

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE/MS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

**ROBERTA DE SOUZA SALGADO**

**RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE: VOZES DE PROFESSORES/AS  
DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL – CAMPO GRANDE, MS**

**CAMPO GRANDE/MS**

**2018**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL**  
**UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE/MS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

**ROBERTA DE SOUZA SALGADO**

**RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE: VOZES DE PROFESSORES/AS**  
**DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL – CAMPO GRANDE, MS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Campo Grande, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Formação de professores e diversidade.

**Orientadora:** Profa. Dra. Léia Teixeira Lacerda

**Bolsista PIBAP** - Programa Institucional de Bolsas aos Alunos de pós-graduação da UEMS

**CAMPO GRANDE/MS**

**2018**

## FICHA CATALOGRÁFICA

S159r Salgado, Roberta de Souza

Relações de gênero e sexualidade: vozes de professores/as do 9º ano do Ensino Fundamental, Campo Grande, MS/ Roberta de Souza Salgado. – Campo Grande, MS: UEMS, 2018. 105p.; 30cm.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Educação – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2018.  
Orientadora: Profa. Dra. Léia Teixeira Lacerda.

1. Relações de gênero 2. Sexualidade 3. Ensino Fundamental  
I. Lacerda, Léia Teixeira II. Título

CDD 23. ed. - 372.372

# ROBERTA DE SOUZA SALGADO

## RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE: VOZES DE PROFESSORES/AS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL – CAMPO GRANDE, MS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Campo Grande, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Formação de professores e diversidade.

**Orientadora:** Profa. Dra. Léia Teixeira Lacerda

Campo Grande/MS \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2018.

### BANCA EXAMINADORA

---

Orientadora: Profa. Dra. Léia Teixeira Lacerda (UEMS)

---

Profa. Dra. Kátia Cristina Nascimento Figueira (UEMS)

---

Profa. Dra. Constantina Xavier Filha (UFMS)

Para todas as meninas e mulheres da Região  
da Mata do Segredo em Campo Grande,  
Mato Grosso do Sul.

## AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Mestrado Profissional em Educação – PROFEDUC/ UEMS, por possibilitar o meu desenvolvimento profissional docente, bem como aos/às professores/as docentes do programa.

A minha orientadora Profa. Dra. Léia Teixeira Lacerda, pelo compartilhamento de valores, como seriedade, postura ética e profissional, que engradem o meio científico, e por estar presente ao longo da minha caminhada e saber relevar o estresse e os dilemas pessoais vivenciados na elaboração desta Dissertação: você me deu a liberdade necessária para chegar até aqui, sendo uma orientadora que, com carinho, segurança e direcionamentos específicos e na hora certa, possibilitou a realização deste feito.

Às professoras que aceitaram compor a banca examinadora, Profa. Dra. Kátia Cristina Nascimento Figueira (UEMS), por suas contribuições por meio dos encontros do Grupo de Pesquisa Educação, Cultura e Diversidade, e a Profa. Dra. Constantina Xavier Filha (UFMS), por todo o auxílio, que me conduziu ao descobrimento da relevância desta pesquisa.

À Profa. Dra. Ana Luisa Alves Cordeiro, por ter me ensinado que sonhar alimenta a alma e lutar é o caminho para transformar sonhos em realidades. É preciso reconhecer que esse caminho não teria sido possível se você não estivesse nele, com paciência, ensinando-me a expressar cientificamente aquilo pelo qual eu luto e acredito.

À minha mãe Rita Maria Silva de Souza, por me incentivar a estudar, oferecer suporte estrutural com minha filha e por ter me ensinado a não desistir dos meus ideais.

À minha filha Isabela Salgado dos Santos, que em seus oito anos de idade demonstrou sabedoria e compreensão nos momentos em que me foi necessário priorizar os estudos, por me ensinar todos os dias a simplicidade ao contemplar os acontecimentos da vida.

Ao espaço escolar, refiro-me aqui aos/às professores/as, equipe gestora e estudantes, pois foi nele que esta pesquisa surgiu, foi nutrida e pode tomar forma.

Aos/às colegas de sala da turma 2017 do Mestrado Profissional em Educação – UEMS, por todos os momentos de trocas e aprendizado, alimentando-me e inspirando-me para que este capítulo especial de minha vida fosse também escrito.

Ao Programa Institucional de Bolsas aos Alunos de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (PIBAP/UEMS), pelo fomento que subsidiou este trabalho de pesquisa.

*Multidões de vozes me habitam com desenvoltura,  
invadiram estradas, linhas, cadernos, partituras.  
São tribos que vêm com seus alforjes,  
são sonhos de literatura,  
são palavras que aproveitam e fogem,  
são verbos do norte que vieram da loucura,  
são letras cotidianas que traduzem a experiência do  
viver,  
são rebanhos de incertezas que migram para as rimas  
para vencer  
são lágrimas de dor e beleza,  
que se fizeram guerreiras antes de escorrer.*

Elisa Lucinda (2016, p. 19).

SALGADO, Roberta de S. **Relações de gênero e sexualidade: vozes de professores/as do 9º ano do Ensino Fundamental – Campo Grande, MS.** 2018. 105p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2018.

## **RESUMO**

A presente pesquisa tem por objeto de investigação as relações de gênero e sexualidade, investigando vozes de professores/as do 9º ano do Ensino Fundamental que atuam em Campo Grande, MS. A instituição escolar é um dos espaços sociais primordiais para a construção de relações de respeito à diversidade e à diferença diante de um contexto brasileiro de desigualdades de gênero e discriminação quanto à orientação sexual, bem como com a presença das demais formas de violência física e simbólica. Diante dessa problemática, desenvolveu-se uma pesquisa de abordagem qualitativa com vistas a apresentar contribuições e subsídios para práticas pedagógicas que abordem o tema no cotidiano escolar, cuja metodologia se caracteriza como bibliográfica, documental e exploratória. Para a coleta de dados, foi aplicado por escrito um questionário, bem como realizadas entrevistas semiestruturadas com docentes. Para a análise, foram utilizados/as autores/as que estudam a interface entre Educação, gênero e sexualidade, sob uma perspectiva pós-estruturalista. Por se tratar de um trabalho que envolve histórias de vidas, é importante ressaltar também que abordar essa temática de forma ética se tornou imprescindível, pois as experiências rememoradas podem provocar reflexões que evidenciam sentimentos muitas vezes guardados nas vivências, e o respeito às histórias trazidas é de total importância para conquistar a confiança dos/as entrevistados/as, contribuição que produz reflexão essencial para as transformações sociais e culturais das pessoas que atuam na escola. Como resultado desta pesquisa, podemos evidenciar que os/as professores/as não receberam formação continuada que abordasse as categorias gênero e sexualidade nos últimos dez anos, o que pode indicar uma lacuna na formação continuada no município de Campo Grande-MS.

**Palavras-chave:** Relações de Gênero; Sexualidade; Ensino Fundamental.

## **ABSTRACT**

The present research aims to investigate gender relations and sexuality, investigating the voices of teachers of the 9th grade, Elementary School that work in Campo Grande, MS. The school institution is one of the primordial social spaces for the construction of relations of respect for diversity and difference in the face of a Brazilian context of gender inequalities and discrimination regarding sexual orientation, as well as with the presence of other forms of physical and symbolic violence . Faced with this problem, a qualitative research was developed with a view to presenting contributions and subsidies for pedagogical practices that approach the theme in the school routine, whose methodology is characterized as bibliographic, documentary and exploratory. For the data collection, a questionnaire was applied in writing, as well as semi-structured interviews with teachers. For the analysis, we used the authors who study the interface between Education, gender and sexuality, from a post-structuralist perspective. Because it is a work that involves stories of lives, it is also important to emphasize that addressing this theme ethically has become essential, since the experiences recalled can provoke reflections that show feelings often kept in the experiences, and respect for the stories brought is of total importance to win the confidence of the interviewees, a contribution that produces essential reflection for the social and cultural changes of the people who work in the school. As a result of this research, we can show that teachers did not receive continuous training that addressed the categories gender and sexuality in the last ten years, which may indicate a gap in continuing education in the city of Campo Grande-MS.

**Keywords:** Gender Relationships; Sexuality; Elementary School.

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 – Brinquedos de meninas.....	30
Figura 2 – Brinquedos de meninos.....	31

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perfil dos/as professores/as participantes da pesquisa.....	45
Quadro 2 – Primeira pergunta questionário para levantamento do perfil.....	46
Quadro 3 – Segunda pergunta questionário para levantamento do perfil.....	46
Quadro 4 – Terceira pergunta questionário para levantamento do perfil.....	46
Quadro 5 – Quantitativo de produções relacionadas ao tema em estudo no período de 2010 a 2017 .....	48

## **LISTA DE SIGLAS**

**DEAM** - Delegacia Especializada de Atendimento a Mulher

**IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia Estatística

**INEP** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

**LDBEN** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

**LGBT** - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros

**MEC** - Ministério da Educação

**PME** - Plano Municipal de Educação

**PPP** - Projeto Político Pedagógico

**SEMED** – Secretaria Municipal de Educação

**ABNT** – Associação Brasileira de Normas Técnicas

## Sumário

INTRODUÇÃO .....	15
CAPÍTULO I - GÊNERO E SEXUALIDADE A PARTIR DE ESTUDOS PÓS- ESTRUTURALISTAS .....	23
<b>1.1 Gênero .....</b>	<b>23</b>
<b>1.1.1 As relações de gênero no contexto escolar.....</b>	<b>27</b>
<b>1.2 As vivências da sexualidade.....</b>	<b>30</b>
<b>1.3 Gênero, sexualidade e as relações de poder .....</b>	<b>33</b>
CAPÍTULO II – CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA INVESTIGADA .....	37
<b>2.1 Dados do Projeto Político Pedagógico .....</b>	<b>37</b>
<b>2.2 Perfil dos/as professores/as .....</b>	<b>42</b>
<b>2.3 Mapeamento das fontes sobre relações de gênero e sexualidade .....</b>	<b>45</b>
CAPÍTULO III – VOZES DOS/AS PROFESSORES/AS SOBRE AS RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE .....	59
<b>3.1 Vozes dos/as professores/as .....</b>	<b>65</b>
<b>3.2 Reflexões dos/as professores/as sobre as relações de gênero e sexualidade: os desafios     diários para a atuação docente.....</b>	<b>66</b>
<b>3.3 Vozes que se entrelaçam: a classificação binária de gênero e o futebol na escola.....</b>	<b>69</b>
<b>3.4 Relações de gênero e sexualidade na perspectiva do professor de Matemática.....</b>	<b>71</b>
<b>3.5 Relações de gênero e sexualidade na entrevista com professor de Língua Portuguesa     .....</b>	<b>74</b>
<b>3.6 Relações de gênero e sexualidade evidenciadas na entrevista com a professora de     Ciências .....</b>	<b>79</b>
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	84
REFERÊNCIAS .....	86
ANEXOS.....	91
APÊNDICES.....	98

## INTRODUÇÃO

*Multidões de vozes me habitam com  
desenvoltura,  
invadiram estradas, linhas, cadernos,  
partituras.*

Elisa Lucinda (2016, p. 19).

A coleção de poemas *Vozes guardadas*, da poeta Elisa Lucinda (2016), comove por sua sensibilidade ao abordar a alma que sonha justiça para o mundo e consolida o valor poético da autora no mundo das letras. Seus versos falam do cotidiano das mulheres, do silêncio. Segundo a própria, ela escreve com o coração na ponta da caneta e aborda problemas sociais atuais, como machismo, violência, racismo, entre outros. Dar essa voz é dar visibilidade a tal situação, o mesmo que buscamos nesta pesquisa, isto é, apresentar e analisar as vozes dos/as professores/as de maneira a visibilizar suas vivências no cotidiano escolar.

Para isso, analisamos as relações de gênero e sexualidade por meio das vozes de docentes que atuam no 9º ano do Ensino Fundamental em Campo Grande/MS, traçando como objetivos específicos: i) conceituar as categorias gênero e sexualidade a partir dos estudos pós-estruturalistas; ii) compreender as vozes documentadas; iii) examinar as vozes dos/das entrevistados/as no que tange ao tema em estudo.

Esta pesquisa buscou evidenciar as vozes dos/as participantes sobre as relações de gênero e sexualidade. Isso porque “[...] pensamos que as falas que os/as professores/as possuem sobre relações de gênero e, conseqüentemente, sexualidade fazem parte das relações pedagógicas, ou seja, da forma como conduzem esses assuntos e também como se posicionam sobre esses temas” (COSTA; RIBEIRO, 2011, p. 476).

Como instrumento para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quatro indivíduos, e as conversas foram gravadas em áudio e depois transcritas. Também foi aplicado um questionário para o levantamento do perfil dos/as selecionados/as, inicialmente cinco, mas de fato quatro aceitaram participar da pesquisa.

A escolha da entrevista buscou analisar as vozes sobre gênero e sexualidade dos/as professores/as, pois “[...] postulamos que é através da fala que podemos conhecer as concepções que norteiam a vida de um indivíduo” (COSTA; RIBEIRO, 2011, p. 477).

Igualmente, a escola apresenta-se como um espaço social para a construção de saberes, de relações de respeito à diversidade e à diferença, especialmente diante de um contexto brasileiro de desigualdades de gênero e de discriminação quanto à orientação sexual e com todos os tipos de violências.

Dayrell (2007, p. 1118) destaca que no cotidiano escolar há uma:

[...] Complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos – alunos, professores, funcionários, pais – que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias, individuais e coletivas, de transgressão e de acordos; um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar.

Nesse contexto, é possível refletir sobre o processo de apropriação constante dos espaços no que se refere às desigualdades entre os gêneros, posto que, ao observar dados do Censo Demográfico Brasileiro de 2010 (IBGE, 2011), vê-se que, mesmo com um maior quantitativo populacional de mulheres no país, ainda não há paridade entre elas e os homens nos espaços políticos, em que os/as representantes legislam e decidem em prol dos interesses de toda a população.

Segundo o IBGE (2011, p. 43), o Brasil possui 190.755.799 habitantes, sendo que, desse quantitativo 51,5% são mulheres. Já em Mato Grosso do Sul, estimam-se 2.449.024 habitantes, 50,2% de mulheres e 49,8% de homens. Entretanto, na Câmara de Vereadores de Campo Grande, a capital do Estado, há uma maioria masculina.

Ademais, o Instituto Brasileiro de Geografia Estatística, na Pesquisa Mensal de Emprego – PME (IBGE 2012, p.16), também registra dados sobre desigualdades de gênero no Brasil: no ano de 2011, por exemplo, o rendimento salarial médio de mulheres foi de R\$ 1.343,81, enquanto os homens, R\$ 1.857,53. Em Mato Grosso do Sul não é diferente: as mulheres possuem rendimento médio menor que os homens, embora apresentem maior taxa de escolaridade. Ao considerarmos, contudo, que, nos novos arranjos familiares, muitas vezes elas são as únicas provedoras da família, essa desigualdade é mais preocupante. Além disso, elas são as mais afetadas pela violência doméstica, conforme o Mapa da violência da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (WAISELFISZ, 2015), apresentado nesta pesquisa.

O relatório final do Senado Federal, da Subsecretaria de Apoio às Comissões Especiais e Parlamentares de Inquérito (BRASIL, 2013, p. 20), referente a dados de 2010, já apontara Mato Grosso do Sul como o quinto estado no número de homicídios

femininos. De acordo com a Delegacia Especializada de Atendimento a Mulher (DEAM), “[...] entre janeiro e novembro de 2012, foram registrados 4.000 boletins de ocorrência, com uma média de atendimento de 70 mulheres por dia” (BRASIL, 2013, p. 429).

Essa realidade foi ratificada pelo Mapa da violência 2015 – homicídio de mulheres no Brasil (BRASIL, 2015, p. 17), que mostrou um aumento significativo das taxas de homicídio de mulheres (por 100 mil indivíduos) em Mato Grosso do Sul. Comparando-se aos anos de 2003, um total de 4,8% mulheres vítimas de violência, nota-se que em 2013 houve um aumento desse percentual para 5,9%. O mesmo documento revela: “[...] 5,7% das mulheres maiores de 18 anos do país sofreram algum tipo de violência de pessoas conhecidas e/ou desconhecidas” (BRASIL, 2015, p. 65).

Já quando se trata de adolescentes, o número é ainda mais alarmante, pois, de acordo com o mapa da violência contra criança e adolescente, o número de mortes por qualquer causa entre indivíduos de 0 a 19 anos de idade, no ano de 2013, no Brasil, totaliza 75.893 casos. Especificamente na faixa de 16 a 17 anos, no ano de 2013, foram notificados 3.749 homicídios no Brasil (BRASIL, 2015, p. 15), o que chama atenção à necessidade de políticas públicas de enfrentamento à violência contra mulheres, crianças e adolescentes.

