

Coletânea Digital

Educação.com

Volume 7



Francisco Antonio Machado Araujo
Lucélia Costa Araújo
Maria de Nazareth Fernandes Martins
Organização

PROJETOS EDUCATIVOS BEM-SUCEDIDOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

*Vivências de professores em situações
de desenvolvimento e aprendizagem*

**Francisco Antonio Machado Araujo
Lucélia Costa Araújo
Maria de Nazareth Fernandes Martins
Organização**

**PROJETOS EDUCATIVOS
BEM-SUCEDIDOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
vivências de professores em situações de
desenvolvimento e aprendizagem**



2021

COM A PALAVRA, AS PROFESSORAS: FALANDO SOBRE GÊNERO COM CRIANÇAS

Andressa Botton

Marlene Neves Strey

Ângelo Brandelli Costa

DOI: 10.29327/538231.1-10

Introdução

A escola é uma instituição que, desde a lei nº 12.796/13, é presença obrigatória na vida de crianças a partir dos quatro anos de idade (BRASIL, 2013). Entretanto, inúmeras crianças são inseridas em um ambiente educacional e/ou de recreação muito antes dessa idade, podendo ir para a creche antes dos quatro meses de vida, dependendo da configuração profissional de seu núcleo familiar. O papel do cuidado que, há algumas décadas era responsabilidade exclusiva da família e mais centrado no papel da mãe, nesse novo contexto torna-se, também, responsabilidade das instituições educacionais, que são demandadas socialmente para que ofereçam um ambiente de afeto, estímulos e aprendizagem, prezando para que o desenvolvimento infantil ocorra de forma saudável e plena (GOMES, 2006).

Nessa perspectiva, a escola é cobrada, assim como a família, pelo papel de cuidadora, e sofre muitas pressões da sociedade sobre o que e como ensinar aos/às seus/as alunos/as, desde os conteúdos das disciplinas, até os códigos de conduta relacional, moral e ética. Os/as professores/as sabem da importância das crianças e jovens desfrutarem de um espaço acolhedor, em que possam dialogar sobre suas dúvidas e dilemas de cada idade. Entretanto, muitas vezes, devido às demandas sociais, à falta de infraestrutura e de apoio das famílias, ou de (in)formação do corpo docente sobre alguns assuntos, há lacunas que tornam a escola um espaço menos saudável do que o esperado. E um desses temas – gerador de muitos tabus, preconceitos, silêncios e resistências – que é pouco, ou nada trabalhado nos cursos de



formação docente, são as questões de gênero e seus desdobramentos no desenvolvimento desses/as alunos/as como cidadãos/ãs (CARVALHO, 2014; FELIPE, 2009).

Nota-se que a ausência ou o impedimento de espaços para discussão de temas ligados às questões de gênero podem gerar consequências negativas como: a discriminação em virtude de orientação sexual, a exclusão das meninas de tarefas e esportes entendidos como masculinos, o preconceito contra meninos que não correspondem aos padrões sociais tradicionais de masculinidades, a imposição de atividades que reforçam o binarismo e os modelos de “ser menino” e “ser menina” através das cores e dos brinquedos, e muitos outros que podem proliferar relações violentas na escola. Além disso, quando ocorre alguma situação que causa repercussão por não corresponder ao que é esperado socialmente, as medidas podem ser a proibição do assunto, a negação da sua existência, ou punições mais drásticas para os/as envolvidos/as, como suspensões, expulsões ou demissões (ALMEIDA; LUZ, 2014).

No entanto, percebe-se que o uso de tais estratégias para tentar solucionar situações relacionadas às questões de gênero podem ser resultado da falta de formação docente específica para abordar essas temáticas na escola, e/ou pelo fato de não haver consenso sobre o que, como e com quem abordar (CAMPOS, 2015; FELIPE, 2009; 2012; NARDI, 2008; NARDI; QUARTIERO, 2012). Logo, o resultado de um contexto que negligencia a discussão desses assuntos é a (re)produção de práticas de discriminação, preconceito, marginalização e violências em geral, em todas as faixas etárias presentes na escola (CAMPOS, 2015). Dessa forma, ao mesmo tempo em que a escola é demandada socialmente para a formação plena dos/as alunos/as, muitas vezes subestima que informações que poderiam gerar respeito à diversidade e promoção de igualdades e do empoderamento feminino precisam começar a ser aprendidas na infância, assim como o conhecimento das disciplinas em geral. Através do ensino e espaço para diálogo sobre essas questões desde a tenra idade, o aprendizado pode ser gradual e capaz de desencorajar a ocorrência de qualquer forma de desrespeito e violência nas diferentes fases do desenvolvimento das crianças.

Para ilustrar, essa resistência em falar sobre gênero na infância e/ou outros assuntos-tabu pode ser percebida em um fenômeno que é comum ocorrer quando as redes de ensino promovem cursos de formação sobre tais temáticas. Nesses casos, quando há vagas limitadas, é corriqueiro que as professoras da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental não sejam selecionadas. Pode-se pensar que o discurso que está sustentando essas práticas é a crença de que as crianças não vivenciam situações cotidianas



em que podem (e devem) ser abordadas essas discussões (FELIPE, 2009), ou, talvez, a ideia de que o silêncio é melhor para não despertar a curiosidade, ou não ir contra o suposto modelo de educação que é ensinado na família.

