas mulheres negras.

Enquanto Kimberly Crenshaw foi a primeira a nomear o termo interseccionalidade, Patrícia Hill Collins foi a primeira a se referir à interseccionalidade como paradigma, como um sistema opressivo que enquadraria todas as categorias. Entende-se, portanto, a interseccionalidade como um projeto político de justiça social. Ainda no esteio da definição de interseccionalidade, Patrícia Hill Collins utilizou o termo para se referir “à articulação de

opressões nas experiências de vida dos indivíduos e o termo matriz de dominação para a organização social” (Toledo, 2020, p. 24).

Segundo Collins, essas categorias seriam sistemas paralelos que se entrelaçam em três dimensões: institucional, simbólica e individual. A dimensão institucional seria a opressão exercida por instituições sociais, tais como escolas, negócios, hospitais e locais de trabalho. A dimensão simbólica da opressão seria o “uso estereotipado de imagens de grupos de raça, classe e gênero” (Toledo, 2020, p. 25), tais como a razão ser atributo masculino ou a emoção ser atributo feminino. A dimensão individual seria os efeitos dessas formas de opressão em nossas vidas e como lidamos com este sistema opressor.

Quanto à interseccionalidade, Patrícia Hill Collins afirma que

investiga como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana. Como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária – entre outras – são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente. A interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas. (Collins, 2020, p.16.)

A interseccionalidade tem estreita relação com os estudos relacionados à violência contra a mulher, uma vez que o uso da mesma como ferramenta analítica resultou em entendimentos complexos da violência:

Visto que a violência contra as mulheres foi um poderoso catalisador da própria interseccionalidade e que a violência parece cada vez mais onipresente no contexto global, as análises interseccionais desse tópico não apenas são generalizadas, como influenciam o ativismo político e as políticas públicas. O uso da interseccionalidade como ferramenta analítica promove uma concepção mais ampla de como formas heterogêneas de violência contribuem para a desigualdade e a injustiça social [50]. A violência é uma questão importante para mostrar como a sinergia entre investigação e práxis realmente funciona na interseccionalidade. (Collins, 2020, p.70.)

Neste sentido, as relações de poder, que se transformam em desigualdades sociais, são sempre permeadas pelo uso da violência. A interseccionalidade revela que a violência praticada como forma de demonstração de poder se liga ao racismo, colonialismo, patriarcado, nacionalismo e capacitismo. Sendo assim, a investigação interseccional pode fornecer uma compreensão mais sólida sobre a violência.

Dessa maneira, estudos como os de Crenshaw (2002) defende a abordagem interseccional, que possui a capacidade de lançar um olhar mais aprofundado, a partir da junção

de diferentes eixos de discriminação e subserviência, presentes na vida diária das mulheres, tais como gênero, classe social.

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcado, a opressão de classe e outros sistemas discricionários criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas às mulheres, raça, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (CRENSHAW, 2002, p. 177).

Finalizando, cabe salientar que a interseccionalidade é uma categoria analítica que possibilita um olhar crítico relacionado aos diferentes indicadores de desigualdade, proporcionando uma maior compreensão à problemática da violência contra as mulheres.

2.3 VIOLÊNCIA E GÊNERO

A violência contra as mulheres é um fenômeno que atinge mulheres, independente de suas classes sociais ou culturas. Os estudos sobre a violência de gênero, principalmente relacionada à mulher, é um campo teórico-metodológico fundado a partir das lutas do movimento feminista brasileiro e internacional.

A análise da problemática da violência contra a mulher ganhou força a partir do momento que o movimento feminista desconstruiu a ideia de que o aparato sexual era parte da natureza das mulheres e dos homens, surgindo, a partir daí o conceito de gênero, em sua construção social e histórica.

A violência contra a mulher está demarcada pelas armadilhas do poder patriarcal, pois a existência feminina está marcada por diversos estereótipos, tais como ser uma boa mãe, boa filha, aluna exemplar, cuidadora, fiel, entre outras. Caso a mulher rompa essa demarcação simbólica e não cumpra esses estereótipos, o patriarcalismo se faz presente na violência sofrida pela mulher.

Sendo assim, a violência contra as mulheres relaciona-se ao contexto das relações desiguais de gênero, baseadas em conceitos como o machismo, o patriarcado, cuja expressão baseia-se na discriminação, agressão, opressão e inferiorização das mulheres em todos os âmbitos da vida pública e privada.

A inserção diferenciada de homens e mulheres na sociedade é materializada no controle social sobre os corpos e mentes femininas, produzindo, assim, a preservação das estruturas de poder e subserviência exigidas pelo patriarcado.

A violência contra a mulher tem origem nos primórdios da socialização infantil e perpetuada no decorrer da socialização, até a fase adulta. Trata-se de uma “permissão social concedida e acordada entre homens na sociedade” (Bandeira, 2014, p.461). Em contrapartida, a dificuldade de rompimento da relação violenta são sentimentos aprendidos culturalmente: o medo de novas agressões, a esperança de melhoria do agressor, o medo de perder os filhos, a dependência financeira, etc.

A respeito da violência de gênero, Bandeira afirma que

ao escolher o uso da modalidade *violência de gênero*, entende-se que as ações violentas são produzidas em contextos e espaços relacionais e, portanto, interpessoais, que têm cenários sociais e históricos não uniformes. A centralidade das ações violentas incide sobre a mulher, quer sejam estas violências físicas, sexuais, psicológicas, patrimoniais ou morais, tanto no âmbito privado-familiar como nos espaços de trabalho e públicos. Não se trata de adotar uma perspectiva ou um olhar vitimizador em relação à mulher, o que já recebeu críticas importantes, mas destacar que a expressiva concentração deste tipo de violência ocorre historicamente sobre os corpos femininos e que as relações violentas existem porque as relações assimétricas de poder permeiam a vida rotineira das pessoas. (Bandeira, 2014, p.451.)

A escola possui, como característica primordial, ser intermediadora entre a vida privada e a vida pública, exercitando nos discentes as habilidades do discurso, da palavra e da ação.

Embora inaceitável, a violência existe no contexto escolar, sendo possível determinar três tipos de violência (Charot; Debarbieux *apud* Neves, 2020): *violência dentro ou na escola*, aquela que ocorre dentro do ambiente escolar, mas com origem fora dele; *violência à escola* (pichações, depredações, agressões à professores); e *violência da escola*, gerada por professores ou funcionários, como forma de desrespeito aos alunos e sua cultura.

Nesse sentido, se a escola não está imune à violência social, também está envolvida na produção de violências de gênero. A violência é uma forma legitimada de poder e o estereótipo da fragilidade feminina, muitas vezes, coloca a mulher em situações de risco. Como afirma Bourdieu (*apud* Neves, 2020), os esquemas que as pessoas (nesse caso, os homens) utilizam para avaliar a si ou a outrem são resultadas da incorporação de classificações naturalizadas na sociedade. Dessa maneira, em consonância com o conceito de violência simbólica desenvolvido por Bourdieu, a aceitação da desigualdade dos oprimidos (mulheres) implica na validação dos argumentos do opressor (homens), garantindo, assim, a manutenção dos privilégios.

Para Saffioti (2001), a violência de gênero relaciona-se ao exercício da função patriarcal do homem que, através do uso da violência, garantiria a obediência da mulher:

Nesse sentido, o próprio gênero acaba por se revelar numa camisa de força: o homem deve agredir, porque macho deve dominar a qualquer custo; e mulher deve suportar agressões de toda ordem, porque seu “destino” assim determina” (SAFFIOTI, 1999. P.88).

É necessário perceber a escola como um espaço de produção de desigualdades de gênero, mas também como um solo fértil para mudanças no sentido do rompimento da desigualdade entre homens e mulheres. Por um lado, temos a escola perpetuando discursos que culminam em violência de gênero. Por outro lado, “temos jovens incorporando e questionando modelos e discursos, formando um *habitus* que guiará suas escolhas e decisões de vida” (Unbehaum; Gava; Oliveira *apud* Vianna; Carvalho, 2020, p.143).

A escola, por meio das múltiplas experiências que pode proporcionar aos alunos, precisa ser um espaço que desmistifique os antivalores, a hierarquia, o poder e a dominação, ampliando, assim, o debate sobre gênero.

2.4 PANORAMA DAS PESQUISAS RELACIONADAS AO TEMA DA PESQUISA

O estudo qualitativo que aqui se apresenta traz um panorama das pesquisas realizadas sobre o tema *diversidade e gênero* nas escolas. Ao pesquisar os descritores “identidade de gênero”, “diversidade de gênero” e “educação”, em um primeiro movimento de busca no *Portal de Periódicos da Capes e Banco de Dissertações do Mestrado Profissional em Educação da UNITAU*, foram identificados 32 artigos revisados por pares (Capes) e 1 dissertação (MPE UNITAU) que interessavam diretamente a esse trabalho.

Além disso, foi realizada uma segunda busca com os descritores “diversidade de gênero”, “identidade de gênero” e “educação”, limitando os resultados às pesquisas realizadas nos últimos cinco anos. No geral, a consulta retornou um resultado de 105 artigos, dos quais 32 foram revisados por pares. A seleção de nove desses artigos, que dialogavam diretamente com a pesquisa, se deu por meio da leitura de todos os títulos. Em seguida, foram lidos os resumos para uma posterior seleção, estabelecendo como critério pesquisas que discutem as questões de gênero no contexto da Educação Básica, excluindo-se, do cômputo analisado, pesquisas sobre o ensino superior, sobre o universo sindical e sobre o trabalho corporativo.

As leituras dos artigos evidenciaram a importância do cumprimento de políticas públicas voltadas às questões de diversidade de gênero, bem como a importância da educação como ferramenta de transformação social, produzindo igualdade e respeito entre os membros da comunidade escolar. Nesse sentido, os autores chamaram atenção para a importância da formação inicial e continuada para discussão de temas relacionados à diversidade e identidade de gênero com o corpo docente.

No Banco de Dissertações do MPE UNITAU foi encontrada uma pesquisa que envolvia os descritores, publicada em 2017.

Quadro 2. Resultado da pesquisa sobre Diversidade e Identidade de gênero nas escolas, no Portal de Periódicos da CAPES, nos últimos cinco anos

Descritores	Quantidade total	Revisado por pares	Artigos não pertencentes à área de pesquisa	Selecionados
Diversidade e identidade de gênero nas escolas	105	32	23	09

Fonte: elaborado pela autora, 2024.

Quadro 3. Resultado da pesquisa sobre Diversidade e Identidade de gênero nas escolas no Banco de Dissertações do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté. Anos: 2017 até 2022

Dissertações	Selecionados
Identidade de gênero na escola: estigma e diversidade (2017)	1

Fonte: elaborado pela autora, 2024.

Quadro 4. Trabalhos selecionados para a pesquisa

	Autor (es)	Título	Local/ ano
1	SONETTI, S.L. & GARCIA, M. R. V.	Ensinando a diversidade ou a transfobia? Um panorama da educação sobre diversidade sexual e de gênero, nas escolas	Revista Práxis, Novo Hamburgo v. 1, 173–194. https://doi.org/10.25112/rpr.v1i0.1913

		da região de Sorocaba- SP e sua intersecção com saúde mental	
2	CAMARGO, D. T.; MARQUES, A. F.	A questão da identidade de gênero na educação básica: educadores e jogos de poder.	Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade. Naviraí, v. 4, n. 7, p. 24-33, jan. - jun. 2017. https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/2281
3	GRAUPE, M.E.; LINS, C. T. L. de	Gênero e diversidade sexual: homofobia no contexto escolar	Revista Educação. Santa Maria v. 43 .n. 1 ,p. 141-156 jan./mar. 201
4	SILVA, M. M da.; TUNICE, L. M. da C.	O papel da Gestão Escolar na tratativa de demandas relacionadas a problemas de Identidade de Gênero na Educação Básica	Revista Ecom. v.10. n.20(2019)
5	SCHIITZ, L. W.; MARTINEZ, L. da S.; SALVA, S.	“Ela gosta mais dos carros do que das bonecas”: identidades de gênero no contexto escolar.	Debates em Educação, [S. l.], v. 12, n. Esp2, p. 138–157, 2020.
6	OLTRAMARI, L. C.; GESSER, M.	Educação e gênero: histórias de estudantes do curso Gênero e Diversidade na Escola.	Revista Estudos Feministas [online]. 2019, v. 27, n. 3 [Acessado 24 Abril 2022] , e 57772. Disponível em: . Epub 21 Out 2019. ISSN 1806-9584. https://doi.org/10.1590/1806-9584-2019v27n357772
7	SALEIRO, S. P. D	Diversidade de gênero na infância e educação: contributos para uma sensibilidade ao (trans) gênero	Revista exaequo.2017. v.36. disponível em https://exaequo.apem-estudos.org/artigo/diversidade-de-genero-na-infancia-e-na-educacao
8	M., D. F., GRAUPE, M. E., & Locks, G. A.	Políticas Públicas LGBTTTT e a Educação: avanços ou retrocessos?	Cadernos De Gênero E Diversidade, 6(2), 34–53. https://doi.org/10.9771/cgd.v6i2.34847
9	FERREIRA, E. da S; SANTOS, O. A. S. dos, & QUADRADO, J. C.	Gênero e diversidade na escola: experiências sobre a formação continuada de professores da educação básica no município de São Borja	Revista Sociais E Humanas, 30(2). https://doi.org/10.5902/2317175826805
10	VIEIRA, Pedro Henrique	Identidade de gênero na escola: estigma e diversidade	Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté. (2017)

Fonte: elaborado pela autora, 2024.

Foram realizadas as leituras dos artigos e dissertação selecionados, objetivando compreender as questões de identidade e diversidade de gênero presentes no cotidiano escolar.

Em artigo escrito por Sonetti e Garcia (2020), para a revista científica *Prâksis*, intitulado "Ensinando a diversidade ou a transfobia? Um panorama da educação sobre diversidade sexual e de gênero nas escolas da região de Sorocaba-SP e sua intersecção com saúde mental", foi estudado a intersecção entre homofobia e doenças mentais, uma vez que ainda é predominante, nas sociedades, assim como nas escolas, a heteronormatividade compulsória, expressa nos conteúdos trabalhados e nas posturas comportamentais exigidas. Tal postura afeta negativamente a saúde mental daqueles que não se enquadram na heteronormatividade padrão. Os autores analisaram esse tema no panorama nacional, através do *Plano Nacional de Educação* e, em particular na região de Sorocaba, por meio do *Plano Municipal de Educação*.

O *Plano Nacional de Educação* tinha como metas gerais a garantia do direito à educação básica de qualidade e a promoção do acesso à educação, bem como a valorização da diversidade e redução das desigualdades. A elaboração do *Plano Municipal de Educação de Sorocaba*, influenciada pelo movimento Escola sem Partido e por lideranças religiosas, ao invés de propor medidas protetivas à educação, retirou todas as menções aos termos "gênero", "diversidade sexual" e "LGBT" do documento. A pressão dos parlamentares contra o que chamaram de ideologia de gênero objetivou causar pânico moral na população.

Em consequência, os professores, na cidade de Sorocaba, evitam abordar o tema em sala de aula, por apreensão quanto às consequências perante os setores conservadores da comunidade escolar. Nesse sentido, sendo a educação importante ferramenta de transformação social, ao oferecer o entendimento sobre as questões de identidade e de gênero, torna-se possível atuar na melhoria da qualidade de vida da população LGBT através da prevenção de violência e doenças mentais.

No artigo escrito para a revista *Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade*, intitulado *A questão da identidade de gênero na educação básica: educadores e jogos de poder*, Camargo e Marques (2017) estudaram os desdobramentos na formação de identidade de gênero que ocorre em toda a vida, mas que se formaliza na fase escolar.

Tal temática tem sido parte do currículo oculto, com suas referências de certo e errado, suas relações de poder e, por isso, pode ser trabalhada ou não de acordo com a disponibilidade e convicções do professor. Esse currículo configura-se, muitas vezes, como obscuro, de modo que os educadores não são encorajados a questionar, pela ausência de reflexão sobre o tema. Da mesma forma, o silêncio e o segredo dão espaço ao poder, fixam suas interdições, mas,

também, afrouxam seus laços e dão margem a tolerâncias mais ou menos obscuras (Foucault *apud* Camargo; Marques, 2017, p. 28). Os autores, a partir da revisão bibliográfica, avaliaram abordagens pedagógicas na construção da identidade de gênero na Educação Básica, trazendo à luz contribuições teórico-reflexivas aos educadores, para que não reproduzam um discurso vazio ou etnocêntrico em sua prática, afetando, assim, negativamente, o desenvolvimento psicossocial dos educandos.

Nesse sentido, se a mobilidade de gênero é apontada como desconfortável para a sociedade, será também para crianças e adolescentes que necessitam assumi-la sem o acolhimento necessário. A escola necessita reconhecer que a diferença não é mais minoria. Concluiu-se que é imperativa a necessidade dos educadores, em seu posicionamento ético, perceberem como se produzem os discursos que propagam as diferenças e por meio de quais situações elas ocorrem no espaço escolar, naturalizando-as, promovendo uma educação, de fato, inclusiva e não disseminadora de discursos ocultos que beneficia alguns grupos, segregando outros.

Em *Gênero e diversidade sexual: homofobia no contexto escolar*, artigo publicado na revista *Educação*, por Graupe e Lins (2018), os autores exploram, através da pesquisa qualitativa, de quais modos a escola trabalha a identidade de gênero, especialmente em relação ao enfrentamento da homofobia. Nesse sentido, entende-se por gênero o efeito dos atos performativos, com significação cultural, o que demonstra seu caráter instável, com rupturas e contestações (Graupe; Lins, 2018). A diversidade é formada pelas diversas expressões afetivas da sexualidade, combinadas em processos biológicos e culturais, o que culmina nas suas diversas formas de manifestação.

A relevância do estudo reside no incentivo à reflexão, pela comunidade escolar, sobre a homofobia e a promoção de atitudes que visem o combate ao preconceito e a conquista de uma educação mais igualitária. Foi realizada a pesquisa documental dos *Planos Municipais de Educação e Projeto Pedagógico da Escola*, situada na cidade de Santa Maria (RS). Além disso, foram entrevistados membros da comunidade escolar (alunos, professores e equipe gestora) e tais dados foram analisados, utilizando como embasamento teórico autores como Scott, Butler, Louro, Grossi, Caetano, Junqueira, Borrilo, entre outros.

Por meio desse estudo, especialmente após as entrevistas realizadas com alunos, concluiu-se que existem práticas violentas na escola, especialmente com estudantes que apresentam identidades sexuais e de gênero diferentes da heteronormatividade padrão. Esse modelo heteronormativo ocupa lugar privilegiado na escola, promovendo a desigualdade de gêneros e a potencialização da discriminação. Constatou-se que os professores não recebem

formação continuada sobre o tema, sentindo-se, assim, incapazes de trabalhar as questões de sexualidade em sala de aula. Desse modo, torna-se imperativa a necessidade de cursos de formação continuada que transmitam conhecimentos teórico-metodológicos sobre gênero e suas diversidades, para que os docentes possam atuar no combate à homofobia e à violência.

Em outro artigo, intitulado *O papel da Gestão Escolar na tratativa de demandas relacionadas a problemas de Identidade de Gênero na Educação Básica*, escrito para a revista ECOM, Silva e Tunice (2019) abordam a importância da escola ser pautada em valores que respeitem a diversidade que compõe a comunidade escolar. Nesse sentido, a gestão escolar tem importante papel em garantir a efetiva participação democrática de todos os membros da comunidade escolar, uma vez que a escola pode apresentar tanto o papel de equalização social, quanto o papel de segregação (Saviani, 2000).

Em relação à questão de diversidade de gênero, os autores citam Butler (2017), quando explicam que as características que a sociedade impõe a um determinado gênero não pode ser considerada inata, em relação ao sexo biológico, uma vez que existe uma separação entre corpos assexuados e gêneros construídos socialmente. Citam, também, Torres (2013), que convida a pensar sobre o fato da educação formal, em muitos casos, ser disseminadora de preconceitos ao tratar as questões relacionadas à sexualidade e gênero. Baseiam-se em parâmetros biológicos, dificultando o debate a respeito da identidade de gênero, estimulando o preconceito e a violência contra aqueles que não se enquadram na heteronormatividade padrão. Os autores concluem que cabe à equipe gestora garantir a pluralidade de opinião, utilizando-se da gestão escolar atuante e participativa, em defesa de todos os envolvidos, sem distinção, que busque entender as diversas realidades que se apresentam no ambiente escolar e, com isso, garantir que cada aluno seja respeitado em sua individualidade, sem reforçar preconceitos e estereótipos.

Noutro artigo, *Ela gosta mais dos carros do que das bonecas: identidades de gênero no contexto escolar* (2020), publicado na *Revista Debates em educação*, os autores Schiitz e Martinez promoveram um estudo de como as brincadeiras das crianças, na escola, evidenciam identidades de gênero. Dentro da sociedade, foram estipulados papéis estereotipados para o homem e para a mulher e, quem se afasta desses papéis, muitas vezes sofre preconceito. Nesse sentido, existe a discussão sobre gênero, que enfatiza que ninguém nasce de um gênero ou de outro: biologicamente, nascemos com características que diferem o sexo masculino do sexo feminino. A construção da identidade faz parte da identificação concedida pelos outros e pelo reconhecimento de si mesmo. Segundo os autores, há relações de poder entre crianças e professores, que produzem normas e podem produzir repressão. Nesse sentido, a escola, por

sua vez, pode contribuir na caracterização dos comportamentos atribuídos ao gênero, moldando os estudantes a partir de uma perspectiva, por vezes, preconceituosa.

Foi utilizado, como metodologia, a pesquisa qualitativa, através de observações participantes nos anos iniciais do ensino fundamental. Concluiu-se que a escola, como um local de aprendizados e de problematizações, pode contribuir na formação docente, tanto inicial, quanto continuada, possibilitando a discussão sobre diversidade de gêneros. Observou-se, ainda, que as crianças, em alguns momentos, em suas brincadeiras, reproduzem o que foi aprendido socialmente e, em outros, transgridem, atuando em maneiras diferentes de ser menino ou menina, reinventando identidades de gênero.

Em *Educação e gênero: histórias de estudantes do curso Gênero e Diversidade na Escola*, artigo publicado na revista *Estudos Feministas*, os autores Oltramari e Gesser (2019), a partir da análise de conteúdo, avaliaram os dados obtidos em um grupo focal com nove participantes do referido curso (oito mulheres e um homem). O estudo teve como conclusão que o curso contribuiu para a aquisição de conhecimentos sobre os marcadores sociais das diferenças e a compreensão desses como sociais e políticos; para o reconhecimento e o posicionamento das participantes como feministas; e para a ressignificação de experiências profissionais e de vida relacionadas às temáticas do curso. As entrevistadas destacaram a importância de temas como gênero, sexualidade, raça, geração, religião e deficiência na formação de professores.

No artigo *Diversidade de gênero na infância e educação: contributos para uma escola sensível ao (trans)gênero*, escrito para a revista *Exaequo*, Saleiro (2017) aborda o tema diversidade de gênero na infância e adolescência, mapeando as dificuldades encontradas por aqueles que não pertencem a heteronormatividade padrão em seu percurso escolar. Nesse sentido, a autora recorreu a entrevistas biográficas com trinta adultos, que contaram suas vivências dessas fases da vida.

Em Portugal, não existem estudos dedicados, especificamente, às crianças e jovens trans. Dessa maneira, são necessários novos estudos de necessidades, além de sugestões de medidas e de boas práticas para a inclusão da diversidade de gênero na educação. Em consequência, esse artigo objetivou contribuir para o preenchimento dessa lacuna, possibilitando sinalizar os problemas que se colocam às crianças e aos jovens em diversidade de gênero no sistema educativo em Portugal, bem como para a reflexão sobre as consequências da invisibilização dessas crianças e adolescentes (Cabrera; Cabezas, 2013) e o não reconhecimento e ininteligibilidade delas (Butler, 2004) no espaço escolar.

Em outro artigo, escrito por Machado, Graupe e Locks (2020), intitulado *Políticas Públicas LGBTTT e a Educação: Avanços ou Retrocessos?*, para a *Revista Cadernos de Gênero e Diversidade*, os autores abordam, por meio da pesquisa qualitativa e documental, as políticas públicas voltadas para a população LGBTTT, sendo elas o *Programa Brasil sem Homofobia* (2004), o *Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais* (2009) e o *Plano Nacional de Educação* (2014-2024), buscando compreender como essas políticas se manifestam na educação básica.

A importância desse estudo deve-se ao fato de que as políticas públicas entraram em vigor a partir de 2000 e, desde então, têm sido debatidas e polemizadas, causando diversas tensões no Brasil. Além disso, após 2018, tais políticas estão sendo invisibilizadas pelo governo federal, assim como o movimento social LGBTTT tem sido ameaçado e criminalizado.

O estudo aponta discrepâncias entre as políticas públicas LGBTTT e os direitos humanos dessa população na educação básica, pois a mesma é mencionada de forma superficial. Os autores mencionam o trabalho de Fernandes (2011) sobre a tentativa da implementação da ação governamental Escola sem Homofobia, com o Kit de combate à homofobia, que foi rechaçada pela ala religiosa da sociedade, que conseguiu a anulação desse material, o qual seria um marco anti homofobia para a educação em nosso país.

Os autores ressaltam as dificuldades dos profissionais da educação em trabalhar os temas gênero e sexualidade, dado o imperativo da norma heterossexual que reforça cotidianamente os valores naturalizados sobre as vivências das diversidades sexuais e de gênero. No entanto, é importante lembrar que a heterossexualidade, bem como a homossexualidade, não é uma prática natural, ou seja, é construída socialmente, como afirma Butler (2015) em seus estudos. Torna-se necessário, dessa maneira, pensar no acolhimento ou inclusão das pessoas LGBTTT no sistema educacional. Para promover a cidadania de todos os sujeitos, devem ser repensadas as políticas que são embasadas na exclusão. Como profissionais da educação, é importante repensar, nas escolas, políticas educacionais para o enfrentamento de violências contra as pessoas LGBTTT, proporcionando respeito, igualdade, cidadania e educação equitativa.

O artigo *Gênero e diversidade na escola: experiências sobre a formação continuada de professores da educação básica no município de São Borja - RS*, confeccionado para a *Revista Sociais e Humanas*, de autoria de Ferreira, Santos e Quadrado (2017), objetivou analisar relatos baseados nas vivências dos bolsistas do projeto Gênero e Diversidade, realizado pela Universidade Federal do Pampa (campus São Borja), no curso de formação continuada, modalidade presencial.

As vagas foram distribuídas entre a Coordenadoria Regional de Educação do Estado, a Secretaria Municipal de Educação e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. O projeto tratou sobre Parâmetros Curriculares Nacionais, Educação e Direitos Humanos. O projeto contou com a participação de docentes e alunos das instituições que, através de oficinas, relatos de experiências, dinâmicas, aulas expositivas e dialogadas, capacitaram os participantes para o trabalho com a diversidade de gênero e o combate ao sexismo e à homofobia. O curso voltou-se para o desenvolvimento de metodologias de prevenção das formas de violações de direitos humanos, para a promoção do reconhecimento da diversidade e para o enfrentamento ao sexismo e à homolebotransofobia.

Os pesquisadores observaram, no entanto, a baixa adesão ao curso e a desmotivação de alguns professores, por não haver incentivo em bônus salarial ou plano de carreira. Em contrapartida, foi um momento muito enriquecedor para os estudantes que dele participaram. Eles tiveram contato com muitos relatos de professores localizados em diferentes realidades da educação básica, conhecendo, assim, os anseios e os medos de trabalharem com o tema diversidade de gênero. Os pesquisadores, com esse estudo, constataram a importância da conscientização a respeito do tema diversidade de gênero na atualidade.

A pressão dos setores mais conservadores da sociedade fez com o tema fosse retirado da maioria dos planos de educação municipais e estaduais. No entanto, a exclusão não fez com que se diminuísse a violência de gênero, advinda do preconceito contra a população LGBT, no contexto escolar. É essencial refletir sobre a prática pedagógica individual e coletiva, combatendo toda forma de discriminação no ambiente escolar. Há que se refletir sobre o papel primordial da escola, que é oferecer uma educação igualitária a todos os alunos, não excluindo aqueles indivíduos que, historicamente, já foram muito prejudicados pelo preconceito e violência de gênero.

A dissertação *Identidade de gênero na escola: estigma e diversidade*, escrita por Vieira (2017), foi desenvolvida em torno das questões de identidade e gênero no ambiente escolar. A metodologia empregada foi a história oral temática e o foco do trabalho foi a análise das narrativas e das práticas dos professores sobre as questões de identidade de gênero. Para tal, foram realizadas cinco entrevistas com professores de uma escola pública municipal de ciclo II do Ensino Fundamental de um centro turístico-religioso do Vale do Paraíba/SP.

As questões de gênero e identidade levantadas foram relacionadas às legislações sobre o assunto. A partir da análise de respostas de questionários dos professores, o pesquisador constatou a falta de formação continuada quanto às questões de diversidade de gênero e, conseqüentemente, o silenciamento dessas questões no cotidiano escolar. Em conclusão, as

questões de diversidade e identidade de gênero estão cada vez mais comuns na escola, mas sua abordagem é superficial ou inexistente, o que colabora para aumentar o estigma e o preconceito.