Nesse contexto, é oportuno destacar alguns termos utilizados nesta pesquisa, posto que, de acordo com o Dicionário Houaiss (2009), o termo machismo é compreendido como opinião ou atitudes que discriminam ou recusam a ideia de igualdade dos direitos entre homens e mulheres. Outra palavra que abordamos é sexismo, que vem a ser atitude, discurso ou comportamento que se baseia no preconceito e na discriminação sexual. Ademais, utilizamos a palavra misoginia, que pode ser compreendida como o sentimento de repulsa e/ou aversão às mulheres.

Haja vista essa realidade, a violência de gênero reproduz-se no cotidiano escolar quando é imposto um comportamento heteronormativo – padrão centrado no homem branco, heterossexual – e discursos homofóbicos – discriminação em relação à comunidade LGBT<sup>1</sup> – oriundos de professores/as e que revelam machismo, sexismo e misoginia por meio de “olhares, falas e piadas”, exemplos de violência psicológica que muitas vezes antecedem a violência física, sempre relacionada ao preconceito contra a diversidade no que tange à orientação sexual e à identidade de gênero (LGBTfobia).

---

<sup>1</sup> Termo utilizado nas conferências nacionais LGBT, cuja sigla significa: Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros.

Minha experiência como professora me permite lembrar uma situação em que precisei parar a aula para conversar com os/as estudantes do 4<sup>a</sup> ano do Ensino Fundamental. Na ocasião, estava escrevendo o conteúdo no quadro quando ouvi um aluno xingar o outro do centro da sala: Viado! Parei um momento a aula e sentei com eles/as para conversarmos sobre aquele xingamento e sua motivação. Interessante que outros/as estudantes trouxeram sua opinião e o tabu naquele momento foi desconstruído. Com isso, o xingamento foi ressignificado e combinamos que para cada ato como aquele, que surgisse na sala, em contrapartida eles/elas fariam elogios.

Como docente, não poderia controlar a forma de comunicação entre os/as alunos/as, mas levá-los a perceber virtudes entre os pares e as relações constituídas em sala de aula. Conversamos sobre a importância de respeitar os/as colegas, da empatia e sobre situações do cotidiano em que podemos praticar o respeito e fazer amigos/as no espaço escolar. Foi um momento de reflexão, que oportunizou a troca de experiências na sala e fortaleceu a relação professora e alunos/as.

Apreendi muito com eles/as: ouvi-los/as era sempre uma surpresa, e percebi, inclusive, que era isso o que estava faltando à minha aula, de modo que pude constatar a importância de conviver com a diversidade e valorizar as diferenças, intervindo diante de uma situação em que percebemos a reprodução de preconceitos e a falta de respeito às diferenças.

Diante desse cenário, torna-se necessária a problematização em relação às práticas pedagógicas, colocando-se em pauta a reprodução de preconceitos na escola, para garantir que esta se caracterize como um espaço de autonomia e construção da cidadania.

Frente ao exposto, esta pesquisa levanta o seguinte questionamento: quais as vozes sobre gênero e sexualidade de professores/as do 9<sup>o</sup> ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal em Campo Grande-MS? Analisar esse conteúdo é o objeto geral do estudo, como já referido. Para isso, como referencial teórico, utilizamos, dentre outras, as obras “Educar meninas e meninos” (AUAD, 2012) e “Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas” (LOURO, 2007), que contribuem para a compreensão do recorte em análise, além de “As palavras e as coisas” (FOUCAULT, 1999), que discute o discurso e sua busca arqueológica.

Foucault (1999) também estuda a genealogia do poder, mas não por um viés da historicidade, e sim por uma perspectiva que busca compreender o fazer, o que faz ter poder, por exemplo. Em “Vigiar e punir” (FOUCAULT, 2014), por sua vez, ele que nos

permite analisar as relações de poder evidenciadas nas instituições, inclusive as estruturas dessas instituições prisionais, o controle dos corpos e a doutrinação.

Isso pode também ser aplicado à escola e a outras instituições que utilizam o modelo panóptico apresentado por Foucault (2014) como um parâmetro que permite às instituições controlar os corpos e discipliná-los. Esse padrão ainda é utilizado no sistema carcerário e mesmo em algumas escolas. A exemplo dessa afirmação, veremos a reflexão trazida por esta pesquisadora sobre o vídeo “É nós”, que compõe o material apresentado aos/às participantes da pesquisa.

Para atingir o objetivo desta investigação, estudamos também documentos referentes à fundamentação legal da ampliação do Ensino Fundamental, como o Plano de Desenvolvimento Escolar (PDE), o Plano Municipal de Educação (PME – 2015-2025), o Projeto Político Pedagógico da escola (PPP) e seu Regimento Escolar (RE), no intuito de contextualizar a escola municipal e o sistema educacional referenciado nas propostas e amparado pela legislação municipal.

Sobre a normatização brasileira, a Constituição Federal (BRASIL, 1988) rege que a formação na Educação Básica é obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, sendo consideradas as seguintes etapas: a) pré-escola; b) Ensino Fundamental e c) Ensino Médio. A Educação Infantil, também gratuita, deve atender crianças de até cinco anos. Além disso, a Carta Magna orienta que é competência dos municípios manter programas de educação pré-escolar e de Ensino Fundamental, em cooperação técnica e financeira com a União e com os Estados. Já os Estados, segundo a mesma legislação, devem garantir o Ensino Fundamental gratuito para todas as pessoas que não tiveram acesso a ele na idade própria.

Além dessas questões, a referida legislação, no art. 210, dispõe que na formação básica comum deve haver a garantia do respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais, sendo o ensino religioso facultativo e a língua portuguesa o idioma do Ensino Fundamental regular, ressalvado o uso da língua materna e de processos próprios de aprendizagem às comunidades indígenas (BRASIL, 1988).

Outro instrumento legal da Educação Básica brasileira é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDBEN (BRASIL, 1996). Em seu art. 10, ela dispõe que os Estados são incumbidos de definir com os Municípios formas de colaboração na oferta do Ensino Fundamental, ressalvando a distribuição proporcional das responsabilidades de acordo com a população e com os recursos financeiros disponíveis nas esferas do poder público. Além disso, também cabe aos Estados elaborar e executar políticas e planos educacionais

integrando as ações dos seus municípios. Já o art. 11 rege que aos Municípios cabe a oferta da Educação Infantil em creches e pré-escolas e, prioritariamente, o Ensino Fundamental.

Em relação aos níveis e etapas de ensino, conforme a LDBEN (BRASIL, 1996), a educação brasileira se divide em educação básica e superior. A básica diz respeito à Educação Infantil (oferecida em creches, para crianças de até três anos de idade; e a pré-escola, para aqueles/as de quatro a cinco anos), além do Ensino Fundamental (iniciado aos seis anos, com duração de nove) e o Ensino Médio (duração mínima de três anos). No art. 32, destaca-se que o Ensino Fundamental obrigatório tem por objetivo “[...] a formação básica do cidadão” (BRASIL, 1996, p. 23).

Em relação a essa mesma etapa, o documento destaca em seu art. 32 a importância da compreensão do ambiente natural e social, do sistema público, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamentam a sociedade, do desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tudo visando o conhecimento e à promoção de habilidades que formem atitudes e valores, fortalecendo os laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Os conteúdos que tratam dos direitos das crianças e dos/as adolescentes devem obrigatoriamente fazer parte de seu currículo, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola (tempo integral), que atualmente é de pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula.

Quanto aos dados de escolarização, o Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2015, tendo como fonte informações do Ministério da Educação (MEC), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e da Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEED), aponta as matrículas gerais (escola pública e particular) por etapa do Ensino Fundamental, referentes a 2013.

Esse documento registrou que os anos iniciais contemplam 15.764.926 matrículas; os anos finais, por sua vez, somam 13.304.355 matrículas, com um total de 29.069.281. Em relação às escolas públicas por etapas de ensino, foram 13.188.037 matrículas nos anos iniciais e 11.506.403 nos anos finais do Ensino Fundamental, números que mostram uma maior concentração na rede pública de ensino, evidenciando ainda a fragilidade evidente na diminuição do número de alunos/as matriculados/as nos anos finais.

Esses dados devem ser discutidos, pois apresentam a desigualdade e a carência de políticas públicas que trabalhem a permanência de estudantes ao final do Ensino Fundamental. Por esse motivo, esta pesquisa foi destinada a professores/as que lecionam

nessa etapa, compreendendo que as vozes dos/as docentes sobre gênero e sexualidade e seu cotidiano frente a essas questões pode ser uma forma de discutir o respeito à diversidade em ambiente escolar, o que pode ser um indicador relevante para a permanência de estudantes.

O Anuário registra ainda, no que se refere aos desafios da educação inclusiva, que:

Entre as estratégias do PNE para o Ensino Fundamental, pelo menos quatro tratam dos alunos da Educação Especial/Inclusiva e das populações do campo, indígena e quilombolas, além de que aborda especificamente beneficiários de programas de transferência de renda e outra voltada para filhos de profissionais dedicados a atividades itinerantes. Isso comprova que a única forma de passar o atual patamar de atendimento para a universalização do Ensino Fundamental é a inclusão de todos os segmentos (BRASIL, 2015, p. 31).

Quanto aos dados locais relacionados à escolaridade, segundo o Plano Municipal de Educação de Campo Grande/MS, no ano de 2010, o número de estudantes sem instrução ou apenas com O Ensino Fundamental incompleto chegava a um total de 263.883, enquanto os concluintes dessa etapa, mas que não completaram o Ensino Médio, totalizavam 123.741 pessoas (CAMPO GRANDE, 2010). Isso comprova a difícil realidade quanto à permanência de estudantes no espaço escolar, visto que é maior o número de alunos/as que não concluem o Ensino Fundamental em relação à próxima fase de escolarização.

A situação da diminuição do número de matrículas nas escolas evidenciada pelo Anuário Brasileiro da Educação Básica (BRASIL, 2016) e pelos dados municipais nos possibilita questionar as condições de permanência de estudantes que cursam o 9º ano do Ensino Fundamental. Podemos inferir, por exemplo, que a permanência na escola pode estar diretamente relacionada às relações de gênero, sexualidade e preconceito, em um espaço em que o respeito à diversidade é primordial e necessário para a boa convivência social.

Dessa forma, o respeito à diversidade e à diferença contribui para a inclusão e para a permanência na escola, do mesmo modo que o respeito entre docentes e estudantes e todo o corpo escolar é possível ao tratar as relações de gênero e sexualidade, buscando igualdade de oportunidades e direitos no espaço escolar e respeitando as especificidades de cada estudante.

Todavia, isso é possível se o currículo escolar tratar a diversidade entre os/as estudantes e se houver conhecimento prévio dos/as profissionais da educação sobre a temática, assim podendo trabalhar em sala de forma interseccional.

Vale ressaltar que, apesar de esta pesquisa utilizar as formas binárias de escrita (os/as), buscamos trazer as diversas formas de expressão de gênero que isso possibilita, acreditando na transitividade entre os gêneros e respeitando as normas orientadas pela ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas. Sob essa perspectiva, trazer os/as foi a possibilidade encontrada para expressar a diversidade que abordamos nesta Dissertação, podendo livremente ser substituídas no decorrer da leitura por es/is/x e todos os S que abrangem a palavra gêneros.

Os capítulos foram organizados de acordo com o desenvolvimento da pesquisa, totalizando 3 divisões com seus respectivos subitens. O Capítulo I fundamenta-se em conceituar a temática gênero, abordando as relações de gênero no contexto escolar; o item 1.2 abrange as vivências da sexualidade e o 1.3, gênero, sexualidade e as relações de poder, apoiando-se nas relações de gênero e sexualidade no cotidiano escolar e na possibilidade de observar as relações de poder intrínseca nesse espaço.

A caracterização da escola investigada é atribuída ao Capítulo II. O item 2.1 traz os dados do Projeto Político Pedagógico da instituição; o 2.2 aponta o perfil dos/as professores/as participantes da pesquisa e o 2.3 apresenta o mapeamento das fontes sobre as relações de gênero e sexualidade: todos os subitens do Capítulo II foram pensados com o propósito de trazer os levantamentos relevantes para a pesquisa, como mapeamento, dados e perfil dos/as participantes relacionando à escola investigada.

O último capítulo, intitulado “Vozes dos/as professores/as sobre as relações de gênero e sexualidade”, foi organizado em seis subitens, que complementam-se com a análise das entrevistas, estando assim dispostos: 3.1, as vozes dos/as professores/as; 3.2, que aborda as reflexões dos/as docentes sobre as relações de gênero e sexualidade: desafios diários para sua atuação; 3.3, vozes que se entrelaçam: sobre a classificação binária de gênero e o futebol na escola; 3.4 traz as relações de gênero e sexualidade na perspectiva do professor de Matemática; 3.5 trata essas relações sob a ótica do docente de Língua Portuguesa e 3.6 compreende as relações de gênero e sexualidade evidenciadas na entrevista com a professora de Ciências. As entrevistas foram separadas por temática de atuação dos/as professores/as e, sua apresentação por este texto, promovem-se reflexões sob um viés pós-estruturalista no campo do Construcionismo social.

# **CAPÍTULO I - GÊNERO E SEXUALIDADE A PARTIR DE ESTUDOS PÓS-ESTRUTURALISTAS**

Neste capítulo, conceituam-se gênero e sexualidade por um viés pós-estruturalista, o que permite pensar essas categorias em movimento e não engessadas, posto se caracterizarem na ação, no fazer pensar, refletir, indagar.

Para isso, foram consultados/as Foucault (2007), e sua contribuição sobre as relações de poder evidenciadas na escola e nos espaços públicos; Butler (2003), que estuda o construcionismo social e nos permite problematizar o conceito de gênero, dialogando sobre as relações construídas socialmente; Louro (2007), no que tange ao campo da educação; Lins (2016), que reflete sobre as diferenças no espaço escolar e em outros espaços sociais; Xavier Filha (2009), que também trata as relações de gênero no espaço escolar, bem como Auad (2012) e Miskolci (2009), que contribuem para a compreensão do recorte de gênero e as dimensões das desigualdades presentes no espaço escolar.

Quanto à legislação brasileira, como já demonstrado, consultamos o Anuário Brasileiro da Educação Básica (BRASIL, 2015), comparando números de matrículas dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental; a Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988); a LDBEN (BRASIL, 1996), que discorre sobre o direito dos/as alunos/as à educação pública gratuita; os PCN (BRASIL, 1998), que apresentam os temas transversais; e a Lei nº. 11.274/2006 (BRASIL, 2006), que legisla sobre a ampliação do Ensino Fundamental, entre outros documentos.

O desafio desta pesquisa se constitui em analisar as relações de gênero e sexualidade por meio das vozes de professores/as do 9º ano do Ensino Fundamental no âmbito de uma escola municipal em Campo Grande-MS.

Para tanto, foi necessária a conceituação das categorias já referidas, quais sejam: gênero e sexualidade, em sua relação com a educação, considerando ainda a produção acadêmica disponível no Portal de Domínio Público da Capes, do período de 1998 a 2017.

## **1.1 Gênero**

*Não sei se brinco, não sei se estudo,  
Se saio correndo ou fico tranquilo.  
Mas não consegui entender ainda  
Qual é melhor: se é isto ou aquilo.*

Cecília Meireles (2012, p. 09).

A brasileira Cecília Meireles foi jornalista, professora e pintora e, em sua farta criatividade e inteligência ao empregar as palavras, apresenta-nos no poema “Ou isto ou aquilo” a dualidade infinita a que somos submetidos/as desde a infância, o que nos permite pensar nas formas binárias que podem ser impostas em nossas construções sociais, que trabalham com o raciocínio baseado na exclusão.

Trabalhar a diversidade, de acordo com Xavier Filha (2012, p. 268), “[...] exige o rompimento com o pensamento oposicional e excludente que a lógica binária induz convidando-nos a pensar e experimentar a pluralidade”. Nesse sentido, o desafio diário docente está em respeitar a diversidade presente no contexto escolar, por meio do entendimento de que as relações de gênero podem ser analisadas para além do par binário homem/mulher, uma vez que o gênero apresenta-se como uma construção cultural, familiar e social, ultrapassa a naturalização biológica dos corpos. Para BUTLER (2003, p. 34-35), por exemplo, “[...] a inexistência sobre a coerência e a unidade da categoria das mulheres rejeitou efetivamente a multiplicidade das intersecções culturais, sociais e políticas em que é construído o espectro das ‘mulheres’”.

É de grande valia trazermos essa reflexão ao contexto brasileiro de desigualdades entre os gêneros. Podemos refletir, por exemplo, sobre a situação da Lei de nº 13.104, a Lei do Femicídio, que alterou o art. 121 do Código Penal e rege sobre os crimes cometidos por razão da condição do **sexo feminino**.