Além disso, atualmente há um movimento nacional bastante preocupante que, de forma reacionária e violenta, busca proibir as discussões sobre gênero nas escolas. Esses grupos, pertencentes, ou não, a representações religiosas, defendem que há a intenção de implantar uma “Ideologia de gênero” (nome dado por eles) que acabaria com a moral, com a ética e com as famílias brasileiras. As resistências junto aos representantes políticos têm sido tão grandes que, em 2013, foi aprovada uma substituição para o Plano Nacional de Educação que estava vigente, retirando-se as referências ao conceito de gênero, que primavam pela igualdade de gênero e pelo combate às discriminações dessa ordem, alterando, conseqüentemente, muitos Planos dos estados e municípios brasileiros (BRASIL, 2012; 2014; REIS; EGGERT, 2017). Infelizmente, o cenário nacional atual aparenta que “a filiação a um projeto político pedagógico que obedeça a princípios não discriminatórios parece ser entendida como uma escolha das escolas, e não como uma obrigação constitucional” (NARDI; QUARTIERO, 2012, p. 74).

Nessa perspectiva, entendendo-se a importância da escola ser um veículo transmissor de informações adequadas e responsáveis às crianças, aos jovens e também às suas famílias, e no papel central que os/ professores/as têm na difusão desse conhecimento, foi realizada uma pesquisa em uma escola pública, fruto da tese de doutorado da primeira autora, em que se propôs trabalhar gênero com crianças da primeira série do ensino fundamental, através de atividades com livros infantis, concomitante à escuta de professoras também do ensino fundamental dessa mesma instituição (BOTTON, 2017). Neste artigo, são retratadas as entrevistas com essas professoras sobre os atravessamentos de gênero em suas práticas cotidianas. Discussões como essa se mostram importantes e necessárias à medida em que se inova ao propor um trabalho sobre esses temas já no ensino fundamental, pois grande parte da literatura mostra as abordagens sobre diversidade sexual e de gênero no ensino médio, com adolescentes. Com isso, buscou-se identificar os espaços que meninos e meninas têm para discutir e vivenciar questões sobre a igualdade de gênero, sobre o empoderamento de meninas e mulheres e sobre o respeito à diversidade sexual junto às professoras, e como essas profissionais percebem essas temáticas no contexto escolar em que atuam.



Método

Este artigo é um recorte da intervenção “Falando sobre Gênero”, nome dado pelos autores para uma intervenção psicoeducativa realizada em uma escola pública de uma cidade de médio porte do interior do Rio Grande do Sul. A pesquisa foi realizada em duas etapas de coleta de dados: a primeira ocorreu em uma turma do primeiro ano do ensino fundamental, com vinte e duas crianças, onze meninos e onze meninas, através da leitura de livros infantis e da realização de atividades lúdico-reflexivas que abordaram as temáticas da igualdade de gênero, do empoderamento de meninas e mulheres e do respeito à diversidade sexual (BOTTON, 2017).

Os livros foram escolhidos após análise documental que investigou a potencialidade desses instrumentos para problematizar os estereótipos de gênero, promover o protagonismo feminino e trabalhar as três temáticas citadas. A segunda, descrita neste artigo, foi realizada com quatro professoras da escola através da realização de entrevistas semiestruturadas sobre gênero no ambiente escolar, buscando identificar, na visão dessas profissionais, como as crianças discutem e vivenciam essas mesmas temáticas na escola e como esse tema perpassa suas práticas diárias (BOTTON, 2017).

A pesquisa respeitou os preceitos éticos da Resolução 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, tendo aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos e sendo registrada sob o número CAAE 57344916.9.0000.5336. As profissionais entrevistadas tiveram explicações sobre a preservação da sua identidade e a da escola sempre que houver a publicação dos resultados, sendo convidadas a manifestarem sua concordância com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). As entrevistas foram gravadas em áudio, transcritas na íntegra e analisadas através da Análise de Discurso (GILL, 2004). A discussão dos resultados baseou-se nos discursos das profissionais da escola, problematizando as questões de gênero abordadas e foram utilizados nomes fictícios para representar as falas e resguardar a identificação das professoras.

Resultados e discussão

Problematizar as questões de gênero na escola e, principalmente, com crianças é um desafio ainda nos dias atuais. Mesmo assim, na última década, houve um crescimento de materiais acadêmicos que abordam as temáticas de gênero na infância, mas a forma de colocar esses ensinamentos em prática ainda não é bem clara, nem discutida. Da mesma forma, os currículos



de formação docente também deixam a desejar na abordagem dessas temáticas e de como trabalhá-las de forma dinâmica e responsável em sala de aula (MEYER, 2009; NARDI; QUARTIERO, 2012). Nesse contexto, como as professoras dos anos iniciais do ensino fundamental agem frente a situações relacionadas às questões de gênero? Quais as suas percepções sobre essas temáticas?

Ao escutar as professoras, nota-se que gênero ainda é um assunto que se evita discutir de forma explícita e que está muito atrelado ao binarismo e às questões de orientação sexual. As falas a seguir, podem exemplificar isso:

Ah, eu acho que gênero ainda é um tabu, né. A gente ainda tem a questão: cor de rosa para as meninas, azul para os meninos. Mas eu acho que a nossa sociedade vem mudando, né?! Mas, ainda, o preconceito é grande (Professora Joice, 43 anos).