Observando os artigos e a dissertação selecionados, é possível concluir que ainda há muito a se estudar sobre o tema, especialmente em tempos em que as políticas públicas e os direitos das mulheres e da população LGBT estão invisibilizados pelo governo federal e pelos setores conservadores da sociedade.

Os estudos apontam que o conceito de gênero tem um viés social e cultural. No entanto, a escola ainda trata a questão da diversidade e da identidade de gênero em um viés biologizante, o que abre espaço para visões religiosas e heteronormativas em relação aos alunos. Surgem, a partir dessas visões, estereótipos de gênero subdivididos em apenas masculino e feminino. No entanto, na escola temos uma gama de diversidades e, sob essa concepção reducionista, aqueles que não se enquadram na heteronormatividade padrão sofrem, muitas vezes, preconceito e discriminação.

Observamos que, em geral, os estudos sobre gênero estão centrados nas questões relativas à sexualidade e pouco se fala sobre os preconceitos específicos sobre as mulheres no processo de construção das identidades de gênero. Não há muitos estudos que abordam a questão da violência contra a mulher e o potencial que os livros didáticos podem ter na inserção de temáticas relativas ao gênero e, também, à sexualidade. Destaca-se que não foram encontrados trabalhos sobre gênero nos materiais didáticos de Língua Portuguesa.

Os artigos demonstraram, também, que muitos professores não se sentem capacitados para trabalhar as questões de gênero com seus alunos, primeiramente por temerem serem mal interpretados por familiares e pela sociedade, que possuem o pensamento religioso/biologizante e as consequências perante os setores conservadores da comunidade escolar. O segundo motivo seria a falta de capacitação teórica e a ausência de fundamentos teórico-metodológicos que possibilitaram a discussão sobre diversidade e identidade de gênero.

Finalizando, sendo a escola uma ferramenta essencial de transformação social, ela tem o importante papel de promover essas discussões sobre diversidade e identidade de gênero, para que, a partir disso, se produzam ações capazes de desenvolver o entendimento sobre essas questões, tornando a educação igualitária, de modo que todos os sujeitos envolvidos possam ser respeitados em suas semelhanças e diferenças.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Espera-se, com a análise dos resultados, compreender as práticas pedagógicas dos professores de Língua Portuguesa da rede municipal alvo da pesquisa a respeito das relações de gênero, notadamente o combate à violência contra a mulher por meio do uso de materiais didáticos. Ao final, também, espera-se colocar em análise um rol de práticas realizadas pelos docentes, que sejam realmente inclusivas, para que haja respeito à diversidade, à mulher.

Além disso, será apresentado, ao final, uma proposta de leitura de tirinhas de quadrinhos retiradas dos livros didáticos analisados, sob a perspectiva dos estudos de gênero.

3.1 ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO

Inicialmente, procurou-se verificar como as relações de gênero aparecem nos livros didáticos de Língua Portuguesa adotados nas escolas municipais em questão. Um estudo preliminar com livros didáticos adotados na rede de ensino foi realizado buscando verificar a pertinência da temática escolhida para a pesquisa, aprofundado posteriormente. Os livros foram analisados procurando demonstrar a pertinência do problema abordado e verificar como são abordadas as representações binárias da mulher e do homem, assim como os conceitos de machismo, sexismo e violência contra a mulher, buscando compreender, no desenvolvimento das práticas pedagógicas, como são trabalhadas essas questões com os alunos.

A respeito da análise da coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa, foram observadas também as Orientações dadas aos professores (Manual do Professor), constantes no início dos livros. Percebem-se divergências entre as orientações iniciais e algumas orientações que são dadas aos professores, no decorrer do livro.

Um exemplo disso seria o trecho em que há a explicação sobre a seção “Entre saberes”, que aparece nos livros:

Nesta seção, o aluno exercita a curiosidade intelectual e emprega diferentes linguagens, inclusive aquelas relativas ao campo digital, para disseminar informações, partilhar experiências, negociar e defender ideias, entre outras práticas. Os temas escolhidos estão alinhados às preocupações com a cidadania, promoção dos direitos humanos, consciência socioambiental e consumo responsável. (Ormundo; Siniscalchi, 2018, p. XV.)

Estas preocupações voltadas à cidadania, promoção dos direitos humanos, na prática não se concretizam em muitos momentos, especialmente quando alguns textos, que poderiam ser disparadores para discussões sobre relações de gênero e/ou violência contra a mulher, são utilizados apenas como pano de fundo para os trabalhos com os conteúdos gramaticais. Além disso, como será verificado posteriormente nas análises, há orientações ao docente para que não se prolonguem em discussões sobre determinados temas com os alunos. Isso mostra também a construção desse livro didático, dessa sociedade patriarcal, ao passo que, silenciando a discussão sobre temáticas ligadas ao gênero, reforçam-se os estereótipos e a permanência da desigualdade entre homens e mulheres.

Em continuidade, os livros didáticos tiveram amplo alcance e divulgação na última década no Brasil, devido ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que é o programa federal responsável pela seleção, avaliação e distribuição dos livros didáticos em todo o território nacional. No município em questão, após recebimento das opções disponíveis de livros didáticos, a Equipe de Práticas Pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação analisa o material e sugere às escolas. De posse dessas sugestões, os professores de Língua Portuguesa de cada Unidade Escolar escolhem o livro didático a ser utilizado durante o ano. Pelas regras do PNLD, o livro deve ser usado por quatro anos. Dessa maneira, os alunos utilizaram os exemplares dos livros, analisados nesta pesquisa, até o ano de 2023.

Ainda relacionado ao livro didático, por sua abrangência em todas as escolas públicas do país, podemos considerá-lo um meio de comunicação em massa na sociedade atual. Nesse sentido, pode ser caracterizado como uma forma de “mediação da cultura” (Moura, 2020, p. 104).

Em relação a importância de se trabalhar as relações de gênero na escola em todos os componentes curriculares, ela fundamenta-se, inclusive, nas diretrizes estabelecidas pelo *Plano Nacional de Educação* (Brasil, 2014, s.p.), que estabelece a:

III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;

[...]

X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental⁹.

Dessa maneira, dentre outras diversas estratégias propostas no Plano, encontra-se a meta 2.4, que estabelece a importância do monitoramento do acesso e da permanência na educação

⁹ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em 27/05/2022.

básica de alunos em situação de discriminação, preconceitos e violências, de forma a possibilitar o sucesso escolar, como é possível verificar a seguir:

fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso, da permanência e do aproveitamento escolar dos beneficiários de programas de transferência de renda, bem como das situações de discriminação, preconceitos e violências na escola, visando ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso escolar dos (as) alunos (as), em colaboração com as famílias e com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, adolescência e juventude (Brasil, 2014, s.p.).

Na Meta 7 do Plano Nacional da Educação, que visa “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as médias nacionais para o Ideb” (Brasil, 2014, s.p.)¹⁰, verificamos a seguinte estratégia:

garantir políticas de combate à violência na escola, inclusive pelo desenvolvimento de ações destinadas à capacitação de educadores para detecção dos sinais de suas causas, como a violência doméstica e sexual, favorecendo a adoção das providências adequadas para promover a construção da cultura de paz e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade.

A partir das metas e estratégias elencadas acima, observa-se que existe uma preocupação inserida nas políticas educacionais em promover, na escola, uma rede de proteção contra a violência doméstica e social, por meio da detecção dos sinais e de suas causas, bem como a tomada de providências na busca da construção de uma sociedade igualitária.

A respeito da prevenção e do combate à violência contra mulher, foi instituída, em 2021, através da Lei Federal nº 14.164, a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher, objetivando incluir o trabalho com conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da Educação Básica. Tal lei transforma esse tema em conteúdo programático obrigatório, a ser trabalhado anualmente, no mês de março, em todas as instituições públicas e privadas de ensino da educação básica. Tal lei objetiva promover a reflexão crítica dentro da comunidade escolar a respeito do combate e da prevenção à violência contra a mulher, conhecendo os dispositivos legais constantes na lei Maria da Penha, em seus instrumentos protetivos e meios de denúncias, através da produção e da distribuição de materiais educativos à respeito do tema, formando educadores e conscientizando a comunidade sobre este tipo de violência (Brasil, 2021, s.p.)¹¹.

¹⁰ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em 28/05/2022.

¹¹ Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2021/lei-14164-10-junho-2021-791447-publicacaoriginal-162983-pl.html>. Acesso em 02/06/2022.

Em continuidade às políticas públicas de prevenção e combate à violência de gênero, o Ministério da Educação (MEC), em 2018, desenvolveu uma plataforma a ser utilizada na educação básica, abordando o tema direitos humanos e igualdade, incluindo a igualdade de gênero. Segundo a diretora substituta de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania do MEC, Patrícia Laudry Mollo Vieira, a educação em direitos humanos é fundamental “como processo formativo e o combate ao preconceito e discriminação em relação às mulheres, centrado na valorização da diversidade” (Vieira *apud* Verdélio, 2018, s.p.)¹².

A plataforma objetivou funcionar como espaço de conteúdo digital de fácil compreensão, aberto à população em geral, mas com foco principal na comunidade escolar e nas famílias. Era composta pelos seguintes módulos: primeiro, diversidade na escola, preconceito, discriminação e *bullying*; segundo, educação e direitos humanos, no dia a dia; e, terceiro, mediação de conflitos dentro e fora da escola.

Partindo da necessidade de prevenção e enfrentamento à violência de gênero, alguns municípios têm realizado ações a fim de disseminar o conhecimento a respeito da Lei nº. 11340/2006 - Lei Maria da Penha. O programa é chamado *Maria da Penha Vai à Escola (MPVE)* e envolve várias instituições, visando divulgar a presente lei nas escolas públicas do Distrito Federal, capacitando os profissionais da educação para serem redes de apoio capazes de identificar, prevenir e inibir a violência de gênero (CS, 2021, s.p.)¹³.

Parte-se do pressuposto de que o livro didático é um espaço que dá ênfase à construção social de poder entre o masculino e o feminino” (Moura, 2020, p. 114). Nesse sentido, na análise da coleção do livro didático *Se liga na Língua*, de Língua Portuguesa, utilizado na rede de ensino em foco nesta pesquisa, observou-se que o mesmo não aborda diretamente, em seus textos, o tema violência contra a mulher. Apenas em um único momento um cartaz relativo ao tema é explorado em seus aspectos linguísticos, para compreensão dos complementos nominais presentes no texto. Não há, dessa maneira, uma abordagem quanto aos aspectos sociais que envolvem o texto trabalhado. Esse aspecto pode ser verificado a seguir:

Figura 1. Propaganda sobre violência contra a mulher

¹² Disponível em: <https://agenciabrasil.etc.com.br/politica/noticia/2018-09/educacao-de-genero-na-escola-previne-feminicidios-dizem-especialistas>. Acesso em 02/06/2022.

¹³ Disponível em: <https://www.tjdf.tus.br/institucional/imprensa/noticias/2021/marco/mpve-programa-criado-pelo-tjdf-tus-busca-divulgar-lei-maria-da-penha-nas-escolas-publicas-do-df>. Acesso em 03/06/2022.

Complemento nominal

Leia o cartaz da campanha publicitária a seguir, divulgada na Bahia, no período do Carnaval.

- 1 Por que a linguagem usada no slogan evidencia que a campanha tem um público-alvo?
- 2 A variedade linguística escolhida para o slogan está relacionada a particularidades regionais, temporais ou sociais? Explique sua resposta.
- 3 Que relação há entre a campanha e o contexto em que ela está sendo divulgada?
- 4 No slogan, o verbo *respeitar* vem acompanhado pelo complemento *as mina*. O verbo poderia ficar sem esse complemento? Por quê?
- 5 Complete uma reelaboração do mesmo trecho: É fundamental o respeito...
É fundamental o respeito às mina.



1. A escolha da gíria *as mina* em lugar de *as mulheres* revela a tentativa de se aproximar do grupo jovem.
2. Sociais, uma vez que está relacionada à idade dos falantes.

A presença de aparente propaganda na seção se justifica de acordo com o Parecer CNE/CEB nº 15/2000, que diz que "o uso didático de imagens comerciais identificadas pode ser pertinente desde que faça parte de um contexto pedagógico mais amplo, conducente à apropriação crítica das múltiplas formas de linguagens presentes em nossa sociedade, submetido às determinações gerais de legislação nacional e às específicas da educação brasileira, com comparecimento metódico e variado".

Questão 5 – Comente com os alunos que, no slogan da campanha, o uso de "as mina" cumpre a função de associar o texto a um tipo de construção corrente no grupo dos jovens. Retorne a

In: Art. 14 do Código Penal e Lei 9.810 de 11 de fevereiro de 1998.

SP/MS/SECRETARIA DE POLÍTICAS PARA AS MULHERES DO GOVERNO DA BAHIA/FOUNDAÇÃO MULHERES

Lembra?

Slogan é uma frase

Fonte: Ormundo; Siniscalchi, 2018, 7º ano, p. 239.

Além de não haver uma abordagem direta em relação a violência contra a mulher, o material didático do 6º ano traz uma tirinha que demonstra a intolerância masculina em relação à mulher:

Figura 2. HQ 1



Fonte: Ormundo; Siniscalchi, 2018, 6º ano, p. 131.

O material acima foi utilizado para tratar questões gramaticais, não havendo indicação de discussão sobre o tema violência contra a mulher. Tal discussão ficaria a critério do professor, que poderia (ou não) incentivá-la em sala de aula. Nesse sentido, de acordo com Carvalho (2012, p. 404), observa-se a necessidade de se abordar, por meio das diferentes linguagens, “o papel das diferenças percebidas entre os sexos na construção de todo sistema simbólico, especialmente na significação das relações de poder”.

Observa-se que no Manual do Professor há a menção do Parecer CNE/CEB nº 15/2000, que afirma que

O uso didático de imagens comerciais identificadas pode ser pertinente, desde que faça parte de um contexto mais amplo, conducente à apropriação crítica das múltiplas formas de linguagem presentes em nossa sociedade, submetido às determinações gerais da legislação nacional e às específicas da educação brasileira. (Ormundo, 2018, 7º ano, p. 239.)

Nesse sentido, o livro didático em análise não trata criticamente o tema violência contra a mulher, apenas faz uso da propaganda para trabalhar questões linguísticas, tais como variedades, complementos nominais etc. O trabalho com a temática da violência contra a mulher fica sob a responsabilidade exclusiva do docente. Por isso, foi importante consultar os professores de Língua Portuguesa acerca de como aproveitar essa sugestão do livro para tratar a temática em sua disciplina, o que será apresentado mais à frente.

Em relação aos papéis do homem e da mulher na sociedade, presentes no livro didático analisado, verifica-se uma tônica em manter a mulher em seus papéis historicamente pré-determinados: a mãe, a dona de casa, aquela que lidera as questões de organização familiar, como as imagens abaixo podem demonstrar:

Figura 3. HQ 2



Fonte: Ormundo; Siniscalchi, 2018, 7º ano, p. 69.

Na imagem, pode-se verificar a “permanência intemporal na representação binária e fixa do gênero” (Moura, 2020, p. 115) no âmbito do casamento tradicional, onde o feminino possui um papel estereotipado.

Figura 4. Tirinha 1



Fonte: Ormundo; Siniscalchi, 2018, 7º ano, p. 142.

A respeito dos estereótipos, Scott (1995) afirma que os conceitos normativos tornam fixas a oposição entre homens e mulheres na sociedade, promovendo a desigualdade de gênero. Um exemplo disso seriam as imagens explicitadas anteriormente, na oposição entre profissão e atividade doméstica, sendo, a última, tarefa da mulher. Isso pode também ser verificado no exemplo a seguir:

Figura 5. Poema “Bolo de laranja”

Leitura 2

bolo de laranja

aquele dia
você tão distante
preparou um bolo de laranja
mas tropeçou
no ingrediente: a turma toda
que esperou ansiosa
cuspiu na pia
farinha que era sal
açúcar que era fermento
o gosto intragável
e o seu choro em público, mal
conseguiu se explicar
nem na própria língua
muito menos praqueles gringos
que não entendem nada
nem abraçar eles sabem



ALICE SANT'ANNA. Disponível em: <http://adobradura.blogspot.com/2008_10_01_archive.html>. Acesso em: 2 jun. 2018.

De quem é o texto?



Foto de 2013.

Alice Sant'Anna (1988-) nasceu no Rio de Janeiro (RJ) e começou a escrever ainda adolescente. Com uma escrita sensível e reflexiva, muitos de seus poemas já foram publicados em livros, jornais, revistas, *blogs* e coletâneas.

118

Fonte: Ormundo; Siniscalchi, 2018, 7º ano, p. 118.

No poema acima, que traz um episódio mal sucedido na cozinha, não há referência que o eu-lírico seja uma mulher e que seja negra. No entanto, a imagem é de uma mulher negra, em uma associação a culinária como tarefa exclusivamente feminina.

A interseccionalidade se faz presente, no trecho acima, como suporte metodológico para a compreensão da opressão. No poema, quando o eu-lírico não fornece indícios de que seja uma mulher branca, mas a imagem é de uma mulher negra, pode-se verificar a interseccionalização entre gênero e raça. Segundo os estudos de Patrícia Hill Collins, observa-se um sistema opressivo, na dimensão simbólica da opressão. Em outras palavras, ao associar a culinária à mulher negra percebe-se, neste poema, o uso estereotipado da mulher negra como aquela que ocupa uma posição inferior na sociedade, em trabalhos domésticos.

Ainda em relação aos estereótipos, a imagem abaixo ilustra a fêmea relacionada ao papel de mãe. Não há, novamente, um enfoque na discussão desses estereótipos, dos papéis historicamente determinados, apenas tratando-se de questões voltadas à estruturação do gênero textual História em quadrinhos. Nesse sentido, o gênero é utilizado para compreender todo o universo existente, não apenas nas individualidades:

O conjunto de símbolos estabelecido em cada sociedade, a partir da observação das diferenças sexuais, pode também servir para interpretar e estabelecer significados que não têm relação direta com o corpo, a sexualidade, nem as relações entre homem e mulher, categorizando, em termos de masculino e feminino, as mais diversas relações e alteridades da natureza e da sociedade, conforme cada compreensão cultural e histórica (Carvalho, 2012, p. 405).

Em continuidade ao presente raciocínio, na HQ abaixo o papel de mãe é mostrado em seu simbolismo associado à feminilidade e proteção. Quando classificamos o feminino como mãe, estamos associando-o também à reprodução, quando nem todas querem/podem cumprir esse papel social. Tal papel, ainda, pode ser exercido por outros membros que não sejam exatamente a mãe.

Dessa maneira, em relação à não abordagem das questões de gênero em todas as suas nuances no livro analisado, cabe à escola contribuir para que tais discussões sejam realidade entre a comunidade escolar, tal como afirma Marília Pinto de Carvalho em seu artigo *Gênero, raça e avaliação escolar: um estudo com alfabetizadoras*:

numa perspectiva de justiça social, a escola deve contribuir, para além de tudo isso, na construção de relações mais igualitárias e na aceitação de uma multiplicidade de formas de ser homem e ser mulher, menino e menina, branco, branca, negro, negra ou indígena. Isso só será possível com uma ampla discussão desses temas como parte da formação inicial e continuada das professoras, de forma que elas possam cumprir um papel transformador em relação às crianças e às famílias, por meio não apenas de questões relativas ao desempenho cognitivo, mas também de valores e práticas (Carvalho, 2009, p. 863).

Figura 6. HQ 3

3 Na HQ a seguir, a linguagem verbal não representa apenas a fala de personagens.

Pile #002

Bianca Pinheiro

a) Por que a mãe de Pile não quer que ela faça explorações? Que palavra empregada na tira revela essa característica da mãe?

b) No contexto da tirinha, a mãe tem razão? Por quê?

c) Que recurso do segundo quadrinho permite descobrir que a mãe ficou assustada ao ver Pile ao lado do cacto?

d) Quem está falando nos balões retangulares dos dois primeiros quadrinhos?

e) Com qual finalidade essas duas falas foram incluídas?

Fonte: Ormundo; Siniscalchi, 2018, 6º ano, p. 85.

Outro aspecto atribuído à mulher é o cansaço, presente em algumas imagens do livro didático em estudo. É importante salientar que tais imagens sempre estão em exercícios sobre questões linguísticas, sem enfoque na leitura e interpretação da imagem, em seus aspectos relacionados às questões de violência de gênero ou machismo.

Figura 7. Tirinha 1



Fonte: Ormundo; Siniscalchi, 2018, 7º ano, p. 171.

Figura 8. Tirinha 2



Fonte: Ormundo; Siniscalchi, 2018, 7º ano, p. 240.

Destaca-se, também, alguns estereótipos da figura feminina, (“a mulher interesseira”, “aquela que lê livros menores que os homens”), tais como os que se apresentam abaixo:

Figura 9. Cartum



Fonte: Ormundo; Siniscalchi, 2018, 7º ano, p. 75.

Figura 10. HQ 4



Fonte: Ormundo; Siniscalchi, 2018, 6º ano, p. 155.

No material analisado, é possível verificar um posicionamento implícito em relação ao gênero, em um movimento no qual a masculinidade e a feminilidade foram usadas com o intuito de diferenciar, simbolicamente, elementos que não tem, necessariamente, relação com sexo e a reprodução. As marcas de gênero aparecem, na medida em que relacionam características como sendo femininas, uma vez que poderiam pertencer ao gênero masculino também. Novamente, os estereótipos produzem desigualdades de gênero. E difundem inverdades, a medida em que mulheres, pelas estatísticas, estudam mais e têm formação acadêmica maior que os homens.

Em contrapartida, ainda se tratando de estereótipos, o papel do homem segue representado por sua masculinidade:

Figura 11. HQ 5



Fonte: Ormundo; Siniscalchi, 2018, 6º ano, p. 74.

Figura 12. HQ 6



Fonte: Ormundo; Siniscalchi, 2018, 6º ano, p. 84.

A construção do gênero é multifacetada, considerando que

A construção de masculinidades e feminilidades entre crianças e jovens está longe da simples aprendizagem de normas únicas, sendo um processo com múltiplos caminhos, influenciados por classe, culturas, raça e etnia; e que produz diversos resultados (Carvalho, 2009, p.864).

Outra observação importante é que, nos textos em que se apresentam questões de diferenças de gênero, não há um tratamento voltado à discussão a respeito do tema, como verificamos no texto e nas questões abaixo, nas quais os autores enfocam a figura da atleta como idosa, sendo que o diferencial dela não seria esse, mas sim o fato de ser mulher em um esporte praticado, em sua maioria, por homens. A invisibilidade feminina mantém as desigualdades de gênero. A questão que se coloca é: como os professores percebem essas imagens e essas sugestões e como organizam suas práticas pedagógicas em relação à construção das relações de gênero no componente de Língua Portuguesa.

Figura 13. Depoimento

- 6** Leia a transcrição de um depoimento disponível no *site* do Museu da Pessoa.

Aceitando o desafio dos 10 km

Depois dos 40 ano, lá, os meus filho já tavam crescendo, crescido mesmo, aí eu comecei a participar das corrida aqui dos Correio, aí eu sempre tirava, passei mais de oito ano... oito ano ganhando, tirando primeiro lugar aqui nos Correio. Eu fui a primeira mulher a correr os 10 km aqui dos Correio, porque... as mulheres daqui que ganhava, elas... não se interessava a correr 10 km, nem viajar pra Brasília, né? Aí eu disse assim: "Peraí, a mulher aqui ganhava, corria só 5 km, os home, 10 km, e... o dinheiro era menos da mulher, o do home era mais, que corria 10". Aí eu fui... O primeiro ano ainda corri 5 km, ganhei, né?, o segundo aí não, o próximo ano, eu vou treinar junto com os home e vou ganhar o mesmo tanto que os home. Foi um desafio, né? Vou ter que... ficavam assim sem acreditar que eu ia correr os 10 km, né? Aí eu aceitei o desafio: "Vanda, você vai correr os 10 km? Vem que aqui vai ter a premiação pra mulher igual do homem. Você vai correr os 10 km." Aí eu corri, ganhei e fui pra Brasília, ainda fiquei entre os quinze, que eram quinze classificado, né. E... aí depois comecei a participar de São Silvestre, fui também a umas oito São Silvestre, e sempre internacionalmente eu era... ficava entre as dez na faixa etária. [...]

Aceitando o desafio dos 10 km. *Museu da Pessoa*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=6rfjaYwRL4M>>. Acesso em: 14 jun. 2018.

- a) Por que Vanda se destacou entre os atletas que participavam da competição dos Correios? *Porque optou por correr 10 km, modalidade praticada entre os homens, e teve sucesso nesse desafio.*

Reprodução prebiol

- a) Por que Vanda se destacou entre os atletas que participavam da competição dos Correios? *Porque optou por correr 10 km, modalidade praticada entre os homens, e teve sucesso nesse desafio.*
- b) Que resultados esportivos importantes ela obteve após esse acontecimento?
- c) Por que a história de Vanda ajuda a desconstruir a ideia de que os esportes são atividades de jovens?
- d) A fala de Vanda apresenta ocorrências de concordância que não seguem a norma-padrão da língua portuguesa; por exemplo, com relação ao adjunto adnominal e ao substantivo que ele acompanha. O que você observa no trecho "aí eu comecei a participar das corrida aqui dos Correio"?
- e) O mesmo tipo de concordância repete-se na relação entre sujeito e verbo. Copie o trecho em que isso acontece.
- f) A concordância usada impede a compreensão da noção de plural pelo interlocutor? Explique. *Não. A presença de alguns termos no plural já evidencia esse número.*
- g) Nos contextos em que devem ser empregadas as variedades urbanas de prestígio essa forma de concordância costuma ser utilizada? *Não.*

adequada a contextos formais. Essa lógica prevê que basta o artigo ou o substantivo estarem no plural para que toda a expressão seja entendida assim. É o que ocorre, por exemplo, em enunciados como "Participei das *corrida*" ou "As *mulheres corria* 5 km".

6c. Porque Vanda começou a correr já na faixa dos 40 anos de idade, depois que os filhos haviam crescido. A prática esportiva tornou-se algo bastante importante para ela, que passou a participar de várias provas de corrida e a obter sucesso nelas.

6d. Os adjuntos adnominais *das* e *dos*, e os substantivos que eles acompanham, *corrida* e *Correio*, respectivamente, não estão concordando. Segundo a norma-padrão, deveria ter sido utilizado *das corridas* e *dos Correios*.

6e. O trecho é este: "as mulheres daqui que *ganhava*, elas... não se interessava a correr 10 km".

245 ●

Fonte: Ormundo; Siniscalchi, 2018, 7º ano, p. 245.

O gênero é uma relação social e "uma forma primária de dar significados às relações de poder" (Scott, 2005, p. 88). Quando o livro didático não apresenta questões críticas sobre a mulher, promove, mesmo que implicitamente, a desvalorização das feminilidades e do empoderamento feminino.

Novamente, no trecho a seguir, uma charge é utilizada como referencial para elementos linguísticos relacionados ao uso dos porquês e nenhum enfoque é dado à discussão sobre as questões de gênero. O gênero não deve ser considerado um conceito pré-determinado, pois, assim, reduzir-se-ia meramente à dominação masculina - trata-se de uma referência às práticas sociais e as relações que estabelecem (Carvalho, 2012, p. 406).

Figura 14. Tirinha 3



2. Segundo ele, não é uma cor que os meninos gostem de usar, pois está associada às meninas.

2. Segundo ele, não é uma cor que os meninos gostem de usar, pois está associada às meninas.

- 1 Qual é a razão para as meninas escreverem um manifesto? Elas acreditam que todos devem ter liberdade para usar a cor que desejarem.
- 2 Como o garoto explica sua opção por não usar a cor rosa?
- 3 No segundo quadrinho, que expressão a menina usa na frase para perguntar a razão de o menino não usar rosa? A expressão *por que*.
- 4 Que palavra ele usa para introduzir a explicação? Qual termo ou expressão teria o mesmo sentido? A palavra *porque*, que poderia ser substituída por *pois*, *já que* etc.

46

Fala aí!

Se você fosse ur das meninas da tira, q postura adotaria: a garota que vai embc ou a daquela que pa ce continuar o debat Por quê?

Fonte: Ormundo; Siniscalchi, 2018, 7º ano, p. 246.

Observa-se, no texto acima, que a pressão entre os pares a partir do que seria considerado masculinidade, feminilidade, heterossexualidade etc. influencia a escolha da cor da camiseta do menino, afetando, assim, sua postura com as meninas. A cor da camiseta

materializa as questões de gênero. Nesse sentido, o menino não conseguiu dissociar o sexo (menino/menina) da cor da camiseta. Segundo Carvalho (2012, p. 410), essa não dissociação entre o sexo e a cor da camiseta demonstra “o uso da masculinidade e feminilidade para diferenciar e hierarquizar, simbolicamente, elementos que nada têm a ver com o sexo e a reprodução”.