Para esses crimes, considerados hediondos como o estupro, o genocídio e o latrocínio, é prevista pena de reclusão de 12 a 30 anos. A Lei do Femicídio foi sancionada no ano de 2015 no governo da então presidente Dilma Rousseff: uma conquista das mulheres no Brasil. Porém, não podemos deixar de ressaltar que o referido dispositivo legal, ao citar “sexo feminino”, não agregou o gênero feminino, o que abre caminho para que a violência e os crimes de ódio contra as mulheres transgêneros seja interpretado de acordo com a compreensão de “mulher” do/a juiz/a a quem couber julgar tais crimes.

Nesse sentido, cabem os questionamentos:

Que formas novas de políticas surgem quando a noção de identidade como base comum já não restringe o discurso sobre políticas feministas? E até que ponto o esforço para localizar uma identidade comum como fundamento para uma política feminista impede uma

investigação radical sobre as construções e normas políticas da própria identidade? (BUTLER, 2003, p. 9-10).

Em sua obra “Problemas de gênero”, a filósofa Judith Butler (2003) nos convida a pensar no que vem a ser um “problema” em relação ao gênero e como acontecem essas situações, possibilitando a reflexão sobre a produção dessas situações, já que gênero produz identidade e, não sendo pré-discursivo, não se revela anterior à relação social, mas na interação.

A rebeldia e sua repressão pareciam ser apreendidas nos mesmos termos, fenômeno que deu lugar a meu primeiro discernimento crítico da manha sutil do poder: a lei dominante ameaçava com problemas, ameaçava até nos colocar em apuros, para evitar que tivéssemos problemas. Assim, concluí que problemas são inevitáveis e nossa incumbência é descobrir a melhor maneira de tê-los (BUTLER, 2003, p. 07).

Sob essa perspectiva, deve-se pensar no sistema jurídico, que pode ser compreendido como uma tecnologia de conhecimento que regula as categorias. É importante salientar ainda que, no contexto da obra de Butler (2003), o sujeito reflexivo se produz na interação ao reconhecer-se no/a outro/a, como se tentasse produzir reconhecimento entre o lugar que ocupa e a identidade que o/a define.

Considere o fardo dos "problemas de mulher", essa configuração histórica de uma indisposição feminina sem nome, que mal disfarça a noção de que ser mulher é uma indisposição natural. Por mais séria que seja a medicalização dos corpos das mulheres, o termo também é risível, e rir de categorias sérias é indispensável para o feminismo. Sem dúvida, o feminismo continua a exigir formas próprias de seriedade. *Female Trouble* é também o título do filme de John Waters estrelado por Divine, também herói/heroína de *Hairspray* - éramos todos jovens, cuja personificação de mulheres sugere implicitamente que o gênero é uma espécie de imitação persistente, que passa como real (BUTLER, 2003, p. 08).

“Problemas de gênero” (BUTLER, 2003) teve sua primeira edição no ano de 1990 e vendeu mais de 100 mil cópias. O título, como afirmado pela autora, faz alusão ao filme “Female Trouble” (Problemas femininos), do ano de 1974, uma paródia sobre os problemas enfrentados por uma mulher protagonizada pela Drag Queen Divine.

A performance do Drag brinca com a distinção entre a anatomia do performista e o gênero que está sendo performado. Mas estamos na verdade, na presença de três dimensões contigentes da corporeidade significativa: sexo anatômico, identidade de gênero e performance de gênero. Se a anatomia do performista já é distinta de seu gênero, e se os

dois se distinguem do gênero da performance, então a performance sugere uma dissonância não só entre sexo e performance, mas entre sexo e gênero, e entre gênero e performance (BUTLER, 2003 p. 196).

Observo que, depois de assistir ao filme e ler o livro de Butler, foi possível compreender que ela utiliza a paródia para tratar a imitação e promover uma reflexão acerca de forma (fazer) e conteúdo (ser). No filme, a protagonista enfrenta problemas que foram naturalizados como femininos, tais como assédio, gravidez na adolescência, violência doméstica, entre outros e, por se tratar de uma paródia, percebo que este foi o gênero utilizado para retomar a ideia de teatro como falseamento da realidade, o que permite refletir sobre o processo de imitação.

Em outras palavras, atos, gestos e desejo produzem o efeito de um núcleo ou substância interna, mas o produzem na superfície do corpo, por meio do jogo de ausências significantes, que sugerem, mas nunca revelam, o princípio organizador da identidade como causa. Esses atos, gestos e atuações, entendidos em termos gerais, são performativos, no sentido de que a essência ou identidade que por outro lado pretendem expressar são fabricações manufaturadas e sustentadas por signos corpóreos e outros meios discursivos. O fato de o corpo gênero ser marcado pelo performativo sugere que ele não tem status ontológico separado dos vários atos que constituem sua realidade (BUTLER, 2003, p. 194).

Tal fato é tratado pela filósofa como performatividade de gênero, ou seja, quando se copia se faz como o/a outro/a, o que subentende que gênero é uma espécie de imitação persistente. Sobre o conceito de forma (fazer), retoma-se o termo queer, que pode ser compreendido como o exercício de sempre se fazer algo em uma relação: é a forma do sujeito que se faz na interação (BUTLER, 2003).

Butler (2003) acrescenta que se deve considerar quem ficou à margem das teorias feministas, seja como natureza, seja como cultura, em um sentido fixador que retoma o conceito de gênero e a categoria mulher, mas um modelo específico de mulher que é debatido no decorrer de um processo. Para isso, a estudiosa apresenta uma genealogia da produção feminista dessa categoria, possível a partir do pós-estruturalismo sob a dimensão teórica do Construcionismo social, que podemos compreender como um caminho que se distancia de um viés fenomenológico do ser.

Isso porque Butler (2003) nos convida a pensar sobre o sujeito reflexivo, produzido na ação e na interação, isto é, na materialidade. Em outras palavras, o significado é materializado no diálogo, no plano da prática.

Essa compreensão assume relevância quando refletimos sobre a diversidade sexual no espaço escolar e ao percebermos que a cultura eurocêntrica e heteronormativa pode prejudicar o processo de formação da cidadania, que vem a ser entender que o binarismo entre os gêneros pode ser construído a partir de vivências sociais (na igreja, na família, entre outros) e dialoga com a cultura judaico-cristã, também marcada na colonização brasileira e que pode ser reproduzida em diversos espaços, como o escolar.

Talvez isso pareça inopinado, mas não é estranho quando se pensa na longa história da confissão cristã e judiciária, nos deslocamentos e transformações desta forma de saber-poder, tão básica no Ocidente, que é a confissão: através de círculos cada vez mais fechados, o projeto de uma ciência do sujeito começou a gravitar em torno da questão do sexo (FOUCAULT, 1988, p. 67).

A cultura ocidental seguiu o modelo confissional, como citado, e criou mecanismos de controle familiar, concentrando-se na formação da família e objetivando o sexo apenas para fins reprodutivos, o que invisibilizou as questões da diversidade sexual. Porém, estas, mesmo que invisibilizadas, ainda assim se faziam presentes.

Assim, pensar a categoria gênero pode proporcionar a reflexão sobre os gêneros “normais” ou “anormais” presentes no espaço escolar.

### **1.1.1 As relações de gênero no contexto escolar**

As relações de gênero e sexualidade que emergem no cotidiano escolar tornam-se um desafio para os/as educadores/as e essas situações podem ser debatidas e problematizadas na escola com o objetivo de quebrar o ciclo do preconceito e da discriminação. Entretanto, é importante pontuar que o fenômeno social questionado nesta pesquisa não é a diversidade, mas a violência e a discriminação que perpetuam o preconceito por meio das relações sociais.

A sociedade desenvolve tipos de educação e, assim também, modelos de família, Estado ou de religião, e os/as alunos/as recebem essas influências, que se estendem ao contexto escolar. Sob esse entendimento, professores/as exercem papéis sociais, sendo que ao/à educador/a compete mediar as relações de ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, a categoria ‘gênero’ não deve ser compreendida como um sinônimo de sexo (masculino ou feminino), mas como relações, representações construídas socialmente no decorrer da história para “[...] atribuir significados, símbolos

e diferenças para cada um dos sexos” (AUAD, 2012, p. 21). Assim, as características biológicas entre homens e mulheres são entendidas a partir das construções de gênero e precisam ser problematizadas, inclusive na escola, visto que quase sempre o feminino é associado à fragilidade, à passividade, à meiguice e ao cuidado, enquanto o masculino à agressividade, ao espírito empreendedor, à força e à coragem (AUAD, 2012, p. 21-22).

Isso porque as construções sociais em torno do que é ser homem e mulher são tomadas por uma perspectiva heteronormativa, centrada no homem, branco, heterossexual, adulto, estudado, cristão, sem deficiência, rico, urbano, entre outros aspectos. Nesse cenário, a heteronormatividade alicerça uma sociedade caracteristicamente machista, androcêntrica, sexista, lesbofóbica, homofóbica e transfóbica, que possui aversão a tudo que foge a esse padrão. Nela, crimes de ódio contra a diversidade são contextualizados e se tornam uma ameaça ao padrão social posto como oficial, hegemônico e vigente.

As pedagogias culturais instigam-nos a pensar sobre o que está sendo produzido para a infância na atualidade e sobre como as crianças se apropriam de tais produtos mediante discursos e constituição de suas identidades. Os artefatos culturais produzem significados, ensinam determinadas condutas às meninas e aos meninos e instituem a forma adequada e “normal” para a vivência da sexualidade e da feminilidade ou masculinidade (XAVIER FILHA, 2009, p. 72).

Podemos refletir sobre esses artefatos no ambiente escolar ainda nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos momentos das brincadeiras impostas pelo senso comum como sendo de “meninas” (brincar com bonecas, fazer comidinha, maquiagem, entre outras) e que podem submeter as crianças a experiências relacionadas à fragilidade, maternidade e vaidade quanto ao físico, comportamentos que normalizam as pequenas e podem limitar seu acesso a outras formas de divertimento. Entretanto, os “meninos”, ainda nas séries iniciais, recebem estímulos relacionados à aventura, coragem, autonomia e força, se observarmos os brinquedos ofertados a eles e as propagandas midiáticas.

Nesse cenário, é possível analisar a desigualdade de oportunidades no brincar imposta a meninos e meninas: os brinquedos e brincadeiras estão relacionados ao gênero e não oportunizam experiências de forma igualitária. Para exemplificar essa afirmação, digitamos no buscador Google a seguinte frase: “brinquedos de meninas” e encontramos a imagem a seguir:

**Figura 1** – Brinquedos de meninas



Fonte: disponível em: <<https://www.google.com.br/search?q=brinquedos+de+meninas&biw=>>>. Acesso em: 31 out. 2016.

Na ilustração, vemos que as meninas estão de joelhos, o que imprime a ideia de submissão às práticas e tarefas de casa, como lavar a louça e cuidar de bebê, o que pode conectar a imagem à maternidade, ao distanciamento em relação a outros possíveis espaços sociais, como a universidade e o mercado de trabalho. A cor dos brinquedos também chama atenção, pois, em sua maioria, são rosa, o que, para o senso comum, seria a “cor de menina”.

Ao buscar no mesmo site “brinquedos de meninos”, observa-se que, ao contrário, expressam a ideia de força, autonomia e poder:

**Figura 2 – Brinquedos de meninos**



Fonte: disponível em: <<https://www.google.com.br/search?q=brinquedos+para+meninos&biw=>>>. Acesso em: 31 out. 2016.

A sociedade brasileira, quando não respeita as relações de gênero, oprime meninas e meninos ao lhes impossibilitar experiências diversas. Os brinquedos que imprimem a ideia de força, autonomia e aventura são artefatos culturais de empoderamento, que

funcionam como um dispositivo de poder nas relações ainda nas séries iniciais do Ensino Fundamental, como vimos, o que se reflete nos anos finais a partir do comportamento. Um exemplo disso é o tom de voz, o empoderamento na fala dos adolescentes, as profissões atribuídas de forma desigual e generificadas que podem limitar e não oportunizar o desenvolvimento de estudantes de forma igualitária.

Entendemos assim que as relações de gênero e sexualidade são construções que ocorrem socialmente e, quando são limitadas por fatores como o preconceito e a discriminação quanto ao gênero e não se considera o diverso também no contexto escolar, invisibiliza-se a problematização das desigualdades nas relações, o que pode culminar em violência física ou simbólica.

Ignorar o tema não impede que gênero e sexualidade existam, mas pode adiar avanços, como a inclusão e a promoção da igualdade no contexto escolar.

## 1.2 As vivências da sexualidade

*Uma mulher suspensa entre as linhas e os  
dentes.  
Antiquíssima ave, marionete de penas  
As asas que pensou lhe foram arrancadas.  
Lavado de luzes, um deus me movimenta.  
Indiferente. Bufo.*

Hilda Hilst (1998, p. 59).

A poesia de Hilda Hilst (1998) inspira esta pesquisa. Suas palavras oferecem interpretações diversas do que é a categoria mulher em sua pluralidade. Esse poema, em específico, permite-nos pensar esse papel social ao mencionar “marionete de pernas” na sociedade e pode demonstrar a opressão vivenciada: “as asas que pensou lhe foram arrancadas”.

Louro (2007, p. 210), para discutir o tema, retoma os estudos de Foucault. Para a autora, quando o filósofo francês afirma que “[...] a sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo” (FOUCAULT, 1988, p.100), ele aponta para jogos, mudanças de posição e de funções envolvidas na sexualidade, a qual pode ser compreendida, assim como o fazemos com o gênero: como uma construção social. Os gêneros e as sexualidades estão implicados com poder, “[...] não apenas como campos nos quais o poder se reflete

ou se reproduz, mas campos nos quais o poder se exercita, por onde o poder passa e onde o poder se faz” (LOURO, 2007, p. 210).

As relações de poder das instituições oprimem o diverso existente nesses espaços e definem quem detém esse poder de forma centralizadora, que desconsidera a diversidade na escola, por exemplo.

Em “A vontade de saber”, Foucault (1988) explica uma sexualidade contida, reprimida e hipócrita, em que o sexo é silenciado pelo puritanismo moderno, que chama de “moral vitoriana”.

As crianças, por exemplo, sabe-se muito bem que não têm sexo: boa razão para interditá-lo, razão para proibi-las de falarem dele, razão para fechar os olhos e tapar os ouvidos onde quer que venham a manifestá-lo, razão para impor um silêncio geral e aplicado. Isso seria próprio da repressão e é o que a distingue das interdições mantidas pela simples lei penal: a repressão funciona, decerto, como condenação ao desaparecimento, mas também como injunção ao silêncio, afirmação da inexistência e conseqüentemente, constatação de que, em tudo isso, não há nada para dizer, nem para ver, nem para saber. Assim marcharia com sua lógica capenga, a hipocrisia de nossas sociedades burguesas (FOUCAULT, 1988, p. 10).

Nessa perspectiva, Foucault (1998) chama atenção para uma possível interdição, porém afirma que é necessário ir além do discurso científico para melhor articular a sexualidade, questionando o motivo de culpabilidade das questões sexuais, além de discutir uma ruptura histórica entre a idade da repressão e sua análise crítica. Aponta ainda para instituições como, por exemplo, a Igreja, que exerce poder de regular o sujeito, demonizando a sexualidade e a intensificando nos discursos, como nos confessionários, por exemplo.

Assim, Foucault (1988, p. 140) considera que “[...] o dispositivo de sexualidade deve ser pensado a partir das técnicas de poder que lhe são contemporâneas”.

Abordar as funções sexuais negligenciando o sexo pode ser uma forma de disciplinar as pessoas, regulando suas práticas sexuais. É relevante observar esse modelo que foi imposto à sociedade, pois abre espaço para os questionamentos atuais sobre a sexualidade. Nesse sentido, não podemos afirmar que não existiam diálogos sobre as funções sexuais, mas se deve indagar a maneira como eram discutidas tais questões e com qual finalidade fora abordada na construção histórica disciplinar dos corpos.

Daí a importância das quatro grandes linhas de ataque ao longo das quais a política do sexo avançou nos últimos dois séculos. Cada uma delas foi uma maneira de compor as técnicas disciplinares com os

procedimentos reguladores. As duas primeiras se apoiaram em exigências de regulação — sobre toda uma temática da espécie, da descendência, da saúde coletiva — para obter efeitos ao nível da disciplina; a sexualização da criança foi feita sob a forma de uma campanha pela saúde da raça (a sexualidade precoce foi apresentada, desde o século XVIII até o fim do século XIX, como ameaça epidêmica que corre o risco de comprometer não somente a saúde futura dos adultos, mas o futuro da sociedade e de toda a espécie); a histerização das mulheres, que levou a uma medicalização minuciosa de seus corpos, de seu sexo, fez-se em nome da responsabilidade que elas teriam no que diz respeito à saúde de seus filhos, à solidez da instituição familiar e à salvação da sociedade (FOUCAULT, 1988 p. 136-137).