É o tema mais atual. Acho que não tem tema mais atual que esse. Tá se falando muito nisso e eu vejo que as pessoas estão aceitando melhor. Mas, no ano retrasado, eu tive um caso que o menininho do primeiro ano não aceitava. Ele dizia “a amiga da minha mãe” e a irmãzinha, que era da pré-escola, falava abertamente: “a minha mãe está namorando, tem uma namorada”. Eu não puxava o assunto, mas ele tratava como “a amiga da minha mãe”. Mas tu vê que a criança tem mais facilidade para assimilar. A gente já tem aquela formação de antigamente (Professora Cristina, 54 anos).

Assim, com os grandes eu acho fácil (falar sobre gênero). Difícil é com os pequenos. Aqui na sala eu tenho um menino que ele é extremamente machista: “Menina não joga futebol. Menina é pra cozinhar, pra lavar, pra passar. As meninas são sustentadas pelos homens”. Esse é o discurso dele. Diz ele que é a mãe que fala. Então, eu fico meio assim de falar qualquer coisa, porque eu não sei qual é o contexto em que ele está sendo criado e porque que estão dizendo isso pra ele. O que eu sei é que ele é criado pela mãe, e que essa mãe tem uma companheira (Professora Carolina, 33 anos).

Nesses discursos, ao mesmo tempo em que as professoras percebem que alguns exemplos que emergiram em suas práticas estão associados às questões de gênero e/ou de orientação sexual, percebe-se que elas não se autorizam a desenvolver esses assuntos quando eles surgem. Nesse sentido, cabe alertar que quando a escola se cala em relação às questões de gênero e homossexualidade pode estar, justamente, contribuindo para a construção das desigualdades entre seus alunos, pois invisibiliza a existência desses assuntos e daqueles/as que não se adequam às normas sociais dominantes (LOURO,



2001). Além disso, com esse posicionamento de não dialogar, o currículo e a cultura escolar aparentam valorizar apenas a maioria heterossexual que frequenta a instituição, fomentando a intolerância com a alteridade, com o/a considerado/a diferente (DINIS, 2008; NARDI, 2008, NARDI; QUARTIERO, 2012).

Nesse contexto, essas mesmas professoras, quando questionadas sobre o seu conhecimento em relação às temáticas de gênero, revelam que não tiveram tais conteúdos em sua formação docente, e nem posteriormente. Ou, quando tiveram, não foram informações suficientes para dar conhecimento e sustentar práticas pedagógicas que possibilitem o diálogo sobre tais temáticas, sendo o caso de buscarem conhecimento em outras fontes de informação, como a internet e as redes sociais, como pode-se ver a seguir:

A gente vê talvez uma, ou outra palestra dentro do Plano Nacional de Alfabetização que a gente fez, a gente falou sobre disso. É um plano do governo federal. A gente fez um trabalho sobre isso. Mas foi só um, um, um... dentro de uma disciplina, a gente falou uma pincelada (Professora Cristina, 54 anos).

Não. Sobre gênero, eu não me lembro. E olha que faz anos que eu estou no magistério e especificamente a questão de gênero, não. Não me recordo. (Professora Joice, 43 anos)

Não, só na internet. Só cursos em sites da internet. Que tem on line, né. Mas nada assim que fosse só direcionado às questões de gênero. Eu participo de alguns grupos do Facebook que falam sobre questões de gênero em todas as faixas etárias. Até porque muda o linguajar conforme eles estão crescendo (...). E a partir disso a gente lê muita coisa né, então eu tento adaptar na sala de aula (Professora Carolina, 33 anos).

As falas das professoras denunciam a realidade brasileira sobre a escassez dos temas relacionados às questões de gênero na sua formação e nos parâmetros que regem seus trabalhos. Atualmente, vive-se um momento paradoxal no Brasil em relação ao diálogo sobre gênero nas escolas, com pressão política e intolerância de grupos conservadores, e alguns programas do governo que ainda resistem em meio à tanta contrariedade. Isso porque, segundo Reis e Eggert (2017), há algumas décadas vem ocorrendo um processo, em âmbito nacional e internacional, que busca promover a igualdade de gênero e o respeito à diversidade sexual, entendendo que a educação é um instrumento indispensável para isso. Nesse sentido, houve diversas mudanças



e propostas educacionais de sensibilização e conscientização da importância do marcador social gênero estar incluído nos modelos e documentos que regem a gestão educacional das escolas brasileiras.