Segundo Scott (1995), um dos elementos que constituem as desigualdades sociais seriam os símbolos, ou seja, como os símbolos são apresentados socialmente. Um exemplo disso, seria a distinção entre as cores rosa e azul como símbolos da feminilidade e masculinidade, respectivamente.

Dessa maneira, em relação à não abordagem, no livro analisado, das questões de gênero em todas as suas nuances, cabe à escola contribuir para que tais discussões sejam realidade entre a comunidade escolar.

No Manual do Professor da coleção *Se liga na língua*, há algumas orientações sobre o desenvolvimento das atividades propostas. Nos excertos abaixo, observa-se algumas divergências a respeito das abordagens sobre gênero.

Figura 15. Resenha

Se possível, leve um mapa-múndi e um mapa do Brasil para a sala de aula e peça aos alunos que localizem os países e estados brasileiros citados. Trata-se de uma atividade simples de localização espacial, sem o objetivo de explorar outros raciocínios relativos ao pensamento geográfico.

Adicionar texto

6 Leia o trecho de uma resenha da obra *Histórias de ninar para garotas rebeldes – 100 fábulas de mulheres extraordinárias*, das autoras italianas Elena Favilli e Francesca Cavallo.

Histórias de ninar para um novo século

“Era uma vez uma casa em uma ponte. Lá vivia uma garotinha chamada Cora, que sabia que era poetisa. Sua família não achava isso. Eles não queriam que ela lesse livros e não queriam mandá-la para o ensino médio. Eles pensavam que seu trabalho era encontrar um bom marido e formar uma família.”

A garotinha em questão é a poeta e contista brasileira Cora Coralina, uma das cem “mulheres extraordinárias” que aparece no livro *Histórias de ninar para garotas rebeldes*, lançado em fevereiro no Brasil. Junto dela, há muitas outras, de países, culturas e épocas diferentes, como a matemática Ada Lovelace, a estilista Coco Chanel, a escritora Isabel Allende e a ativista Malala Yousafzai. A surfista Maya Gabeira aparece ao lado de Cora como uma das únicas brasileiras cuja história é contada na publicação.

PAULO HENRIQUE POMPERMAIER. Disponível em: <<https://revistacult.uol.com.br/home/historias-de-ninar-para-um-novo-seculo/>>. Acesso em: 7 jun. 2018.

a) Com base na história de Cora, que se tornou uma importante poeta do Brasil, infira: que tipo de mulheres aparece nessa obra?

b) Qual é o sentido da expressão *garotas rebeldes* nesse contexto?

c) Veja a maneira como foi introduzida a história da poeta Cora Coralina no primeiro parágrafo. Que relação há entre o modo de contá-la e a ideia de “Histórias de ninar”?

d) No segundo parágrafo, o resenhista destacou a presença de Cora Coralina e Maya Gabeira, ambas brasileiras. Além delas, citou Ada Lovelace, Coco Chanel, Isabel Allende e Malala Yousafzai, que nasceram na Inglaterra, França, Chile e Paquistão, respectivamente. Que adjetivos podem ser empregados para indicar a nacionalidade delas?

e) Suponha que a obra resenhada contasse também as histórias de mulheres nascidas na Bélgica, Itália, Japão, Angola, Haiti, Argentina, Canadá e Afeganistão. Que adjetivos indicariam sua nacionalidade?

f) Se a obra abordasse apenas mulheres nascidas no Brasil, os adjetivos pátrios poderiam se referir a estados brasileiros. Quais seriam esses

6a. Mulheres que se destacaram, confrontando a ideia de que teriam um lugar secundário na vida social.

6b. São as garotas que recusam uma posição subalterna; as que querem a igualdade de gêneros.

6c. O título *Histórias de ninar* remete aos contos de fadas que são contados às crianças, e a história de Cora Coralina começa de modo semelhante, inclusive pelo uso de “era uma vez”.

6d. Inglesa, francesa, chilena, paquistanesa.

6e. Belga, italiana, japonesa, angolana, haitiana, argentina, canadense, afegã. Caso disponha de um mapa-múndi, localize os países com a ajuda dos alunos.

6f. Roraimense, mato-grossense, mineira, paraibana e paranaense.

6g. Os adjetivos pátrios são formados com o acréscimo de um sufixo. A observação da formação é mais importante do que a nomenclatura, que será retomada posteriormente.

6h. Estado de São Paulo: paulista; cidade de São Paulo: paulistano; estado do Rio de Janeiro: fluminense; cidade do Rio de Janeiro: carioca.

Os adjetivos pátrios (também chamados de **gentílicos**) nomeiam as pessoas conforme o lugar (continente, país, estado ou cidade) em que elas nascem ou vivem. Devem ser escritos com letra minúscula: *africano, português, maranhense, baiano*.

Reprodução proibida. Art. 170 do Código Penal e art. 180 do Decreto nº 10/1998.

Em relação ao texto acima, há o destaque às mulheres empoderadas. As duas primeiras questões propostas abordam a interpretação textual, seguidas pelas demais questões envolvendo conhecimentos gramaticais a respeito dos adjetivos pátrios. Não há, novamente, discussão a respeito das questões de gênero.

Na HQ abaixo, embora o foco sejam as questões gramaticais, há o questionamento sobre a opinião dos alunos quanto ao que seriam brinquedos de “menino” e de “menina”. Novamente, pouco se menciona sobre a interpretação dos significados dos papéis sociais do homem e da mulher — identidades de gênero atribuídas culturalmente.

Esquecemos que a identidade é uma atribuição cultural; que ela sempre é dita e nomeada no contexto de uma cultura. Esquecemos que os corpos são significados, representados e interpretados culturalmente, que diferentes sociedades e grupos atribuem significados também diferentes às características físicas: que determinados traços ou características podem ter importância, serem considerados notáveis e, então, se constituírem em "marcas" definidoras, ou, ao contrário, permanecerem banais, irrelevantes (Louro, 2000, p.62).

Figura 16. HQ 7

Armandinho

CARRINHO É "DE MENINO" E BONECA É "DE MENINA"?!
COMO ASSIM?!

Alexandre Beck

LÁ EM CASA MINHA MÃE DIRIGE...
...E MEU PAI ME CUIDA!

© ALEXANDRE BECK

a) Por que as expressões *de menino* e *de menina*, no primeiro quadrinho, aparecem entre aspas?

b) Armandinho não entende a separação que muitas pessoas defendem entre o "mundo dos meninos" e o "das meninas". Como a pontuação nas falas do primeiro quadrinho expressa essa incompreensão?

c) Por que o menino estranha a ideia de que existe separação entre o que seria próprio de meninos e o que seria de meninas?

d) Substitua as locuções adjetivas *de menino* e *de menina* por adjetivos que tenham o mesmo sentido.

Fala aí!

Armandinho estranha o fato de algumas pessoas separarem o que é "de menino" e o que é "de menina". O que você pensa sobre isso?

Resposta pessoal.

Fonte: Ormundo; Siniscalchi, 2018, 6º ano, p. 158.

Em continuidade a essa propositura de promover discussões sobre gênero no livro dos alunos, as atividades referentes à propaganda abaixo não explicitam nenhuma intencionalidade em abordar tais questões, pois o enfoque permanece voltado às questões da língua. No entanto, no Exemplar do professor, há uma orientação para a abordagem relacionada ao debate de

gênero. Ainda assim, percebe-se o incômodo que esse tema causa, pois foi inserido a anotação de que a discussão não pode se sobrepôr ao tópico gramatical desenvolvido, sugerindo que o professor, ao invés de promover o debate, pergunte apenas a alguns alunos sobre o tema diversidade de gênero, evitando prolongamento das discussões.

Figura 17. Anúncio Publicitário

Pra começar

Leia este anúncio publicitário de uma campanha de interesse social.



A presença de aparente propaganda na seção se justifica de acordo com o Parecer CNE/CEB nº 15/2000, que diz que "o uso didático de imagens comerciais identificadas pode ser pertinente desde que faça parte de um contexto pedagógico mais amplo, conducente à apropriação crítica das múltiplas formas de linguagens presentes em nossa sociedade, submetido às determinações gerais da legislação nacional e às específicas da educação brasileira, com comparecimento mútuo e variado".

2a. Uma menina e um menino, o sinal de igualdade, uma boneca, a porta de um carrinho, um doce e livros.

2b. A imagem se divide em duas partes, uma referente à menina, e outra, ao menino. Entre os dois há o sinal de igualdade, sugerindo a equivalência dos gêneros. Os objetos dispõem-se de modo a mostrar que não há um universo próprio de um ou de outro sexo: uma boneca aparece na divisa entre os lados do garoto e da garota, enquanto a porta de um carrinho figura ao lado dela. Há livros em ambas as partes.

1 Que tipo de atitude essa campanha pretende combater?
A discriminação das mulheres.

2 Recursos não verbais são importantes para a transmissão de uma mensagem em um anúncio publicitário.

a) Quais figuras foram escolhidas para compor a imagem?

b) Explique a maneira como essas figuras foram organizadas no anúncio e relacione-as ao objetivo dele.

Fala ai! – Enfatize aos alunos que as mulheres continuam não recebendo o mesmo tratamento dos homens, o que se reflete na menor oportunidade em algumas áreas profissionais ou no menor salário recebido em algumas funções. A educação familiar é um importante fator para que os meninos não discriminem as meninas e para que elas percebam que têm os mesmos direitos que eles. A atribuição de tarefas domésticas também aos meninos contribui para a consciência de que o cuidado com a casa e a família é uma atribuição do casal, e não apenas das mulheres, assim como a carreira profissional pode ser uma meta de ambos. Como a atividade não pode se sobrepôr ao tópico que está sendo desenvolvido, sugerimos que, em vez do debate, dirija a pergunta a alguns alunos apenas, o que dará a eles uma prática de fala pública e fará os demais refletir. Se a questão empolgar sua turma, retome-a no final do capítulo e dê continuidade ao debate.

- 3** No texto verbal, aparecem quatro palavras que nomeiam seres. Quais são elas?
Meninos, meninas, homens, mulheres.
- 4** Essas palavras fazem referência a um grupo e não a um único ser. Como essa ideia de número é indicada?
Pela terminação -s, que indica plural.
- 5** O texto verbal faz referência a dois momentos: *hoje* e *amanhã*. O que eles significam no contexto desse anúncio?
Hoje representa a infância; *amanhã*, a vida adulta.
- 6** Redija uma frase que traduza a ideia central do anúncio.

Para falar desse anúncio publicitário, usamos palavras que nomeiam seres e objetos: *meninos, meninas, homens, mulheres, carrinho, boneca, doce e livros*. Essas palavras são substantivos.

Os substantivos também nomeiam lugares, sentimentos, ações e conceitos. Observe que o anúncio explora a ideia de igualdade. *Igualdade* é o nome que damos à qualidade do que é igual ou que não apresenta diferenças, portanto é usado para identificar um conceito.

Os substantivos apresentam informações gramaticais de **número singular** (*menino*) ou **número plural** (*meninos*), assim como de **gênero masculino** (*menino*) ou **gênero feminino** (*menina*).

Palavras de outras classes gramaticais costumam acompanhar os substantivos para determinar o sentido deles. Observe.



Fala ai!

Essa campanha publicitária é dirigida aos familiares de crianças e jovens. Você acha importante tratar desse tema com sua família? Por quê? O que você pensa sobre o assunto abordado no anúncio?

- 6. Sugestões de resposta**
O tratamento de meninos e meninas com igualdade na infância propicia o fim de preconceitos na vida adulta. A igualdade de gêneros na vida adulta depende do tratamento igualitário na infância.



Partindo do pressuposto que, na maioria das vezes, o material de acesso aos conhecimentos históricos e socialmente acumulados de Língua Portuguesa seja o livro didático, faz-se necessário destacar a fragilidade das suas representações de gênero e do combate à violência contra a mulher.

Cabe ressaltar que foi analisada a coleção *Se liga na língua*, por ser a única adotada em todas as escolas dessa rede de ensino, nas aulas de Língua Portuguesa. Nesta pesquisa, foram analisados os volumes referentes ao 6º e 7º anos.

3.2 QUESTIONÁRIOS

A seguir, procuramos apresentar os resultados obtidos por intermédio da aplicação do questionário (*online*) aos professores de Língua Portuguesa da rede de ensino pesquisadas. O objetivo é analisar a percepção dos professores sobre as representações de gênero nos livros didáticos e no desenvolvimento de práticas pedagógicas dessa disciplina.

A divulgação do questionário encontrou algumas dificuldades durante o processo. Primeiramente, havia a necessidade de acessar estes professores e, para fazer tal contato, seria necessário seus números de telefone. À princípio, A Secretaria de Educação forneceu alguns números. No entanto, ao solicitar mais contatos de Professores de Língua Portuguesa que lecionavam na rede, surgiu a informação que, por causa da Lei de Proteção Geral de Dados, eu precisaria requerer mediante protocolo na Prefeitura. Após essa solicitação, a resposta foi que a pesquisa poderia ser divulgada via HTPC.

Sendo assim, pesquisa foi encaminhada para todas as escolas de Ensino Fundamental dessa rede de ensino, sendo divulgada, durante o HTPC, com o objetivo de incentivar a participação dos professores. Após esse movimento, a pesquisa alcançou o total de 44 participantes que responderam ao questionário, dos 84 professores de Língua Portuguesa da rede.

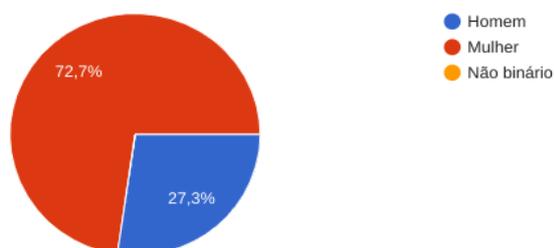
Como o preenchimento do questionário era opcional, alguns professores não o responderam. Por tratar-se de temas sensíveis, passíveis de preconceito, fica o questionamento se a não participação seria por medo de expor-se sobre tais temas ou preconceito em relação a eles. O medo seria a cortina que esconde o que há por trás e, muitas vezes, o que se esconde atrás do medo é também o preconceito. Cabe lembrar que o medo também gera a violência.

Quanto aos professores que responderam ao questionário, o processo de tratamento de suas respostas ocorreu da seguinte maneira: após o encerramento do questionário, iniciou-se a análise dos gráficos produzidos a partir dos resultados.

Nessa perspectiva, apresentamos, por intermédio dos dados e gráficos abaixo, a caracterização e o perfil dos professores que ativamente participaram do processo de pesquisa e trouxeram contribuições significativas à construção da mesma.

Dessa forma, observou-se, no universo de professores respondentes, que 72,7% são mulheres e 27,3% homens. Conforme exibido abaixo, no Gráfico I:

Gráfico I. Professores por gênero



Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

Nota-se que a presença feminina é hegemônica, o que referenda um dado muito discutido pela literatura de que a educação básica brasileira é realizada majoritariamente por mulheres. É o que revelam os dados do Censo Escolar 2022, realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), autarquia vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Os dados demonstram que, do corpo docente da educação básica, composto por 2.315.616 profissionais, 1.834.295 (79,2%) são professoras.

Ainda de acordo com o Censo Escolar 2022, a maior parte das professoras têm idade entre 40 e 49 anos (35,2%). Na Educação Básica, mulheres de 30 a 39 anos representam 28,5%, seguida pelo grupo das que possuem de 50 a 54 anos (12,2%) e das que têm de 25 a 29 anos (8,3%). Docentes com até 24 anos são 3,4%.

O Censo Escolar também indica um padrão nesse aspecto, com a predominância das mulheres em todas as etapas de ensino, exceto na docência na educação superior, em que os homens ainda são maioria. Eles são 167.384 (52,98%) do total de 315.928 professores dessa etapa.

Sobre a profissão feminina, Louro esclarece que:

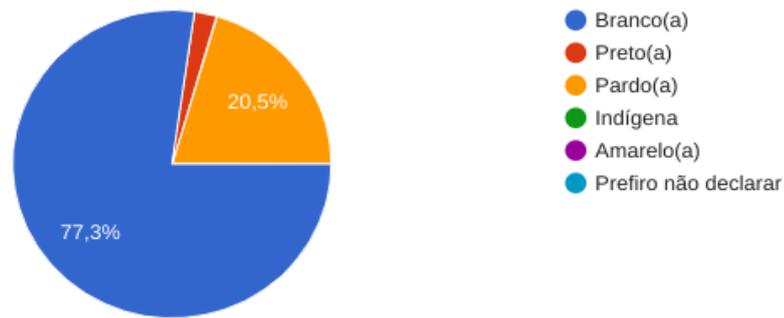
A atividade escolar é marcada pelo cuidado, pela vigilância e pela educação, tarefas tradicionalmente femininas. Além disso, os discursos pedagógicos (as teorias, a legislação, a normalização) buscam demonstrar que as relações e as práticas escolares devem se aproximar das relações familiares, devem estar embasadas em afeto e confiança, devem conquistar a adesão e o engajamento dos/as estudantes em seu próprio processo de formação. Em tais 64 relações e práticas, a ação das agentes educativas deve guardar, pois, semelhanças com a ação das mulheres no lar, como educadoras de crianças ou adolescentes (Louro, 1997, p. 88).

Os dados apontados na pesquisa sobre a predominância feminina na profissão docente, bem como a afirmação da autora, mostram que essa profissão tipicamente feminina relaciona-se intimamente às suas habilidades afetivas e maternas, sendo que, historicamente, a escola é vista como extensão do lar. Desta forma, as educadoras são estereotipadas como aquelas que cuidam e que zelam pelo bem-estar das crianças, executando, no imaginário coletivo, o papel das mães, sempre afetuosas e pacientes. Nesse sentido, a docência foi se consolidando como profissão predominantemente feminina.

Esse dado, sobre a predominância das mulheres, enfatiza a importância do trabalho sobre relações de gênero e combate à violência contra a mulher, uma vez que, num cruzamento com as entrevistas realizadas, percebe-se que a violência de gênero ocorre com as mulheres de todas as idades, não somente com as meninas. No interior da escola, percebe-se que essa violência se estende também às professoras que, muitas vezes, não são respeitadas pelos alunos da mesma forma que os professores são. Algumas professoras são estereotipadas pelos próprios colegas, em discursos machistas (“mulher dirige mal”) ou na incompreensão em relação aos diversos papéis que possuem no dia-a-dia (como, por exemplo, precisar se ausentar para acompanhar um filho ao médico).

No Gráfico II, observa-se que 77,3% dos respondentes se autodeclararam brancos, 20,5% pardos e 2,2% pretos.

Gráfico II. Cor ou raça



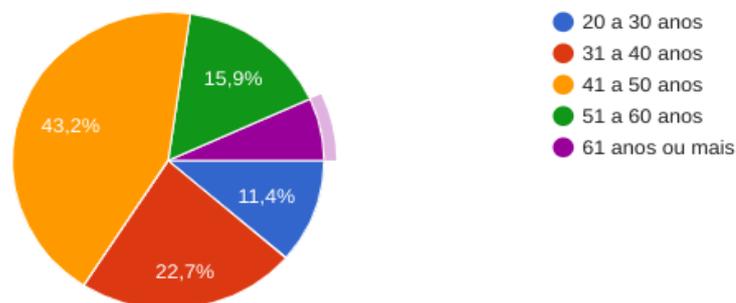
Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

Nos referidos dados, chama a atenção o fato de uma parte considerável dos professores se declararem pretos ou pardos, constituindo o grupo de pessoas negras, segundo o Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010), já que ainda existe uma dificuldade na questão identitária, embora tal prática venha mudando. De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD Contínua 2022, 42,8% dos brasileiros se auto declararam como brancos, 45,3% como pardos e 10,6% como pretos.

Cabe ressaltar que o quesito cor ou raça é uma classificação utilizada, desde o ano de 2020, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para caracterização racial dos brasileiros. Cada uma dessas categorias é auto atribuída, ou seja, a própria pessoa se autodefine como pertencente a alguma das raças.

O Gráfico III, a seguir, evidencia a idade dos/das participantes:

Gráfico III. Idade dos participantes da pesquisa



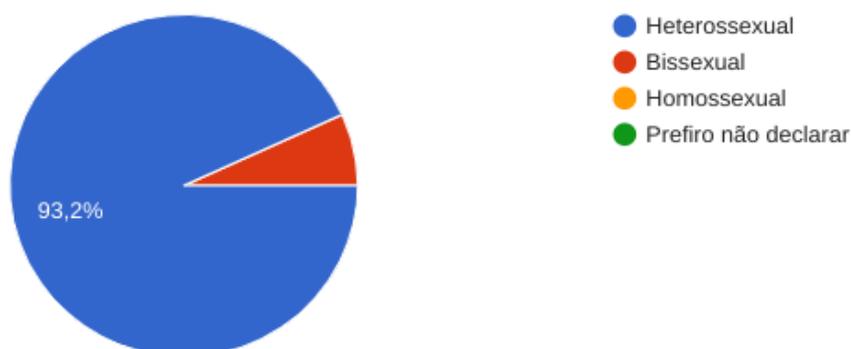
Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

É possível perceber que a maioria dos/das participantes estão na faixa entre 41 e 50 anos, o que corresponde a 43,2% do público que respondeu o questionário. Destaca-se que a maioria dos professores que responderam não são jovens.

Tal dado pode ter relação com certa dificuldade em tratar diversos temas em sala de aula, como, por exemplo, as relações de gênero, uma vez que, a educação que receberam, a geração a que pertencem, a bagagem cultural que possuem, podem estar impregnadas de estereótipos e preconceitos. É desafiador desconstruir as formas tradicionais de visão do mundo e a maneira enraizada como alguns conteúdos são trabalhados. Em alguns casos, alguns professores não conseguem trabalhar com esse tema, pois o seu preconceito é muito grande. Tal fato se materializa em algumas falas dos entrevistados, que atribuem a responsabilidade em trabalhar com as relações de gênero a outros profissionais da escola, como, por exemplo, a um psicólogo escolar e não aos professores que, segundo eles, estariam “sobrecarregados”. Tais falas reforçam a desinformação e a dificuldade em trabalhar determinados temas.

O Gráfico IV revela que a maioria dos participantes (93,2%) se consideram heterossexuais, enquanto 6,8% são bissexuais.

Gráfico IV. Orientação sexual



Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

Quanto à Formação Profissional, o Gráfico V ilustra que a grande maioria dos professores consultados possui os seguintes níveis de formação superior: especialização (63,6%), graduação (25%), mestrado (9,1%) e doutorandos (2,3%).

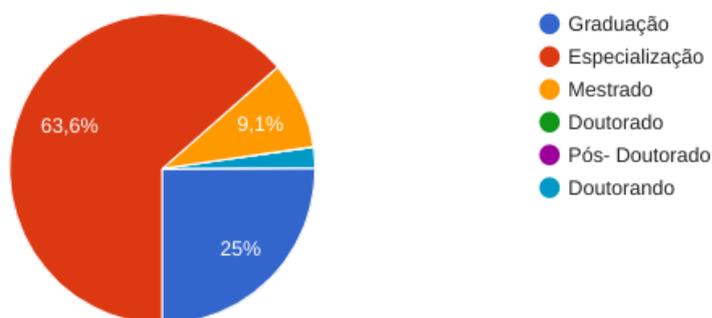
Observa-se, por meio dos dados acima, que a grande maioria dos professores ainda não tiveram acesso a níveis maiores de escolaridade, tais como mestrado e doutorado. Visando incentivar o aumento da escolaridade dos professores, a Lei federal nº 88/2018, sancionada em janeiro de 2024, reforça o incentivo à formação continuada dos professores com planejamento plurianual, de acesso universal e com qualidade relacionada à escola e às instituições formadoras.

Desde a década de 1980, as mulheres têm progredido no nível de escolaridade, possuindo maior nível de formação que os homens. O aumento da escolaridade não representou

o fim da desigualdade, pois as mulheres, muitas vezes, possuem extensão de jornada decorrente do trabalho não pago, de afazeres domésticos e cuidados com crianças e idosos.

Os dados da entrevista convergem para este ponto abordado, já que também houve o relato desta desigualdade. As professoras relataram que, muitas vezes, não são compreendidas por alguns diretores quando precisam se ausentar para levar um filho ao médico, por exemplo. Desta maneira, observa-se que tais atitudes demonstram exercício de poder sobre as mulheres, mesmo que inconscientemente. O poder atribuído aos homens, construído desde a infância, está presente também nas relações profissionais.

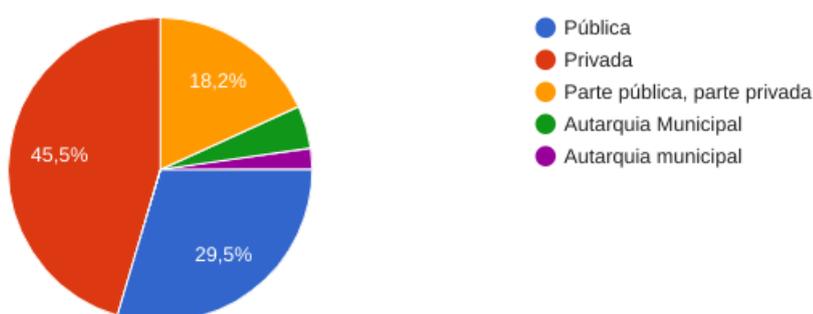
Gráfico V. Formação Profissional



Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

Em continuidade, o Gráfico VI demonstra que 45,5% realizou seus cursos em Instituições Privadas, outros 29,5% em Instituições Públicas e 18,2% cursou parte em Instituições Públicas e parte em Instituições Privadas.

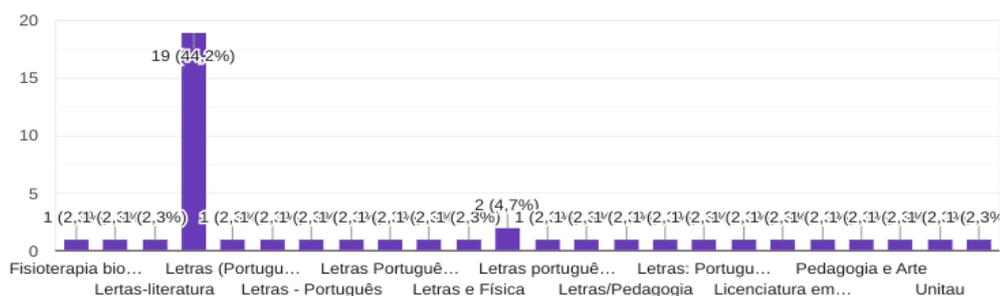
Gráfico VI. Formação em Nível Superior



Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

O Gráfico VII ressalta que a maioria se formou em Letras, com Especialização em Literatura.

Gráfico VII. Curso de Graduação

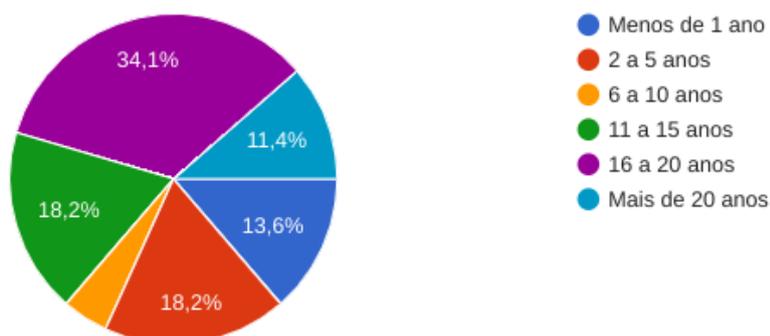


Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

Em relação ao tempo de exercício da profissão, o Gráfico VIII confirma a constatação anterior de que o grupo pesquisado seria mais experiente, pois isso também se relaciona ao tempo de trabalho dos professores pesquisados, em que 34,1% estão na rede entre 16 e 20 anos; 18,2% entre 11 e 15 anos; 18,2% entre 11 e 15 anos; 11,4% há mais de 20 anos; e 4,4% entre 6 e 10 anos.

Nesta tabulação, observa-se que 13,6% dos professores que responderam ao questionário são professores iniciantes, considerando-se, nessa condição, os docentes que atuam há menos de 3 anos, como sugere Huberman (1992). Tais professores, em período inicial da carreira docente, ainda estão vivenciando o choque da profissão.

Gráfico VIII. Tempo de serviço no Magistério Municipal

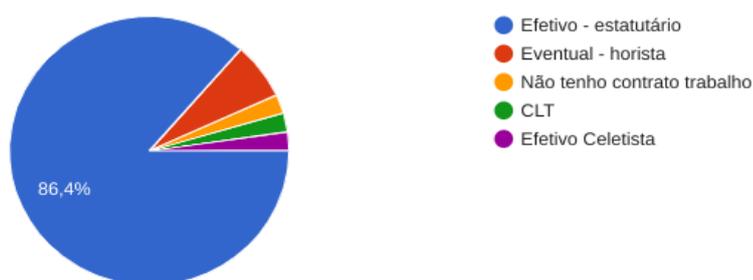


Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

Em relação ao Contrato de Trabalho, o Gráfico IX mostra que a grande maioria dos professores de Língua Portuguesa que responderam ao questionário são Efetivos-Estatutários (86,4%).