O filósofo dialoga sobre o dispositivo de sexualidade e as tecnologias e procedimentos que foram utilizados historicamente, que produziram disciplina aos corpos. Podemos analisar que a responsabilidade sobre o corpo, saúde dos filhos e preservação da instituição familiar foi direcionada às mulheres, bem como refletir sobre um conjunto de ideias que fazem com que um determinado conceito seja encarado como natural na sociedade – a heterossexualidade por exemplo, e a maneira como esse sistema se constituiu normal.

A hipótese repressiva que Foucault aborda em sua obra *A história da Sexualidade I* (1988) pode auxiliar na desconstrução de um conceito de que foi produzida uma repressão poderosa sobre a sexualidade. Para ele, aconteceu o contrário: foram contruídos espaços que serviram para colocar a sexualidade em discurso, estes em que as pessoas poderiam transformar suas angústias sobre o tema. Um deles foi o confessionário cristão, para o qual as pessoas se dirigiam para falar das suas experiências sexuais. O discurso científico também foi uma das forças de construção do dispositivo de sexualidade, já que produziu uma classificação, compreendendo a heterossexualidade como a sexualidade normal e divergente das outras formas de vivências sexuais, que o filósofo chama de como sexualidades desviantes (FOUCAULT, 1988).

Regular a sexualidade é, pois, um modo de governar as populações, e a normalização da heterossexualidade nos permite refletir acerca da sexualidade que poderia ou não ser dialogada nos espaços como a escola.

Em relação aos estudos pós-estruturalistas, Laqueur (2001, p. 23) disserta a respeito da diferenciação entre os corpos e os significados culturais:

[...] Meu livro e o conhecimento feminista em geral são insolúvelmente presos nas tensões dessa formulação: entre a linguagem, de um lado, e a realidade extralinguística de outro; entre a natureza e a cultura; entre o “sexo biológico” e os intermináveis marcos de diferença social e

política. Nós nos mantemos em suspenso entre o corpo como uma massa de carne extraordinariamente frágil, sensível e passageira que todos nós conhecemos bem – bem demais – e o corpo tão profundamente ligado aos significados culturais e que não é acessível sem mediação.

As diferenças não são meramente naturais, pois a cultura exerce papel normatizador dos corpos e as relações sociais definem valores de acordo com a heteronormatividade; ou seja, o valor está na capacidade de exercer padrões que estabelecem o poder, como, por exemplo, o corpo “masculino forte” e o “feminino fraco”. Assim, a cultura heteronormativa impõe espaços de poder utilizando a diferenciação, que não é naturalmente biológica, mas uma construção social.

Proibir que essa temática seja abordada em sala de aula se aproxima muito da censura que Foucault (1988) apresenta como “moral vitoriana”, invisibilizando temas tidos como tabuísticos e com isso negando à escola seu papel principal: formar cidadãos/ãs críticos/as e autônomos/as, mas, ao contrário, revelando um retrocesso ao se recusar a formar sujeitos políticos.

Na perspectiva Queer, a partir dos estudos culturais norte-americanos, Miskolci (2009)<sup>2</sup> discorre sobre a heteronormatividade compulsória, isto é, um conjunto de prescrições que fundamenta processos sociais de regulação e de controle e que se apresenta nas demandas e nas obrigações sociais.

Pensando no padrão heteronormativo imposto na sociedade, pelo qual as meninas ainda são “obrigadas” a cumprir determinados papéis sociais, procuraremos refletir sobre a desigualdade de gênero no espaço escolar junto aos/às professores/as participantes da presente pesquisa, tendo em vista que há um discurso naturalizado na sociedade sobre a dinâmica dessa heteronormatividade e que precisa ser considerado diante de diferentes situações discriminatórias.

### 1.3 Gênero, sexualidade e as relações de poder

*Em ti, terra, descansei a boca, a mesma que  
aos  
outros deu de si o sopro da palavra e seu  
poder de  
amar e destruir.*

---

<sup>2</sup> A teoria Queer surgiu nos Estados Unidos no final da década de 1980 em oposição crítica aos estudos sociológicos sobre minorias sexuais e gênero (MISKOLCI, 2009, p. 150). Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n21/08.pdf>> Acesso em: 01 out. 2016.

Hilda Hilst (1998, p. 281).

Hilst (1998) traz à baila uma questão importante acerca do poder. Podemos analisar que seu verso “sopro da palavra e seu poder de amar e destruir” pode auxiliar na reflexão do poder em ação, que por meio do discurso é produzido, tendo como consequências verdades compreendidas como absolutas. Para este estudo, em que investigamos nas vozes dos/as professores/as as relações de gênero e sexualidade, pensar a fala (palavra) e o que ela produz é imprescindível.

Orientando-nos por Butler (2003) e Foucault (1988), compreendemos as categorias gênero e sexualidade que buscamos problematizar neste capítulo no que diz respeito ao contexto escolar. Butler (2003), por exemplo, considera em sua argumentação quem foi excluído na medida em que o feminino e suas teorias foram se constituindo, seja como natureza, seja como cultura, um sentido fixador que ela vai chamar de substancialidade na ideia de gênero.

Nessa medida, permite pensar a categoria mulher, que vai sendo debatida durante todo o processo de construção da categoria mulher no feminismo, levando-nos a refletir sobre o gênero, diferenciando o que é biológico do que é socialmente estabelecido. Nesse sentido, entender o sexo como biológico e o gênero como uma categoria socialmente construída possibilita problematizar essa conjuntura e compreender o conceito queer, que é o exercício de fazer algo em uma relação, a forma do sujeito que se faz na imitação. Essa relação ocorre, pois, na interação, uma vez que não compreendemos os sujeitos como pré-discursivos.

Nessa perspectiva, performatividade de gênero pode ser compreendida como um movimento em que se copia, pelo qual se promove com o/a outro/a uma forma de imitação contínua. Por esse motivo, fixar a categoria mulher pode não abarcar uma série de outros corpos que ficam sem representação e ao mesmo tempo sem sentido nessa produção que reconhece apenas uma “forma” específica.

A relação sexo e gênero, que pensa que há um plano da natureza de que advêm as relações de gênero, deve ser desconstruído, já que é no âmbito social que emergem as concepções de natureza. O entendimento de gênero como substância e sexo como dado biologicamente vem de uma discussão social que produz a natureza como verdade.

Foucault (1988) contribui para essa discussão ao apresentar questões pertinentes para o diálogo acerca da sexualidade, ao questionar a ideia de repressão: “[...] a questão

que gostaria de colocar não é por que somos reprimidos mas, por que dizemos, com tanta paixão, tanto rancor contra nosso passado mais próximo, contra nosso presente e contra nós mesmos, que somos reprimidos?” (FOUCAULT, 1988, p. 13).

Podemos compreender ainda, a partir dessas considerações, que as relações de poder não se passam, fundamentalmente, no nível do direito ou da violência, no sistema capitalista, e por isso a dominação não poderia ser mantida se baseada exclusivamente na repressão. Foucault (1988, p. 14) acrescenta uma “segunda dúvida: a mecânica do poder e, em particular, a que é posta em jogo numa sociedade como a nossa, seria mesmo, essencialmente, de ordem repressiva?”.

Dessa forma, é possível analisar a relação repressão e produção, posto que o poder não deve ser descrito em termos negativos (excluir, reprimir, censurar, entre outros) por possuir uma eficácia produtiva. No que tange a hipótese repressiva, portanto, podemos pensar na ideia de “adestramento estratégico” que o poder disciplinar produz sobre os corpos.

Já entender poder como produção caracteriza a ação, ou seja, quanto mais se pensa uma repressão, mais se produz, bem como o dispositivo da sexualidade, sobre o qual Foucault (1988) busca o que “faz fazer”.

Como os corpos são também produzidos nas relações sociais, eles não podem ser compreendidos como pré-discursivos: eles se revelam no discurso, na interação, e as instituições (como a escola) utilizam de tecnologias para pensar esses corpos, formas de adestramento corporal.

A docilidade do corpo é a materialidade do poder disciplinar. Um exemplo dessa afirmação pode ser encontrado nas escolas, em que os estudantes são organizados em carteiras, sentados e em silêncio “[...] segundo o princípio da localização imediata ou do quadriculamento. Cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar, um indivíduo” (FOUCAULT, 2014, p. 140).

Essa docilidade civil do corpo é que move a vida coletiva, permite o reconhecimento individual e se reconhece como responsável em manter a ordem disciplinar nos espaços. Para Foucault (2014, p. 140), “[...] a disciplina organiza um espaço analítico”, e os mecanismos utilizados para mantê-la mostram-se como técnicas de organização dos espaços e do tempo que realizam cálculos estratégicos para a organização do dia.

Podemos perceber essas características ainda na atualidade no funcionamento das escolas: as horas segmentadas das aulas, o bater do sino, as filas separadas por gênero, inclusive na organização da escola municipal em que se realizou esta pesquisa.

Por sua vez, a vontade do saber pode ser compreendida como a busca pelo conhecimento, a intenção de entender qual o sentido do corpo. Dessa forma, falar de sexo é produzir uma verdade, questões como: o que o sexo faz fazer, ou produz? O que falar de sexo faz fazer, ou produz?, como as preparadas para esta investigação, favorecem a análise do tema. Isso porque é necessário proporcionar mais diálogos sobre a temática, tendo em vista que o corpo que precisa frear a vontade de saber e as tecnologias para deter essa vontade vão surgindo no espaço escolar a todo o momento.

Nessa seara, podemos refletir principalmente sobre o conceito judaico-cristão de Adão e Eva, que depois de comerem o fruto do conhecimento perceberam que estavam nus, ou seja, o que nos remete a compreender que a vontade de saber traz a consciência de si. “Sem dúvida, devemos ser nominalistas: o poder não é uma instituição e nem uma estrutura, não é uma certa potência de que alguns sejam dotados: é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada” (FOUCAULT, 1988, p. 88). O poder é fruto de um cálculo estratégico, distancia-se do saber fenomenológico de consciência, que age calculando a causa e efeito. Para o autor, o que se produz não é a consciência, mas o cálculo e a estratégia, em que a prática não é pensada e o poder é produzido nas interações.

Frente ao exposto, buscaremos compreender essas relações de poder no capítulo seguinte, iniciando por caracterizar a escola participante desta pesquisa.

## **CAPÍTULO II – CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA INVESTIGADA**

A escola tem a função social de assegurar o ensino para formação da cidadania, garantindo o acesso e a permanência dos alunos e como compromisso formar cidadãos críticos, participativos, éticos e conscientes de seu papel na sociedade. No ano de 1990, a instituição escolar participante da pesquisa funcionava como anexo de outra na mesma região e contava apenas com duas salas, banheiro, secretaria e cantina. No mês de abril de 1991, o então prefeito Lúdio Coelho, por meio do Decreto nº 6.237/91, ampliou a escola para quatro salas de aulas e lhe deu o nome.

No ano de 2002, também no mês de abril, na gestão do prefeito André Puccinelli, a escola foi ampliada em virtude da demanda de alunos e da precariedade do prédio. Com uma reforma geral em sua estrutura física, constitui-se de novas salas de aulas, sala de informática, sala de multimeios e biblioteca. Atualmente, possui uma APM (Associação de Pais e Mestres) participativa, que recebe e fiscaliza todas as verbas designadas MEC e pela prefeitura.

### **2.1 Dados do Projeto Político Pedagógico**

A unidade escolar selecionada situa-se em um bairro periférico na região norte de Campo Grande/MS. Ela se encontra ao lado de uma Aldeia Urbana e, apesar de não ser uma instituição escolar indígena, devido à proximidade geográfica, atende nos períodos matutino e vespertino grande parte das crianças indígenas e adolescentes dessa aldeia em idade escolar, entre a Pré-escola e o Ensino Fundamental, o que nos convida a compreender a diversidade étnico-racial presente na sala de aula e nas relações sociais e a não ficarmos insensíveis diante da necessidade de se contemplar e se valorizar a cultura indígena, além das questões de gênero e sexualidade.

Apesar de já conhecer a escola e ter a oportunidade de nela lecionar nos anos de 2014 e 2015, pude perceber algumas transformações. Uma delas é o PPP (Projeto Político Pedagógico) do ano de 2016, visto que houve mudança de equipe gestora. Além disso, o espaço físico da escola foi se ampliando para atender a demanda da população:

A escola dispõe de uma área construída de 1.947 m<sup>2</sup>, distribuídas em: 01 Diretoria, 01 Secretaria, 01 Depósito de Merenda, 01 Cozinha, 01 Sala de Professores, 01 Sala de Biblioteca, 01 Sala de Orientação Escolar, 01 Sala de Supervisão, 18 Salas de Aula, 01 Salas de

Informática, 08 Banheiros, 02 Depósitos de Materiais, 01 Quadra de Esportes Coberta, 01 Parque Infantil (PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE, 2016, p.5).

A escola atende as crianças em idade escolar da região da Mata do Segredo, bairros Jardim Anache, Tarsila do Amaral, Aldeia Urbana Água Bonita e de um Assentamento localizado próximo à aldeia, bairros que apresentam algumas características em comum: estão localizados distantes do centro de Campo Grande, o que fomenta o crescimento do comércio informal, as ruas não são asfaltadas, em sua maioria, e não existe um tratamento de esgoto, ou seja, a carência de saneamento básico nesses bairros ainda é um dos apontamentos que fazemos nessa pesquisa com vistas a situar os/as leitores/as sobre a situação das residências onde a população atendida pela escola em questão convive.

O PPP observa que, após questionário aplicado a 126 alunos/as indígenas, da Pré-escola ao nono ano, “[...] há uma predominância da etnia Terena de aproximadamente 85%, seguida da etnia Guarani-Kaiowá, de aproximadamente 13%, e da etnia Kadiwéu, de aproximadamente 1%, onde 46% são do sexo masculino e 54% são do sexo feminino” (CAMPO GRANDE, 2016, p.469).

No que diz respeito à formação continuada dos/as profissionais da educação, o Projeto Político Pedagógico elaborado pela gestão escolar em parceria com a comunidade discorre sobre a relevância das relações de gênero no processo de desenvolvimento profissional docente.

A formação do professor que atua na educação básica não é só restrita ao seu objeto de formação, ela vai mais além. Há necessidade de conhecer outras dimensões do desenvolvimento de diferentes capacidades – cognitivas, afetivas, emocionais, corporais, éticas, estéticas, de inserção social, para corresponder adequadamente em situações que exigem uma resposta imediata. São relevantes o estudo de temáticas inerentes a sua prática pedagógica, tais como: gêneros, etnias, direitos, diversidade, cultura, desenvolvimento humano e outras (PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE, 2016, p. 503).

Apesar de esse dado constar no PPP, todos/as os/as professores/as entrevistados/as afirmaram que não obtiveram formação continuada sobre o tema nos últimos 10 (dez) anos, o que mostra a importância de oportunizar momentos de diálogos com os professores, iniciativa a ser revista junto à Secretaria Municipal de Educação, responsável pela oferta de cursos de formação continuada.

Sobre a regulamentação dessas formações, a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação, dispõe sobre estratégias e formação de professores: “7.37) instituir, em articulação com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal, programa nacional de formação de professores e professoras e de alunos e alunas para promover e consolidar políticas de prevenção da memória nacional” (BRASIL, 2014, p. 09).

Entendemos como atribuições das esferas de poder federal, estadual e municipal a oferta da formação continuada de professores/as e, haja vista a escola ter como pressuposto a formação da cidadania, é possível afirmar que o respeito à diversidade pode ser trabalhado estrategicamente com os/as docentes com vistas a alcançar alunos/as e comunidade escolar, objetivando a efetivação de tal princípio. Orienta-se, ainda, que:

A diversidade de orientação sexual e de identidades de gênero não deveria determinar a classificação das pessoas em diferentes categorias, pois esta classificação favorece a discriminação e ignora o caráter flexível do desejo humano. Em nossa sociedade, no entanto, o direito de existência e expressão das diferentes possibilidades da sexualidade não é plenamente respeitado (BRASIL, 2009, p. 139).

As relações de gênero e sexualidade devem ser contempladas no desenvolvimento profissional docente, de modo a se conceber uma forma de enfrentamento à violência de gênero e discriminação. Isso porque “[...] a invisibilidade da temática, por parte de educadoras e educadores e de todas as autoridades do sistema educacional, concorre consideravelmente para que essas violências se perpetuem” (BRASIL, 2009, p. 141). Ademais, discutir tais questões com docentes que trabalham ativamente mediando opiniões e que reconhecem a diversidade presente no espaço escolar pode ser uma forma de contribuir para a permanência e a conclusão do Ensino Fundamental.