Historicamente, com a Lei de Diretrizes e Bases, de 1996, foi definido que os Planos Nacionais de Educação (PNE) deveriam ser decenais, sendo a vigência do primeiro PNE de 2001 a 2010. Planejando a década seguinte, uma proposta de um novo PNE foi apresentada à Câmara dos Deputados em 20 de dezembro de 2010. Ele buscava sensibilizar para a importância da educação com igualdade para todos/as, continha referências sobre a promoção da igualdade de gênero e respeito à diversidade sexual, bem como trazia a escrita com flexão de gênero (p. ex: os/as profissionais da educação) deixando de se referir às mulheres e homens com uma linguagem sexista, apenas no masculino. Na sequência, alguns grupos conservadores e reacionários, ligados, ou não, a grupos religiosos, iniciaram um processo de difusão de falácias e ideias distorcidas, alegando, entre outros fatos, que a proposta do PNE a ser adotada pelas escolas estaria colocando em risco a família e os aspectos da moralidade brasileira, e propagando o que eles se referem como “ideologia de gênero”. Cabe lembrar que a versão inicial do Plano Nacional de Educação não menciona o termo “ideologia de gênero” em nenhum momento, somente busca garantir o alcance da igualdade entre os gêneros e o respeito à diversidade sexual (REIS; EGGERT, 2017).

Como resultado dessas divergências, em 17 de dezembro de 2013, foi aprovado no Plenário do Senado o Substitutivo a esse Projeto de Lei que, além de suprimir a flexão de gênero de todo o documento, modificou o inciso III do artigo 2º do PNE, que, inicialmente, propunha a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual e na erradicação de todas as formas de discriminação”. Assim, em 25 de junho de 2014, o PNE vigente, com duração de 2014 a 2024 foi sancionado pela Presidência da República, mantendo-se a flexão de gênero na escrita, mas com o referido inciso modificado para: “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”, sem menção direta do conceito de gênero (BRASIL, 2012; 2014; REIS; EGGERT, 2017).

Como alternativa, o MEC ressalta que, mesmo assim, é possível trabalhar sobre questões de gênero com base na Constituição Federal ou em alguns acordos internacionais dos quais o Brasil é país-parte (De olho nos Planos, 2017), que propõem, por exemplo, a promoção da igualdade de gênero, o empoderamento feminino e o respeito à diversidade sexual, entre outros aspectos que visam à erradicação das desigualdades de gênero. Entende-se,



assim, que mesmo havendo brechas para práticas que abordem tais temas, o clima de contestação e de legitimação das resistências está presente no país. Logo, cabe a reflexão sobre os discursos das professoras entrevistadas, que relatam a escassez ou a ausência de discussões e informações sobre as questões de gênero em sua formação docente básica e continuada. Com tal cenário brasileiro, é compreensível que a realidade seja como a que foi retratada por elas, com dificuldades e receios para trabalhar sobre isso. Nesse sentido, demonstra-se a relevância de investimentos nessas fragilidades, seja através de ações formais nas três esferas de governo, como de ações pontuais, que consigam, por exemplo, aproximar a academia e suas pesquisas através da inserção social.

Em contrapartida, uma das professoras conta que teve maior contato com as temáticas de gênero na sua formação, e sua familiaridade em trabalhar essas questões fica evidente no relato de suas práticas com as crianças.

Sobre gênero eu tenho a sorte de, no meu curso de formação, ter estudado bastante. Tive em uma semana acadêmica durante o bacharelado e em uma disciplina de gênero, que eu fiz na faculdade, só de gênero, que era uma disciplina DCG (disciplina complementar de graduação). E no meu PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), um dos projetos é gênero e trabalho e a gente trabalhou com alunos do ensino médio. E aí, aqui com os pequenos sempre foi através da fala e de atividades. Até, depois de ti, outras ideias vieram para trabalhar melhor isso, mas sempre através do discurso, né. “Ah isso é coisa de guri, isso é cor de guria” (referência ao que normalmente ocorre), sempre trabalhando com esses pequenos detalhes com eles, né, desconstruindo essas ideias com os pequenos (Professora Paula, 40 anos).

Ao mesmo tempo que identifica que a intervenção feita na escola provocou reflexões e novas ideias para o trabalho, ela explica sobre algumas das suas práticas no dia a dia. Além disso, ela avalia criticamente o contexto em que atua e algumas resistências e dificuldades que enfrenta quando descumpre o padrão escolar.

Eu tentei várias vezes fazer fila mista e não consigo porque as outras (professoras) não fazem. Aí eles (alunos/as) se sentem... sabe. Então eu meio que desisti de impor algumas coisas. Mas eles sabem que, por exemplo, a fila da entrada é sempre por gênero, um dia entram os meninos primeiro e, no outro, as meninas. Isso eu fiz pra desconstruir o discurso de “as meninas têm que entrar primeiro. Primeiro as damas”. Eu disse: “onde que está escrito isso?”. Aí eles pensaram e agora a gente alterna. Mas às vezes a gente vai



fazer uma outra atividade e eu misturo, aí não tem uma fila definida e eles não têm um lugar definido. Mas é bem difícil em função da cultura escolar de padronizar (Professora Paula, 40 anos).

Nas escolas, é comum que os comportamentos, tanto dos/as professores/as, quanto dos/as alunos/as, sejam rotulados negativamente em virtude de interpretações carregadas de aspectos tradicionais em relação ao gênero. Dessa forma, prejudicam as práticas profissionais e podem influenciar negativamente o desenvolvimento infantil. Costumeiramente, têm-se o silêncio e a repressão das abordagens e das discussões desses temas, o que gera dificuldade de um trabalho consistente, pedagógico e responsável com as crianças. Àqueles/as que tentam inovar e propor que se discuta sobre gênero e seus desdobramentos, podem vir a ser silenciados, pois tais práticas podem ser vistas, ainda hoje, como vergonhosas e desrespeitosas (LEITE; MAIO, 2013).