Teoricamente, o fato da maioria dos professores serem estatutários, lhes conferiria mais confiança e autonomia para trabalharem assuntos considerados polêmicos, como relações de gênero. No entanto, o que foi observado nos dados coletados nas entrevistas é que existe muito receio em trabalhar tais temas e sofrer represálias, advindas das famílias ou comunidade escolar.

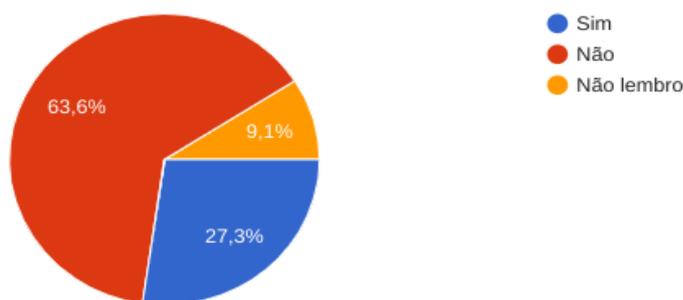
Gráfico IX. Contrato de Trabalho



Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

Adentrando especificamente ao tema da pesquisa, quando questionados se, durante sua formação inicial (graduação), o(a) professor(a) teve contato com conteúdos relacionados às especificidades do trabalho sobre identidade de gênero/violência de gênero/combate à violência contra a mulher, a maioria (63,6%) não teve esse contato. Apenas 27,3% tiveram acesso a esse tipo de formação, enquanto 9,1% não se lembram, conforme o Gráfico X ilustra:

Gráfico X. Formação inicial



Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

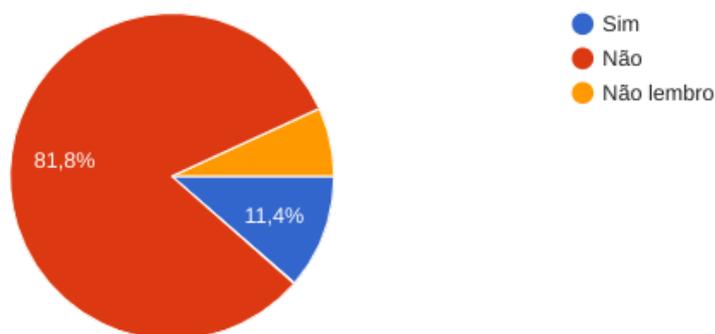
Os dados acima são coerentes com o tempo maior de exercício da docência, pois a maioria dos professores alegaram não terem tido acesso aos temas na formação inicial, que, provavelmente, ocorreu há mais tempo.

A formação inicial sobre essa temática seria de extrema importância para que sejam desconstruídos estereótipos que possam prejudicar posteriormente, em sala de aula, o trabalho com relações de gênero.

As estereotípicas, construções sociais ligadas aos gêneros, refletem a resistência a mudanças, devido a impregnação das heranças culturais. As estereotípicas se alicerçam na tradição e visam manter a ordem vigente. Em outras palavras, quando automatizamos pensamentos sobre pessoas, em geral partimos para generalizações baseadas em estereótipos de raça, classe, etnia, idade, gênero, orientação sexual e outros. Os estereótipos foram internalizados ao longo das experiências de vida e se constituem como sistemas de opressão em sua dimensão simbólica, segundo os pressupostos de Patrícia Hill Collins.

Quando questionados se a Rede Municipal de Ensino onde o(a) professor(a) trabalha já ofereceu algum curso de formação continuada relacionado às discussões de gênero, a maioria (81,8%) relatou que não tiveram contato com esse tema em formações continuadas, como mostra o Gráfico XI:

Gráfico XI. Formação Continuada sobre Gênero



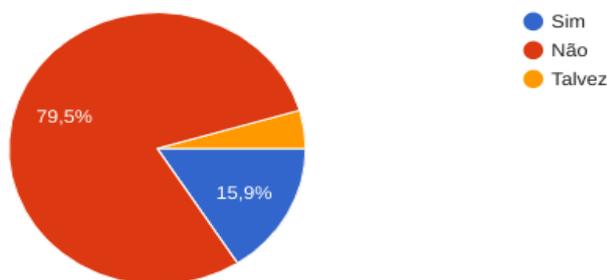
Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

Pelo exposto, percebemos que, embora as questões de gênero estejam presentes na dinâmica escolar, não faz parte da formação continuada a qual esse profissional tem direito. Em contrapartida, o Plano Nacional de Educação (Lei nº. 13.005/2014) define em suas diretrizes a "superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação" e a "promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental". Em relação às metas que propõem a universalização do ensino, como estratégias de permanência do aluno na escola, estão a necessidade de monitorar o acesso, a permanência e o aproveitamento escolar em situações de discriminação, preconceitos e violências na escola, assim como o desenvolvimento de políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão.

Nesse sentido, está assegurado legalmente que a escola seja um ambiente de respeito à diversidade e voltado à erradicação do preconceito de qualquer natureza. Para tal, faz-se necessário que o professor seja formado, através de programas de formação continuada, a trabalhar tais questões.

A falta de formação continuada sobre gênero foi um dado abordado pelos entrevistados também, que relataram não ter participado de formações sobre o assunto. Tal fato deve-se, principalmente ao conservadorismo presente na cidade, que inibe a abordagem de tais questões, sob pena da rede ser julgada por divulgar a "ideologia de gênero", entre outras suposições.

Quando questionados se a Rede Municipal de Ensino onde o(a) professora(a) trabalha já ofereceu algum curso de formação continuada relacionado à violência contra a mulher, a maioria (79,5%) relatou que não teve contato com esse tema, conforme mostra o Gráfico XII:

Gráfico XII. Formação Continuada sobre Combate à Violência contra a Mulher

Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

Quanto à oferta de formação continuada relativa ao combate à violência contra a mulher, reitera-se que existe a Lei Federal nº 14.164, que estabelece a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher, que objetiva incluir o conteúdo nos currículos da educação básica. Tal lei transforma esse tema em conteúdo programático obrigatório, a ser trabalhado anualmente, no mês de março, em todas as instituições públicas e privadas de ensino da educação básica. Embora seja uma lei pouco colocada em prática, há a necessidade de que haja uma formação consistente para que o professor possa trabalhar adequadamente com a temática.

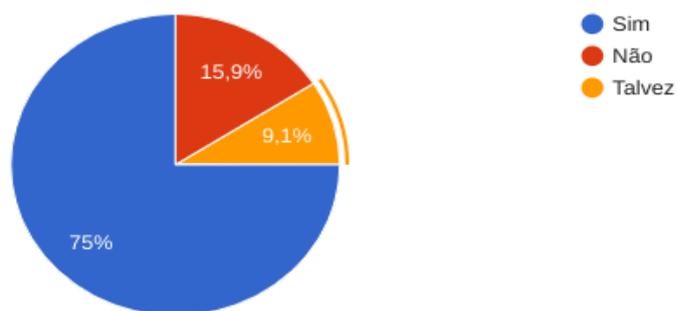
É interessante observar que, mesmo minimamente, a formação continuada relacionada ao combate à violência contra a mulher é maior que aquelas relacionadas a gênero. Tal fato deve-se, provavelmente, à maior aceitação e compadecimento em relação ao tema da violência. Embora haja resistência quanto ao trabalho com o tema gênero, ainda há uma certa sensibilização quando as divergências nas relações de gênero se tornam violência. Sendo assim os gráficos XI e XII temas se relacionam e se convergem, uma vez que há a necessidade igual de formação dos docentes em relação à gênero e violência contra a mulher, mas não existe um trabalho eficaz se ambas as questões não forem trabalhadas conjuntamente, pois a violência contra a mulher é resultante dos conflitos nas relações de gênero.

A respeito da relação entre gênero e violência contra as mulheres, Saffioti (2015, p.90) afirma que

A violência apresenta características específicas. Uma das mais relevantes é sua rotinização (Saffioti, 1997c), o que contribui, tremendamente, para a codependência e o estabelecimento da relação fixada. Rigorosamente, a relação violenta se constitui em verdadeira prisão. Neste sentido, o próprio gênero acaba por revelar uma camisa de força: o homem deve agredir, porque o macho deve dominar a qualquer custo; e a mulher deve suportar agressões de toda ordem, porque seu “destino” assim o determina.

Quanto à importância das formações sobre gênero nessa rede de ensino, 75% dos professores relatam que sim, seria importante, ao passo que 15,9% relataram que não e 9,1% foram incertos quanto ao assunto, conforme o Gráfico XIII demonstra:

Gráfico XIII. Importância da Formação Continuada sobre Gênero



Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

Em relação às respostas dadas neste item, observa-se que a não importância ou incerteza dada por alguns professores quanto à relevância da formação continuada sobre gênero é reflexo de um entendimento conservador na educação, que se manifestou também em macro decisões como a

supressão dos termos “gênero” e “diversidade sexual” no Plano Nacional de Educação, em planos estaduais e municipais, na divulgação do discurso de que existe uma “ideologia de gênero” que tem como objetivo a destruição da família tradicional, entre outras ações embasadas em ideais que partem de movimentos como Escola sem Partido e Movimento Brasil Livre (MBL) (Telles, 2020, p. 164-165).

Tais ideais neoliberais que invadiram a educação, bem como o crescente aumento das desigualdades e violências de gênero, mostra a necessidade do debate e da reflexão sobre a construção de uma escola mais justa e igualitária. Sendo assim, para a superação da desigualdade social de gênero, faz-se necessária a formação continuada e a consequente educação para as relações de gênero desde a primeira infância.

Quanto à importância de ter formações sobre combate à violência contra a mulher nessa rede de ensino, 79,5% dos professores relatam que sim, seria importante, ao passo que 11,4% foram incertos quanto ao assunto, conforme o Gráfico XIV mostra:

Gráfico XIV. Importância da Formação Continuada sobre Combate à Violência contra a Mulher



Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

A importância da formação continuada sobre o combate à violência contra mulher é endossada pela relevância dada pela maioria dos professores que responderam ao questionário.

A situação das mulheres na sociedade patriarcal é complexa, principalmente se forem consideradas as intersecções entre as categorias gênero, raça, classe social, idade e religião. A desigualdade de gênero, no que se refere ao acesso ao mercado de trabalho, ainda é grande, assim como as dificuldades relacionadas à maternidade, acesso a bens e propriedades. Aliado a isso, o crescente aumento da violência contra a mulher, em seus assédios, feminicídios etc. demonstra a urgência de um trabalho sistemático nas escolas, visando a conscientização dos alunos quanto ao respeito às diferenças e à mulher.

Analisando, conjuntamente, os gráficos XIII e XIV, o número de professores que se interessam por formação contra a violência é maior do que os interessados pela formação sobre gênero. Ou seja, tal dado mostra que o professor se sensibiliza com a questão do feminino, da violência. Mas enquanto não está dando problemas, essa questão não é importante. É interessante observar que as essas questões não são percebidas pelos docentes entrevistados. Não se investe em formações sobre gênero que possam contribuir para a redução da violência contra a mulher. No entanto, quando o problema se torna violência, aí sim, nos afeta. É assustador pensar como não existe percepção disso pelos professores. Mas como sabe-se que gênero é uma construção social, esse seria o motivo, pois só vemos o que podemos ver. E, efetivamente, isso não pode ser visto.

Essa contradição mostra questões do patriarcado, como o silenciar também seria uma tentativa de dominar as mulheres. Mostra também que não é ético praticar violência contra a mulher, mas enquanto não é violência, tudo é silenciado. Na escola, enquanto a aluna sofrer

calada, não incomodar, não há motivos para trabalhar sobre gênero, pois não está atrapalhando as aulas.

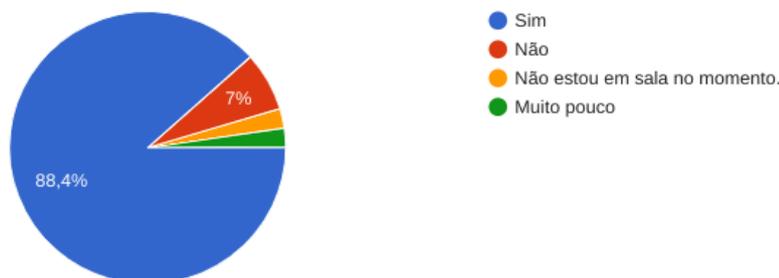
Sobre estas relações de poder entre homens e mulheres, Saffioti (2015, p. 89) ressalta que

O poder apresenta duas faces: a da potência e a da impotência. As mulheres são socializadas para conviver com a impotência; os homens – sempre vinculados à força – são preparados para o exercício do poder. Convivem mal com a impotência. Acredita-se ser no momento da vivência da impotência que os homens praticam atos violentos, estabelecendo relações deste tipo.

Neste sentido, das relações de dominação podem emergir a violência de gênero. A violência de gênero não ocorre aleatoriamente, mas advém da construção social de gênero, que beneficia o masculino.

O Gráfico XV demonstra que a maioria dos professores (88,4%) utiliza materiais didáticos em suas aulas:

Gráfico XV. Uso de materiais Didáticos



Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

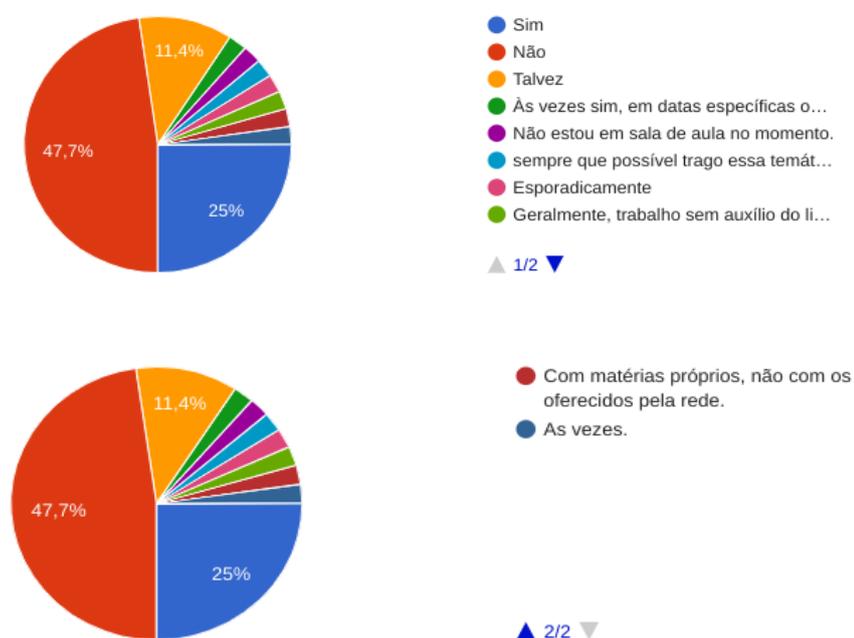
A maioria dos professores utilizam materiais didáticos em suas aulas, sejam eles o próprio livro didático adotado pela rede, ou materiais criados e adaptados pelos professores. Tal fato demonstra que os professores buscam enriquecer suas aulas a partir dos descritores do componente curricular.

Durante a análise de dados das entrevistas, percebeu-se que o livro didático não é material de preferência dos professores, pela complexidade dos conteúdos, que são distantes da realidade dos alunos. Além disso, o livro didático, adotado por esta rede de ensino, não aborda questões importantes, como as relações de gênero, que podem colaborar para a construção do

senso crítico dos alunos. Quando os livros didáticos trazem textos relacionados a tais temas, o enfoque recai em questões meramente gramaticais e não numa abordagem crítico- reflexiva a respeito da relevância social destes assuntos.

Quanto ao trabalho com questões de gênero planejadamente nas aulas, com auxílio de materiais didáticos, 47,7% dos professores afirmaram não trabalhar essa temática, conforme o Gráfico XVI demonstrou:

Gráfico XVI. Trabalho com questões de Gênero



Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

No gráfico 16, observa-se que a maioria não desenvolve o trabalho com questões de gênero. No entanto, verifica-se também que uma pequena porcentagem desenvolve materiais próprios para trabalhar questões de gênero. Este dado sugere alguns questionamentos, hipóteses. Quem não trabalha gênero (a maioria dos docentes entrevistados), elaboraria materiais próprios sobre o tema? Ou estes professores que elaboram os materiais próprios fariam parte das estatísticas do 25% que trabalham as questões de gênero? Estas hipóteses nos levam a inferir se houve interpretação adequada por parte dos professores, à questão apresentada.

A partir da coleta de dados do questionário, observa-se que o trabalho sistematizado com as questões de gênero ainda é um tabu para alguns professores, pois muitos ainda não

trabalham essa temática. Ressalta-se, novamente, a relevância da formação de professores para um efetivo trabalho sobre gênero e práticas escolares. Trabalhar sobre gênero traz à tona a reflexão sobre

símbolos culturalmente disponíveis; sobre socialização de bebês, crianças e jovens; sobre atribuições referentes a diferentes masculinidades e feminilidades; sobre os conceitos normativos, regras e normas que dizem respeito à gênero nos campos científico, político, jurídico e educativos; sobre as concepções políticas implantadas e difundidas nas instituições escolares sobre a construção de identidades individuais e coletivas nesse processo, procurando denunciar a pretensão universal e generalizada de um modelo dominante de masculinidade e de feminilidade, baseado numa visão determinista e androcêntrica (Telles, 2020, p. 164-165).

Quanto ao trabalho com questões de combate à violência contra a mulher planejadamente nas aulas, com auxílio de materiais didáticos, 40,9% dos professores afirmaram não trabalhar essa temática, conforme o Gráfico XVII demonstrou:

Gráfico XVII. Trabalho com questões de Combate à Violência contra a Mulher



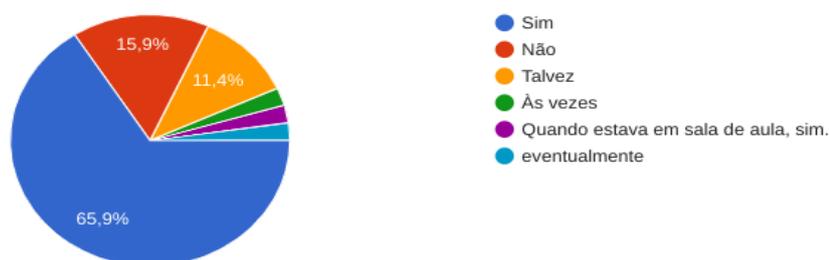
Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

Analisando a recorrência dos professores que trabalham as questões de gênero (Gráfico XVI) e combate à violência contra a mulher (Gráfico XVII), podemos observar, novamente, o aumento da quantidade de docentes que trabalham violência de gênero, em detrimento ao trabalho com as relações binárias de gênero em si.

Adentrar nas discussões de gênero significa abordar as questões do patriarcado, os vetores do poder e da dominação e, por este motivo, estar sujeito a críticas, inclusive das famílias dos alunos. Resta ao professor não trabalhar as questões de gênero, mantendo a sua neutralidade. Segundo Scott (1988, apud Saffioti, 2015, p.74), “revelar sua neutralidade, significa não incluir, em certa instância, desigualdades e poder como necessários”.

Quanto aos alunos e alunas apresentarem questões em relação à gênero e à violência contra a mulher durante as aulas, mesmo que não estejam incluídas no conteúdo, o Gráfico XVIII mostra que a maioria dos professores (65,9%) afirmam que esses questionamentos surgem no ambiente escolar:

Gráfico XVIII. Questionamentos dos Alunos em relação à Gênero e Combate à Violência contra a Mulher



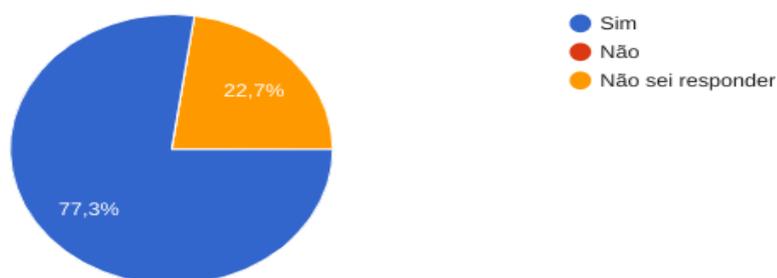
Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

É preciso observar essas questões são trazidas, pelos alunos, não como tabus, mas como formas de pensar a diversidade que temos na escola e na sociedade como um todo. Os debates de gênero são complexos e vão além das desigualdades vivenciadas pelas mulheres. Por esse motivo, eles precisam ser trazidos à discussão para que a escola seja um ambiente transformador e não reprodutor das desigualdades de gênero.

Em um cruzamento com os dados coletados nas entrevistas, observa-se a dificuldade em tratar as questões de gênero com os alunos. Alguns professores relataram só tratam desse assunto, se forem abordados pelos alunos, assim como alguns docentes acham que não teriam conhecimento aprofundado para abordar tais temas, delegando assim a outros profissionais da escola, como um psicólogo escolar. Observa-se nestes relatos, a emergência de formação continuada, para que os professores possam trabalhar, a contento, tais questões.

Ao serem questionados se acreditam que ações com essas duas temáticas podem auxiliar na construção da identidade de gênero dos estudantes, bem como no enfrentamento à violência contra a mulher, novamente, a maioria dos professores (77,3%) afirmaram que sim, conforme o Gráfico XIX demonstra:

Gráfico XIX. Importância dos temas no auxílio à Construção da Identidade de Gênero dos Estudantes e Combate à Violência contra a Mulher



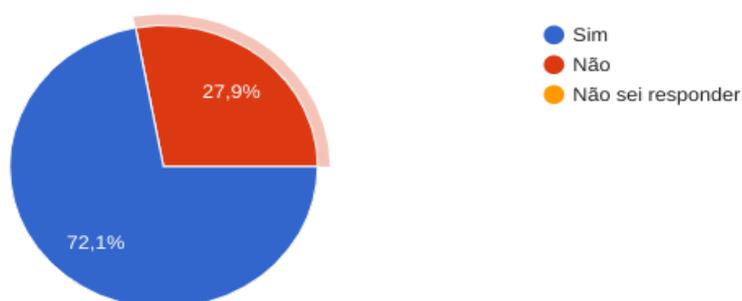
Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

Quando as questões de gênero e combate à violência contra a mulher não são silenciadas no contexto escolar, mas sim debatidas, elas podem auxiliar no acolhimento e na construção das relações de gênero, bem como na diminuição da violência.

Em um paralelo entre o gráfico acima e os gráficos XVI e XVII, que mostram a recorrência do trabalho sobre as relações de gênero e sobre o combate à violência de gênero, observa-se que o professor reconhece a importância em se trabalhar estes temas. No entanto, não consegue operacionalizar isso, em forma de ações que possam se transformar em abordagens sobre os temas. Salta aos olhos a necessidade de formações continuadas sistematizadas sobre os temas, que poderão constituir aportes para um efetivo trabalho sobre relações de gênero e combate à violência contra a mulher.

Na relação entre os estudantes do Ensino Fundamental II, a maioria dos professores (72,1%) já presenciou situações ligadas à preconceito de gênero, conforme o Gráfico XX demonstra:

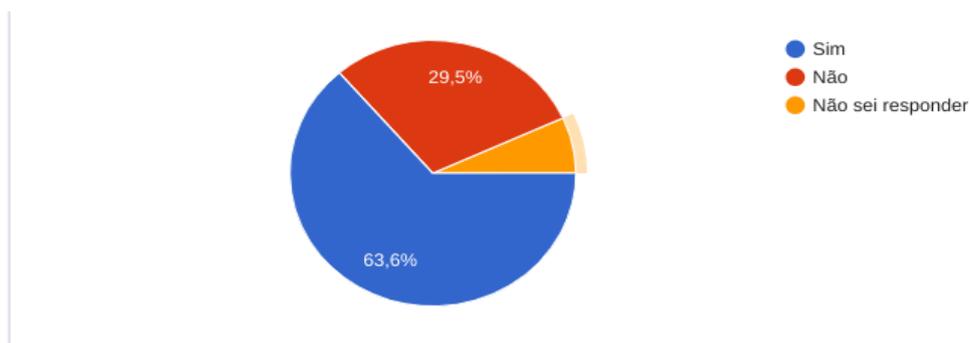
Gráfico XX. Situações que envolvem Preconceito de Gênero



Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

Em relação a situações ligadas à violência contra as mulheres e meninas, 63,6% dos professores já presenciaram tais situações entre alunos do Fundamental II, conforme o Gráfico XXI demonstra:

Gráfico XXI. Situações que envolvem Violência contra a Mulher



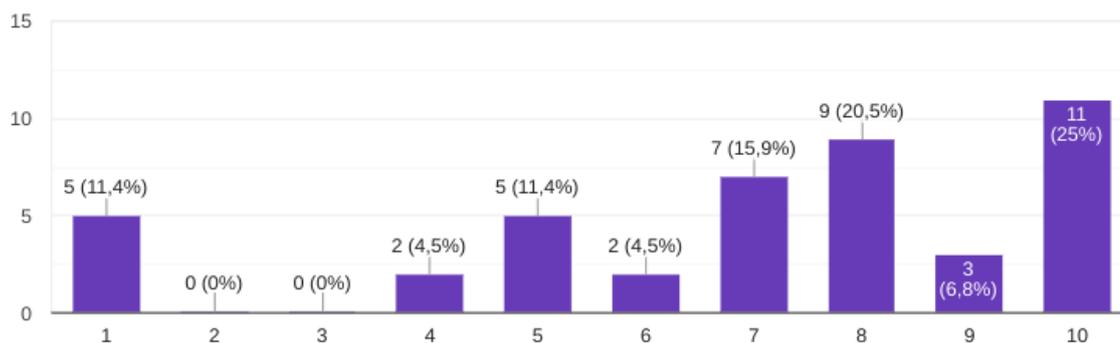
Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

Os gráficos XX e XXI mostram a recorrência do preconceito e da violência de gênero dentro do ambiente escolar. A maioria dos professores presenciam tais formas de violência e, em um cruzamento com os dados produzidos nas entrevistas, não se sentem empoderados para trabalhar tais questões, pois sentem falta de apoio de seus superiores e também de formação continuada, para fornecer o aporte teórico e prático para trabalhar tais questões.

Quanto à violência de gênero em suas manifestações, sabe-se que, na relação com o outro, o adolescente constrói sua identidade. Nesse sentido, os meninos são parte dessa sociedade patriarcal que, muitas vezes, os ensinam que têm poder sobre as mulheres, produzindo, assim, violência. Como a escola é parte da sociedade atual, há, muitas vezes, a reprodução desses estereótipos. Ressalta-se, mais uma vez, a importância do trabalho com tais questões visando a diminuição da violência contra a mulher.

Em relação a construção das relações de gênero, o Gráfico XXII mostra que os professores entrevistados, numa escala em que 1 é pouco confortável e 10 é muito confortável, se sentem da seguinte maneira:

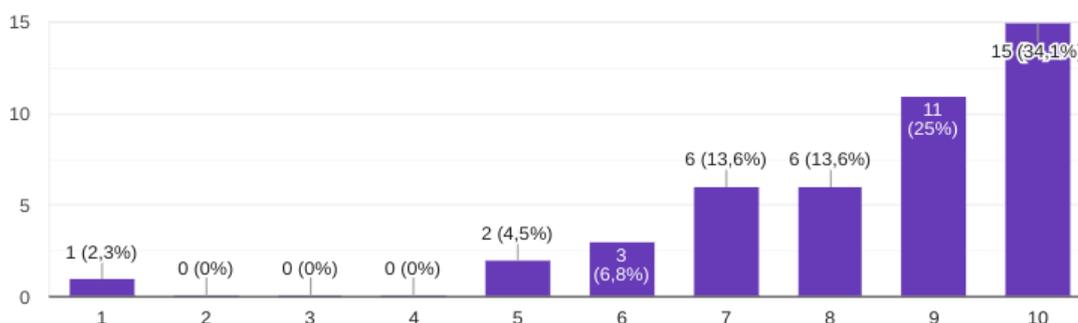
Gráfico XXII. Abordagem sobre Identidade de gênero



Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

Em relação à abordagem de questões relacionadas ao combate à violência contra a mulher, os professores entrevistados, numa escala em que 1 é pouco confortável e 10 é muito confortável, se sentem da seguinte maneira:

Gráfico XXIII. Abordagem de situações que envolvem Violência contra a Mulher



Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

Observa-se, através dos gráficos acima, que os professores se sentem menos desconfortáveis em tratar questões relacionadas à violência contra a mulher. Tal fato deve-se, em grande parte, ao temor que muitos professores têm em relação à opinião da comunidade. Tal trabalho poderia ser visto pela ala conservadora como prejudicial ao ideal da família tradicional e o professor ser visto como doutrinador. Visões estereotipadas, que muito prejudicam um trabalho efetivo em busca da equidade de gênero na escola.

Os gráficos XXI e XXII mostram contradições preocupantes, pois poucos professores trabalham gênero e muitos trabalham violência de gênero. Emerge daí o seguinte questionamento: como é possível trabalhar violência de gênero sem trabalhar gênero? Parece que os professores se sensibilizam com a violência, mas acham desnecessário trabalhar gênero,

pois isso seria irrelevante, já que é comum histórica e culturalmente a dominação masculina sobre as mulheres.