Foi possível observar que a temática sexualidade está presente no PPP vinculada à disciplina de Ciências a partir do 4º ano do Ensino Fundamental. Todavia, somente nos anos finais observamos essa dinâmica, ou seja, a temática pensada gradualmente como algo relacionado às Ciências só então passa a tratar cuidados com a gravidez, infecções sexualmente transmissíveis, etc.

No entanto, o que salientamos aqui é a importância de um PPP que dialogue com a temática da sexualidade, o que pode auxiliar os/as professores/as para trabalharem com dinâmicas em sala, ultrapassando o repertório vocabular que cerca o tema, como transformações do corpo, gravidez, puberdade. Para o 8º ano, por exemplo, o Projeto Político Pedagógico (PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE, 2016, p.

343) orienta aos/às docentes: “[...] realizar a dinâmica da ‘árvore dos prazeres’, em que se ressaltam problemas, consequências e soluções relacionadas à sexualidade”

Ao fazer a busca sobre essa dinâmica, compreendi que se trata de construir uma árvore com os estudantes contendo bilhetes de três cores diferentes. Cada cor representa um risco, um prazer e uma forma de evitar o risco. Os/as estudantes escrevem e colam esses bilhetes na árvore e, embora a ideia de uma árvore de prazeres ainda me traga lembranças bíblicas, considero que a dinâmica pode proporcionar a abertura ao diálogo. Igualmente, a iniciativa de contemplar essa dinâmica no PPP da escola mostra um caminho para trabalhar a temática com os/as alunos/as de forma ampla, falar sobre questões biológicas, mas não se esquecendo de que a sexualidade é construída. Além disso, pode-se encaminhar as reflexões para além da naturalização, de modo que os/as professores/as possam trabalhar as subjetividades em sala, não ignorando a escrita (bilhetes) dos/as estudantes.

Entretanto, no que tange ao panorama municipal, embora nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p. 25) esteja disposto orientação para constarem nos currículos escolares temas transversais, como meio ambiente, saúde e orientação para sexualidade, em Campo Grande, o texto original do Plano Municipal de Educação 2015-2025, que contemplava as relações de gênero, diversidade e orientação para sexualidade, teve rejeição por parte da maioria dos/as vereadores/as, sendo que somente uma legisladora e um legislador votaram a favor da manutenção do texto original. Assim, o texto contendo esse veto foi aprovado no dia 23 de junho de 2015 junto à Câmara Municipal de Campo Grande em votação polêmica – em que grupos religiosos, católicos e evangélicos marcaram presença utilizando discursos fundamentalistas, inclusive por meio de uma carta enviada aos vereadores horas antes da votação – e publicado posteriormente no dia 24 de junho de 2015 em Diário Oficial.

Pontos importantes do Plano, relacionados a preconceito e à discriminação por questões raciais, de gênero e de orientação sexual, foram assim excluídos do texto, como:

- 2.14 Fomentar e apoiar políticas de promoção de uma cultura de direitos humanos no Ensino Fundamental, pautada na democratização das relações, respeitando as diversidades de orientação sexual e identidade de gênero, e na convivência saudável com a comunidade escolar;
- 2.15 implementar políticas de prevenção à evasão, motivada por preconceito e discriminação racial, por orientação sexual ou identidade de gênero, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão (CAMPO GRANDE, 2015, p. 103).

Esse movimento mostrou um retrocesso proposto em um projeto de lei por parte de um grupo de vereadores organizado por fundamentalistas em âmbito nacional, que distorcem os conceitos das relações de gênero e sexualidade no ambiente escolar. Eles ignoram a relevância de apresentar e problematizar essas temáticas nos dias de hoje, propondo inclusive projetos de lei que reforçam o preconceito e tiram a autonomia dos/das professores/as no contexto escolar.

A retirada de direitos restringe o acesso ao conhecimento político-histórico e cultural e negligencia sua relevância na construção da formação de cidadãos/ãs que têm direito a uma educação não sexista, não racista, anti-homofóbica para a formação da cidadania. Diante do exposto, esta pesquisa tem relevância social ao visibilizar as vozes de professores/as sobre as relações de gênero e sexualidade, considerando que as transformações sociais passam pela educação quando se trata de preparar cidadãos e cidadãs que respeitem a diversidade. Dessa forma, as práticas pedagógicas que abordam as especificidades de cada estudante são primordiais na prevenção da evasão escolar, evitando muitas vezes a “exclusão” escolar dos/as estudantes.

Assim, pretende-se com este estudo apresentar à instituição escolar as reflexões e os resultados desta pesquisa, tanto à equipe gestora quanto à classe docente e à comunidade em geral, de modo a contribuir para a compreensão das relações de gênero e sexualidade no ambiente escolar e destacar a importância de práticas pedagógicas que abordem essas questões para enfrentar o preconceito. “[...] Se a escola é o fim de nossas pesquisas e de tudo o que escrevemos, o resultado de nossas pesquisas deveria a ela chegar e, de algum modo, a ela beneficiar” (GARCIA, 2011, p. 15-16).

Seguindo, pois, as orientações de Garcia (2011), torna-se necessário o retorno da pesquisa à instituição escolar demonstrando o processo das entrevistas semiestruturadas, em que os professores/as encontram espaço para dialogar amplamente sobre seu cotidiano, respeitando a comunidade escolar e visando à construção de uma educação para a diversidade. Reconheço o desafio frente ao contexto exposto: professores/as que não se prendem às convenções de um regime moralista, presente nessa capital de estado, mostram que há resistência, coragem e, acima de tudo, possibilidades de respeito à diversidade.

Comentário das escrituras, comentários dos antigos, comentário do que relataram os viajantes, comentário das lendas e das fábulas: não se solicita a cada um desses discursos que se interpreta seu direito de enunciar uma verdade; só se requer dele a possibilidade de falar sobre ele (FOUCAULT, 1999, p. 57).

Em vista dessa realidade, este estudo considerou em sua metodologia entrevistas e questionários como instrumentos para a coleta de dados, o que lhe possibilitou a recolha das vozes dos/as professores/as e sua posterior descrição e análise. Isso tornou possível evidenciar vozes sobre as relações de gênero e sexualidade, inclusive no que diz respeito à formação (construção) desses/as docentes.

Pretende-se compreender o lugar dessa fala, sua motivação. Para isso, selecionamos os/as participantes a partir de um perfil, que nos ajuda a identificar também quem fala, por que e para quem fala. Isso porque essas vozes podem ser um pedido de socorro de quem está no convívio diário na escola ou um grito orgulhoso de resistência, pois pensar sobre as relações de gênero e sexualidade em tempos de retrocesso na educação se aproxima da coragem, especialmente quando esses discursos provêm de profissionais de uma escola municipal localizada em um bairro de grande vulnerabilidade social, o que pode nos propiciar a reflexão acerca de nossas próprias práticas, sejamos nós docentes, estudantes ou comunidade.

## **2.2 Perfil dos/as professores/as**

O primeiro contato com a escola para apresentar a proposta desta pesquisa aconteceu de forma diplomática: apresentei a documentação que recebi da Secretaria Municipal de Educação e a Carta de apresentação do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul. Ainda não conhecia a diretora, porém a diretora adjunta já conhecia minha trajetória como professora ali mesmo na escola. Conversamos sobre a pesquisa, elas me ouviram atentamente e situaram-se sobre a questão do tempo propício para realizar as entrevistas, visto que o calendário da escola já estava fechado e organizado para as próximas formações, recomendadas pela própria Secretaria Municipal de Educação em comum acordo com a escola.

Diante dessa situação, disponibilizei-me a ficar na sala dos professores e aguardar momentos livres entre as aulas para conhecê-los/as e rever os/as professores/as do 9º ano do Ensino Fundamental participantes da pesquisa (muitos/as colegas de profissão me receberam na sala e me senti abraçada no espaço). Todavia, ainda havia a preocupação de como adequar a dinâmica da roda de conversa, pensada anteriormente, às entrevistas individuais. Por isso, adaptando-me ao fluxo dos docentes na sala a eles/as reservada, consegui obter momentos de diálogo que foram gravados e transcritos por esta pesquisa.

No período de duas semanas, instalei-me, pois, naquele local, e nos horários vagos ou de planejamento comecei a busca pelo diálogo e apresentação do vídeo #Meninapodetudo (Énois, 2015). Ao abordar professores da etapa em análise, não houve resistência, então eu me sentava ao lado do/a professor/a e apresentava a proposta de fazer uma entrevista depois do vídeo.

Eles/as gostaram da ideia, até para “quebrar o gelo”. Depois da reprodução, informava que a entrevista seria gravada e começávamos a conversar, orientados por perguntas pré-estabelecidas que discutem as relações de gênero e sexualidade, tratadas também pelo vídeo a partir do depoimento de meninas que vivenciaram o machismo e a violência na escola, no trabalho, na família e em outras esferas sociais.

Ao finalizar as entrevistas, entreguei um questionário para levantamento do perfil desses/as professores/as, objetivando conhecer sua formação e também identificar questões acerca da construção profissional e social dos/as docentes participantes.

O questionário foi aplicado para cinco docentes da escola, quatro homens e uma mulher. Eles estão na faixa etária dos 31 aos 33 anos de idade; já a docente, entre 40 e 50 anos.

O Quadro 1 apresenta o perfil dos/as professores/as participantes da pesquisa. Enquanto os Quadros 2, 3 e 4 apresentam o questionário aplicado aos/às professores/as sobre a temática relações de gênero de sexualidade. Os/as participantes tiveram a opção de não se identificarem; nesses casos, eles/as estão descritos/as por suas áreas de atuação.

**Quadro 1** - Perfil dos/as professores/as participantes da pesquisa

Nome	Sexo	Idade
Professor de Matemática	Masculino	32
Professor de Língua Portuguesa	Masculino	33
Professor de Arte	Masculino	31
Professora de Ciências	Feminino	45
Professor de Matemática	Masculino	31

Fonte: Elaborado pela autora.

**Quadro 2** – Questão 1. Você já participou de alguma formação continuada nos últimos 10 anos no seu exercício profissional sobre as relações de gênero e sexualidade?

<b>Sexo</b>	<b>Idade</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
Masculino	32		X
Masculino	33		X
Masculino	31		X
Feminino	45		X
Masculino	31		X

Fonte: Elaborado pela autora.

**Quadro 3** – Questão 2. Na sua opinião, você considera que há desigualdade de gênero em seu cotidiano?

<b>Sexo</b>	<b>Idade</b>	<b>Sim</b>	<b>Não<sup>3</sup></b>
Masculino	32	X	
Masculino	33	X	
Masculino	31	X	
Feminino	45		X
Masculino	31		X

Fonte: Elaborado pela autora.

**Quadro 4** – Questão 3. Você gostaria de participar de uma pesquisa que oportunizasse conversar sobre suas vivências nas relações de gênero e sexualidade?

<b>Sexo</b>	<b>Idade</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
Masculino	32	X	
Masculino	33	X	
Masculino	31	X	
Feminino	45	X	
Masculino	31	X	

Fonte: Elaborado pela autora.

<sup>3</sup> Ao responder a questão 2, a professora que respondeu que **não** registrou: “na escola não vejo”, outro acrescentou: “diferenças de sexo e etnias”.

Os/as professores/as que se dispuseram a participar desta pesquisa afirmaram que não obtiveram formação continuada que abordasse as relações de gênero e sexualidade nos últimos dez anos, mas se mostraram conhecedores da relevância em dialogar sobre a temática, ratificando a observação de Xavier Filha (2012, p. 255), que explica que “[...] a escola é construída de vários ‘atores sociais’, que têm um papel muito importante a cumprir, promovendo o debate, ampliando o conhecimento dos alunos e alunas, bem como de si mesmos, como seres em constante transformação”.

Em uma sociedade em constante transformação e conhecimentos, as trocas de informações e o diálogo podem ser ferramentas importantes para a construção de laços significativos para o processo de reconhecimento e valorização dos/as professores/as. Nesse sentido, compreender as vozes de cada docente foi de grande contribuição para a efetivação desta pesquisa, pois ele/as são “atores sociais” que convivem diariamente com a pluralidade na escola, sobretudo nas salas de aula, espaços de relação e interação entre docentes e estudantes.

No decorrer das entrevistas, além de roteiro, recorri ao “Dicionário do corpo”, elaborado por Marzano (2012) e foi utilizado para dirimir possíveis dúvidas, dos/as participantes da pesquisa.

### **2.3 Mapeamento das fontes sobre relações de gênero e sexualidade**

Um mapeamento de fontes foi organizado para a busca de produções acadêmicas que contribuíssem para o estudo das relações de gênero e sexualidade no 9º ano do Ensino Fundamental. Ele dividiu-se em dois momentos. No primeiro, ocorreu a procura organizada por temática, levantando produções que de forma indireta abordam os temas, mesmo que separadamente. Essa pesquisa baseou-se em publicações científicas de Programas de Pós-Graduação das universidades brasileiras.

O levantamento foi realizado em dois bancos de dados: o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) por meio do uso dos seguintes descritores: 1. Relações de gênero; 2. Sexualidade e 3. 9º ano do Ensino Fundamental.

As produções mapeadas abrangem o período de 2010 a 2017. Algumas características marcam a busca adotada pela temática separadamente. Por exemplo, o descritor 1 revelou uma quantidade maior de teses e dissertações produzidas no campo

das Ciências Sociais, e não diretamente na área da Educação. No que se refere ao descritor 3, no que tange à área da Educação, observou-se uma maior quantidade de teses e dissertações que enfatizam em seus títulos Matemática, Linguagem ou Leitura, mas não foi identificado material acadêmico que aborde as relações de gênero e sexualidade durante o 9º ano do Ensino Fundamental especificamente em seu título. Isso mostra a preocupação tardia em relação às principais matérias pontuadas, como a Matemática e a Redação, solicitadas em exames como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), o que reforça a importância de trazer a reflexão em sala sobre as relações de gênero e sexualidade quando se trata dos anos finais do Ensino Fundamental.

O Quadro 5, na sequência, organiza as produções localizadas nos bancos CAPES e IBICT por temática, instituição de ensino e ano de publicação, revelando trabalhos produzidos em universidades de diversas regiões do país, o que possibilita a reflexão sobre a relevância desse mapeamento e a necessidade de evidenciar as temáticas nas capitais e no interior dos estados brasileiros. Pela ilustração, observamos ainda que as universidades e escolas são espaços estratégicos para oportunizar esses diálogos.

<b>Quadro 5 - Teses/Dissertações</b>				
<b>TEMÁTICA</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTORIA</b>	<b>UNIVERSIDADE</b>	<b>ANO</b>
Relações de gênero	O currículo e suas implicações nas relações sociais de gênero entre estudantes do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino do Recife – PE.	Eleta de Carvalho Freire	Universidade Federal de Pernambuco	2010
Relações de gênero, sexualidade, 9º ano do Ensino Fundamental	Sexualidade, gênero e pedagogias culturais: representações e problematizações em contexto escolar	Sylvia Helena dos Santos Rabello	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	2012
Relações de gênero	Relações de gênero no exercício da coordenação pedagógica	Juliana Azevedo Campos Sales	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2015
Relações de gênero, sexualidade.	Gênero e sexualidade na escola: arenas de enfrentamento e negociação	Francisca Helena Gonçalves Vitorazo	Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas	2016

Fonte: Elaborado pela autora a partir da coleta nos bancos da CAPES e do IBICT.

A tese “O currículo e suas implicações nas relações sociais de gênero entre estudantes do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino no Recife – PE” (FREIRE, 2010), defendida na Universidade Federal de Pernambuco por Eleta de Carvalho Freire foi levantada por meio do descritor Relações de gênero. É uma pesquisa que utiliza a análise de documentos e de práticas curriculares e tem como sujeitos estudantes e professores/as de uma Escolar Municipal da capital pernambucana. a referida investigação “[...] está ancorada nos pressupostos pós-estruturalistas e na teorização pós-crítica do currículo que possibilitam analisar e compreender o trato dado às diferenças culturais de gênero no currículo escolar” (FREIRE, 2010, p. 29-30).

A autora levanta a reflexão sobre a utilização do currículo escolar para demarcar as diferenças de gênero e aponta o silenciamento sobre as relações de gênero no currículo escolar. O aporte teórico adotado reúne autores da Filosofia e da Sociologia, como Michel Foucault, que contribui especialmente por evidenciar a noção de poder presente nas relações sociais, bem como Pierre Bourdieu, que possibilita refletir sobre a dominação masculina, e Guacira Lopes Louro, que aborda as relações de gênero no contexto escolar (FREIRE, 2010).