Entretanto, cabe salientar que todas essas professoras, mesmo as que identificam uma lacuna no aprendizado sobre gênero em sua formação, também conseguem intervir e trabalhar certas questões que surgem, contribuindo para um contexto menos desigual sobre as questões de gênero. Através dos discursos das docentes, pode-se perceber como analisam as situações e as intervenções que realizam em acontecimentos do seu cotidiano.

No início quando eu comecei a trabalhar com dobradura, eu peguei as folhas e fui perguntando: “que cor tu quer?”. Amarelo, verde e azul pros guris e amarela e rosa pras gurias (referindo-se ao que normalmente ocorria). Amarela estava no intermediário. Aí começaram a acabar as folhas rosas e ficar algumas meninas sem rosa. Daí eu pensei assim: “então eu vou trabalhar só com uma cor”. Aí um dia ficou todo mundo com a azul, no outro todo mundo com a verde. Então, quer dizer, eu fui trabalhando isso... (Professora Carolina, 33 anos).

Normalmente eu costumo me sair bem nessas situações, eu consigo resolver. Resolver não, mas orientar e conversar. Tem muitas coisas agora que tu tem ao teu alcance, livrinhos de história sobre isso que tu pode pegar, né. É bem mais fácil, porque há anos atrás quando eu ingressei, nem se falava nisso, né (Professora Cristina, 54 anos).

Eu acho que oportunizando para as crianças, vivências que façam bem isso né, desmistificando, tanto na parte de jogos, como atividades relacionadas a tudo. Desde uma culinária, uma atividade desportiva que eles possam trabalhar em parceria, de igual pra igual, mostrando que a capacidade é igual, não interessa se é menino ou menina (Professora Joice, 43 anos).



Nesse sentido, destaca-se que é de extrema importância que os/as professores/as esforcem-se em promover a igualdade de gênero e a convivência com respeito à diversidade sexual através de seus discursos e práticas na escola. Embora sejam abordagens que ainda encontram resistências e impedimentos nesse ambiente devido aos pensamentos reducionistas que naturalizam os estereótipos de gênero na sociedade, estimular e facilitar o conhecimento dos/as docentes sobre tais temáticas permite um olhar de desconstrução sobre a fixa associação sexo-gênero-orientação sexual e sobre outras compreensões e ações simplistas (CAMPOS, 2015; LEITE; MAIO, 2013). Conseqüentemente, há maiores possibilidades de questionamentos pela comunidade escolar sobre os preconceitos derivados das questões de gênero e um maior engajamento no respeito à diversidade sexual (CAMPOS, 2015).

Nesse cenário, nota-se que o tradicional e o inovador coexistem na sociedade contemporânea. Assim como o conceito de gênero ainda é sinônimo de relações de poder que colocam as mulheres como inferiores em relação aos homens, há os movimentos que buscam combater isso. Nos discursos dessas professoras, que são produtos e produtores da sociedade, percebe-se que há situações que empoderam as meninas, bem como outras que as objetificam, permitindo que seu corpo seja alvo de opiniões e práticas que as desqualificam por serem do sexo feminino, como se vê a seguir.

A turma do 5º ano que eu trabalhava aqui ano passado, eles eram extremamente machistas: “Menina não joga bola. Menina não tem que andar de saia curta” E as meninas aceitavam isso. Elas eram submetidas a isso. Aí tinha uma que se revoltava, que era a mais madura deles, não de idade cronológica, mas questão de consciência mesmo. Até pela criação, eu acho, que era um pouco diferente dos outros. E ela se revoltava um pouco com isso. Mas era momentâneo: era a revolta, as outras abafavam e deu, passou, e elas aceitavam a situação (Professora Carolina, 33 anos).

Neste caso, quando se vê uma menina que ensaia seu empoderamento, ela é abafada pelo patriarcado presente nas outras meninas e no sistema e a professora e a escola não se sentiu autorizada a intervir, permitindo a perpetuação das desigualdades de gênero. Da mesma forma, no exemplo a seguir, a instituição (reflexo da sociedade atual) acaba ocultando outras formas de relacionamento que não sejam os heterossexuais, sob menção da manutenção da moral e referindo a inexistência de preconceito.



Eu acho que não tem preconceito (com relações homossexuais entre alunos/as). Eu acho que sempre tem uma orientação assim: a supervisão chama, orienta, pra que não tenha uma conduta muito escrachada, não negando a sua natureza, né. Mas nenhuma conduta, entre aspas, escandalosa, que vá chocar as pessoas, né. Respeita e orienta, acho que é mais isso. (...) Respeitando, né, não negando, nem tentando ocultar (Professora Joice, 43 anos).

Nessa realidade, que espaços os/as alunos/as percebem que existem para essas vivências e para essas discussões? Almeida e Luz (2014) afirmam que proporcionar espaços na escola para que as questões de gênero tradicionais sejam problematizadas ao mesmo tempo em que ações para modificar o que está naturalizado sejam colocadas em prática, mobiliza os valores e os discursos cristalizados que os/as professores/as trazem consigo. Logo, isso justifica a importância da (in)formação docente, entendendo que se o assunto que é desconhecido, traz insegurança ou constrangimento sobre como abordá-lo, isso não deve ser um empecilho para sua visibilidade e discussão com todos/as.