É notório que existe um movimento macro anti gênero que que invalida discussões sobre essa temática. Professores que se arriscam a falar sobre gênero, sobre direitos humanos, podem sofrer denuncia, perseguição. No entanto, ainda não chegamos ao extremo da insensibilidade, em que as pessoas não se solidarizam com as questões de violência. Por isso, a facilidade maior em se tratar sobre violência contra a mulher, em detrimento do trabalho sobre relações de gênero. Ou seja, trabalhar sobre violência é menos agressivo para a estrutura em que vivemos atualmente.

Neste caso, cabe o olhar da interseccionalidade, como os pressupostos de Patrícia Hill Collins nos mostra, em que todos nós temos um pouco de opressor. Quando o trabalho recai sobre a violência, mas não sobre o gênero, seria isso. O docente torna-se um pouco opressor, sendo homem ou mulher.

3.3 CATEGORIZAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Neste item, será realizada a análise dos dados coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas com 10 docentes de Língua Portuguesa da rede municipal, campo desta pesquisa. Os dados foram transcritos e sistematizados conforme o explicitado a seguir.

É importante destacar que as entrevistas realizadas com os professores de Língua Portuguesa foram devidamente categorizadas, respeitando as características fundamentais da base metodológica da pesquisa qualitativa.

Em um primeiro momento, foram realizadas algumas leituras flutuantes do material, conforme orientação de Maria Laura Franco (2005). Na sequência, o material foi colorido de acordo com as semelhanças e diferenças localizadas nas percepções dos docentes entrevistados. Essas repetições colaboraram para a construção das categorias e subcategorias, orientadoras das análises e da compreensão das percepções desses professores a respeito das relações de gênero presentes na escola e nos livros didáticos de Língua Portuguesa adotados por essa rede de ensino.

Na análise, percebeu-se que os professores entendem gênero como liberdade de escolha, através de uma visão binária de gênero. Com essa constatação recorrente, foi criada a **categoria**

“**Gênero: construção social**” e emergindo daí as **subcategorias** “**Estereótipos de gênero**”, “**Interseccionalidade**” e “**Violência de gênero**”.

Foi constatado também que os docentes não utilizam plenamente o livro didático, por trazer conteúdos pouco reflexivos e não se adequarem à realidade dos alunos. Além disso, o livro didático de Língua Portuguesa, adotado pela rede, é inadequado, no que se refere à abordagem das relações de gênero e combate à violência contra a mulher, disseminando, assim, estereótipos de gênero. Com essa constatação recorrente, foi criada a **categoria** chamada “**A inadequação do livro didático de Língua Portuguesa adotado pela rede**”.

A categoria seguinte emergiu da observação de que os docentes têm consciência da falta de formação inicial e continuada sobre diversidade de gênero e combate à violência contra a mulher. Nesse sentido, há divergências de condutas entre eles, pois alguns buscam o conhecimento sobre o assunto por si próprios, enquanto outros se acomodam por acreditarem que o trabalhar tais temáticas seriam responsabilidade de outros profissionais, como um psicólogo escolar, por exemplo. Assim, identificamos a **categoria** “**Temos formação para estas temáticas?**”. Esta categoria deu origem à **subcategoria** “**Formação docente para as relações de gênero e combate à violência contra a mulher**”.

A última **categoria** aborda as estratégias de ensino utilizadas pelos professores sobre as relações de gênero e combate à violência contra a mulher, intitulada “**Professores e suas abordagens sobre relações de gênero e combate à violência contra a mulher**”. Desta categoria, emergiu-se a **subcategoria** “**Necessidade do apoio da Gestão e de uma Equipe multidisciplinar**”, pelo fato de que os professores externalizam, em suas falas, a necessidade do trabalho em equipe e de uma linguagem única na abordagem de tais temas, já que existe, na sociedade atual, um posicionamento conservador a respeito da abordagem sobre gênero.

Essas categorias e subcategorias tornaram-se focos de interesse da pesquisadora durante o percurso da análise, que optou por confirmá-las junto à teoria, dando início à elaboração de indicadores, ou seja, o número de vezes que o tema aparece explicitado no material de análise (FRANCO, 2005).

O **Quadro 5**, abaixo, demonstra as categorias criadas:

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Gênero: construção social	- Estereótipos de gênero - Interseccionalidade - Violência de Gênero

A inadequação do livro didático de Língua Portuguesa adotado pela rede	
Temos formação para estas temáticas?	Formação docente para as relações de gênero e combate à violência contra a mulher
Professores e suas abordagens sobre relações de gênero e combate à violência contra a mulher	Necessidade do apoio da Gestão e de uma Equipe multidisciplinar

FONTE: Quadro elaborado pela autora, em 2024.

3.4 CATEGORIA - GÊNERO: CONSTRUÇÃO SOCIAL

A primeira categoria a ser tratada aqui é “Gênero: construção social”. Ao refletir sobre essa categoria ampliou-se a compreensão de que a construção das feminilidades e masculinidades é determinada em contextos sociais, econômicos e culturais, de acordo com as necessidades do momento histórico que os indivíduos estão vivenciando. Nesse sentido, sabe-se que as relações sociais não são imutáveis, mas sim construídas, renovadas, haja vista que o ser humano está em constante transformação.

Sendo assim, sabe-se que os papéis dicotômicos e hierarquizados, desempenhados pelos seres humanos em suas relações sociais, tais como na família, na escola, no trabalho, não são frutos das condições genéticas, mas sim das relações sociais que vão se desenvolvendo nestes ambientes. Sendo assim, machismo e violência não são condições inatas, mas sim construídas no interior das relações sociais, permeadas pelas relações de gênero, classe, etnia.

As relações de gênero trazem consigo a ideia de dominação. A esse respeito Bourdieu afirma que “o princípio masculino é tomado como medida de todas as coisas” (Bourdieu, 1999, p.03). Desta maneira, a dominação masculina é socialmente aceita e institucionalizada em nossa sociedade.

Como a escola é reflexo da sociedade, percebe-se as armadilhas sutis de dominação masculina até mesmo nos livros didáticos, quando trazem estereótipos de gênero, mostrando, por exemplo, mulheres em posições sociais de mãe, dona de casa, ao passo que o homem é mostrado com o provedor do lar. São exemplos que demonstram a urgência do olhar crítico a essas questões.

A fala da professora Juliana resume a definição de gênero, bem como alguns estereótipos de gênero que culminam em machismo:

Eu acho que para definir gênero é muito mais do que dizer o sexo, né, masculino, feminino. É o comportamento por trás dessa definição do sexo. Então eu entendo o gênero como o aspecto comportamental de cada um, né? Tanto do homem quanto da mulher, quanto do feminino e do masculino. E a gente tem que saber respeitar esse comportamento, né? Porque às vezes o machismo, ele surge por conta do “ah, a mulher é assim”, o comportamento dela. Então a gente vai rotular a mulher por tal comportamento! “Ah, a mulher é frágil” porque se pressupõe que a mulher já vem com isso daí, com essa fragilidade. Então, o gênero, para mim, seria não só a definição física, né? De ser mulher, de ser homem. Mas todos os aspectos comportamentais que vem junto com a fisiologia de cada um, né? Do masculino e do feminino. E assim, é importante trabalhar essa definição de gênero, não só analisando o fisiológico, né? Porque o gênero é muito mais, é o social. E vê os aspectos sociais que envolvem o feminino e o masculino. E por que isso gera tanto preconceito? Por que a mulher é tão estigmatizada por conta dos fatores sociais que ela tem do comportamento dela? Por que ela não pode ser vista de outra forma?
(Juliana)

Em relação ao conceito de gênero, a fala do Professor João traz a sua compreensão do conceito de gênero, bem como a constatação que muitos professores não possuem o mesmo conhecimento que ele sobre o assunto:

Eu acho que gênero é algo que não é construído biologicamente, ele é construído socialmente, né? Gênero, de modo geral, a gente pode entender que é um agrupamento, né, de indivíduos ou objetos que têm características em comum. E aí falando de gênero sexual, se for o caso, né, seria como a pessoa se identifica. Que não é em relação a anatomia do órgão genital dela. Então as pessoas eu entendo que elas podem ser cisgênero, transgênero, não binário e isso é diferente da orientação sexual que daí é uma outra coisa que as pessoas acabam confundindo um pouco. Então acho que é importante trabalhar esse conceito. Importante para as pessoas entenderem o que é gênero. Entender primeiramente o que é a orientação sexual e entender que o gênero não está ligado ao sexo biológico da pessoa. Porque as pessoas falam: “Ah! Vou trabalhar a identidade de gênero”. A pessoa nem sabe o que é, né?
(João)

Seguindo o mesmo raciocínio e trazendo à tona a necessidade de se trabalhar as relações de gênero na escola, o professor Flávio afirma que

Em relação ao conceito de gênero, que eu entendo hoje que está sendo discutido, tem a ver com as orientações sexuais de cada indivíduo e vai além das orientações. É como que o indivíduo se enxerga. Então temos que respeitar muito isso. Eu acredito que é isso mesmo... passa um pouco além daquela coisa simplista que nós aprendemos na Biologia. Então, acho que é essa que é a temática hoje. Se alguém me perguntasse, eu acreditaria que é que a gente caminha por essa seara. Olha, eu acredito que é uma pauta, né, importante na atualidade. Se discute muito dentro da sociedade e a gente precisa trabalhar com os nossos alunos, isso. Se isso é uma coisa que demanda de nós, professores, uma atenção, acredito que sim, é importante esse assunto. (Flávio)

O desconhecimento de alguns professores em relação aos conceitos relacionais de gênero pode dificultar o trabalho com estes conceitos em sala de aula, haja vista que pode culminar em aprendizagens errôneas, descontextualizadas ou preconceituosas.

Importante salientar que essa pauta tem sofrido vários ataques pela ala conservadora da sociedade e, por esse motivo, tornou-se assunto delicado a ser tratado na escola. Associado a isso, temos professores ligados à essa corrente político-ideológica, que se negam a debater as relações de gênero, como pode ser verificado na fala da professora Valéria:

Em relação ao gênero, né... hoje é uma coisa complexa, porque a gente precisa ensinar na língua portuguesa o gênero masculino, o gênero feminino, o artigo O, né, o artigo A. E é muito sério essa questão do “todes”, né? E isso daí envolve a língua. Envolve a língua. A língua vem do latim, a língua vem disso, de uma história de anos, não pode ser mudada apenas por um modismo, né? Então, com relação ao gênero, não se sente aquele homem, nasceu mulher e vice-versa, a gente respeita, mas a Língua Portuguesa, a gramática não é certo mexer não. Isso daí já é bastante complexo. Não tem que ser jogado de qualquer maneira, como está sendo feito. Em relação a essa questão de gênero, nós precisamos respeitar o lado de todos. O lado daquele que se sente diferente, aceitá-lo, respeitá-lo, mas também aceitar quem não é “todes”. Em relação a essa questão de gênero, nós precisamos respeitar o lado de todos. O lado daquele que se sente diferente, aceitá-lo, mas também aceitar a opinião do outro que se sente constrangido e tudo mais. Então é uma questão bem complexa, mas tem que ser respeitada por todos os lados e achar uma solução para que fique mais viável. E diante de todas as mudanças aí, eu acho que só a conscientização, muita conversa para chegar aí no num bom senso entre todos. (Valéria)

Numa análise interseccional, observa-se, no excerto acima, uma professora branca, heterossexual, pertencente à classe média, ligada a um projeto político contrário às discussões as relações de gênero, utilizando as regras gramaticais da Língua Portuguesa para justificar seu preconceito em relação à diversidade de gênero. Nesse discurso, ela ignora o fato de que a língua é dinâmica e reflete também o momento histórico que os seres humanos vivem. Trata-se do que Patrícia Hill Collins definiu como dimensões institucional e simbólica da opressão, ou seja, o uso estereotipado de imagens de relacionadas a gênero, por um membro da instituição escolar, como instrumento de opressão. (Toledo, 2020, p. 25).

De acordo com Saffioti (apud Costa, 1992, p. 24), gênero é relacional e só pode ser captado dentro do contexto histórico das relações sociais. Em outras palavras, a maneira como homens e mulheres se veem é mutável e construído historicamente, de acordo com suas vivências, sua visão de mundo, ideologia dominante. A construção social que forja a identidade de homens e mulheres é decorrente da cultura dominante, educação recebida, dos seus papéis nos grupos sociais.

Neste sentido, atributos femininos e masculinos são socialmente construídos, numa perspectiva relacional considerando as relações de poder e conflitos entre eles.

A esse respeito, o professor Pedro teceu considerações a respeito das relações de gênero entre homens e mulheres:

Eu acho muito importante se aprofundar no assunto, numa sociedade em que a mulher é muitas vezes subjugada, né? Ganha menos do que o homem e em algumas religiões ainda a mulher é tida como posse, né? Eu acho que isso é muito importante sim a mulher ter essa independência que ela merece, assim como o homem tem a própria independência. Da valorização do trabalho da mulher, né? Até porque o trabalho da mulher, dependendo do trabalho, né, é muito mais próximo, ele é muito mais sensível à sociedade. É um trabalho mais acolhedor. (Pedro)

No trecho acima, o professor aborda as relações de poder que permeiam a vida de homens e mulheres, em que elas muitas vezes são subjugadas. Contraditória a essa constatação, o professor, na sequência, mostra uma visão estereotipada da mulher, que, segundo ele, realiza um “trabalho mais acolhedor, mais sensível”. Essa visão, de um homem sobre a mulher, remete à ideia maternal da mulher como mais tranquila que o homem, cuidadora. Trata-se do estereótipo da mulher frágil, dócil, humana, talentosa ao lidar com crianças, servil, ou seja, a figura a mãe no contexto familiar (Arendt, 1993; Bourdieu, 1995; Passos, 1999).

Em outros trechos, os professores Pedro, Juliana e Valéria abordam novamente a questão do estereótipo de gênero ao comentar sobre o fato dos meninos serem mais agitados e as meninas mais tranquilas:

Então, eu não vejo muita diferenciação. A gente vê, às vezes, que a gente espera que as meninas sejam mais educadas que os meninos, que as meninas vão aprontar menos que os meninos. Até quando tem sala, que as meninas aprontam mais, as pessoas falam “nossa, aquelas salas são as meninas que dão problema”. Então, a gente parte do pressuposto, né, de que a menina tem que ser quietinha, tem que ser recatada, tem que ser obediente, né? Que o menino não, que é natural que o menino seja mais bagunceiro, que apronte mais. (Pedro)

Existe uma diferenciação no sentido comportamental. Os meninos, acredito que a gente tem que ter mais energia, nós temos que ser mais enérgicos, porque eles são mais hiperativos, né? Eles transbordam essa energia. Então acho que é essa diferenciação que eu vejo dentro da escola, mas eu não consigo perceber assim uma diferença nas atividades escolares, a não ser também pela questão de os meninos terem mais hiperatividade, alguns, né? Lógico que tem os seus casos pontuais, mas eu percebo que as atividades têm que ser mais bem explicadas, tem que ter uma atenção maior em relação a isso, mas é mais comportamental, do que social. (Juliana)

Eu nunca vi diferenciação entre meninos e meninas ao longo desses meus 15 anos de sala de aula. Os meninos costumam ser mais discretos, né? As meninas são mais falantes, mas diferenciação de tratamento nunca percebi. (Valéria)

A esse respeito, Marília Carvalho, em seu texto “O conceito de gênero no dia a dia da sala de aula” (2012) que trata sobre os cadernos de meninas e meninos, tece considerações sobre “como usamos masculinidade e feminilidade para diferenciar e hierarquizar, simbolicamente, elementos que nada têm a ver com o sexo e a reprodução” (2012, p. 410). Neste sentido, o espanto de alguns professores quando as meninas são menos educadas que os homens, além de externalizar o estereótipo da mulher dócil, que foi discorrido acima, associa também o conjunto de atitudes (“ser bagunceiro”, “ser agitado”), observados pelas diferenças sexuais, para estabelecer categorizações que seriam atributos somente de meninos ou meninas, quando na verdade poderiam ser características de ambos ou de nenhum, conforme a compreensão cultural e histórica (Carvalho, 1999).

Em continuidade ao presente raciocínio, a escola é considerada um espaço legítimo onde se constroem as diversas relações de gênero. Neste sentido, o sexismo pode ser observado, mesmo de forma velada, na linguagem dos professores e professoras, como pode ser observado no excerto acima.

As falas dos entrevistados trazem alguns estereótipos de gênero, tais como os trechos abaixo demonstram:

Bom, a relação dos alunos uns com os outros é aquela de grupinho mesmo, né? E geralmente tem o grupinho dos meninos, o grupinho das meninas, da sala de aula. Ou, às vezes, no intervalo também a gente percebe geralmente os alunos que fazem parte do grupo das meninas. São os alunos que têm uma inclinação maior pro lado feminino, né? E alunos que gostam de roupa feminina, né, que gostam de se maquiar. (Pedro)

No trecho acima, percebe-se que há um estereótipo ligados às relações de gênero e sexualidade, pois o fato do menino estar junto com as meninas, poderia ser indicativo de feminilidade. Este estereótipo assumido como natural, na realidade, é uma construção social.

Apesar das diversas conquistas na área dos direitos humanos, estes ainda coexistem com as estereotípicas que continuam a definir os sexos através de comportamentos somente de homens ou somente de mulheres. Tal feito coloca homens e mulheres como opostos e não em relação com o outro. Os trechos abaixo exemplificam tais estereótipos. No primeiro trecho, o professor João atribui à falta de conhecimento sobre o tema a reprodução dos estereótipos de gênero. Sendo gênero uma construção social, sem os constructos bem elaborados sobre o

assunto, os professores tendem a reproduzir os estereótipos de gênero aprendidos na educação que tiveram, em seu ambiente familiar.

Eu acho que existe sim. Eu acho que existe porque as pessoas muitas delas, na nossa cidade, tem uma orientação conservadora, que muitas vezes vai para o lado do machismo, da LGBTfobia e isso acaba refletindo as ações em sala de aula, no ambiente profissional. Tipo, orientando “ah esse esporte é pra menino, esse esporte é pra menina”, “esse desenho é pra menino pintar, esse é pra menina pintar”, “isso menina não pode fazer”. Então, muitas vezes é por parte dos professores mesmo e por parte da gestão escolar, por falta de conhecimento. E aí por falta de conhecimento isso vai gerar, né, reprodução de criação que a pessoa teve. E isso é negativo demais para o desenvolvimento dos alunos. (João)

Quando eu cheguei para atuar nessa escola, eu achei aquilo muito esquisito. Embora não tenha participado de nenhuma formação ainda no magistério, eu nem tive esse olhar ainda. Mas eu achava que as meninas e os meninos tinham que brincar juntos, para eles socializarem, para eles dividirem os brinquedos, para eles conviverem. Como eles iam conviver em sociedade? Depois eles não iam viver para sempre separados. O mundo não é separado em um mundo do homem e um mundo da mulher, né. Aí eu cheguei lá, tirei os brinquedos e misturei todos os brinquedos e falei que não, que eles também não brincariam naquele quatinho fechado durante o intervalo. Falei que nós brincaríamos num gramado que tinha do lado de fora da escola. E ali a gente fez um trabalho com os pais. Eles fizeram um cercado e a partir de então as crianças começaram. Era uma sala de pré-escola, né... os alunos estavam em fase de alfabetização e, a partir da do meu ingresso nessa escola, os alunos começaram a brincar lá fora de pular corda, de amarelinha, de passar anel, de coisas, assim, que eu fui ensinando. E passaram a brincar juntos... eles só ficavam nos quatinhos em dias chuvosos, que não tinha como brincar lá fora, né. (Ana)

A fala da professora Ana, reproduzida acima, aborda essa questão da necessidade do convívio harmônico entre homens e mulheres. Em uma sociedade patriarcal, vão surgindo estereótipos, que são reforçados durante as aulas, como, por exemplo, que meninas devem brincar com meninas e meninos com meninos. Sabe-se que isso é uma construção social e os professores só romperão esses paradigmas através do conhecimento desses mecanismos de opressão.

Os estereótipos de gênero, quando não trabalhados criticamente em sala de aula, podem culminar em violência de gênero. Tal violência pode advir da própria família, ao não aceitar a opção dos seus filhos, como a fala da professora Ana aborda:

Eu acho que esse é o principal desafio que a gente enfrenta com relação à diversidade de gênero. Às vezes a gente vê que quando a gente tem um aluno com alguma conotação diferente, com algum posicionamento diferente, muitas vezes, os responsáveis não comparecem à escola. Nossa, a grande maioria se sente assim para aparentar ser, se sentir envergonhado, não sabendo como lidar com aquela situação. Ou numa questão de afirmação do contrário, né, quando você vê que o menino está com uma tendência mais homossexual, a mãe fala que ele está namorando a fulana, que ele gosta da fulana, mas que a fulana não pensa nele. (Ana)

A violência de gênero nem sempre é explícita. Ela pode ser camuflada em discursos preconceituosos ou até mesmo na negação em se abordar determinados assuntos em sala de aula. Como exemplo disso, tem-se o discurso abaixo transcrito:

Então, eu entendo que é a opção de cada um viver como quiser, né? Desde que não desrespeite ninguém, desde que não invada o espaço do outro. Então eu entendo que o conceito de gênero é isso, você escolher o que você quer ser. Eu acho importante trabalhar esse conceito porque é algo que tem crescido muito na sociedade. É uma parcela que é vista, principalmente no campo político, como minoria, mas é uma minoria que está crescendo cada vez mais. A gente vê que essas paradas LGBTQIA e são milhões de pessoas, movimentam pessoas do mundo todo. É um movimento muito grandioso e muito importante. Então por esse motivo e até porque como eu disse na resposta anterior que todo mundo, a escola precisa aceitar todo tipo de aluno. Desde que ele não prejudique, não cause nenhum perigo ao outro aluno, a escola precisa aceitar e se adequar a esse tipo de aluno também. (Pedro)

Ao ser questionado sobre a definição de gênero, o professor tece comentários a favor da diversidade de gênero. No entanto, o discurso torna-se contraditório quando ele diz que “a escola tem que aceitar todo tipo de aluno, desde que não prejudique o outro”. Ou então que “cada um pode ter sua opção, desde que não invada o espaço do outro”. Essas falas estão impregnadas do estereótipo de gênero de que o homossexual poderia importunar os heterossexuais, quando, na realidade a importunação pode vir de qualquer pessoa, independente do gênero a que pertence.

Em relação à violência de gênero, a aceitação da desigualdade dos oprimidos (mulheres) implica na validação dos argumentos do opressor (homens), garantindo, assim, a manutenção dos privilégios.

Sendo a escola um microcosmos da sociedade, torna-se salutar o trabalho com as relações de gênero, como medida preventiva à violência de gênero. Silenciar essas questões dentro da escola é perpetuar as desigualdades de gênero, em que o homem assume o papel de opressor e a mulher de oprimida.

Nas entrevistas realizadas, os professores trazem casos de violência de gênero dentro do ambiente escolar, não só em relação às meninas, como também em relação às professoras, tais como os excertos abaixo comprovam:

Olha, na minha prática pedagógica, assim, explicitamente, não presenciei. Mas o que é muito perceptível em sala de aula, quando nós professoras mulheres damos aula, é que parece que é mais difícil para a gente, parece que a gente tem que buscar mais o

respeito. Parece que com os homens é mais fácil esse respeito, né? Os meninos respeitam menos as professoras. Mas as meninas também. Mas eu vejo mais nos meninos. É imposição em sala de aula, a gente tem que se impor, mas não no sentido de autoritarismo, mas no sentido de mostrar que a gente também merece tanto respeito quanto os professores, né? Mas eu percebo isso, que para a mulher é mais difícil. Parece que quando é um professor homem já demonstra mais uma certa autoridade. É isso que eu começo a perceber. Então parece que a gente precisa buscar mais respeito. Parece que a gente tem que se esforçar mais para conseguir isso. (Juliana)

Se eu já presenciei discursos machistas que incentivem a violência contra a mulher? Ah, isso diversas vezes na fala de professores, de gestores. Isso já aconteceu sim. Disfarçado às vezes de brincadeira, disfarçado às vezes de “é a minha opinião”, disfarçado de “na minha época era assim”. Mas muitas vezes a gente percebe isso e como eu disse, na forma como é tratada a professora, mulher e o professor homem. É diferente. Eu como professor homem sou tratado de um jeito que colegas, mulheres não são tratadas. (João)

Sim, que incentiva a violência, não me lembro, mas já presenciei discursos machistas, sexistas, sim sobre questão da Direção, né? Que mulher não sabe dirigir, mas a violência não. (Pedro)

A esse respeito, Bourdieu (*apud* Neves, 2020) discorreu que os esquemas que as pessoas (nesse caso, os homens) utilizam para avaliar a si ou a outrem são resultadas da incorporação de classificações naturalizadas na sociedade. Nesse sentido, os homens não nascem machistas. Eles incorporaram e naturalizaram o hábito de respeitarem mais os professores, pois a fragilidade da mulher, já inspira a dominação. E como as questões de gênero estão relacionadas ao poder, os homens seriam mais dominadores que as mulheres. A figura da mulher no magistério inspiraria doçura, cuidado e não limites. Os limites seriam mais bem aceitos se fossem impostos pelos homens. Novamente verificamos a estereotipia da existência de papéis pré-determinados na sociedade. No caso da mulher caberia a ela, os papéis mais subalternos e aos homens o papel de liderança.

Nesse sentido, para Louro (2004, p.454) “Os ofícios abertos às mulheres neste fim de século levarão a dupla marca do modelo religioso e da metáfora materna: dedicação-disponibilidade, humildade-submissão, abnegação-sacrifício.”

Assim, a fragilidade feminina foi construída, através dos tempos, e a figura da mulher no magistério sempre esteve envolta em um discurso religioso de submissão ao patriarcado.

A escola não está imune à violência, por ser espaço de reprodução de desigualdades de gênero. Podemos perceber esse fato na fala dos professores:

O aluno acaba sofrendo uma violência ali, quando ele se identifica com outro gênero, por exemplo, e precisa utilizar um banheiro ou modificar o nome, isso não é aceito,

né? Então o aluno começa a sofrer uma violência ali, institucional. Então a escola não é, mas tem que ser inclusiva com esses alunos. (João)

No trecho acima, o professor aborda a violência institucional, ou seja, aquela causada por membros da comunidade escolar. Ao não aceitar as individualidades dos alunos, tirando-lhes o direito estabelecido por lei, a escola reforça o preconceito, as desigualdades de gênero, incentivando a violência.

Voltando para a análise das respostas, percebe-se nas falas da Professora Ana, representadas nos trechos abaixo, a percepção das meninas como sexo frágil, sensível, sujeitas à violência. Em contrapartida, os meninos são machistas, superiores e violentos. Ela ainda enfatiza que eles agredem as meninas verbalmente e fisicamente. Tais atitudes dos meninos indicam demarcação dos espaços, mostrando o poder, a dominação machista em sua manifestação de violência simbólica nesta sociedade patriarcal. Nesse sentido, em termos de relações de poder, o homem possui uma posição dominante e luta para se manter assim.

Eu já presenciei muitas cenas de violências, de atitudes abusivas de alunos contra as meninas e muitos estereótipos de gênero. (Ana)

Os meninos geralmente são poucos os que não têm um teor de machismo na fala e nas atitudes. Eles geralmente trazem muito machismo com eles. Eles trazem uma fala machista, uma atitude machista. Eles agredem as meninas verbalmente. Sei disso porque eu trabalho em uma escola de periferia, com adolescentes que vivem em condição de vulnerabilidade total. (Ana)

Observa assim, inclusive, que as meninas também não têm conhecimento dessa questão de não aceitar essa violência, de não banalizar essa violência. Elas aceitam e isso já faz parte do contexto, infelizmente.

Eu já presenciei algumas situações de violência contra a mulher em que os meninos têm ofendido as meninas até, é, como se diz, até com tapas, né, com violência física... às vezes numa brincadeira. Isso, essa brincadeira de tapa, é muito banalizada entre eles, tanto entre sexos opostos, quanto nas pessoas do mesmo sexo. Eles têm uma brincadeira muito agressiva, assim, muito violenta, de tapas. Essas brincadeiras de dar um tapa na cabeça e dar um tapa nas costas. (Ana)

Nos trechos abaixo, o professor Flávio, ao relatar situações de violência no ambiente escolar, levanta a questão de que a solução para a violência contra as mulheres perpassa pelo debate sobre o assunto. Um amplo debate, que envolva não somente a comunidade escolar, como também a sociedade como um todo, já que o aluno é reflexo do ambiente em que vive, com suas vivências que, muitas vezes, são marcadas por violência no próprio ambiente familiar.