Essas referências, que também contribuem com a pesquisa Relações de gênero e sexualidade: vozes de professores/as do 9º ano do Ensino Fundamental, Campo Grande, MS, discorrem sobre as relações de poder no espaço escolar e problematizam as relações de gênero quando ignoradas. De acordo com Freire (2010, p. 177), “[...] tensões provocadas pela diferença entre os gêneros na escola estariam provocando atitudes de silenciamento em torno das relações que se estabelecem entre meninos e meninas no ambiente escolar”. Freire propõe um estudo sobre o currículo, mas subentende-se que o silenciamento pode escamotear possíveis violências de gênero evidenciadas no contexto escolar.

A sequência desse mapeamento traz também produções que diretamente se relacionam com o tema. Pelo quantitativo de trabalhos do banco CAPES, podemos observar que o tema em tela se destaca; contudo, no banco IBICT, ao menos em relação ao título das publicações, não foi possível encontrar os três descritores juntamente.

No banco CAPES, localizamos a pesquisa “Gênero e sexualidade na escola: arenas de enfrentamento e negociação” (VETORAZO, 2016), dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas por Francisca Helena Gonçalves Vetorazo. Sua área de concentração pertence às Ciências

Sociais na Educação e tem como objetivo abordar o cotidiano de jovens que cursam o Ensino Médio em duas escolas, uma pública e outra particular, localizadas no interior do Estado de São Paulo.

Os procedimentos metodológicos utilizados pela autora foram de diferentes naturezas, como mapeamento de trabalhos produzidos nos últimos dez anos sobre o tema, pesquisa de campo com observação e escuta, brincadeiras e comentários, bem como entrevistas com diferentes sujeitos que atuam no cotidiano escolar, como alunos/as, secretárias, direção, coordenação, professores/as.

No segundo capítulo, Vetorazo (2016) transcreve 11 situações em que é possível problematizar as relações de gênero, afirmando que “[...] as normas da escola têm pouco poder de convencimento sobre os jovens estudantes do ensino médio na faixa dos 15 aos 18 anos” (VETORAZO, 2016, p. 07).

Isso porque, nas duas escolas pesquisadas, ocorreram momentos de enfrentamento em torno das relações de gênero e sexualidade, dentro e fora da sala de aula, sustentados principalmente por relações intergeracionais e intrageracionais. Assim, concluiu a pesquisadora que essas relações transformam o assunto em arenas de negociação intermitentes (VETORAZO, 2016).

Vetorazo (2016) constatou ainda a forma das mobilizações no cotidiano escolar: na Escola A, os enfrentamentos partiram de mobilizações individuais de alunos/as tocados/as pelas discussões. Já na Escola B, elas ocorreram em conjunto com o grêmio estudantil, que elaborou o projeto Cine Clube e proporcionou momentos de interação entre comunidade e estudantes. Trata-se de uma pesquisa relevante, por apresentar situações de enfrentamento ao preconceito e à discriminação, aproximando-nos dos sujeitos da pesquisa e do cotidiano escolar.

Outro estudo localizado foi “Relações de gênero no exercício da coordenação pedagógica” (SALES, 2015), dissertação que foi defendida no Programa de Estudos Pós-Graduação em Educação: história, política, sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, por Juliana Azevedo Campo Sales. A pesquisa foi localizada no Banco IBICT e teve como lócus a rede estadual de ensino de Goiás, com o objetivo de analisar se a dominação masculina influencia o trabalho de homens e mulheres no exercício da função de coordenação pedagógica. A autora problematiza as relações de poder na perspectiva pós-estruturalista com auxílio dos estudos feministas.

Quando o presente estudo foi desenvolvido, cursei a disciplina Educação, cultura e diversidade, ofertada pelo Mestrado Profissional em Educação da UEMS, articula-se às

discussões de Sales (2015), que utilizou um questionário *online* encaminhado para 1.195 endereços eletrônicos de coordenadores/as pedagógicos/as, e foram recebidos preenchidos 119 destes.

Segundo a referida autora a pesquisa detecta que há um número maior de mulheres na função da coordenação pedagógica, que oferece, por concurso público, estabilidade, igualdade salarial e melhores condições de trabalho no estado de Goiás. No entanto, há mais homens que ingressam nessa função antes dos 40 anos de idade. Uma hipótese levantada na pesquisa é a de que a atribuição da função por indicação do/a diretor/a escolar pode estar priorizando homens, colocando-os em vantagens para assumirem esses postos com menor idade que as mulheres, ou seja, quando não há seleção por meio de concurso público. Assim, é possível observar que tende a prevalecer a lógica androcêntrica em que o masculino é dominante ao feminino (SALES, 2015).

Analisar as relações de gênero e suas múltiplas expressões que incluem masculinidade e feminilidade possibilita perceber que a sociedade impõe entre esse binarismo hierarquias de detenção de poder, o que corresponde ao padrão heteronormativo, que rege quem possui mais oportunidade de ser empoderado/a socialmente. Essas hierarquias marcam as pessoas e os espaços que podem ou não ocupar.

As desigualdades entre os sujeitos tenderiam a ser consideradas no âmbito das interações face a face. Ficariam sem exame não apenas as múltiplas formas que podem assumir as masculinidades e as feminilidades, como também as complexas redes de poder que (através das instituições, dos discursos, dos códigos, das práticas e dos símbolos...) constituem hierarquias entre os gêneros (LOURO, 1997, p. 24).

Ao se levantarem questionamentos sobre as desigualdades entre homens e mulheres, pode-se refletir sobre as diversas construções sociais, masculinidades e feminilidades compostas de acordo com o contexto histórico-social e reguladas a partir das instituições, como a escola (SALES, 2015). “[...] Quando as mulheres têm seus pensamentos e percepções estruturados conforme a lógica do masculino, seus atos de conhecimento são atos de reconhecimento de submissão” (SALES, 2015, p. 29).

Fica explícita assim a relevância da pesquisa ao abordar temas como relações de gênero e androcentrismo, problemas ainda latentes no cotidiano escolar e na sociedade, mesmo porque, para Lins (2016, p. 13), “[...] há ainda pessoas que se recusam à lógica binária de classificação, isto é, defendem que suas identidades não cabem em uma classificação entre feminino e masculino”. É necessário compreender, pois, as variações

de linguagem para que a diversidade seja respeitada e considerar que a escola é um espaço de trocas.

“Sexualidade, gênero e pedagogias culturais: representações e problematizações em contexto escolar” (RABELLO, 2012), por sua vez, é uma tese de doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho por Sylvia Helena dos Santos Rabello. É uma pesquisa encontrada no Banco IBICT e que, a partir de episódios recortados da interação em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental, no ano letivo de 2010, teve como objetivo analisar limites e possibilidades de um curso de Educação em sexualidade voltado a esse público. A autora afirma a perspectiva construcionista da sexualidade e gênero em contraste com outra, considerada essencialista. A partir das discussões em sala, problematizou os discursos dos artefatos de mídias no contexto de ensino, como por exemplo as revistas femininas (RABELLO, 2012).

Os estudos pós-estruturalistas contribuem com as análises aqui feitas ao analisar termos relacionados ao tema. “Educação para a sexualidade”, por exemplo, é utilizado de forma a expandir as reflexões sobre os prazeres, não se restringindo ao sexo como ato, mas proporcionando outras vias de discussões, (RABELLO, 2012) dispõem do aporte teórico de autoras como (XAVIER FILHA, 2009) no campo dos estudos culturais, agregando a relevância da utilização do termo remetendo o sentido de sexualidade para o de dispositivo histórico.

[...] Fértil especialmente para se pensar na ampliação do que se convencionou chamar de ‘educação sexual’, cujo foco esteve calcado nas questões biológicas, essencializadas e generalizadas, priorizando questões de anticoncepção e de prevenção às doenças sexualmente transmissíveis. (XAVIER FILHA, 2009<sup>4</sup>, p. 96).

Essa tese destaca que “[...] o uso do termo [vagina] também oculta parte da vulva, o clitóris, que é um importante elemento do prazer feminino”. Desse modo, ela trabalhou os nomes mais populares para designar os órgãos sexuais, trazendo a nomenclatura científica e seu contexto de aplicação (RABELLO, 2012, p. 150). O levantamento dos dados apoiou-se na análise de conteúdo das manifestações dos/as alunos/as por meio de transcrição das aulas, que foram gravadas em áudio, inicialmente. Também foram

---

<sup>4</sup> No texto “Educação para a sexualidade: carregar água na peneira?”, Xavier Filha (2011, p. 85-103) discute a “educação sexual” e a substitui por “educação para a sexualidade”, como uma possibilidade real de reflexão sobre a sexualidade. Também a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) utiliza o termo “educação em sexualidade”, explicitando a preocupação com as relações sexuais e possíveis infecções pelo HIV (RABELLO, 2012, p. 34).

analisadas produções escritas de alunos/as e artefatos de mídia que abordam sexualidade e gênero, com vistas à problematização desses temas para uma melhor compreensão do fenômeno da sexualidade e para o favorecimento de tomadas de decisão mais seguras no contexto de ensino (RABELLO, 2012).

Os resultados expostos pela autora indicaram que os/as alunos/as sustentam representações de sexualidade associadas, sobretudo, às práticas sexuais. Ademais, as relações de gênero foram reconhecidas como desiguais e naturalizadas, mesmo quando as diferenças e desigualdades foram atribuídas a fatores sociais (RABELLO, 2012, p. 118).

Frente ao exposto, vê-se que há uma razoável produção científica a respeito das relações de gênero e sexualidade, com base especialmente em Butler (2003), Foucault (1988; 2010; 2014) e Rubin (2003). Esses/as autores/as, da perspectiva do Construcionismo social, tiveram suas obras amplamente debatidas na disciplina eletiva “Educação, cultura e diversidade”, também oferecida pelo Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul<sup>5</sup>.

A antropóloga Rubin (2003), em sua obra "Pensando sobre sexo: notas para uma teoria radical da política da sexualidade", promove uma reflexão sobre espaço, finalidade e significados atribuídos socialmente à sexualidade. A autora faz um apanhado histórico entre os anos 1880 a 1950 e apresenta estruturas de opressão sexual na discussão acerca do parentesco, ou seja, a sexualidade moldada culturalmente pela heterossexualidade, situação em que a condição do sexo se limitava aos casais heterossexuais na sua formulação familiar, sobretudo durante os períodos de pânico sexual nos Estados Unidos, fortalecidos por instituições médicas, mídia popular e outros meios que oprimiram os gestos sexuais divergentes do modelo vigente conservador de correção sexual. Em outras palavras, “[...] a idéia de que o sexo, em si mesmo, é prejudicial aos jovens se materializou em estruturas sociais e jurídicas destinadas a afastar os jovens do conhecimento e da experiência sexual” (RUBIN, 2003, p. 04).

Nessa perspectiva, a pesquisadora analisa a ideia de uma hierarquia sexual, isto é, o “bom sexo” seria, em termos da heterossexualidade e quando conjugal, monogâmico, reprodutivo e não comercial, apenas aceitável para o casal no contexto de uma relação

---

<sup>5</sup> A turma acessou a Plataforma Digital da Universidade, pela qual teve contato com antecedência aos textos estudados na disciplina. A organização metodológica tinha uma sequência didática coerente e cronologicamente organizada, o que facilitou o entendimento das relações sociais na educação, cultura e diversidade.

afetiva, entre pessoas da mesma geração e dentro de suas residências. Vê-se, assim, uma linha imaginária que separa o politicamente correto do politicamente incorreto.

Rubin (2003) apresenta um histórico de perseguição e discriminação contra as pessoas que não seguiam esses padrões heterossexuais, quando havia leis restritivas que vigoravam nos Estados Unidos. Um exemplo desse cenário foi a primeira lei federal contra a obscenidade nos Estados Unidos, aprovada em 1873: a Lei Comstock proibia as drogas e dispositivos anticoncepcionais e abortivos, assim como a divulgação de informações sobre eles.

E, embora as disposições legais tenham sido modificadas, sua constitucionalidade fundamental foi preservada, uma vez que, “[...] nos últimos anos, houve inúmeros conflitos localizados em relação a direitos dos gays, educação sexual, direito de aborto, livrarias para adultos e currículo da escola pública” (RUBIN, 2003, p. 15). A teoria radical da política da sexualidade destacada por Rubin (2003) denuncia as violências vivenciadas pela população LGBT:

Em San Francisco a polícia e a mídia moveram guerra contra os homossexuais ao longo de toda a década de 1950. A polícia fazia batidas em bares, patrulhava regiões onde se faziam encontros, vasculhava ruas e anunciava aos quatro ventos sua intenção de banir as bichas de San Francisco (RUBIN, 2003, p. 07-08),

No que tange ao assunto em questão, gênero e sexualidade não são temas de memórias, mas uma problemática para toda a sociedade. Trata-se de categorias de diferenciação social que criam formas de desigualdade e que nos convidam a reconhecer que o tema é amplo e atinge a todos/as e não apenas a um grupo isolado ou a que possamos reconhecer identitariamente.

Rubin (2003) concorda com Foucault (1988) e expõe um novo conhecimento sobre o comportamento sexual: “[...] o pressuposto de que a sexualidade se constitui na sociedade e na história, não sendo biologicamente determinada” (RUBIN, 2003 p. 18). É de grande relevância afirmar que Rubin (2003) nos convida a pensar o conceito de sexualidade que foge do essencialismo, um produto humano aberto à análise política.

O essencialismo sexual – a idéia de que o sexo é uma força natural que existe antes da vida social e molda as instituições. O essencialismo sexual baseia-se na sabedoria popular das sociedades ocidentais, que considera o sexo eternamente imutável, associal e não histórico (RUBIN, 2003, p. 17).

Uma marca do pensamento da antropóloga são os estudos Queer, que trouxeram para a academia o potencial político desses pensamentos, reflexões a partir de uma geração que vivenciou o ensaio de uma revolução sexual, bem como o refluxo conservador nos Estados Unidos. Ainda sobre as questões políticas, Rubin (2003, p. 15) afirma que “[...] o legado da década de 1980 terá um impacto num futuro distante. É absolutamente necessário, portanto, entender o que está acontecendo e o que está em jogo para tomar decisões fundamentadas sobre que política apoiar e que política combater”.

Podemos perceber que a obra “Pensando sobre Sexo” (RUBIN, 2003) faz um mapeamento do cerceamento à revolução sexual, uma análise de tudo o que se passou para impedir as transformações mais profundas no campo de gênero e sexualidade, ressaltando a importância de compreender o sexo em termos de análise social na tomada de decisões políticas, visto que sua autora ratifica a possibilidade de uma política mais realista a partir da compreensão histórica sobre a temática.

A filósofa estadunidense Butler (2003) entrevistou Rubin sobre a escrita de “Traffic in Women”, obra que possibilita algumas inquietações, como: “[...] em certo sentido, o marxismo permitiu que as pessoas levantassem toda uma série de questões que o próprio marxismo não podia responder satisfatoriamente” (RUBIN, 2003). Nesse sentido, a reflexão sobre o feminismo e sobre a subjetividade quanto às questões de gênero é observada, sem desconsiderar as contribuições marxistas no estudo das relações sociais, mas marcando a inquietude de Rubin sobre as questões de gênero.

Igualmente, “Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normatização”, de Miskolci (2009, p. 33), contribui para essa discussão ao permitir a compreensão da sexualidade como construção social e histórica. O autor relata o surgimento dos estudos Queer – encontro entre uma corrente da Filosofia e dos Estudos Culturais norte-americanos com o pós-estruturalismo francês – citando os principais teóricos que influenciam suas produções, entre eles Michel Foucault e Jaques Derrida: “[...] duas obras filosóficas que forneceram suas bases foram História da Sexualidade I: A Vontade de Saber (1976) e Gramatologia (1967), ambas publicadas em inglês na segunda metade da década de 1970” (MISKOLCI, 2009, p. 33).

Miskolci (2009, p. 33) estuda as duas obras. Para ele “História da sexualidade I: a vontade do saber”, de Foucault (1988), aborda uma sexualidade controlada por meio de normas que exercem poder e silenciam discursos. Já “Gramatologia”, de Derrida (1973), apresenta o conceito de complementaridade e a perspectiva metodológica da desconstrução. A complementaridade mostra que significados são organizados por meio de diferenças em

uma dinâmica de presença e ausência; já desconstruir é explicitar o jogo entre presença e ausência, de forma que estamos sempre em uma lógica binária que, toda vez que tentamos quebrar, terminamos por reinscrever em suas próprias bases.

Assim, o autor relaciona ambas as publicações no que se refere à construção e à desconstrução de gênero e sexualidade: se existe uma construção normativa, regulada por instituições que detêm poder sobre a forma de ser e de viver das pessoas, pode também haver sua desconstrução, que não necessita ser espremida na forma binária de gênero e sexualidade. Um exemplo prático dessa afirmação é que se pode desconstruir e refazer-se quanto ao gênero e sexualidade de forma que seja possível a liberdade de ser e estar no mundo.