Entretanto, mesmo com essa descrição de práticas docentes e de um sistema escolar que tenta impor a heteronormatividade (como ainda ocorre nos extramuros escolares), apareceu o contraponto da valorização feminina e da importância de se questionar os estereótipos de gênero. Nessa perspectiva, acredita-se que essas ações podem permitir a criação e a manutenção de espaços saudáveis de promoção de igualdade entre as crianças, mesmo quando é necessário contestar crenças familiares, como se vê nas próximas falas:

Ahhh, mas agora as meninas não ficam atrás... não! Elas estão bem à frente. Não é porque é menina que elas se apagam. Elas são mais decididas que os meninos. Eu acho que isso é um ponto positivo, muito positivo. Porque desde pequena ela já é criada naquela liberdade de saber que ela pode ser igual ou melhor. (...) As meninas da turma da tarde são muito empoder... poderosas. (Professora Cristina. 54 anos).

Na questão dos lugares, eu coloco sentados: menino, menina, menino, menina, nunca dois meninos e duas meninas. É um sistema que eu adoto já faz algum tempo. Mas tenho percebido, que de uns dois anos pra cá, tem muitas mães que não gostam. Porque foram várias insistências pra eu trocasse as meninas de lugar e colocasse do lado de menina. Até esse ano veio uma cartinha dizendo que uma delas estava com atitudes de menino. Aí eu respondi: “o que seriam atitudes de menino?”. Daí ela: “ah, porque ela está pulando, está agitada”.



Respondi: “que bom, é sinal de saúde”. Então, tipo, se fosse uma professora que não tivesse esse olhar, trocaria a menina de lugar. E eu não troquei e continuo com o meu sistema (Professora Paula, 40 anos)

Esses são dois exemplos dos discursos naturalizados de gênero sendo combatidos pelas compreensões e práticas desconstrutoras do tradicional, presentes nessa escola e, também, na sociedade contemporânea. Dessa forma, é preciso instruir os/as profissionais (assim como a toda a sociedade) a fim de que se articulem e se fortaleçam para responderem de forma a dar destaque aos discursos e às práticas que questionam e condenam a desigualdade de gênero e todas as formas de violência e discriminação contra meninas, mulheres e sujeitos de orientação sexual não-heterossexual.

Em sua pesquisa de mestrado, Costa (2009) concluiu que, quando não há instrução nos cursos de formação docente, ou na formação continuada quando já estão trabalhando, essa ausência de embasamento teórico e pedagógico prejudica a atuação das professoras para promover relações de gênero mais igualitárias e de respeito à diversidade sexual. Como consequência, verificou que as docentes podem negligenciar as demandas dos/as alunos/as relacionadas a tais temáticas, ou trabalhá-las baseadas em estereótipos de gênero e com julgamentos morais.

Reflete-se, então, que quando esse silêncio ou reprodução de estereótipos para discutir sobre gênero são legitimados pela escola, acaba-se criando um espaço de produção de vulnerabilidades e os/as alunos/as podem ser prejudicados/as com isso. Assim, é indispensável que se substitua esse cenário com mudanças na formação dos/as professores/as, afinal esses/as profissionais também são responsáveis pela formação das crianças e adolescentes que convivem no cotidiano escolar. Com um trabalho de formação, aposta-se que novas formas de pensar e agir em relação ao tradicional se potencializem, inovando sobre o que se tem (GESSER et al., 2012), pois, pelo posicionamento das professoras entrevistadas, viu-se que, algumas vezes, as ações podem deixar a desejar.

Diante disso, mesmo as professoras que apresentam algum discurso ou prática que remonta ao tradicional em relação ao gênero, devem ser vistas como profissionais em potencial para promover mudanças. Isso porque, elas estão no dia a dia das crianças e intervêm – inúmeras vezes com sucesso – mesmo sem o conhecimento adequado sobre gênero. Elas reconhecem suas fragilidades e buscam estratégias para enfrentá-las, bem como pedem por mais instrução, como se vê a seguir:



Ah eu acho que sobre o tema a gente deveria ser mais preparado, né. Ter palestras, pra que a gente pudesse... pra evitar que a gente resolva as coisas de uma maneira que, muitas vezes, pode não ser a certa. Então se a gente tivesse um estudo mais eficiente sobre o assunto, mais palestras, seria interessante. Porque tá se falando muito nisso (Professora Cristina, 54 anos)

Eu acho muito fácil trabalhar com as crianças. Trabalhar sobre tudo. Tudo o que tu disser eles vão levar pra casa, vão pensar, vão conversar. (...) Eu acho que dá pra trabalhar tranquilo, mas as professoras precisam ser muito trabalhadas, muito trabalhadas. (...) A gente teria que ter toda uma sequência de trabalho. Senão, chega lá e a professora vai dizer: “Não! Tu tem que usar rosa porque tu é menina”, e assim a escola vai reforçando o que e como acha que tem que ser (Professora Paula. 40 anos)

Perante as colocações das professoras, reitera-se a importância de que os/as docentes sejam (in)formados sobre como problematizar as desigualdades de gênero, como promover o respeito à diversidade sexual e como diminuir a vulnerabilidade dos/as alunos que sofrem por não se enquadrarem em padrões de gênero construídos socialmente. Gesser et al. (2012, p. 234) afirmam que “é fundamental saber o que os professores pensam sobre a educação, sobre as expressões de sexualidade que ocorrem cotidianamente na escola e sobre o modo como lidam com essas expressões”. Diante disso, sugerem que uma possibilidade é criar espaços de escuta desses/as professores/as para entender quais são os entraves e as dificuldades em suas práticas diárias, quais são as situações que surgem para, então, criar um plano de ação, rompendo com propostas pré-estabelecidas que não valorizam os indivíduos em suas particularidades, nem consideram o conhecimento prévio dos docentes, seus contextos e demandas específicas.