Eu já presenciei, né... e ainda infelizmente essas questões, né?... Até um pouco mais agressivas como misoginia, enfim. E o que a gente pode fazer para construir uma sociedade mais inclusiva é debater, né? Debater esse tema, trazer propostas que ajudem os alunos a refletirem sobre essas situações, né? E não só a escola também, né? Mas a sociedade também porque os alunos, eles trazem muitas coisas de casa, né? Do que eles veem na rua, então às vezes questionar isso só dentro da escola fica

um pouco superficial, então tem que acontecer uma mudança na sociedade também, uma simbiose. (Flávio)

E as meninas muitas vezes elas se defendem de forma agressiva, né? Partindo para o embate ou escutam e ficam caladas, né... O que pode aí gerar algum problema mais tarde, né...algum problema psicológico, infelizmente. Eu até então nunca vi ninguém se indignar por algum comentário assim, a não ser as próprias meninas. As meninas, elas acabam muitas vezes, quando elas têm uma união assim, uma acaba defendendo a outra. Mas grande parte acaba... grande parte dos alunos acaba se calando perante o ocorrido. (Flávio)

A partir de uma ampla discussão a respeito das relações de gênero existirá a possibilidade da mudança nos estereótipos que culminam na violência contra a mulher. Algumas meninas estão, aos poucos, se conscientizando e lutando por direitos iguais, como as falas dos professores João e Juliana salientam:

O que eu percebo em sala de aula é que, não é intencional, não é um machismo digamos por que eles querem, tem, mas é assim que sai, é natural, né? Porque eles aprendem em algum lugar, mas assim é muito sutil mesmo. Tem alguma brincadeira tipo, “ah tinha que ser mulher”. E as meninas não ficam quietas, elas revidam mesmo. É, mas, assim, é muito raro, assim, é um machismo natural. Até acredito eu que as meninas tomam o espaço dos meninos em sala de aula, né? E elas não é que elas são superiores não, não é isso que eu quero dizer, elas se destacam mais, né? Mas assim, uma briga, do tipo “tinha que ser mulher mesmo”, é assim muito raro, mas já vi, mas já vi as meninas rebaterem isso daí também, mas é muito raro. É, pelo menos na minha vivência, não vejo essa diversidade assim. E quando teve é assim é muito sutil e parece que não é intencional da parte dos meninos. É porque eles já viram alguma coisa e eles só reproduzem isso. (Juliana)

Os meninos têm atitudes machistas sim em relação às meninas. Isso é bastante frequente, mas eu percebo que gradativamente as meninas têm se defendido mais nessas situações e tendo uma sororidade maior entre elas. Mas eu acho que ainda é um número baixo, em vista do que poderia ser. Mas vem crescendo, eu percebo que a cada ano, a cada vez tem mais embate, digamos assim, perante uma situação

3.5 CATEGORIA - A INADEQUAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA ADOTADO PELA REDE

A próxima categoria foi aqui chamada de “A inadequação do livro didático de Língua Portuguesa adotado pela rede”, por ser consenso entre os professores entrevistados que o livro não aborda ou aborda inadequadamente as relações de gênero e combate à violência contra a mulher, necessitando que o professor utilize material próprio ou complemente o livro.

Partindo do pressuposto que, na maioria das vezes, o material de acesso aos conhecimentos históricos e socialmente acumulados de Língua Portuguesa seja o livro didático, faz-se necessário destacar a fragilidade das representações de gênero e do combate à violência

contra a mulher na coleção adotada nesta rede de ensino.

Quando conta, nestes livros, alguma referência a estes temas, ela é utilizada meramente para abordar conteúdos gramaticais. Desta maneira, muitos professores elaboram os próprios materiais didáticos que, em alguns casos, não abordam diversidade de gênero e/ou violência contra a mulher, por serem temas polêmicos, na concepção de algumas famílias.

Sendo assim, a escola, ao adotar livros didáticos que não abordam esses temas da maneira adequada ou os professores, ao silenciar essas questões em sala de aula, acabam por perpetuar o machismo, que, em muitos casos, culminam em casos de violência contra a mulher.

“Então, esse livro adotado pela rede atualmente, que eu me lembre, né, essas questões de violência de gênero e combate à violência contra a mulher eu não me lembro de abordar esse assunto, assim, de forma direta. Eu lembro que eu tinha que complementar geralmente esses textos porque eu acho que vem bastante em falta. Inclusive, nos textos, geralmente o protagonista é masculino. E é abordado do ponto de vista dele, protagonista masculino. E quando tem é muito pouco. Eu me lembro que tem um texto sobre receita de bolo no livro, em que a personagem era uma mulher, mas uma mulher cozinheira. Então eu não vi assim, como um texto que abordasse a mulher como é, na verdade. Eu vi textos que abordam a mulher como cozinheira, dona de casa, essa visão de uma sociedade patriarcal mesmo (...).”
(Pedro)

No trecho acima, o professor Pedro levanta um ponto importante que seria a priorização do ponto de vista masculino nos textos dos livros didáticos desta coleção, o que pode revelar o entendimento da superioridade masculina em detrimento da feminina. Além disso, o professor percebeu os estereótipos de gênero presentes no livro, tais como a visão da mulher como dona de casa, cozinheira, funções comuns em uma sociedade patriarcal.

Os professores Juliana, Flávio e João são unânimes em afirmar que o livro didático de Língua Portuguesa não dialoga com o mundo atual, pois traz textos pouco reflexivos, desconectados das necessidades atuais dos alunos.

Eu não gosto do livro didático. Acho que o livro, ele aborda umas questões muito fora da realidade dos alunos, com enunciados difíceis e não tem quase nenhum tema social. São poucos os temas sociais do livro didático. (Juliana)

Esse livro atual não traz nada que seja com um tom mais crítico, pelo contrário, os textos são bens desconectados da atualidade, totalmente fora da nossa realidade.
(João)

É imperativo reforçar que, nos livros didáticos de Língua Portuguesa adotados por esta rede de ensino, os textos que contém o feminino são impregnados de estereótipos de gênero, que reforçam o preconceito e a violência contra a mulher. Além disso, tais textos são utilizados, nestes livros, como pano de fundo para serem tratadas questões gramaticais, sem nenhuma

abordagem sobre relações de gênero ou combate à violência contra a mulher. A fala do professor Flávio reforça este ponto de vista:

Então ele não traz, quase não traz questões gramaticais e muito menos questões gramaticais colocadas como um fundo para questões de gênero, de igualdade, combate à violência. É um livro bem limitado, uma escolha de textos bem ruim. Textos pouco atuais, pouco reflexivos. Textos que não dialogam muito com o mundo atual. É um livro bem atrasado, na minha opinião. Olha, as mulheres normalmente são ocultadas na escolha de textos. E uma coisa que eu percebo, a maioria dos autores, eu não tenho essa estatística, mas eu acredito que sejam autores homens dos textos que aparecem no livro, né, dos textos literários, textos de apoio ali dentro do livro didático. E quando a mulher aparece eu creio que elas apareçam de forma estereotipada e preconceituosa. E não tem o protagonismo, igual protagonismo masculino. (Flávio)

3.6 CATEGORIA – TEMOS FORMAÇÃO PARA ESTAS TEMÁTICAS?

A presente categoria, denominada “Temos formação para estas temáticas?”, visa verificar, nas falas dos professores entrevistados, a relevância da formação inicial e continuada sobre relações de gênero e combate à violência contra a mulher. Desta categoria, emergiu a subcategoria “Formação docente para as relações de gênero e combate à violência contra a mulher”.

Em tempos atuais, as informações e os conhecimentos construídos pela sociedade estão disponíveis ao alcance de todos, na internet. Isso transforma a relação dos indivíduos com o mundo que os cercam, como também a formação dos alunos e dos professores. Novas habilidades são exigidas e, para tal, torna-se essencial o tratamento, caracterização e compreensão destas informações. Para tal, os professores e alunos precisam estar preparados. Na sociedade da informação e do conhecimento, é preciso se adaptar:

O vínculo sociedade-conhecimento nos leva, necessariamente, a considerar a aprendizagem como fator fundamental. Os processos de produção e distribuição de conhecimento passaram a ocupar um lugar chave. Nós educadores nos localizamos no centro do problema (VAILLANT; MARCELO, 2001, p. 5).

Cabe ressaltar que os educadores estão no centro do problema, pois convivem diariamente com as consequências das mudanças da sociedade. Se, há alguns anos, a escola conteudista era mera transmissora de informações, na sociedade atual, repleta de conhecimentos de fácil alcance, torna-se mister que a escola prepare o aluno e o professor para serem sujeitos críticos e ativos, mediante a grande quantidade de informação que chega a ele diariamente.

Os professores, que contribuíram com seus relatos nesta pesquisa, trabalham diariamente com alunos, que são reflexo das mudanças sócio-históricas da sociedade. Através do acesso às tecnologias, estes adolescentes têm acesso a diversas informações. Aliado a isso, os adolescentes passam, nesta fase, por significativas mudanças, por esta ser uma fase de descobertas, repleta de variações de humor, dilemas, mudanças. Essas características deste público-alvo exigem dos professores grande capacidade de adaptação, especialmente porque o docente necessita trabalhar não apenas o aprendizado cognitivo, mas a educação integral dos alunos.

Neste sentido, o trabalho necessário para a educação integral do sujeito é previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

[...] a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto — considerando-os como sujeitos de aprendizagem — e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades (BRASIL, 2017, p.14).

A educação integral diz respeito à formação do sujeito como um todo, educação para além do conteudismo, visando preparar cidadãos que tenham participação ativa e crítica na sociedade. Diante deste cenário, a formação de professores deve estar em consonância à realidade deste professor e oferecer subsídios para que possa desenvolver um trabalho de qualidade, cujo foco seja sempre a aprendizagem dos alunos. A formação não deve focar apenas pressupostos teóricos dos componentes curriculares das disciplinas, mas sim uma formação também integral que prepare os docentes para lidar com a diversidade, com as relações de gênero, com o combate à violência contra a mulher. Tal formação deve ser contínua, ativa, que acompanhe as mudanças sócio-históricas da nossa sociedade. Esse processo contínuo de formação pode ser por iniciativa da instituição a qual ele trabalha ou por iniciativa própria.

Por outro lado, com as condições de realização das formações para a docência, a formação dos professores no Brasil — e aqui falamos de todos os níveis e áreas — têm dado também pouca atenção às novas conjunturas e impasses que emergem no cenário que experimentamos. Os professores se defrontarão nas redes escolares não só com o desafio de criar condições de aprendizagem para crianças, adolescentes ou jovens em relação a conteúdos considerados relevantes pela nossa sociedade, mas também se defrontarão com fatores culturais, morais, éticos, sociais, diferenciados, 21 que criam formas relacionais e geram situações que podem vir a ser problemáticas e com as quais terá que lidar (GATTI et al, 2019, p. 37).

O excerto acima ressalta que o professor tem papel fundamental na mudança interior dos discentes, para que possa perceber, de forma crítica e construtiva, a sociedade em que vive.

Sabendo-se da importância da formação continuada, as falas dos professores entrevistados revelam que eles não tiveram acesso às mesmas, para trabalhar com os alunos as questões relacionadas à gênero e combate à violência contra a mulher:

Bem, os conhecimentos que eu adquiri nesse percurso foram de estudos individuais, né? E de interesse particular. Ou para eu fazer algum planejamento de aula, desenvolver algum projeto com os alunos. É, nunca tive uma formação pelo que eu me lembro, uma formação oficial, né?, a respeito deste tema. E assim, é sempre bom adquirir mais conhecimentos, né? A respeito disso, né? Conhecimento é poder.

Então é sempre importante, interessante, ainda mais que eu sou mulher, né? Então é algo que me afeta diretamente e sim gostaria de adquirir novos conhecimentos sobre o tema. **(Beatriz)**

Observa-se, na fala da professora Beatriz, que, na falta de formação inicial ou continuada, os professores seguem em seu autodidatismo, buscando conhecer mais sobre os temas em questão.

A formação traria novos conhecimentos aos professores, que culminariam em projetos e abordagens significativas aos alunos. No entanto, há a necessidade de que essas formações fossem mais práticas e que inovassem, trazendo novos conhecimentos aos professores, tal como a fala da professora Juliana atesta:

Pra eu ficar mais bem preparada para tratar dessas temáticas, acredito que eu precisaria de mais formações, informações. Eu digo não no sentido de ter informações não. Eu digo no sentido de ter o conceito, sabe? Mas no sentido da aplicabilidade, da prática. Então, ter uma formação que fale “vamos trabalhar isso, dessa maneira, em sala de aula”, “como que a gente vai fazer pra trabalhar essa sala de aula”, “como que a gente vai atingir os alunos com esses temas”.

*Ou seja, uma formação mais dinâmica, que a gente possa mostrar para o aluno, para trazer o aluno mesmo, né? Então, uma formação, que fale assim: “Ó, você vai trabalhar assim, assim, assim... desse jeito você vai conseguir conscientizar o aluno”. Nada de conceito, nada de teoria. Mas sim, uma prática. **(Juliana)***

*E fora que essas possíveis formações também garantiriam que a gente tenha mais conhecimento, né, para poder passar. Mas eu acho que esse conhecimento tem que ser na prática, nada teórico, porque as formações que nós desenvolvemos, que nós temos, tivemos, são muito voltadas para o que a gente já sabe, mais do mesmo. Então eu acho que falta, assim, dinamismo nas formações e muitas vezes a segurança para a gente poder trabalhar esses certos temas. **(Juliana)***

Nós vivemos numa cultura onde, desde que o mundo é mundo, existe machismo, né? A mulher se sobressai há pouco tempo. As mulheres vêm adquirindo seus direitos e principalmente lutando pela igualdade de gênero. Eu acho que falta realmente ainda uma abordagem e orientações para que na educação isso seja abordado de uma maneira mais adequada e assertiva, mas é o que eu percebo assim no tratamento da

mulher, que é cultural, né? Essa diferenciação do mercado de trabalho é injusta nessa parte, em alguns segmentos. Como eu disse, a gente faz na tentativa e erro. (Maria)

Como pode ser verificado nas falas anteriores, é um desejo comum entre os professores de que as formações, caso aconteçam, sejam dinâmicas, práticas que transmitam segurança aos professores, no trabalho com temas como as relações de gênero e combate à violência contra a mulher.

Neste sentido, segundo Imbernón (2009), o objetivo principal da formação continuada de professores é a formação de docentes reflexivos e investigadores. Sendo assim, o dinamismo que os professores almejam nas formações podem ser baseados na reflexão entre teoria e prática, na reflexão sobre sua própria prática e troca de experiência entre os iguais.

Refletir sobre as relações de gênero, estabelecendo conexões entre a teoria e a própria prática, através de troca de experiências entre o corpo docente, podem favorecer a promoção da inclusão:

A escola é, né, na sua essência, inclusiva, né? Mas eu acho que muitas vezes é excludente também, porque você só consegue incluir quando há realmente uma formação para isso. Quando há orientação, quando há acompanhamento de todos e de tudo, né, por profissionais realmente que tem essa formação. (Maria)

O aluno acaba sofrendo uma violência ali, quando ele se identifica com outro gênero, por exemplo, e precisa utilizar um banheiro ou modificar o nome, isso não é aceito, né? Então o aluno começa a sofrer uma violência ali, institucional. Então a escola não é, mas tem que ser inclusiva com esses alunos.

A partir do momento que nós temos alunos que nasceram mulheres, mas se identificam como meninos e vice-versa e usam os banheiros dos quais elas se sentem bem, já é uma inclusão, né?. (Valéria)

3.7 CATEGORIA - PROFESSORES E SUAS ABORDAGENS SOBRE RELAÇÕES DE GÊNERO E COMBATE À VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER

A quarta categoria, que chamaremos aqui de “Professores e suas abordagens sobre relações de gênero e combate à violência contra a mulher”, traz as diferentes abordagens dos professores em relação ao tema.

Observa-se, tanto nos questionários, quanto nas entrevistas, que as relações de gênero se tornaram um tema delicado a ser tratado pelos professores. Isto se deve ao fato de ser uma

pauta não aceita pela ala conservadora da sociedade, que, se vale de estereótipos de gênero para ampliar ainda mais o distanciamento entre homens e mulheres. Reiterando que gênero é construção social, ou seja, a sociedade só enxerga o que lhes é permitido ver. E ao abordar essas questões em sala de aula, a sociedade patriarcal por vezes compreende que os professores irão falar sobre sexualidade, que irão doutrinar suas crianças e adolescentes.

Tratar de relações de gênero na escola implica em discutir a posição de homens e mulheres no contexto histórico e social, analisando os jogos de poder que permeiam essas relações. Implica também em reconhecer e respeitar a diversidade humana, desconstruindo pensamentos e comportamentos pré-concebidos e reforçados pelo meio social em que vivem, promovendo a inclusão.

Uma estratégia de ensino utilizada por alguns professores de Língua Portuguesa entrevistados, para abordar as relações de gênero no patriarcado, seria trazer textos que possuem o ponto de vista feminino, objetivando, a partir disso, sensibilizar os alunos para as questões femininas, empoderando as mesmas para viverem em igualdade com os homens.

A esse respeito, o professor Pedro afirma:

Eu acho que para a escola ser inclusiva, precisa fazer o que venho fazendo, que é trabalhar outros pontos de vista, né? Não trabalhar só o ponto de vista masculino, mas pegar um texto por exemplo, vamos trocar só com vista masculina, trabalhar também o ponto de vista feminino, né? Levar textos que abordem os dois mundos. Mundo predominantemente masculino e um mundo também que aborde o ponto de vista feminino. Então, a partir desse momento, que a gente coloca como a mulher se sente, os pensamentos da mulher, né? Eu acho que, com isso vão começar a se defender melhor, vão começar a ter mais força para lutar contra um mundo mais machista, né, dando uma certa relevância às próprias meninas nos sentimentos representados.

A professora Juliana também realiza essa abordagem com seus alunos, buscando trazer textos de autoria feminina, para que os alunos conheçam o ponto de vista da mulher:

Bom, eu não trabalhei necessariamente um projeto sobre isso. Quando eu ia passar alguns textos para os alunos, trabalhar alguns gêneros literários, eu costumava utilizar alguns textos mostrando o ponto de vista feminino, né? Então eu me lembro que teve uma vez que eu peguei uma turma de 9º ano e fui trabalhar crônica. Eu trabalhei uma crônica da Martha Medeiros, em que ela mostrava o ponto de vista das mulheres, né, sobre a questão de a grama do vizinho ser mais verde. Eu não me lembro agora o nome do texto, mas sempre que eu ia trabalhar alguns gêneros literários eu procurava abordar textos de escritoras, né? Texto que tenha protagonistas femininos. Mas eu não fiz nenhum projeto com relação a isso não.

Outra abordagem elencada pelos professores entrevistados, relacionada às relações de gênero seria a discussão sobre o assunto, aproveitando acontecimentos ocorridos na escola ou na sociedade em geral:

Em relação ao respeito e empatia, pois vindo de uma geração em que apenas aprendemos a ser preconceituosos, não tivemos muito espaço para ouvir e tentar compreender os desafios enfrentados por estas minorias do ponto de vista delas. Costumo abordar sempre a questão do respeito e da igualdade entre as pessoas. Que possam enxergar, em primeiro lugar, sempre o ser humano e que possam o tratar com empatia e dignidade, do mesmo jeito que gosta de ser tratado. Trago sempre alguns vídeos e textos que abordam o assunto de maneira impactante, buscando reflexões sobre a temática e um comportamento mais consciente. (Carlos)

É uma sociedade mais inclusiva que respeita a diversidade, a partir da escola é tratar mesmo desses temas de forma bem didática, sem preconceito e trazer para discussão, trazer para o debate. Eu entendo que a diversidade é importante não só em relação às mulheres, mas às diversidades, né, de modo geral. (Beatriz)

Eu já presenciei, né... e ainda infelizmente essas questões, né?... Até um pouco mais agressivas como misoginia, enfim. E o que a gente pode fazer para construir uma sociedade mais inclusiva é debater, né? Debater esse tema, trazer propostas que ajudem os alunos a refletirem sobre essas situações, né? E não só a escola também, né? Mas a sociedade também porque os alunos, eles trazem muitas coisas de casa, né? Do que eles veem na rua, então às vezes questionar isso só dentro da escola fica um pouco superficial, então tem que acontecer uma mudança na sociedade também, uma simbiose. (Flávio)

Observa-se, nas falas dos professores entrevistados, que as intervenções em relação ao trabalho com as relações de gênero limitam-se à discussão do tema e busca no texto de pontos de vista femininos. São abordagens importantes, mas são tímidas em relação à importância do assunto.

Entre os professores entrevistados, verifica-se que a abordagem em relação ao combate à violência contra mulher acontece com frequência maior do que em relação à temática de gênero. Tal fato também se manifesta também nos questionários aplicados com os professores da rede (questionários XI e XII). Observou-se, nestes, que 47,7 % dos professores não trabalham a temática de gênero, ao passo que 40,9% não trabalham questões relacionadas à violência contra a mulher. Tais índices podem indicar um temor em trabalhar as questões relacionadas ao gênero, por serem questões polêmicas, que podem gerar conflitos com as famílias dos alunos. A fala da professora Maria oferece indícios quanto a isso:

A minha abordagem só é efetuada quando eu sou questionada, né, pelos alunos. Então eu nunca trabalhei nenhum tipo de assunto a respeito, os livros didáticos, até o momento, todos que eu já trabalhei e até mesmo as os textos

escolhidos por mim não fizeram esse tipo de abordagem direta. Então, o assunto só surge quando há realmente essa questão dentro de sala de aula entre os alunos ou acontece alguma coisa na família. Eles que levam esses questionamentos para dentro da sala de aula, mas realmente falta aí uma orientação aos docentes para que realmente façam uma abordagem assertiva de qualquer tipo de atribuição de valor.
(**Maria**)

As questões ligadas às relações de gênero necessitam ser trabalhadas, pois estão presentes em toda dinâmica escolar: numa charge nas aulas Língua Portuguesa, em um problema de Matemática, em um desentendimento entre alunos e até mesmo numa piada machista, sexista ou homofóbica de um (a) professor(a).

Silenciar essas questões dentro do ambiente escolar, pode prejudicar ou até mesmo interromper o desenvolvimento escolar de diversos alunos. Quando essas questões não são abordadas na escola, alunos sujeitos a discriminação não se sentem empoderados. Essa falta de acolhimento pode causar, inclusive abandono escolar, exclusão.

Tais discussões devem ser ampliadas a toda a sociedade, pois os alunos trazem para escola todas as vivências que adquirem fora dela, sejam relacionadas às relações de gênero ou relacionadas à violência:

Olha, as outras informações que eu gostaria de acrescentar é justamente que a discussão não pode ficar só centrada dentro da escola, né... A gente precisa, vamos dizer, usar esse termo “contaminar” o meio em que eles vivem também, porque eu sei que a escola é importante, né, para a formação desses jovens. Mas eles passam também muito tempo na rua, né... vendo televisão, celular, essas coisas. E isso também ajuda a formá-los. Então a gente precisa ampliar essa discussão para as comunidades. Então, não adianta só na escola se ele vai vivenciar outra coisa ali. Então, a escola precisa sair um pouco da escola e ir para as comunidades, para as casas, enfim. (**Flávio**)

Embora haja uma maior sensibilização dos professores e algumas iniciativas a respeito do trabalho dos professores em relação ao combate à violência contra a mulher, por não ser uma pauta tão rechaçada atualmente pelos setores conservadores da sociedade, ainda se faz necessário um trabalho sistemático a respeito dos temas, conjuntamente. A violência contra a mulher comove, mobiliza. No entanto, ela é consequência direta da não conscientização a respeito das relações de gênero. E essa relação entre ambas não é facilmente percebida pelos docentes. Como sabe-se que gênero é construção social, efetivamente, isso não é visto pelos professores. Essa contradição em se acolher mais as questões de combate à violência contra a mulher e silenciar diante do debate sobre as relações de gênero são reveladoras sobre as questões do patriarcado, pois mostram que enquanto as mulheres sofrem caladas e não incomodam, não há problemas. O

problema surge quando se torna violência, agressão. Essa culminância, sim, gera comoção, atitudes. No entanto, se a pauta de relações de gênero não for trazida às salas de aula, em um trabalho de base, a escola estará sempre apagando incêndios, quanto à violência de gênero. Tais temáticas são interdependentes.

A respeito dos entraves para o trabalho com as questões de gênero e combate à violência contra a mulher, o professor Flávio, teceu os seguintes comentários, que condizem com o que foi abordado anteriormente:

Olha, os maiores entraves eu acredito que sejam a falta de material, né...didático, né...que trabalhe essas questões. E eu acho que trabalhar a violência contra a mulher é um pouco mais fácil porque sobre gênero a gente acaba entrando naquelas pautas de costumes... aí a gente vai entrar nas questões morais, né... E como temos muitos alunos que seguem algumas determinadas religiões, isso pode causar um pouco de burburinho, né...eles falam para os pais, os pais questionarem a escola, porque a gente está trabalhando isso, aquilo. Então, eu acho que isso seja um pouco mais difícil de trabalhar. (Flávio)

No discurso do professor Pedro, percebe-se a influência religiosa nas pautas escolares, numa tentativa conservadora de controlar o avanço dessas discussões. Numa visão interseccional, parafraseando Patrícia Hill Collins, percebe-se a opressão das mulheres na dimensão institucional, ou seja, dentro das famílias e templos religiosos.

Os maiores entraves são a família e a religião. A família fundamentalista religiosa. E, de um modo geral, evangélicos porque eles não aceitam diversidade de gênero e pelo que a gente vê assim da religião é uma religião patriarcal, né. Então, muitas vezes, as mulheres são tratadas como posse. Quando se casam, depois que se casam com o marido, né? Então, o marido passa a ser o dono da mulher e a mulher passa a ser uma extensão do marido. E aí quando a escola tenta entrar nesse assunto, né, preparar o aluno para a sociedade, porque é uma sociedade plural, que tem vários tipos de pensamento. Então, tem que preparar a criança a lidar com vários tipos de pensamento. Quando a escola entra nesse ponto, muitas vezes, na maioria das vezes, né? Quase cem por cento das vezes a maior dificuldade vem da família, o maior entrave vem da família. A família vai à escola, reclama do professor, e fala que a escola não tem que ensinar esse tipo de coisa, mas, na minha formação, como professor, a gente teve que preparar o aluno para a faculdade, para sair da escola para a sociedade, né? Sair da escola com o senso crítico, sabendo se posicionar. (Pedro)

Assim, tal como afirma Sabóia (2006), referente à dominação masculina e à instituição família, que reproduz essa ideologia patriarcal:

A família é frequentemente aprendida como uma instituição onde se reproduz dominação masculina (o chefe da família) e onde a subordinação e a interiorização

das mulheres encontram a sua origem. Do ponto de vista da psicanálise, Melanie Klein afirmou que esta subordinação é introjetada pela mulher e que advém do papel social destinado a ela desde que nasce. (Sabóia, 2006, p.246).

Sobre as estratégias para a abordagem sobre o combate à violência contra a mulher, os professores demonstram mais tranquilidade ao falar, até mesmo em propor estratégias diferenciadas, como a fala da professora Juliana parece demonstrar:

Sim, nós já fizemos debates sobre violência de gênero, nós já fizemos atividades de publicidade e propaganda sobre violência contra a mulher, até foi uma campanha do DJ Alok. Uma notícia que saiu porque ele fez uma campanha sobre o combate à violência contra a mulher. Ele fez até uma música, a gente colocou a denúncia e nós discutimos em sala de aula essa violência. Discutimos quando é que os vizinhos têm que denunciar, enfim, a gente foi colocando as vertentes dessa violência: que os vizinhos têm que denunciar, que a mulher ainda sofre preconceito. (Juliana)

A necessidade de apoio da Gestão escolar e de uma equipe multidisciplinar foi discurso corrente entre os professores de Língua Portuguesa entrevistados. Os professores sentem-se sem apoio e respaldo para as discussões sobre gênero e combate à violência contra a mulher, por temerem sofrer represálias da comunidade escolar, tal como a fala da professora Juliana pode comprovar:

E, além disso, também mais respaldo da escola, além do sistema educacional. Porque, às vezes, a gente vai tratar de um assunto desse e muita gente distorce o assunto, assim como qualquer outro tema, como também intolerância religiosa. Então são temas que, muitas vezes, chegam a ser delicados porque tem gente que não entende. E aí você fica sem respaldo nenhum. Então é um risco que você corre. Eu, como professora, sei que, muitas vezes, eu corro o risco de abordar certos porque eu sei que, caso aconteça alguma coisa, eu não vou ter respaldo. Vai ser eu comigo mesma. Então, eu acho que falta esse respaldo das partes, desses superiores, digamos assim, para a gente poder trabalhar melhor, com mais segurança e mais liberdade. (Juliana)

O Professor Pedro também traz à tona a pressão pelo qual sofrem os professores ao abordar estes temas. Uma demonstração de poder não somente da comunidade escolar, das famílias, como também de alguns sistemas de governo.

Então, a gente convive numa sociedade patriarcal, né...E que a maioria das vezes os políticos são pessoas que não aceitam essa diversidade, né? E eu entendo que eu deveria e me sentiria melhor vivendo em um local em que a sociedade não entendesse a escola como se fosse uma expressão do parlamento. Então, para eles, a escola não é vista como um lugar de pluralidade de ideias. Ela é vista como uma representação na maior parte da sociedade. Só que na escola não tem só a maior parte dessa sociedade. Tem todos os que vivem na sociedade. A maior parte é também das minorias. Então muitas vezes as pessoas acham que a escola deve representar as

ideias da maioria e não é bem assim, né? Porque as escolas também absorvem esses alunos que fazem parte da minoria. Então, me sentiria mais bem preparado se a escola fosse vista, pela sociedade, como um campo neutro, né? De pluralidade de ideias, de aceitação de todo tipo de ideias. Desde que não sejam ideias castradoras. (Pedro)

A respeito das relações de poder que estão relacionadas às questões de gênero, Scott (1995, p.7) afirma que “o uso de gênero põe ênfase a todo um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas ele não é diretamente determinado pelo sexo, nem determina diretamente a sexualidade”. Em outras palavras, a categoria gênero abrange a dimensão cultural e histórica da construção social entre os sexos. As relações de gênero permeiam todas as relações de poder na sociedade, sejam elas sociais ou políticas.