Entre essas reflexões, destacam-se o contexto histórico e as tensões entre a Teoria Queer e as Ciências Sociais. Miskolci (2009) discute então o binarismo nas relações, a heterossexualidade compulsória<sup>6</sup> presente nas relações entre casais LGBT, isto é, relação ativo/passivo que pode indicar parte dominante que exerce poder sobre outra.

“O corpo educado – pedagogias da sexualidade”, de Louro (2000), por seu turno, analisa a normatização dos corpos e identidades. Foucault (2001), por sua vez, em seu livro “Os anormais”, conceitua normatização ao abordar as relações de poder já presente em obras como “História da sexualidade I: a vontade de saber” e “Vigiar e punir”.

Segundo os autores, a produção de normas que regem a sociedade supera até mesmo as leis, pois demonstra o quanto as instituições podem ser opressoras de forma direta e indireta, mesmo porque o silenciamento também é uma forma de opressão e está presente socialmente.

A opressão pode se destacar na forma da lei, mas também ser invisibilizada em normas estabelecidas socialmente e aplicadas nas instituições que exercem poder (igreja, família, escola, entre outras). Foucault (2001, p. 61) ressalta que “[...] essa técnica geral do governo dos homens comporta um dispositivo típico, que é a organização disciplinar de que lhes falei ano passado. Esse dispositivo típico é finalizado pelo quê? Por algo que podemos chamar, acho eu, de ‘normalização’”.

---

<sup>6</sup> O termo heterossexualidade compulsória foi criado pela feminista Adrinne Rich em 1980 em uma análise sobre a experiência lésbica. Para Rich, a experiência lésbica é percebida por meio de uma escala que vai do desviante ao odioso ou até mesmo invisível. Além dessa percepção, as mulheres são convencidas que casamento e a orientação sexual voltadas para os homens são inevitáveis (NOGUEIRA, 2013). Gilmaro, 2013 Blog IBahia. Disponível em: <<http://blogs.ibahia.com/a/blogs/sexualidade/2013/03/18/qual-a-diferenca-entre-homofobia-heterossexualidade-compulsoria-e-heteronormatividade/>>. Acesso em: 09 set. 2017.

O propósito de promover um mapeamento para nossa pesquisa foi também também questionar normas sociais pré-estabelecidas e reproduzidas, discutir o binarismo intrínseco nas relações e problematizar o “naturalismo biológico” que impõe o gênero de acordo com o sexo biológico, isto é: se nasceu com genitália masculina deve se comportar e se identificar com o gênero masculino. Dessa forma, os meninos encontram uma sociedade que os condena se porventura se identificarem com o gênero feminino e/ou determinada performance (rebolado, fala, gestos e movimentos).

Butler (2003, p. 38-39), sobre o tema, destaca que “[...] a heterossexualização do desejo requer e institui a produção de oposições discriminadas e assimétricas entre ‘feminino’ e ‘masculino’, em que estes são compreendidos como atributos expressivos de ‘macho’ e de ‘fêmea’”. O pensamento de Butler (2003) vem ao encontro da crítica ao essencialismo que podemos observar na obra de Rubin (2003). Tal aspecto é determinante na elaboração da ideia de interseccionalidade, que abrange marcadores (classe, gênero, religião, raça, por exemplo) e auxilia na reflexão sobre os direitos das pessoas que não se encaixam no padrão heteronormativo.

Nessa perspectiva, é necessário pensar o respeito à diversidade, sobretudo no contexto escolar, uma vez que a performance é um indicador da identidade de gênero que precisa ser respeitada nesse e nos demais espaços. As situações de conflito ali vivenciadas, os xingamentos LGBTfóbicos (veadinho, bichinha, sapatão...) precisam ser problematizados e ressignificados, já que o enfrentamento às violências relacionadas ao gênero e à orientação sexual criam conflitos dentro e fora da escola e impedem a permanência dos/as estudantes.

Para Foucault (2001, p. 126), “[...] como quer que seja, [isso é reflexo d]o poder, o excesso de poder, o abuso de poder [...]. É esse superpoder que transforma a simples libertinagem em monstruosidade”. O poder disciplinar, sob essa perspectiva, seria a produção dos corpos dentro das relações sociais nos espaços de interação, a exemplo da escola, e por meio das tecnologias que o produzem, normas explícitas ou não, sustentadas pela estrutura heteronormativa, que pode limitar as expressões de gênero e a sexualidade nesses espaços.

Dessa forma, a opressão marcada por desigualdades de gênero, não somente violência contra as mulheres transgênero, lésbicas, masculizadas e cisgênero, bem como contra mulheres/meninas que cursam o Ensino Fundamental, demanda diálogos com os docentes em busca de propostas que trabalhem a permanência desses/as estudantes na escola e, assim, contribuam com o melhor convívio para uma educação com equidade.

Isso porque pensar a sexualidade de modo engessado pode limitar e oprimir as pessoas que não correspondem ao padrão heteronormativo, vivenciando relações desiguais pelas quais mulheres, meninas e a população LGBT têm seus direitos ignorados por não se identificarem com a norma eurocêntrica e patriarcal, que segrega, oprime e não proporciona as mesmas oportunidades.

Nessa seara, a educação pode ser vista como relevante fator para a igualdade de direitos entre meninos e meninas, uma vez que é no espaço escolar que emergem problemas sociais, como o preconceito e a discriminação. Nessa direção, deve-se buscar a subjetividade imersa nas relações de gênero e de que forma ela se faz presente, como por meio dos marcadores sociais. “[...] Diversas características, como gênero, cor/raça, classe, que carregamos podem ser chamadas de marcadores sociais da diferença, isto é, são marcas sociais que nos diferenciam uns dos outros e produzem desigualdades entre nós” (LINS, 2016, p. 90). Haja vista, pois, que os marcadores sociais nos auxiliam, são também eles que nos separam, motivando por vezes a violência de gênero, a qual se perpetua na sociedade reforçada pelo machismo, pelo patriarcado e pela heteronormatividade compulsória.

Considerando o caráter ficcional da diferença, os marcadores sociais podem auxiliar as pessoas que buscam ampliar o vocabulário com a finalidade de expressar suas vivências e, sobretudo, seus processos de subalternização e os preconceitos sofridos. Isso pode ser positivo quando incentivado, mas o que trazemos à reflexão nesta pesquisa é também que há um elemento que não pode ser negligenciado, o repertório vocabular que reforça a mesma vertente de patologização e divisão social, a exemplo do termo cisgênero, que pode reproduzir a divisão social que criou a ideia contra transgêneros e a transitividade de gênero. Nesse sentido, cisgênero pode criar divisões ao recusar a transitividade de gênero, incorporando-lhe o caráter ficcional do gênero, ou seja, uma linearidade inserida em marcadores sociais.

Por isso, são necessárias atenção e políticas públicas de enfrentamento ao problema da intolerância frente ao que não corresponde a padrões de “normalidade”. Segundo Auad (2003, p. 93), “[...] mesmo com tudo que foi escrito, até hoje, a igualdade de meninos e meninas, na escola, e de mulheres e homens, na sociedade, não é algo já resolvido e conquistado”. Auad (2003) observa que mesmo os direitos já conquistados precisam ser mantidos e monitorados por meio de políticas públicas que permitam acompanhar os resultados obtidos, já que existem estruturas que sustentam esses direitos.

A exemplo da lei Maria da Penha (BRASIL, 2008), que forneceu dados relacionados à violência contra as mulheres apresentados na introdução desta Dissertação.

O manual “Gênero e diversidade na escola” (BRASIL, 2009), sobre o tema, explica a diversidade presente no cotidiano escolar:

[...] A sexualidade está presente das mais variadas formas: nos pressupostos acerca da conformação das famílias, dos papéis e do comportamento de homens e mulheres; nos textos dos manuais e nas práticas pedagógicas; em inscrições e pichações nos banheiros e nas carteiras; em olhares insinuantes que buscam decotes, pernas, braguiilhas, traseiros; em bilhetes apaixonados e recadinhos maliciosos; em brincadeiras, piadas e apelidos que estigmatizam os rapazes mais “delicados” e as garotas mais “atiradas” etc. (BRASIL, 2009, p. 115).

Por isso, as questões de gênero e sexualidade que emergem no cotidiano escolar tornam-se um desafio para os/as educadores/as, e essas situações precisam ser problematizadas e tornadas fontes de reflexão com o intuito de se quebrar o ciclo do preconceito e da discriminação, visto que “[...] [o] ‘problema social’ não é a diversidade, mas a violência e a discriminação que perpetuam o preconceito” (BRASIL, 2009, p. 172).

As pessoas são diferentes, os arranjos familiares são também diversos. Então, o desafio está na forma como lidamos com esse panorama sem reproduzir ainda mais as desigualdades na escola. Auad (2003, p. 93) ilustra essa afirmação com um exemplo:

Embora o futebol feminino já seja algo bastante difundido no Brasil, na hora do recreio ainda são os meninos os que ficam com a bola e a quadra. Se algum menino deixar o seu grupo para brincar com as meninas, pode ser chamado de “mulherzinha”. Geralmente, as meninas, para serem consideradas boas alunas, têm que ser mais “quietinhas” e educadas que os meninos.

Essas desigualdade podem acompanhar as meninas desde os primeiros anos escolares, em situações como a separação de filas por gênero, por brincadeiras “ditas de meninas”, a insistente predominância da cor rosa para tudo o que for designado para elas, símbolos, seja nos desenhos no crachá, seja na identificação da pré-escola, por exemplo, ou no desenho da menina de saia ou vestido rosa colado na porta do banheiro feminino, sugerindo que o banheiro só deve ser utilizado por uma menina que se encaixe nesse padrão. Tudo isso segrega estudantes de acordo com o gênero.

Além disso, elogiar as meninas por seu comportamento introspectivo em sala pode evidenciar o ensino (ainda que silencioso) da submissão e da passividade. Será que as meninas de ontem, que são as adolescentes de hoje, encontraram na escola um espaço livre para dialogar sobre seus questionamentos e descontentamentos? Os/as

professores/as atualmente conseguem estabelecer uma relação de confiança com suas alunas? Muitas questões, como essas, interpelam o tema, mas acreditamos que docentes tenham autonomia para dialogar e estabelecer laços de confiança e respeito, a fim de resolver possíveis dúvidas e enfrentar os preconceitos que possam ser levantados em sala.

No capítulo seguinte, tratamos as questões de gênero e sexualidade na prática pedagógica, apresentando as entrevistas realizadas com os/as professores/as em busca de suas vozes, suas vivências e conceitos acerca da temática em tela.

### CAPÍTULO III – VOZES DOS/AS PROFESSORES/AS SOBRE AS RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE

*Não há silêncio bastante  
Para o meu silêncio.  
Nas prisões e nos conventos,  
Nas igrejas e na noite  
Não há silêncio bastante  
Para o meu silêncio.  
Os amantes no quarto.  
Os ratos no muro.  
A menina  
Nos longos corredores do colégio.  
Todos os cães perdidos  
Pelos quais tenho sofrido:  
O meu silêncio é maior  
Que toda solidão  
E que todo silêncio.*

(HILST, 1998, p. 374-375).

A partir das palavras de Hilst (1998), podemos interpretar as coisas ditas no silêncio, assim como o fazemos por esta pesquisa, que se fundamenta na investigação sobre as relações de gênero e sexualidade por meio das vozes dos/as professores/as. Isso porque, no decorrer das entrevistas, como poderemos analisar a seguir, o silenciamento que antecede os relatos nas vozes dos/as professores/as, seja no período de reflexão diante das perguntas do roteiro da entrevista (Apêndice 5), seja em momentos de aparente constrangimento dos participantes, fez-se relevante para o entendimento das questões aqui estudadas.

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 134),

Em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas estas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.

Essa metodologia permite a descrição de acontecimentos partindo das vozes dos/as entrevistados/as, suas vivências, visto que cada sujeito tem seu lugar. As

entrevistas buscam livremente identificar quem as vozes dos/as professores/as, seguindo um roteiro elaborado de acordo com a dinâmica selecionada, valorizando não somente o que é dito, mas também a forma como se dão esses discursos, uma vez que narrar é lembrar e evidenciar em um segundo momento uma situação vivida, o que oportuniza a reflexão sobre ela. Igualmente, “[...] os silêncios criam a oportunidade para os sujeitos organizarem os seus pensamentos e dirigirem parte da conversa” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 136).

Entretanto, “[...] nunca recuperamos nossa infância, nem o ontem, tão próximo, nem o instante que fugiu instantaneamente” (ARFUCH; BENVENITES, 1983, p. 73). Mesmo assim, falar, silenciar, participar de uma entrevista semiestruturada oportunizada a recuperação de momentos vividos na infância, que podem oportunizar ao/à entrevistado/a uma reflexão sobre suas práticas na idade adulta.

Desse modo, para a coleta dos dados, elegemos as entrevistas semiestruturadas, realizadas na escola selecionada junto aos/às professores/as. O professor de Língua Portuguesa, por exemplo, foi primeiramente contatado na sala dos professores e posteriormente me recebeu em sua casa. Por seu relato, confirma-se “[...] a incorporação ativa dos próprios protagonistas, os professores, nos programas de pesquisa, assumindo papel importante tanto no seu desenho quanto na sua efetivação, ou seja, no planejamento, coleta, análise dos dados e na divulgação dos resultados” (ANDRÉ, 2010, p. 179).

Segundo esse participante, “[...] Então cada nome, uma família, uma situação e eu vejo que isso acaba trazendo muito eles pra próximo, né? Pra bem próximo de nós, da escola, da minha aula de Língua Portuguesa”. Nesse sentido, por meio da percepção da diversidade presente em sala de aula, o docente consegue estabelecer um vínculo de confiança com seus/suas alunos/as, que por sua vez percebem-se respeitados em suas multiplicidades.

O desafio desta pesquisa se caracteriza em compreender a escola como instituição que produz poder. Nesse espaço, podemos encontrar a heteronormatividade compulsória em situações de preconceito quanto ao gênero, por exemplo, ou pela limitação do acesso ao conhecimento político, histórico-crítico e cultural.

Por isso, no momento em que alunos/as têm suas especificidades e diversidade ignoradas, o contexto escolar não se aproxima de sua realidade social, provocando um distanciamento entre todos os envolvidos. Dessa forma, compreender a situação normativa que se coloca no ambiente escolar e problematizar essas relações de poder

contribui com docentes no sentido em que podem mediar e proporcionar em sala questões que levem à consciência de seu empoderamento, de seu protagonismo no espaço escolar.

A atuação desses profissionais é, pois, fundamental nesse processo, pois sua autonomia lhes permite agir diante de situações em que é necessário contornar o excedente fluxo de conteúdos e trabalhar de forma criativa situações vividas no contexto escolar e evidenciadas em suas próprias entrevistas, sem descuidar a sequência didática dos conteúdos propostos pela escola. Sob essa perspectiva, uma formação de professores/as voltada ao aprendizado, mas que contemple também outras formas de trocas e conhecimento, sem engessar caminhos e ignorar vivências, com a adjeção entre conteúdo e prática e com a disposição para considerar vivências, respeitar as memórias do tempo presente e passado e evidenciar as perspectivas para o futuro, possibilita o trabalho com as especificidades dos sujeitos, por uma educação voltada para os conteúdos, mas também para o respeito ao espaço em que se insere.

Pela abordagem qualitativa, tendo como instrumento de coleta de dados as entrevistas semiestruturadas com professores/as do 9º ano do Ensino Fundamental, criam-se laços positivos (acompanhar, escutar atentamente as questões levantadas em sala) antes de qualquer intervenção no espaço escolar. Por sua vez, o procedimento metodológico que se caracteriza como bibliográfico, documental e exploratório, favorece as análises a partir da relação entre as entrevistas e as histórias de vida e os documentos e aporte teórico.

A pesquisa qualitativa busca conservar a forma literal dos dados e se concentra nas:

[...] Nuanças de sentido que existem entre as unidades, aos elos lógicos entre essas unidades ou entre as categorias que as reúnem, visto que a significação de um conteúdo reside largamente na especificidade de cada um de seus elementos e das relações entre eles, especificidade que escapa amiúde ao domínio do mensurável (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 227).