Marcon et al. (2016, p. 298), sugerem “a incorporação de discussões, por parte das escolas, sobre a temática de gênero, sexualidades e diversidades, acompanhadas de um processo contínuo de formação e sensibilização com os educadores”. Isso auxiliará esses profissionais a entenderem como suas práticas diárias ajudam a perpetuar ou desconstruir discursos hegemônicos sobre as questões de gênero, e de que forma isso garante, ou fere, a livre manifestação de diferentes expressões identitárias pelos/as alunos/as. Assim, garantindo a instrumentalização de professores/as e o diálogo aberto entre eles/as e os/as alunos, “é possível transformar a escola num lugar de potência de vida para todos os sujeitos nela implicados” (p.298).



Considerações finais

Neste artigo, abordou-se a escola como palco de conhecimentos variados para as crianças, tanto o formal, ensinado nas disciplinas, como o aprendido através da convivência e dos diálogos, fruto das relações existentes nesse espaço. Entretanto, quando o assunto abordado trata das questões de gênero, podem haver resistências em abordá-lo, pois nem sempre há conhecimento sobre como deve ser feito. Somando-se a isso, atualmente, há grande resistência social em mencionar-se sobre gênero na escola, com tentativas de proibição por grupos de pessoas radicais que entendem que tais assuntos são contra a moralidade e querem o fim da família tradicional, difundindo ideias distorcidas que eles definem como “ideologia de gênero”.

Além do contexto atual de oposições, há outros pontos que impactam na abordagem sobre as questões de gênero com crianças na escola, como a ausência ou escassez de conhecimentos teóricos e pedagógicos nos cursos de formação básica e continuada de professores/as. Esse aspecto foi trazido pelas professoras entrevistadas como algo que dificulta as discussões e práticas que abordem gênero com o público infantil, e três, das quatro professoras entrevistadas, revelaram que não tiveram instrução sobre temáticas de gênero em sua formação básica ou continuada, mesmo tendo anos de magistério. E que, quando tiveram, foram contatos mínimos.

Com isso, é comum que as professoras associem as questões de gênero ao binarismo, ao machismo e a exemplos de orientação sexual, não conseguindo explorar tais fatos como poderiam. Há o receio de intervir na educação que está sendo dada pela família dos/as alunos/as, bem como alguns limites pessoais como a referida “formação de antigamente”. Nessa perspectiva, discutiu-se como essas lacunas podem prejudicar a atuação dos/as docentes e contribuir para aumentar as desigualdades entre os gêneros, não valorizar o protagonismo feminino e não incentivar o respeito à diversidade sexual. Conseqüentemente, o bem estar dos alunos que não se encaixam nos padrões sociais, pode ficar bastante prejudicado.

Em contrapartida, uma das professoras revela que em sua formação teve maior ênfase no trabalho com temáticas de gênero no contexto escolar e que sempre tem cuidado para valorizar a desconstrução e a problematização dos estereótipos de gênero nas suas práticas diárias. Indica, entretanto, determinadas dificuldades que enfrenta frente a alguns colegas e às famílias pelas propostas diferentes que faz, mas, por entender a importância de mantê-las, consegue sustentar seu posicionamento.



Diante disso, cabe ressaltar uma percepção importante sobre as professoras que expuseram a escassez de abordagens de gênero em sua formação: mesmo com essas lacunas no seu aprendizado teórico e pedagógico, pode-se ver que elas também conseguem intervir de maneira a provocar reflexões no contexto em que atuam e questionar aspectos naturalizados de gênero. Assim, mesmo com os reconhecidos obstáculos, conseguem praticar a desconstrução, além de buscarem formas de instrução para suas ações como, por exemplo, na internet.

Nessa perspectiva, é indispensável voltar os olhares aos os/as professoras/as e entende-los/as como sujeitos potenciais para problematizar e diminuir todas as formas de violência, discriminação e preconceito em relação ao gênero nas escolas. É preciso apostar nessas instituições como possíveis propulsoras de mudanças para a igualdade de gênero e para uma sociedade com mais respeito, e lutar para que tais intervenções também ocorram com os docentes da educação infantil e dos primeiros anos do ensino fundamental que, como foi possível perceber, concordam que esse embasamento e formação fazem falta no seu dia a dia.

Referências

ALMEIDA, Kaciane Daniella; LUZ, Nanci Stancki. **Educação sexual: uma discussão para a escola?** Curitiba: Appris, 2014.