Novamente, os professores se queixam da apatia e silenciamento dessas questões pela Gestão escolar:

Olha, a meu ver, eu acho que a gestão escolar poderia ser um pouco mais incisiva em relação a esses temas, né... Principalmente de questões de violência, embora seja muito difícil, como eu falei, né... muitos alunos ali da minha comunidade, eles acabam presenciando em casa essa violência contra a mulher e eles acabam reproduzindo na escola. Então, para eles, bater em mulher acaba soando uma coisa normal. Então a gente precisa fazer um trabalho mais sério, né...principalmente nessas comunidades aí, que estão numa situação de vulnerabilidade maior. (Flávio)

Algumas questões interessantes, que corroboram com o que foi exposto anteriormente, são percebidas neste posicionamento do professor Flávio. Em primeiro, a percepção de que a Gestão escolar tem que ser mais participativa e, em parceria com o professor, promover ações que levem a um efetivo trabalho com as questões ligadas às relações de gênero e combate à violência à mulher. Outra percepção é a de que a escola necessita trabalhar integrada à comunidade, pois é lá que os alunos vivenciam as questões de violência e trazem essa vivência para o ambiente escolar. Outro ponto importante seria que novamente um professor (homem, branco, classe média) prioriza o trabalho sobre a violência contra a mulher em detrimento ao trabalho sobre as relações de gênero.

Outro dado importante foi a percepção de alguns professores de que a escola necessitaria do apoio de um psicólogo escolar:

Cabe, acredito a um psicólogo mesmo, a formação adequada para lidar com esse tipo de coisa que a gente, né? Ao psicólogo que eu acredito que cabe mais essa atribuição dentro de tantas outras que a gente já vem carregando, né?

Ainda mais que, com essa só lei de 1/3, parece que ao invés dela vir para realmente a gente ter esse tempo de preparação, de correção, ela só veio para que outras responsabilidades sejam colocadas sobre os nossos ombros, né? E essa questão de realmente resolver conflitos e tudo mais, a gente lida, como eu disse, com tanta coisa. Eu fiz um curso em relação a comunicação não violenta, como resolver conflitos, mas a aplicabilidade de tudo isso, é algo bem desafiador. Mas aplicar na escola, ela é, vamos dizer assim, um local de inúmeras, né, expressões. A escola que eu estou, a comunidade aqui, né, até lida bem com tudo isso.

Entretanto não há uma orientação, como eu disse, uma preparação para tudo isso, né? Um acompanhamento de profissionais que realmente sejam preparados para lidar com tudo isso. E eu acho que esse é o grande problema, né? Falta de preparo.
(**Maria**)

As considerações da professora Maria abordam as dificuldades dos professores em lidar com o número excessivo de responsabilidades escolares e o quanto estão sobrecarregados, assim como o desabafo de que falta, na escola, apoio de outros profissionais para lidar com essa demanda. Pode demonstrar também que, ao delegar essa função a um profissional especializado, os professores poderiam se abster em tratar de tais questões, silenciando essas discussões na sala de aula. Abster-se em tratar de questões relevantes como essas, seriam também uma forma de opressão.

Cabe ainda ressaltar que a rede de ensino em questão não possui ainda psicólogos em suas unidades escolares, dificultando assim a operacionalização da sugestão dada.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, a perspectiva de gênero foi fundamental para a construção das análises. A violência contra a mulher foi estudada a partir de um olhar de gênero, que percorreu todo o processo de pesquisa. Importante, também, foi considerar a relevância do aspecto relacional do conceito de gênero, pois os meninos, ao terem atitudes machistas, são parte desse sistema que os socializa, reforçando, assim, comportamentos, desde pequeninos, numa relação de poder em superioridade na relação com as mulheres. No esteio dessa socialização está a escola que, ao adotar livros didáticos que não abordam esses temas da maneira adequada ou os professores, ao silenciar essas questões em sala de aula, acabam por perpetuar o machismo, que, em muitos casos, culminam em casos de violência contra a mulher.

Desta maneira, nesta dissertação, a interseccionalidade foi utilizada como ferramenta analítica para a compreensão da maneira que formas heterogêneas da violência contribuem para a desigualdade e a injustiça social.

A abordagem interseccional possui a capacidade de lançar um olhar mais aprofundado, a partir da junção de diferentes eixos de discriminação e subserviência, presentes na vida diária das mulheres, tais como gênero, classe social.

Durante o processo de análise de dados das entrevistas, percebeu-se que o livro didático, adotado por esta rede de ensino, não é material de preferência dos professores, pela complexidade dos conteúdos, que são distantes da realidade dos alunos, não abordando questões importantes, como as relações de gênero ou combate à violência contra a mulher, que podem colaborar para a construção do senso crítico dos alunos. Quando os livros didáticos trazem textos relacionados a tais temas, o enfoque recai em questões meramente gramaticais e não numa abordagem crítico-reflexiva a respeito da relevância social destes assuntos.

Adentrar nas discussões de gênero significa abordar as questões do patriarcado, os vetores do poder e da dominação. Silenciar tais questões em sala de aula, inclusive nos livros didáticos, significa colaborar para perpetuar esta dominação, disseminando estereótipos de gênero.

Com este trabalho, pôde-se verificar que o professor reconhece a importância em se trabalhar as relações de gênero e o combate à violência contra a mulher. No entanto, muitas vezes, não consegue operacionalizar isso, em forma de ações que possam se transformar em abordagens sobre os temas. Tal fato deve-se, em grande parte, ao temor que muitos professores têm em relação à opinião da comunidade, pois a ala conservadora poderia entender como prejudicial ao ideal da família tradicional e o professor ser visto como doutrinador. Visões estereotipadas que muito prejudicam um trabalho efetivo em busca da equidade de gênero na escola.

Outro complicador para o efetivo trabalho com as questões de gênero seria a falta de apoio da Equipe Gestora em trabalhar tais temas, pois, segundo os professores, há a necessidade do trabalho em equipe e de uma linguagem única na abordagem de tais temas, já que existe, na sociedade atual, um posicionamento conservador a respeito da abordagem sobre gênero.

A falta de formação inicial ou continuada sobre relações de gênero e combate à violência contra a mulher produzem divergências nas condutas dos professores, pois alguns buscam o conhecimento sobre o assunto por si próprios, enquanto outros se acomodam por acreditarem que o trabalhar tais temáticas seria responsabilidade de outros profissionais, como um psicólogo escolar, por exemplo. Por este motivo, é um desejo comum entre os professores de que as formações, caso aconteçam, sejam dinâmicas, práticas, que transmitam segurança aos professores, no trabalho com temas como as relações de gênero e combate à violência contra a mulher. Outra percepção é a de que a escola necessita trabalhar integrada à comunidade, pois é

lá que os alunos vivenciam as questões de violência e trazem essa vivência para o ambiente escolar. Sendo assim, há a necessidade de formações continuadas sistematizadas sobre os temas, que poderão constituir aportes para um efetivo trabalho sobre relações de gênero e combate à violência contra a mulher.

Adentrar nas discussões de gênero significa abordar as questões do patriarcado, os vetores do poder e da dominação e, por este motivo, estar sujeito a críticas, inclusive das famílias dos alunos.

Por esse motivo, durante a pesquisa, percebeu-se que os professores se sentem mais confortáveis em trabalhar as questões de combate à violência contra a mulher do que aquelas relacionadas às relações de gênero. Professores que se arriscam a falar sobre gênero, sobre direitos humanos, podem sofrer denúncia, perseguição. No entanto, ainda não chegamos ao extremo da insensibilidade, em que as pessoas não se solidarizam com as questões de violência. Por isso a facilidade maior em se tratar sobre violência contra a mulher, em detrimento do trabalho sobre relações de gênero. Ou seja, trabalhar sobre violência é menos agressivo para a estrutura em que vivemos atualmente. No entanto, trabalhar o combate à violência contra a mulher sem abordar as relações de gênero, o machismo, as questões do patriarcado, seria como tratar as consequências sem agir nas causas.

Os resultados desta pesquisa podem contribuir com o cumprimento de políticas públicas voltadas ao combate da violência contra a mulher, bem como refletir sobre a importância da educação como ferramenta de transformação social, produzindo igualdade e respeito entre os membros da comunidade escolar. Nesse sentido, evidencia-se a relevância da formação inicial e continuada para discussão de temas relacionados às relações de gênero e ao combate da violência contra a mulher, para um trabalho eficaz com o corpo discente.

Há bastante chão a ser trilhado na busca por uma sociedade em que as desigualdades de gênero deixem de existir. Uma sociedade em que mulheres e meninas não fiquem em segundo plano, que sejam tratadas em igualdade com homens e meninos.

Após as análises, foi possível demonstrar que muito se tem ainda a estudar sobre o tema, especialmente em tempos em que a sociedade vivencia um crescente discurso de ódio e aumento dos casos de violência, culminando, muitas vezes, em feminicídios. Resta a certeza de que a temática não estará resolvida, mas que daremos contribuições, com as considerações do trabalho, para a ampliação do conhecimento científico, meta desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Luciana. Da homologia entre sexo e raça: um esboço de aproximação conceitual. *in* VIANNA, Cláudia; CARVALHO, Marília. **Gênero e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- ANDRÉ, Marli. O que é um Estudo de Caso Qualitativo em Educação?. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.
- ARENDT, Hanna. A condição humana. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1993.
- BANDEIRA, Lourdes Maria. Violência de gênero: a construção de um campo teórico e de investigação. *Sociedade e Estado*, v.29, n.2. mai/ago 2014.
- BOURDIEU, Pierre. A dominação masculina. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.20, n. 2, p.133-184, jul./dez.1995.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2016.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso 11 mar. 2024.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB. 9394/1996. Brasília: Presidência da República, 1996.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas Transversais**. Brasília: MEC/SEF,1998.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília, DF: Inep, 2014.
- BUTLER, Judith. **Undoing Gender**. New York/London: Routledge.2004
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Editora Civilização. Brasileira, 2015.
- BUTLER, Judith. A ordem compulsória do sexo/gênero/desejo. *In* BUTLER, Judith. **Problemas de gênero – Feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.
- CABRERA, Octavio M.; CABEZAS, Luis P. Introducción. **Transexualidad, Adolescencias y Educación**. Miradas multidisciplinares. 2013. Ed. Octavio M. Cabrerae Luis P. Cabezas, p. 7-13. Barcelona/Madrid: Egales Editorial, 2013.
- CAMARGO, Danielle Twerznik; MARQUES, Antonio Francisco. A questão da identidade de gênero na educação básica: educadores e jogos de poder. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**. Naviraí, v. 4, n. 7, p. 24-33, jan.-jun. 2017.
- CARVALHO, Marília Pinto de. **Avaliação escolar, gênero e raça**. Campinas: Papirus, 2009.

CARVALHO, Marília Pinto de. Gênero, raça e avaliação escolar: um estudo com alfabetizadoras. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 138, p. 837-866, 2009.

CARVALHO, Marília Pinto. O conceito de gênero no dia a dia da sala de aula. **Revista de Educação Pública**, v. 21, n. 46, p. 401-412, 2012.

COLLINS, Patricia Hill; Sirma Bilge. *Interseccionalidade*. 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2020

CREENSHAW, K. Demarginalizing the intersection of race and sex: a Black Feminist critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist \politics. **University of Chicago Legal Forum**, Chicago, ss.1, Article 8, 1989.

CREENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, ano 10, p. 171-188, 1º semestre de 2002. DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 1999.

DESLANDES, Keila. Yo no creo en brujas, pero que las hay, las hay: pánicos morais sem fronteiras e formação do campo político e educacional antigênero no Brasil virada do século XX. In VIANNA, Cláudia; CARVALHO, Marília. **Gênero e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Revista Educação**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/QPr8CLhy4XhdJsChj7YW7jh/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: julho de 2021.

FERNANDES, Felipe Bruno Martins. **A Agenda anti-homofobia na educação brasileira (2003-2010)** [tese] / Felipe Bruno Martins Fernandes; orientadora: Miriam Pillar Grossi. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2011.

FERREIRA, E. da S; SANTOS, O. A. S. dos; QUADRADO, J. C. Gênero e diversidade na escola: experiências sobre a formação continuada de professores da educação básica no município de São Borja. **Revista Sociais E Humanas**, n. 30, v.2, 2017. <https://doi.org/10.5902/2317175826805>

FOUCAULT, M. **História da sexualidade**. Vol. 1: A vontade de saber. 19 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

GATTI, B. A., et al. *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília: UNESCO, 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GRAUPE, Mareli Eliane; LINS, Cleci Terezinha Lima de. Gênero e diversidade sexual: homofobia no contexto escolar. **Revista Educação**, Santa Maria v. 43, .n. 1, p. 141-156, jan./mar. 2018.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: HUBERMAN, M. **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In: NÓVOA, A. et al. Vidas de professores*. Portugal: Porto Editora, 1992, p 31-61.

IMBÉRNON, Francisco. Formação permanente do professorado novas tendências. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org.) **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: MEC; UNESCO, 2009.

LOPES, L. P. M. Sexualidade em sala de aula: discurso, desejo e teoria queer. *In LOPES, L. P. M. Multiculturalismo, Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas*. Petrópolis: Vozes. 2013, p.125–148.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 59-75, jul./dez. 2000.

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

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. *In: PRIORI, Mary del. (Org). Histórias das mulheres no Brasil*. São Pulo: Contexto, 2004.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. p.34.

MACHADO, D. F.; GRAUPE, M. E.; Locks, G. A. Políticas Públicas LGBTTTT e a Educação: avanços ou retrocessos?. **Cadernos De Gênero E Diversidade**, n. 6, v. 2, p. 34–53, 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Mulheres são maioria na docência e gestão da educação básica**. 2023. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos /noticias/2023/marco/dia-da-mulher-mulheres-sao-maioria-na-docencia-e-gestao-da-educacao-basica](https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/marco/dia-da-mulher-mulheres-sao-maioria-na-docencia-e-gestao-da-educacao-basica). Acesso em 23 nov.2023.

MOURA, Neide Cardoso de. O que velam e revelam as ilustrações dos livros didáticos do PNLD/2013 para a Educação do Campo: um olhar sobre o gênero. *In: VIANNA, Cláudia, CARVALHO, Marília. Gênero e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

NICHOLSON, Linda. Interpreting gender. **Sings: journal of women in culture and society**. Chicago, v. 20, n. 1, 1994.

NEVES, Paulo Rogério da Conceição. Quando elas batem: relações sociais de gênero e a violência escolar. *In: VIANNA, Cláudia, CARVALHO, Marília. Gênero e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLTRAMARI, Leandro Castro; GESSER, Marivete. Educação e gênero: histórias de estudantes do curso Gênero e Diversidade na Escola. **Revista Estudos Feministas [online]**. 2019, v. 27, n. 3, e 57772. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2019v27n357772> Acesso em 24 de abril 2022.

ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem**. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2018.

PASSOS, Elizete Silva. Palcos e Platéias: as representações de Gênero na Faculdade de Filosofia. Salvador: EDUFBA,1999 (Coleção Bahianas, 4).

PEREIRA, Marcos E. **Psicologia social dos estereótipos**. São Paulo: EPU, 2002.

PERES, R. S.; SANTOS, M. A. Considerações gerais e orientações práticas acerca do emprego de estudos de caso na pesquisa científica em Psicologia. **Interações**, v. X, n. 20, p. 109-126, jul./dez. 2005.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. A mulher na sociedade de classes: mito e realidade. Petrópolis: Vozes, 1987.

SAFFIOTI, Heleieth I.B. Primórdios do conceito de gênero, in: Campinas: Cadernos Pagu – Simone de Beauvoir & os feminismos do século XX, n. 12, especial, organizado por Mariza Corrêa, Pagu – Núcleo de Estudos de Gênero/ Unicamp, Campinas: 1999.

SAFFIOTI, Heleieth I.B. Gênero patriarcado violência. São Paulo : Expressão Popular : Fundação Perseu Abramo, 2015.

SALEIRO, Sandra Palma. Diversidade de gênero na infância e educação: contributos para uma escola sensível ao (trans)gênero. **Revista Exaequo**, v.36, 2017. Disponível em <https://exaequo.apem-estudos.org/artigo/diversidade-de-genero-na-infancia-e-na-educacao>. Acesso em 24 abr. 2022.

SAVIANI, D. As teorias da educação e o problema da marginalidade. In SAVIANI, D. Escola e democracia. Campinas: Autores associado,. 2000.

SCOTT, Joan W. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Educação e Realidade, Porto Alegre, n. 16, v. 2, jul./dez., 1990.

SCOTT, Joan W. Igualdad versus diferencia: los usos de la teoría postestructuralista. **Debate Feminista**, Mexico D.F., v. 5, mar. 1992.

SCOTT, Joan W. Prefácio a Gender and the politics of History. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 3, 1994.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, n. 20, v. 2, p.71-99, jul./dez. 1995.

SCHIITZ, L. W.; MARTINEZ, L. da S.; SALVA, S. “Ela gosta mais dos carros do que das bonecas”: identidades de gênero no contexto escolar. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 12, n. Esp2, p. 138–157, 2020. DOI: 10.28998/2175-6600.2020v12nEsp2p138-157. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/9738>. Acesso em: 24 abr. 2022.

SHULMAN, L. S.; SHULMAN, J. H. Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v.6, n.1, p.120-142, jan./jun. 2016.

SILVA, Moises Moreira da; TUNICE, Lucio Mauro da Cruz. O papel da Gestão Escolar natratativa de demandas relacionadas a problemas de Identidade de Gênero na Educação Básica. **Revista Ecom.**, v.10, n.20, 2019.

SONETTI, S. L.; GARCIA, M. R. V. Ensinando a diversidade ou a transfobia? Um panorama da educação sobre diversidade sexual e de gênero nas escolas da região de Sorocaba-sp e sua intersecção com saúde mental. **Revista Práxis**, n. 1, p. 173–194, 2020. <https://doi.org/10.25112/rpr.v1i0.1913>

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, ano XXI, nº 73, Dez. 2000.

TELLES, Edna de Oliveira. Relações de gênero e práticas escolares. In VIANNA, Cláudia; CARVALHO, Marília. **Gênero e Educação: 20 anos construindo conhecimento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

TOLEDO, Cinthia Torres. Entendendo a interseccionalidade: abordagens e desafios. In VIANNA, Cláudia; CARVALHO, Marília. **Gênero e Educação: 20 anos construindo conhecimento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

TORRES, M. A. As sexualidades, o preconceito contra LGBT e a escola. In TORRES, M. A **A diversidade sexual na educação e os direitos de cidadania LGBT na escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2013.

VAILLANT, D.; MARCELO GARCIA, C. Las Tareas del Formador. Málaga. Ediciones Aljibe, 2001

VIANNA, Cláudia; CARVALHO, Marília. **Gênero e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

VIEIRA, Pedro Henrique. **Identidade de gênero na escola: estigma e diversidade** [dissertação]. orientadora: Prof^ª. Dra. Suzana Lopes Salgado Ribeiro. Universidade de Taubaté, Taubaté, 201

APÊNDICE 1. QUESTIONÁRIO DESTINADO AOS DOCENTES

Link: https://docs.google.com/forms/d/1hbp3tESj_5J07laWmnA-Ot3XCs_Bm7IWPD_TC_pwq6I/edit

PESQUISA - Gênero nos livros didáticos: percepções de professores de Língua Portuguesa dos anos finais do ensino fundamental

Caríssimos docentes.

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa “**Gênero nos livros didáticos: percepções de professores de Língua Portuguesa dos anos finais do ensino fundamental**, sob a responsabilidade da pesquisadora Eliane da Cunha Marins Alves, vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (UNITAU).

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo sociológica, que tem como objetivo analisar as representações de gênero nos livros didáticos e, também, a percepção de docentes de Língua Portuguesa em relação à representação da mulher nesses materiais e no desenvolvimento de práticas pedagógicas dessa disciplina. Há benefícios e riscos decorrentes de sua participação na pesquisa. Os benefícios consistem em identificar e analisar práticas pedagógicas que contribuam com a redução de atitudes preconceituosas em relação à mulher, no ambiente escolar, na disciplina de Língua Portuguesa, bem como formas de trabalhar os conteúdos específicos dessa disciplina em relação ao combate da violência de gênero na escola.

Os riscos da participação na pesquisa são mínimos, como o professor se sentir desconfortável com alguma pergunta e não quiser responder, o que será imediatamente respeitado. Entretanto, para evitar que ocorram danos, os professores participantes terão acesso prévio às perguntas que serão feitas durante a entrevista, assim como, no caso do questionário, poderão optar em deixar as perguntas que não quiserem responder em branco. Caso haja algum dano ao participante será garantido aos mesmos procedimentos que visem à reparação e o direito a buscar indenização.

Para participar deste estudo o Sr.(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. O Sr.(a) receberá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para recusar-se a participar e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou

modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Todos os princípios éticos e boas práticas de pesquisa serão rigorosamente respeitados. Esclarecemos que os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos critérios da ética na pesquisa com seres humanos conforme a Resolução nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O(A) Sr.(a) não será identificado em nenhuma fase da pesquisa e nem em publicação que possa resultar. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos.

Para qualquer outra informação o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com o pesquisador por telefone (12) 987070162, podendo ligar à cobrar ou pelo e-mail eliane.cmalvez@unitau.br. Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, o(a) Sr.(a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3622-4005, e-mail: cep.unitau@unitau.br.

Agradecemos antecipadamente sua participação e atenção.

Eliane da Cunha Marins Alves (pesquisadora principal)

Liliane Bordignon de Souza (orientadora)

1. Você aceita participar da pesquisa?

a) Sim

b) Não

A. Dados Demográficos:

2. Qual o seu gênero:

a) Homem

b) Mulher

c) Não-binário

3. Qual sua cor ou raça (classificação IBGE)?

a) Branco (a)

b) Preto (a)

c) Pardo (a)

d) Indígena

e) Amarelo(a)

f) Prefiro não declarar

4. Qual sua faixa etária?

a) 20 a 30 anos

a) 31 a 40 anos

b) 41 a 50 anos

c) 51 a 60 anos

d) 61 anos ou mais

5. Qual sua orientação sexual?

a) Heterossexual

b) Bissexual

c) Homossexual

d) Prefiro não declarar

FORMAÇÃO PROFISSIONAL

6. Qual seu nível de formação em nível superior?

a) Graduação

- b) Especialização
- c) Mestrado
- d) Doutorado
- e) Pós-doutorado

7. Você estudou em qual tipo de Instituição no Ensino Superior

- a) Pública
- b) Privada
- c) Parte pública, parte privada

8. Qual curso de Graduação você realizou?

9. Em que ano você finalizou sua primeira graduação?

10. Há quanto tempo você atua como professor (a) de Língua Portuguesa?

- a) Sou professor Iniciante (1 a 4 anos)
- b) 5 a 10 anos
- c) 11 a 20 anos
- d) Mais de 20 anos

11. Você é professor(a) da Rede Municipal de Ensino há quanto tempo?

- a) Menos de 1 ano
- b) 2 a 5 anos
- c) 6 a 10 anos
- d) 11 a 15 anos
- e) 16 a 20 anos
- f) Mais de 20 anos

12. Qual seu tipo de contrato de trabalho?

- a) Efetivo- estatutário
- b) Eventual-horista
- c) Não tenho contrato de trabalho

13. Você também trabalha na Rede Particular de Ensino?

- a) Sim
- b) Não

14. Em quais turmas da Educação Básica pública você leciona atualmente?

- a) 6º ano do Ensino Fundamental
- b) 7º ano do Ensino Fundamental
- c) 8º ano do Ensino Fundamental
- d) 9º ano do Ensino Fundamental

GÊNERO NO ENSINO FUNDAMENTAL

15. Você considera que, durante sua formação inicial (graduação), teve contato com conteúdos relacionados às especificidades do trabalho sobre identidade de gênero / violência de gênero/ combate à violência contra a mulher?

- a) Sim
- b) Não
- c) Não lembro

16. A Rede Municipal de Ensino onde você trabalha já ofereceu algum curso de formação continuada relacionado às discussões de gênero?

- a) Sim
- b) Não
- c) Não lembro

17. A Rede Municipal de Ensino onde você trabalha já ofereceu algum curso de formação continuada relacionado à violência contra a mulher?

- a) Sim
- b) Não
- c) Não lembro

18. Você acredita que é importante abordar as questões de gênero em uma formação continuada de professores na Rede Municipal de Ensino?

- a) Sim
- b) Não
- c) Talvez

19. Você acredita que é importante abordar as questões de combate à violência contra a mulher em uma formação continuada de professores na Rede Municipal de Ensino?

- a) Sim
- b) Não
- c) Talvez

20. Você trabalha questões de gênero planejadamente em suas aulas com auxílio de materiais didáticos?

- a) Sim
- b) Não
- c) Talvez

21. Você trabalha questões de combate à violência contra a mulher planejadamente em suas aulas com auxílio de materiais didáticos?

- a) Sim
- b) Não

c) Talvez

22. Os alunos e alunas apresentam questões em relação ao gênero e à violência contra a mulher durante as aulas, mesmo que não estejam incluídas no conteúdo?

a) Sim

b) Não

c) Talvez

23. Você acredita que ações com essas duas temáticas podem auxiliar na construção da identidade de gênero dos estudantes, bem como enfrentamento à violência contra a mulher?

a) Sim

b) Não

c) Talvez

24. Você considera que as temáticas gênero e combate à violência contra a mulher precisam ser trabalhadas com os estudantes? Assinale as alternativas que melhor representam suas percepções:

a) São temas fundamentais na escola, pois favorecem a formação de uma sociedade mais justa e igualitária.

b) A escola é um espaço importante para se trabalhar essas questões em função das experiências que os estudantes estão vivenciando nessa faixa etária.

c) Acredito que a escola pode ser um espaço em que essas questões sejam trabalhadas, pois há muitas situações de preconceito em sala de aula, mas é preciso que os professores sejam preparados.

d) Os professores não estão suficientemente preparados para trabalhar essas questões na escola.

e) Considero que essas questões devam ser trabalhadas pela direção da escola ou coordenação pedagógica.

f) Acredito que não devem ser trabalhadas as temáticas em função da idade dos estudantes.

- g) Considero que essa temática não é responsabilidade da escola.
- h) Não acredito que os professores devam ser preparados para trabalhar com este tipo de temática.
- i) Não sei opinar.

25. Na relação entre os estudantes do Ensino Fundamental II, você já presenciou situações ligadas à preconceito de gênero?

- a) Sim
- b) Não
- c) Não sei responder

26. Na relação entre os estudantes do Ensino Fundamental II, você já presenciou situações ligadas à violência contra as mulheres e meninas?

- a) Sim
- b) Não
- c) Não sei responder

27. Avalie de 1 a 10:

Assinale, em que 1 é pouco confortável e 10 muito confortável: como você se sente em abordar questões relacionadas à construção da identidade de gênero?

28. Avalie de 1 a 10:

Assinale, em que 1 é pouco confortável e 10 muito confortável: como você se sente em abordar questões relacionadas à violência contra a mulher?

29. Você utiliza materiais didáticos em suas aulas?

- a) Sim
- b) Não

30. Você percebe a presença dos debates de gênero nos materiais didáticos com os quais trabalha? Se sim, poderia relatar em poucas palavras em quais atividades eles aparecem?

[Opcional, pode pular a questão, caso deseje]

31. Você percebe a presença de debates sobre o combate à violência contra a mulher nos materiais didáticos? Se sim, poderia relatar em poucas palavras sua percepção? [Opcional, pode pular a questão, caso deseje]

32. Na sua percepção, como as mulheres são representadas nos materiais didáticos (por exemplo: mães, empregadas domésticas, cuidadoras, professoras, médicas, engenheiras etc.?)

[Opcional, pode pular a questão, caso deseje]

33. Assim como as discussões de gênero, também a violência contra a mulher tem sido realidade em muitos ambientes, inclusive na escola e, frequentemente, somos levados a pensar o modo como nos posicionamos sobre o assunto. Na sua opinião, é importante aprofundar esse debate no espaço escolar? [Opcional, pode pular a questão, caso deseje]

PRÓXIMOS PASSOS DESTA PESQUISA

34. Você aceitaria participar de uma entrevista sobre sua formação e práticas pedagógicas no Ensino Fundamental?

a) Sim

b) Não

c) Talvez

35. Se sim, qual a modalidade que você prefere?

a) Presencial

b) Online

36. Registre aqui seu e-mail e telefone para contato:

Sua participação foi muito importante!

Muito obrigada!