BOTTON, Andressa. **Reflexões sobre uma intervenção para discutir gênero no ensino fundamental:** possibilidades de práticas utilizando a literatura infantil. 2017. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

BRASIL. **Lei nº 8.035-B de 2010.** Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2010. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=7129FE0836A78035A52415DA0D4A031F.proposicoesWeb2?codteor=1033265&filename=Tramitacao-PL+8035/201. Acesso em 17 de março de 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.796 de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2013. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2013/lei-12796-4-abril-2013-775628-publicacaooriginal-139375-pl.html>. Acesso em 17 de março de 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014.** Brasília: DF, Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/



ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 17 de março de 2021.

CAMPOS, Luciana Maria Lunardi. Gênero e diversidade sexual na escola: a urgência da reconstrução de sentidos e de práticas. **Ciência & Educação**. Bauru, v. 21, n.4, p. 1-3, out/dez. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1516-731320150040001>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132015000400001. Acesso em: 03 de março de 2021.

CARVALHO, Marília Gomes. Prefácio. *In*: ALMEIDA, Kaciane Daniella; LUZ, Nanci Stancki (Orgs). **Educação sexual: uma discussão para a escola?**. Curitiba: Appris, 2014. p. 9-11)

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução do Conselho Nacional de Saúde 510/16**. Brasília: CNS, 2016. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html. Acesso em 02 de março de 2021.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução do Conselho Nacional de Saúde 466/12**. Brasília: CNS, 2012. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html. Acesso em 02 de março de 2021.

COSTA, Ana Paula. **As concepções de sexualidade de um grupo de alunas do curso de Pedagogia: uma análise a partir do recorte de gênero**. 2009. Dissertação (Mestrado em educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009.

DE OLHO NOS PLANOS. **Planos de Educação**. São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.deolhonosplanos.org.br/planos-de-educacao/>. Acesso em 18 de março de 2021.

DINIS, Nilson Fernandes. Educação, relações de gênero e diversidade sexual. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n 103, p. 477-492, mai/ago. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000200009>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000200009&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 10 de fevereiro de 2021.

FELIPE, Jane. Sexualidade na infância: dilemas da formação docente. *In*:



XAVIER-FILHA, Constantina (Org.). **Sexualidades, gênero e diferenças na educação das infâncias**. Campo Grande, Ed. UFMS, 2012. p. 47-58

FELIPE, Jane. Gênero, sexualidade e formação docente: uma proposta em discussão. *In*: XAVIER-FILHA, Constantina (Org.). **Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2009. p. 45-55.

GESSER, Marivete; OLTRAMARI, Leandro Castro; CORD, Denise; NUERNBERG, Adriano Henrique. Psicologia Escolar e formação continuada de professores em gênero e sexualidade. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 16, n. 2, p. 229-236, jul/dez. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000200005>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572012000200005. Acesso em 10 de fevereiro de 2021.

GILL, Rosalind. Análise de discurso. *In*: BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Ed.Vozes, 2004. p. 244-270.

GOMES, Vera Lucia de Oliveira. A construção do masculino e do feminino no processo de cuidar crianças em pré-escolas. **Texto e Contexto de Enfermagem**, Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 35-42, jan/mar. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-07072006000100004>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072006000100004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em 08 fevereiro de 2021.

LEITE, Lucimar da Luz; MAIO, Eliane Rose. Gênero e sexualidade na educação infantil e a importância da intervenção pedagógica [Trabalho completo]. *In*: **Anais do VIII ENCONTRO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA**, Campo Mourão: VIII EPTC, 2013. p. 1-11.

LOURO, Guacira Lopes (2001). O currículo e as diferenças sexuais e de gênero. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (Org). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 85-92.

MARCON, Amanda Nogara; PRUDÊNCIO, Luísa Evangelista Nogueira; GESSER, Marivete. Políticas públicas relacionadas à diversidade sexual na escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 20, n. 2, p. 291-301, mai/ago. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-353920150202968>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_



arttext&pid=S1413-85572016000200291. Acesso em 22 de fevereiro de 2021.

MEYER, Dagmar Estermann. Aprendizagens de gênero em espaços educativos ou da importância das “pontes” entre pós graduação, graduação e escola básica. In: TEIXEIRA, Adla Betsaida Martins; DUMONT, Adilson. (Orgs). **Discutindo relações de gênero na escola: reflexões e propostas para a ação docente**. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2009. p. 7-11.

NARDI, Henrique Caetano. O estatuto da diversidade sexual nas políticas de educação no Brasil e na França: a comparação como ferramenta de desnaturalização do cotidiano de pesquisa. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v. 20, n. spe, p. 12-23. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822008000400004>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822008000400004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 12 de março de 2021.

NARDI, Henrique Caetano.; QUARTIERO, Eliana. Educando para a diversidade: desafiando a moral sexual e construindo estratégias de combate à discriminação no cotidiano escolar. **Sexualidad, Salud y Sociedad – Revista Latinoamericana**, Rio de Janeiro, n. 11, p. 59-87, ago. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1984-64872012000500004>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-64872012000500004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em 17 de março de 2021.

REIS, Toni; EGGERT, Edla. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os Planos de Educação brasileiros. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 138, p. 9-26, jan/mar. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017165522>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000100009&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em 12 de março de 2021.