APÊNDICE 2. ROTEIRO DE ENTREVISTA SOBRE A TEMÁTICA DA PESQUISA

1. Fique à vontade para falar um pouco de você e da sua família, ou seja, contar um pouco da sua história.
2. Como você escolhe esta profissão?
3. Vamos falar sobre sua formação profissional? Quando e onde se formou em Letras? Por que desejou se tornar professor/a?
4. Você considera que, durante sua formação inicial, você teve contato com as especificidades do trabalho sobre identidade/ violência de gênero/ violência contra a mulher?
5. Como você compreende o conceito de gênero?
6. Você pode contar um pouco sobre sua atuação profissional nesse momento? Você leciona em quantas escolas e turmas? Quanto tempo passa na escola?
7. Em algum momento da sua carreira você participou de alguma formação que abordasse o tema gênero ou combate à violência contra a mulher? Se sim, poderia contar como foi?
8. Quais foram os maiores conhecimentos adquiridos ao longo do seu percurso em relação à diversidade de gênero/ combate à violência contra a mulher? Gostaria de adquirir mais conhecimentos a respeito disto? Por quê?
9. Você acredita que, de alguma forma, existe diferenciação entre meninos e meninas, de alguma forma, no tratamento e nas atividades escolares? Por quem? Por quê?
10. Você acredita que é importante trabalhar com os conceitos de gênero? Por quê?
11. Você desenvolve ou desenvolveu algumas propostas que abordasse esses conceitos de gênero/ combate à violência contra a mulher? Se sim, poderia contar como foi?
12. Você já presenciou, na sua prática pedagógica em sala de aula, a reprodução de algum estereótipo de gênero ou étnico-racial? Na sua opinião, como podemos construir uma sociedade mais inclusiva, que respeite a diversidade, a partir da escola?
13. Você acredita que a escola é ou pode ser inclusiva?
14. Já presenciou atitudes machistas na sala de aula? Quais foram suas intervenções?
15. Você acredita que as desigualdades de gênero são também reproduzidas no contexto escolar? Por quê?
16. Como você atua em uma situação de preconceito/ machismo em sala de aula? Quais estratégias utiliza?

17. No contexto de sala de aula, os meninos têm atitudes machistas, em relação às meninas?
Em caso afirmativo, as meninas se defendem dessa situação? O restante dos alunos se indignam perante situações como essas ou se calam diante do ocorrido?
18. No contexto de sala de aula, você já presenciou situações de violência contra a mulher?
O restante dos alunos se indignam perante situações como essas ou se calam diante do ocorrido?
19. Como é a intervenção da professora em momentos de conflitos? Os alunos são acolhidos e ouvidos e/ ou encaminhados à Direção/ Coordenação?
20. Como os alunos da turma se relacionam uns com os outros e com os(as) adultos(as) nos diferentes espaços da escola? Meninos convivem pacificamente com meninas ou formam grupos separados?
21. As atitudes das meninas e dos meninos, durante suas interações, são semelhantes?
Demonstram agitação, tranquilidade, tristeza, hesitação, silêncio ou alegria?
22. Você já observou algum estereótipo ou preconceito de gênero? Qual? Houve alguma intervenção? Como foi?
23. Você já presenciou discursos machistas, que incentivam a violência contra a mulher, na fala de professores da sua escola?
24. Como a gestão escolar tem se posicionado diante de atitudes preconceituosas e violência contra as meninas?
25. Em relação ao uso do livro didático adotado por esta rede de ensino, você acredita que ele traz, em seus conteúdos, as questões de gênero e combate de violência contra a mulher, buscando abordar tais questões de forma crítica ou apenas como pano de fundo para tratar questões gramaticais?
26. Como complementação ao livro didático, você desenvolve atividades que abordem, de forma crítica, questões relacionadas à diversidade de gênero e violência contra a mulher?
27. Quais são, na sua opinião, os entraves para o trabalho com os temas diversidade de gênero/ violência contra a mulher?
28. Quais outras informações você gostaria de acrescentar sobre a educação para a diversidade?

APÊNDICE 3 – PRODUTO TÉCNICO

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Eliane da Cunha Marins Alves

PRODUTO TÉCNICO
Uma proposta de leitura de Tirinhas em quadrinhos na escola, sob a
perspectiva dos estudos de gênero

Taubaté – SP
2024

Uma proposta de leitura de tirinhas na escola, sob a perspectiva dos estudos de gênero

Introdução

A proposta de leitura aqui apresentada tem origem na pesquisa “Relações de gênero nos livros didáticos: percepções de professores de Língua Portuguesa dos Anos finais do ensino fundamental”, desenvolvida entre os anos 2023 e 2024. O objetivo da pesquisa foi produzir uma análise sobre a percepção de docentes de Língua Portuguesa em relação à representação da mulher nos materiais didáticos e no desenvolvimento de práticas pedagógicas dessa disciplina. As análises revelaram a ausência de formações nesta rede de ensino, relacionadas à discussão de temas relacionados ao combate da violência contra a mulher, para um trabalho eficaz com o corpo discente.

É importante esclarecer que a proposta aqui apresentada não é imutável. Toda proposta é dinâmica e, por este motivo, pode sofrer alterações. Neste sentido, as sugestões que aqui se apresentam objetivam proporcionar momentos de reflexão sobre a temática, para que os docentes, a partir disso, desenvolvam práticas que possam afinar o olhar quanto a questão das relações de gênero, a partir da análise crítica do livro didático utilizado em sala de aula.

Neste sentido, a abordagem crítico-reflexiva dos textos, presentes no livro didático, visa trazer à tona as questões relacionais de gênero, uma vez que elas são silenciadas em prol do uso dos textos apenas para tratar de questões gramaticais. Investir em formações sobre tais questões certamente contribuirá para o respeito à diversidade, bem como a diminuição da violência contra a mulher.

A proposta aqui consiste em indicar possibilidades pedagógicas da inserção das tirinhas em quadrinhos no referencial teórico dos estudos de gênero.

As atividades foram organizadas em formato de oficinas, com momentos de vivências e discussões. Sugerimos que se realizem em 5 aulas, para que as discussões e propostas não sejam interrompidas pela falta de tempo. Embora elas estejam enumeradas, para efeitos de organização e planejamento, não será necessário seguir essa ordem, caso não deseje. A intenção formato de oficina possui um caráter mais prático e motivador, já que os participantes podem discutir os temas, manifestar opiniões, fugindo do “lugar comum”, da dicotomia entre “certo e errado”, construindo reflexões coletivas a respeito do tema.

Considerações iniciais

Nesta proposta trataremos de algumas tirinhas, retiradas do livro didático de Língua Portuguesa adotado pela rede de ensino em estudo. Após análise do material, observou-se, nestas tirinhas, o uso de estereótipos de gênero binário e, por este motivo, exemplificam as propostas deste material, relacionadas aos estudos sobre gênero. Busca-se, dessa maneira, desconstruir alguns preconceitos de gênero, presentes nas tirinhas selecionadas para este trabalho.

Conceitualmente, as tirinhas são um gênero textual que se caracteriza pelas histórias curtas, geralmente formadas por três ou quatro quadrinhos. Através do uso do humor, as histórias podem apresentar crítica social. Desse modo, buscou-se aqui relacionar as tirinhas de Histórias em quadrinhos com concepções de gênero estudadas durante nossas investigações. Obviamente, em se tratando de uma coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa foi necessária a escolha daquelas que melhor se encaixam nos objetivos desta proposta.

1ª Oficina: Entre conceitos e estereótipos

Objetivos:

- Identificar os conhecimentos prévios a respeito dos conceitos relacionados às relações de gênero;
- Discutir que tais conceitos são envoltos por estereótipos e preconceitos por parte dos alunos.

O que fazer antes:

- Organize o espaço com as cadeiras em formato circular;
- É importante que o professor leia os objetivos da aula antes da realização da oficina.

O que fazer durante:

1. (15 minutos) Acolhida

Receber os participantes. Como acolhida, compartilhar a música “Caçador de mim”, de Milton Nascimento. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=PmHCFCOnF14>

Em seguida, faça alguns comentários rápidos como: “Essa música nos faz refletir sobre a aceitação de quem somos, seres em busca da sua essência e que, muitas pessoas são tolhidas,

por não ser respeitado o seu direito de igualdade, como é o caso das relações entre homens e mulheres, permeadas pelo machismo, sexismo.”

Importante a análise não se prolongar por muito tempo, devido a organização da oficina.

2. (45 minutos a 1 hora) Socialização de experiências:

Convide alguns participantes para socializarem situações que viveram na infância: como eram as relações familiares entre os homens e mulheres? Havia igualdade no tratamento, na divisão de tarefas domésticas e cuidado com os filhos, no acesso ao emprego?

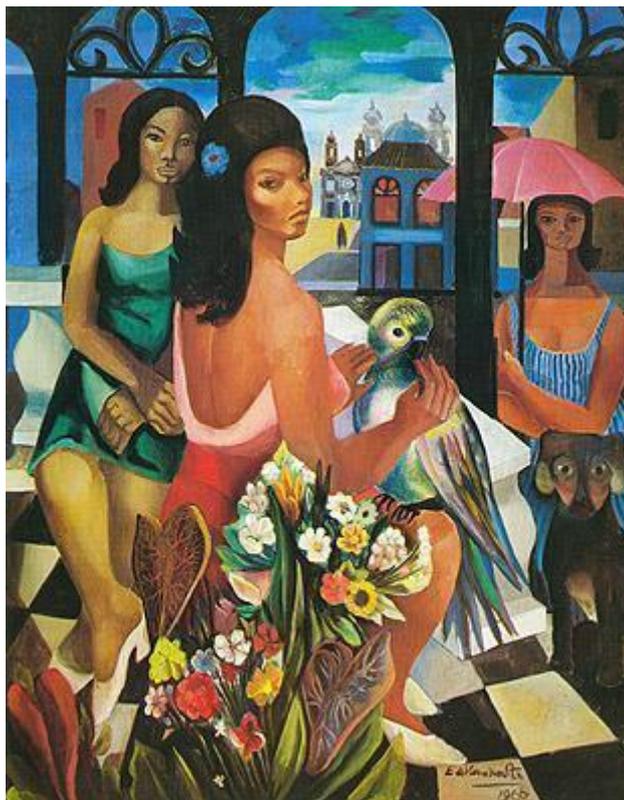
Esse momento inicial propõe a apresentação e a discussão da temática através da valorização do conhecimento prévio dos alunos acerca do tema em pauta, que serão incentivados a externalizar seus pensamentos e emoções. A função do professor, neste momento, não será a de repassar informações sobre o assunto ou julgar as falas dos discentes, mas será somente a de instigar e problematizar, produzindo reflexão entre o grupo.

3. (5 minutos)

Apresente duas obras de arte que mostram a mulher em diferentes épocas. Uma é “Retrato de família”, obra de 1668, de Rembrandt, disponível em <https://www.artmajeur.com/pt/magazine/5-historia-da-arte/retratos-de-familia/330916> e a obra “Mulheres, Flores e Arara”, de Di Cavalcanti, disponível em <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra2556/mulheres-flores-e-arara>.



Figura 1:Retrato de família”, obra de 1668, de Rembrandt, disponível em <https://www.artmajeur.com/pt/magazine/5-historia-da-arte/retratos-de-familia/330916>



“Mulheres, Flores e Arara”, obra de 1966, de Di Cavalcanti, disponível em <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra2556/mulheres-flores-e-arara>.

4. (De 15 a 30 minutos)

Sugira a comparação das obras e verificação das semelhanças e diferenças históricas entre as duas obras. Depois, pergunte: Essas obras de arte retratam mulheres, em diferentes tempos históricos. Muitas conquistas em direitos surgiram no decorrer da História. No entanto, a mulher possui atualmente igualdade plena em relação ao homem? Existe um estereótipo da figura feminina, como mãe, dona de casa, aquela que trabalha fora, mas ainda é responsável pelos afazeres domésticos?

5. (15 minutos)

Proponha as seguintes reflexões: Por que a igualdade entre homens e mulheres é importante? Uma criança nasce machista? Existe diferença entre sexo e gênero? Deixe que os participantes levantem hipóteses e, como professor, evite julgamentos. Nesse momento, anote informações que considere importantes para uma posterior retomada.

2º oficina: Coisas de meninos e meninas?

Objetivos:

- Desconstruir preconceitos em relação ao gênero binário;
- Discutir os estereótipos de gênero;
- Compreender que a conscientização sobre as relações de gênero pode contribuir para a diminuição da violência contra a mulher.

O que fazer antes:

Antes de iniciar a aula, organize o espaço para que os alunos trabalhem em duplas.

O que fazer durante (25 minutos):

1. Questione os alunos: "Existem coisas somente de meninos e coisas somente de meninas?".
2. Dê a oportunidade de os alunos darem suas opiniões. Direcione a discussão através das seguintes questões:
 - Existe brincadeira de menino e menina? Quais? E se uma menina ou menino quiserem brincar de algo que não é considerado para ele? Haveria algum empecilho?
 - Existe comportamentos de meninos e meninas?
 - Existem profissões específicas de homens ou mulheres?
 - Quais os motivos de algumas pessoas acharem que algumas atitudes são somente de "menino" ou "de menina"?

Neste momento, é importante a liberdade para os alunos se expressarem. O professor seria o mediador que, durante os discursos dos alunos, fará intervenções que buscarão desconstruir ideias discriminatórias relacionadas ao gênero. Para tal, é importante mostrar, através de exemplos e questionamentos, a igualdade de direitos entre meninos e meninas, que os estereótipos geram preconceitos que podem culminar em violência contra a mulher.

Os estereótipos de gênero estão naturalizados em nossa cultura em muitos julgamentos machistas, em posturas e até mesmo em expressões que são usadas no dia a dia. Por esse motivo, torna-se relevante a compreensão dos alunos quanto à diferença entre homens e mulheres e que isso não pode ser impedimento para que possam tomar suas decisões e terem livre expressão de suas ideias e sentimentos e muito menos motivação para que sofram violência ou discriminação.

3º Oficina: Interpretando tirinhas

Objetivos:

- Compreender os estereótipos de gênero, presentes nas tirinhas de HQ;
- Estabelecer relações entre as discussões realizadas e as tirinhas apresentadas.

O que fazer antes:

Antes de iniciar a aula, organize o espaço para que os alunos trabalhem em duplas.

O que fazer durante (1 hora)

1. Imprima as tirinhas a seguir e entregue uma para cada dupla. O intuito será realizar a leitura das tirinhas de HQ. Algumas duplas ficarão com tiras repetidas.



Fonte: Ormundo; Siniscalchi, 2018, 6º ano, p. 158.



Fonte: Ormundo; Siniscalchi, 2018, 7º ano, p. 246.



Fonte: Ormundo; Siniscalchi, 2018, 6º ano, p. 131.



Fonte: Ormundo; Siniscalchi, 2018, 7º ano, p. 69



Fonte: Ormundo; Siniscalchi, 2018, 6º ano, p. 84.

2. Solicite que cada dupla leia as tirinhas e registre as informações mais importantes e que serão compartilhadas com o grupo. Oriente para que fiquem atentos não somente aos elementos verbais, mas também aos elementos não verbais (imagens), bem como às atitudes, situações, procurando estabelecer relações com o que foi discutido anteriormente a respeito dos estereótipos de gênero, bem como da importância da desconstrução dos mesmos, para que haja igualdade entre homens e mulheres.
3. Solicite aos alunos que reflitam acerca das seguintes questões (podem ser impressas ou escritas na lousa):
 - Qual o comportamento esperado dos personagens masculinos e femininos das tiras?
 - Quais são os estereótipos de gênero presentes nas tiras?
 - Como podem ser desconstruídos esses estereótipos?
 - Estes estereótipos de gênero podem culminar em violência contra a mulher?
 - O que pode ser feito para o combate à violência contra a mulher?

Leia as perguntas e dê um prazo para que as duplas troquem ideias.

- Após a discussão nas duplas, promova um momento de socialização da leitura de cada dupla. Peça para que cada dupla mostre a tirinha que analisaram, explicando a situação apresentada nela e respondendo às questões. Em seguida, amplie a discussão para que

todos possam dar suas contribuições, com novas interpretações e visões, comentários, e vivências pessoais.

4º Oficina: Sistematizando os conhecimentos adquiridos (50 minutos)

O que fazer antes:

Antes de iniciar a aula, organize o espaço para que os alunos trabalhem em duplas.

O que fazer durante:

1. Peça às duplas para criarem uma tirinha em quadrinhos que apresente a temática das relações de gênero, mostrando algum estereótipo de gênero sendo refutado por algum dos personagens.
2. Circule pela sala, orientando os alunos. Caso haja alunos não alfabetizados, peça para que façam o desenho e se prontifique a ser o seu escriba. Em caso de dificuldades das duplas em compreender a proposta, lembre-os dos estereótipos relacionados ao gênero: brinquedos de menino/menina, cores de menino/menina, papéis domésticos sendo atribuído somente à mulheres, etc.
3. Ao término dos trabalhos, peça que as duplas socializem as produções realizadas com os colegas. Ao final das atividades, sugere-se que as produções sejam compiladas em um livro da turma.

Orientações teóricas aos professores quanto à leitura de tirinhas em quadrinhos

Objetivando oferecer subsídios teóricos para a discussão com os alunos, seguem algumas orientações:

Nas cinco tirinhas, os autores apresentam comportamentos estereotipados de homens e mulheres.

Na primeira tirinha, a personagem reflete sobre o estereótipo de brinquedos de “menino” e de “menina”. Percebe-se que há, nesta HQ, a interpretação dos significados dos papéis sociais do homem e da mulher — identidades de gênero atribuídas culturalmente.

Esquecemos que a identidade é uma atribuição cultural; que ela sempre é dita e nomeada no contexto de uma cultura. Esquecemos que os corpos são significados, representados e interpretados culturalmente, que diferentes sociedades e grupos atribuem significados também diferentes às características físicas: que determinados traços ou características podem ter importância, serem considerados notáveis e, então, se constituírem em "marcas" definidoras, ou, ao contrário, permanecerem banais, irrelevantes (Louro, 2000, p.62).

A segunda tirinha aborda os estereótipos de cores que meninos e meninas usam. Observa-se, nesta tirinha, que a pressão entre os pares a partir do que seria considerado masculinidade, feminilidade, heterossexualidade etc. influencia a escolha da cor da camiseta do menino, afetando, assim, sua postura com as meninas. A cor da camiseta materializa as questões de gênero. Nesse sentido, o menino não conseguiu dissociar o sexo (menino/menina) da cor da camiseta. Segundo Carvalho (2012, p. 410), essa não dissociação entre o sexo e a cor da camiseta demonstra “o uso da masculinidade e feminilidade para diferenciar e hierarquizar, simbolicamente, elementos que nada têm a ver com o sexo e a reprodução”.

Segundo Scott (1995), um dos elementos que constituem as desigualdades sociais seriam os símbolos, ou seja, como os símbolos são apresentados socialmente. Um exemplo disso, seria a distinção entre as cores rosa e azul como símbolos da feminilidade e masculinidade, respectivamente.

A terceira tira traz a questão do machismo, que pode culminar na violência contra a mulher. A respeito das relações de poder, que estão relacionadas às questões de gênero, Scott (1995, p.7) afirma que “o uso de gênero põe ênfase a todo um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas ele não é diretamente determinado pelo sexo, nem determina diretamente a sexualidade”. Em outras palavras, a categoria gênero abrange a dimensão cultural e histórica da construção social entre os sexos. As relações de gênero permeiam todas as relações de poder na sociedade, sejam elas sociais ou políticas.

Na quarta tirinha verifica-se uma tônica em manter a mulher em seus papéis historicamente pré-determinados: a mãe, a dona de casa, aquela que cuida das questões de organização familiar, etc.

Na imagem, pode-se verificar a “permanência intemporal na representação binária e fixa do gênero” (Moura, 2020, p. 115) no âmbito do casamento tradicional, onde o feminino possui um papel estereotipado.

A respeito dos estereótipos, Scott (1995) afirma que os conceitos normativos tornam fixas a oposição entre homens e mulheres na sociedade, promovendo a desigualdade de gênero.

Um exemplo disso seriam as imagens explicitadas anteriormente, sendo a atividade doméstica, considerada tarefa da mulher.

A quinta tirinha, ainda se tratando de estereótipos, mostra o papel masculino seguindo representado por sua masculinidade: a quantidade de namoradas.

Neste sentido, a construção do gênero é multifacetada, considerando que

A construção de masculinidades e feminilidades entre crianças e jovens está longe da simples aprendizagem de normas únicas, sendo um processo com múltiplos caminhos, influenciados por classe, culturas, raça e etnia; e que produz diversos resultados (Carvalho, 2009, p.864).

Finalizando, é importante considerar a relevância do aspecto relacional do conceito de gênero, pois os meninos, ao terem atitudes machistas, são parte desse sistema que os socializa, reforçando, assim, comportamentos, desde pequeninos, numa relação de poder em superioridade na relação com as mulheres. Neste sentido, há bastante chão a ser trilhado na busca por uma sociedade em que as desigualdades de gênero deixem de existir. Uma sociedade em que mulheres e meninas não fiquem em segundo plano, que vivam em igualdade com homens e meninos.

Referências para o professor

CARVALHO, Marília Pinto de. **Avaliação escolar, gênero e raça**. Campinas: Papyrus, 2009.

CARVALHO, Marília Pinto. O conceito de gênero no dia a dia da sala de aula. **Revista de Educação Pública**, v. 21, n. 46, p. 401-412, 2012.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 59-75, jul./dez. 2000.

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

MOURA, Neide Cardoso de. O que velam e revelam as ilustrações dos livros didáticos do PNLD/2013 para a Educação do Campo: um olhar sobre o gênero. *In*: VIANNA, Cláudia, CARVALHO, Marília. **Gênero e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, n. 20, v. 2, p.71-99, jul./dez. 1995.

ANEXO 1

Ofício nº xxxxxxxx – xxxx/2022

Taubaté, 23 de agosto de 2022

Prezada Sra. Profa. Vera Lucia Scortecchi Hilst

Vimos por meio deste, solicitar permissão para a realização da pesquisa para dissertação de Mestrado, pela aluna Eliane da Cunha Marins Alves, do Curso de Mestrado em Educação, da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvido nos anos de 2022/2023, intitulada “*Gênero nos livros didáticos: percepções de professores de Língua Portuguesa dos anos finais do ensino fundamental*”. Serão participantes desse projeto a professora pesquisadora e professores efetivos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II. O desenvolvimento da pesquisa será composto de três fases: exploratória, de definição do tema; de coleta de dados; e, por fim, fase de análise de dados. Será realizado questionário e entrevista semiestruturada com professores efetivos de Língua Portuguesa, que lecionam em uma rede municipal e utilizam materiais didáticos. Desta maneira, alinhados aos pressupostos teóricos-metodológicos adotados nesta pesquisa, a análise e a interpretação dos dados coletados serão realizadas considerando os sentidos e significados dados aos docentes à temática, buscando a compreensão de como são construídas práticas pedagógicas direcionadas ao assunto. A pesquisa é orientada pela Profa. Dra. Liliane Bordignon. Será mantido o anonimato dos participantes e da Instituição.

Certos de que poderemos contar com Vossa colaboração, colocamo-nos à disposição para mais esclarecimentos no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Taubaté, no endereço Rua Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12020-040, telefone (12) 36241657, ou com a aluna Eliane da Cunha Marins Alves, telefone (12) 98707-0162, e solicitamos a gentileza da devolução do Termo de Autorização da Instituição.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,

COORDENAÇÃO

**ANEXO 2. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA(O)
PROFESSOR(A) QUE PARTICIPAR DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA)**

O(a) Sr.(a) _____ está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa “Gênero nos livros didáticos: percepções de professores de Língua Portuguesa dos anos finais do ensino fundamental”, sob a responsabilidade da pesquisadora Eliane da Cunha Marins Alves.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, onde pretendemos analisar as representações de gênero nos livros didáticos e, também, a percepção de docentes de Língua Portuguesa em relação à representação da mulher nesses materiais e no desenvolvimento de práticas pedagógicas dessa disciplina.

Além disso, o (a) professor (a) será convidado a participar de uma entrevista semiestruturada, que será agendada conforme a disponibilidade da participante e poderá realizar-se utilizando a plataforma *Google Meet*, respeitando os protocolos de prevenção de COVID-19. Encerrada a entrevista, as falas serão transcritas para análise segundo os objetivos do projeto.

Há benefícios e riscos decorrentes de sua participação na pesquisa. Os benefícios consistem em identificar e analisar práticas pedagógicas que contribuam com a redução de atitudes preconceituosas em relação à mulher, no ambiente escolar, na disciplina de Língua Portuguesa, bem como formas de trabalhar os conteúdos específicos dessa disciplina em relação ao combate da violência de gênero na escola.

Esta pesquisa apresenta riscos mínimos, como o(a) professor(a) se sentir desconfortável em responder determinadas perguntas, algo que imediatamente será respeitado. Além disso, o sr.(a) tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa, de responsabilidade da pesquisadora responsável. Caso haja algum dano ao participante será garantido aos mesmos procedimentos que visem à reparação e o direito a buscar indenização. Esclarecemos que os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

Para participar deste estudo, não terá nenhum custo, nem receberá vantagens financeiras. Ele será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. O Sr.(a) receberá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para recusar-se a participar e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pela pesquisadora, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao senhor(a).

Para qualquer outra informação o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com a pesquisadora por telefone (12) 98707-0162 (inclusive ligações a cobrar) ou pelo e-mail elianecunhamarinsalves@gmail.com, ou ainda com a orientadora Professora Dr^a Liliane Bordignon de Souza pelo telefone (19) 99792-7594. Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, o(a) Sr.(a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa –

CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3624-1657, e-mail: cep.unitau@unitau.br

O pesquisador responsável declara que a pesquisa segue a Resolução CNS 510/16.

Eliane da Cunha Marins Alves

Consentimento pós-informação

Eu, _____, portador do documento de identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa “Violência contra a mulher, nos livros didáticos adotados em escolas do ensino fundamental II: percepções dos professores de Língua Portuguesa”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações sobre a pesquisa e me retirar da mesma sem prejuízo ou penalidade.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____, _____ de _____ de 20__.

Assinatura do(a) participante

ANEXO 3. TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

Eu, Eliane da Cunha Marins Alves, pesquisadora responsável pelo projeto de pesquisa intitulado “Gênero nos livros didáticos: percepções de professores de Língua Portuguesa dos anos finais do ensino fundamental” comprometo-me dar início a este projeto somente após a aprovação do Sistema CEP/CONEP (em atendimento ao Artigo 28, parágrafo I da Resolução Resolução 510/16).

Em relação à coleta de dados, eu pesquisador responsável, asseguro que o caráter de anonimato dos participantes desta pesquisa será mantido e que as suas identidades serão protegidas.

As fichas clínicas e/ou outros documentos não serão identificados pelo nome.

Mantereí um registro de inclusão dos participantes de maneira sigilosa, contendo códigos, nomes e endereços para uso próprio.

Os Termos assinados pelos participantes serão mantidos em confiabilidade estrita, juntos em um único arquivo, físico ou digital, sob minha guarda e responsabilidade por um período mínimo de 05 anos.

Asseguro que os participantes desta pesquisa receberão uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; Termo de Assentimento (TA, quando couber), Termo de Uso de Imagem (TUI, quando couber) e TI (Termo Institucional, quando couber).

Comprometo-me apresentar o relatório final da pesquisa, e os resultados obtidos, quando do seu término ao Comitê de Ética - CEP/UNITAU, via Plataforma Brasil como notificação.

O sistema CEP-CONEP poderá solicitar documentos adicionais referentes ao desenvolvimento do projeto a qualquer momento.

Estou ciente que de acordo com a Norma Operacional 001/2013 MS/CNS 2.2, item E, se o Parecer for de pendência, terei o prazo de 30 (trinta) dias, contados a partir da emissão na Plataforma Brasil, para atendê-la. Decorrido este prazo, o CEP terá 30 (trinta) dias para emitir o parecer final, aprovando ou reprovando o protocolo.

Taubaté, 23 de agosto de 2022.

Eliane da Cunha Marins Alves

ANEXO 4. TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO

Eu “Nome do responsável”, na qualidade de responsável pela Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Taubaté, autorizo a realização da pesquisa intitulada “Gênero nos livros didáticos: percepções de professores de Língua Portuguesa dos anos finais do ensino fundamental” a ser conduzida sob a responsabilidade do pesquisador “Nome do pesquisador responsável/equipe”; com o objetivo “descrever os objetivos da pesquisa”.

Declaro ciência de que esta instituição é co-participante do presente projeto de pesquisa, e que apresenta infraestrutura necessária para a realização do referido estudo. (Deverá explicitar o apoio ao desenvolvimento da pesquisa).

Assumimos o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa a ser realizada nessa instituição, no período de ____/____/____ a ____/____/____,

Esta autorização está condicionada ao cumprimento do (a) pesquisador (a) aos requisitos da Resolução CNS nº 510/16 e suas complementares, comprometendo-se o/a mesmo/a a utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Esta declaração é válida apenas no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética da Universidade de Taubaté - CEP/UNITAU para a referida pesquisa.

Taubaté, 23 de agosto de 2022.

Assinatura