Ela auxilia na comprovação e na comparação e possibilita a análise dos dados, sobretudo no que tange à pesquisa sobre gênero e sexualidade, e esse levantamento das informações contribui a para análise do grupo e para a adequação das intervenções. Ademais, destacam Romanowski e Ens (2006, p. 43) que:

[...] O levantamento e a revisão do conhecimento já produzido sobre determinado tema seguindo alguns procedimentos como: definição dos descritores, localização dos bancos de pesquisas, estabelecimentos de critérios para seleção do material de acordo com a temática dessa

pesquisa, levantamento do estado da arte (teses, dissertações e artigos científico), levantamento de teses e dissertações catalogadas, coleta do material de pesquisa, leitura das publicações com elaboração de síntese preliminar, organização do relatório do estudo, análise e elaboração das conclusões preliminares.

Para este estudo, também fizemos uso de tecnologias – notebook, datashow, vídeos disponíveis na internet – que sejam motivadoras para a construção das entrevistas semiestruturadas, como a apresentação, por exemplo, do documentário “#Meninapodetudo – machismo e violência contra a mulher na juventude”<sup>7</sup>, produzido pelo grupo Énois Inteligência Jovem em parceria com os institutos Vladimir Herzog e Patrícia Galvão (É NOIS, 2015).

Esse filme mostra relatos de jovens de Estados como São Paulo, Rio de Janeiro, Belém, Salvador e Porto Alegre, tem duração aproximada de dez minutos e aborda, como o título indica, as relações de gênero e violência no cotidiano escolar.

Por esse motivo, apresentei a temática do filme seguida de uma sensibilização inicial, que buscou apresentar aos/às professores/as a relevância da temática e iniciar o diálogo sobre as relações de gênero e sexualidade na escola de forma mais natural, abrindo espaço para questionamentos e dúvidas que emergissem de forma espontânea. Foram necessárias duas semanas letivas para conversar com os cinco docentes, já que seus horários são flexíveis.

Porém, para essa atividade, foi importante respeitar questões éticas da pesquisa, o que inclui a aprovação junto ao Comitê de Ética com Seres Humanos, à Plataforma Brasil, bem como uma carta de apresentação solicitando autorização para a Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/MS, e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelos/as participantes. Além disso, buscou-se manter a discrição e a ética ao tratar temas que ainda podem evidenciar desconforto em relação à sexualidade a partir de perguntas norteadoras, organizadas em um questionário com três questões e aplicado ao final da entrevista. Ele foi elaborado considerando a formação docente e o desenvolvimento profissional contínuo, sob um princípio diagnóstico e organizado com perguntas de múltipla escolha e opções explicativas.

A princípio, foi pensado em se organizarem os encontros em rodas de conversa. Porém, considerando-se as circunstâncias e o calendário escolar, as conversas foram compreendidas individualmente na sala dos/as professores/as, em seus intervalos de aula e

---

<sup>7</sup> Produzido pelo grupo Énois Inteligência Jovem. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=bzPh3bJfVNM>>. Acesso em: 29 set. 2016.

horários de planejamento. Nesse espaço, foi possível também conhecer atividades docentes diárias, como organização de materiais, assim como compartilhar momentos do cotidiano, o que permitiu uma maior aproximação com os/as envolvidos/as.

Também na sala dos professores, tive acesso ao quadro de horários do corpo docente, o que facilitou minha espera durante os intervalos das aulas na intenção de dialogar com eles/as. Pude observar ainda uma estante trancada de vidro com aproximadamente 20 livros, alguns sobre formação de professores, o que se mostrou como material de apoio disponível.

Foi possível perceber a valorização da formação de professores por meio dessa estante de livros e iniciar um diálogo informal com vistas a convidá-los a assistir ao vídeo e participar da entrevista, uma vez que “[...] as fotografias e os objetos ligados a recordações podem servir de estímulo para conversa. Ao entrevistar pessoas nas suas residências ou na sala de aula, faça-lhes perguntas sobre os objetos e os quadros pendurados ou expostos na sala” BOGDAN; BIKLEN (1994, p. 137).

Ao apresentar o vídeo proposto pela dinâmica, muitos questionamentos surgiram sobre machismo na escola, família, mídia, religião, entre outras instituições sociais, questões que foram pensadas a partir de um viés pós-estruturalista. Para Scott (1994, p. 16):

Uma política feminista mais radical (e uma história feminista mais radical) parece-me pedir uma epistemologia mais radical. Justamente por tratar de questões epistemológicas, relativizar o estatuto de todo saber, vincular o saber ao poder e teorizar sobre eles operacionalizando a diferença, creio que o pós-estruturalismo (ou pelo menos certas abordagens geralmente associadas a Michel Foucault e Jacques Derrida) pode oferecer ao feminismo uma perspectiva analítica poderosa.

As relações de gênero e sexualidade estão presentes na educação, na política, na democracia e nos direitos humanos. Trata-se de um tema que emerge para além dos muros da escola. Rubin (2003, p. 02) acrescenta que o “sexo é sempre político” e por isso podemos considerá-lo historicamente, posto que não foi destinado o poder às mulheres, cujo controle sobre o corpo é feito por instituições reguladoras, como a igreja, a família e a escola. Nesse sentido Rubin (2003) aponta para a relevância em conhecer mais sobre as dimensões políticas do sexo, pois as sociedades ocidentais estruturaram o sexo dentro de um contexto punitivo e controlou as formas de expressão da sexualidade.

Em algumas escolas, por exemplo, controla-se o comprimento das roupas das meninas, regulando-se seus corpos, que, despertando o olhar libidinoso dos meninos,

evidenciam a sexualidade e o assédio, culpando-as dessa forma. A par dessa situação, vê-se que discutir a sexualidade mostra-se ainda como um “tabu” na escola e na sociedade.

Frente a essa realidade, as entrevistas realizadas por este estudo buscam registrar as experiências e possíveis formas de preconceitos vivenciados por professores/as no que diz respeito a relações de gênero e sexualidade, que se caracterizam nas relações de poder. A filósofa Butler, em seu artigo “Fundamentos contingentes: o feminismo e a questão do pós-modernismo”, discorre sobre como trabalhar com a desconstrução das relações de poder:

Onde estão as possibilidades de retrabalhar a matriz de poder pela qual somos constituídos, de reconstituir o legado daquela constituição e de trabalhar um contra o outro os processos de regulação que podem desestabilizar regimes de poder existentes? Pois se o sujeito é constituído pelo poder, esse poder não cessa no momento em que o sujeito é constituído, pois esse sujeito nunca está plenamente constituído, mas é sujeitado e produzido continuamente. Esse sujeito não é base nem produto, mas a possibilidade permanente de um certo processo de re-significação, que é desviado e bloqueado mediante outro mecanismo de poder, mas que é a possibilidade de retrabalhar o poder (BUTLER, 1998, p. 22).

O pensamento trazido por Butler (1998) implica pensar outras estratégias e formas de transformação, pois obter direitos a partir de uma identidade ou por de formas relacionais já estabelecidas abre novos problemas. Na perspectiva Queer, não se trata de identidade ou de “não” identidade, mas da busca por direitos restritos e definidos, o questionamento à ordem institucional. Para pensar essas novas formas de transformação social, Butler (1998) trabalha, pois, com o conceito de desconstrução dos sujeitos.

Dessa perspectiva, dialogar sobre as relações de poder na escola com professores/as pode se tornar uma estratégia de enfrentamento da violência de gênero, contribuindo com a desconstrução do ideário normativo. Ao promover uma conversa sobre a igualdade de direitos e oportunidades considerando as vivências dos/as participantes, é possível ainda oportunizar um espaço de diálogo, escuta e trocas, importante para a formação da cidadania, para o desenvolvimento profissional docente e para o enfrentamento à heteronormatividade compulsória.

Foucault (2010, p. 332) apresenta o diálogo como uma forma livre de falar: “[...] não é como instrumento de memorização, não é como jogo dialético com a memória que o diálogo é justificado aqui”. Constatar de que forma os discursos tornam-se verdades, ditas e memorizadas, uma verdade discursiva que é produzida no discurso, porém

naturalizada no processo, o que Foucault (2010) chama de efeito de verdade que abrange o modo como determinada idéia foi contruída como verdade e estabelecida no processo de regime de verdade. Nessa perspectiva o diálogo é onde isso acontece, portanto o autor sinaliza para uma forma livre de falar, na busca em compreender como são criados, ficcionados e reproduzidos discursos preconceituosos que fortalecem a heterossexualidade compulsória.

Esse meio de condução pode promover dois lugares importantes na politização de professores/as: o lugar de fala e o de escuta. Se, por um lado, o lugar de fala foi recusado às mulheres e historicamente ocupado por homens, por outro, nos dias atuais, até mesmo aquelas que ocupam esse lugar utilizam marcadores sociais de opressão pela solidariedade com os discursos vigentes.

No diálogo, porém, é de primazia exercitar o lugar de escuta também, que precisa ser experimentado por aqueles/as que têm o privilégio do lugar de fala.

Na sequência, apresentarei os dados coletados junto aos/às professores/as sob uma abordagem pós-estruturalista, com vistas a compreender a produção do regime de poder entre os gêneros na escola e como este é produzido na interação cotidianamente no espaço escolar.

### **3.1 Vozes dos/as professores/as**

Este tópico visa descrever os dados empíricos levantados com a realização da pesquisa, demonstrando de que forma os/as professores/as vivenciam questões de gênero e sexualidade na escola. Destaco que as entrevistas foram mantidas na íntegra, respeitando-se a oralidade dos/as entrevistados/as e possibilitando assim a interpretação detalhada por parte de leitores/as.

Inicialmente, houve uma apresentação pessoal e o agradecimento pela participação dos/as envolvidos/as. Depois, foram apresentados o tema, o objetivo e a perspectiva teórica do estudo, bem como os horários propostos. São cinco professores/as, quatro homens e uma mulher, sendo que com dois deles já tive a oportunidade de trabalhar (Arte e Língua Portuguesa). Todos/as responderam ao questionário para levantamento do perfil, porém apenas quatro se dispuseram a gravar as entrevistas.

A apresentação do vídeo oportunizou à pesquisadora estabelecer uma conversa sobre diversos conflitos e dúvidas dos/as participantes (gênero, orientação sexual, idade, classe, raça/etnia, localização geográfica, religiosidade, condição física, escolaridade,

entre outros). Também conversamos sobre os termos de ética e a garantia do sigilo quanto aos nomes dos/das participantes, pois alguns/algumas trabalham em regime contratual<sup>8</sup> pelo município de Campo Grande/MS. Após a conversa, foi oferecido a cada professor/a um questionário (Apêndice B) com perguntas relacionadas ao seu cotidiano escolar e às relações de gênero e sexualidade, havendo depois um encerramento com a mensagem de que a luta pelo direito de ser, de estar e de amar no mundo deve ser diária.

As entrevistas foram empreendidas na segunda semana do mês de novembro de 2017. Após autorização recebida no dia 1º de novembro de 2017 do Comitê de Ética com Seres Humanos (Plataforma Brasil), estive na escola a partir do dia 6 de novembro de 2017. No dia 8 do referido mês, recebi o aceite do professor de Língua Portuguesa para entrevistá-lo em sua residência. Os demais docentes foram entrevistados nos dias 6, 7 e 8 de novembro.

O roteiro das perguntas<sup>9</sup> teve como mote auxiliar a fluidez do diálogo, e as experiências rememoradas revelaram diferentes interpretações de fatos ocorridos na escola.

As entrevistas gravadas em áudio foram depois transcritas. Além disso, elas são apresentadas de acordo com as disciplinas lecionadas dos/as participantes, pois a sequência de reflexões acerca do tema em tela desenrolam-se de forma subjetiva mesmo a partir de um roteiro semiestruturado, e compreendo que assim os leitores podem chegar a suas próprias conclusões sobre a temática e sobre assuntos relacionados a ela, como o machismo e a violência.

Os sujeitos são identificados como **(P)**, pesquisadora, e os/as professores com as iniciais na disciplina lecionada: **(A)** Arte, **(M)** Matemática, **(L)** Língua Portuguesa e **(C)** Ciências.

### **3.2 Reflexões dos/as professores/as sobre as relações de gênero e sexualidade: os desafios diários para a atuação docente**

A primeira entrevista a ser apresentada foi realizada (A), que, no questionário para o levantamento do perfil dos/as participantes, afirmou existir desigualdade de gênero em seu cotidiano.

---

<sup>8</sup> O contrato por seis meses pode ser renovado quando solicitado pela gestão escolar e ocorre pela falta de um/a ocupante para o cargo que trabalhe em regime estatutário. Nesse sentido, o contrato não garante a permanência de professores na escola.

<sup>9</sup> Contendo dez questões, o referido roteiro é apresentado no Apêndice B.

Os meninos têm um direcionamento nas meninas, só que as meninas, elas também revidam, elas sempre falam sobre essa situação: “ah, se é bicha, se é biscate”. Às vezes isso dentro da aula, até o professor tem que saber contornar, até você tem que entrar na brincadeira porque senão gera um conflito mútuo ali, toda a sala vai intervir naquela situação ali, então o professor entra com um papel moldando ali (A).

Nota-se uma linguagem não inclusiva adotada pelo professor no decorrer da entrevista semiestruturada ao falar somente utilizando o gênero masculino, mesmo quando se referiu à mulher. Vale ressaltar que todos/as os/as participantes da pesquisa informaram que não receberam formação continuada que abordasse as relações de gênero e sexualidade. Além disso, analisando-se esse relato, vê-se que a ideia de docilidade feminina presente na sociedade atual rege que as estudantes não respondam diante de situações em que o poderiam. Historicamente, elas são silenciadas, o que explica o espanto do professor de Arte ao afirmar que “[...]elas também revidam”.

Um exemplo dessa invisibilidade é o direito ao voto, que no Brasil foi conquistado apenas em 1932. Antes desse período, os homens decidiam por todos/as quem seriam seus representantes políticos (LINS, 2016, p. 36). Quanto à representação de mulheres nos espaços sociais, Lins (2016) convida a pensar o que a escola pode fazer para estimular reflexões sobre as desigualdades de gênero, contextualizando historicamente desigualdades que estruturaram a sociedade, bem como as conquistas obtidas no âmbito nacional sobre as relações de gênero, tendo em vista o direito ao voto conquistado por mulheres. Também segundo Lins (2016), Nartécia da Silveira, sufragista gaúcha, foi a primeira mulher a se candidatar a um cargo eletivo em 1932, uma conquista ainda muito recente em um país em que a democracia é tão jovem quanto o reconhecimento dos direitos das mulheres.

(A) destaca também xingamentos e outras formas de rechaço que ocorrem em sala de aula, inclusive a “violência de gênero”, que pode ser invisibilizada ao ser substituída pelo termo “brincadeira”, não oportunizando assim a reflexão sobre essa temática. Para Lins (2016, p. 102), “[...] nomear é, talvez, o primeiro passo para pensar e, então transformar”, ou seja, identificar os aspectos relativos a violência quanto ao gênero, que podem intrinsecamente apresentar-se nas piadas de rechacho quanto ao gênero destacando “brincadeiras” de forma a descredibilizar as estudantes. Nessa perspectiva, é preciso que os/as professores/as recebam orientações sobre as relações de gênero e sexualidade para trabalhar o respeito às diferenças e à diversidade na escola, utilizando

dinâmicas, por exemplo, já que as demandas chegam em diversos momentos em sala de aula, não apenas durante as aulas de Ciências.

Ainda segundo o entrevistado:

Eu não tenho muita informação também, porém, eu vejo, trabalho muito com a professora de Ciências, eu vejo, até certos dias atrás ela fez uma dinâmica com eles e me chamou lá, nós trabalhamos juntos essa parte, mas não voltada aos prazeres, voltada aos problemas sexuais, às doenças sexuais, cê entendeu? Então é mais voltada para essa situação, nessa questão do prazer eu não tenho visto nenhum tipo de trabalho em cima disso daí não, mais voltada mesmo as doenças sexualmente transmissíveis mesmo, cê entendeu? (A).

Vemos assim que a sexualidade é tratada nas aulas de Ciências, o que vai ao encontro do Projeto Político Pedagógico da escola. Porém, outras nuances podem emergir quando abordamos o tema sexualidade em sala de aula:

Além da diversidade de orientação sexual, que muitas vezes é tema considerado tabu ou fonte de discriminação nas escolas, a diversidade de gênero é também uma questão que pode gerar muitas dúvidas e inseguranças em educadoras/es comprometidas/os com a construção de uma escola inclusiva (LINS, 2016, p. 76).

Discutir sexualidade além de um discurso que fomente o pânico entre os/as professores/as é um dos desafios desta pesquisa, tendo em vista que a sociedade pode construir discursos padronizados, incluindo riscos, que podem causar pânico e desconforto.

Mais ainda: quando o tópico do sexo é colocado no currículo, nós dificilmente podemos separar seus objetivos e fantasias das considerações históricas de ansiedades, perigos e discursos predatórios que parecem catalogar certos tipos de sexo como inteligíveis, enquanto outros tipos são relegados ao domínio do impensável e do moralmente repreensível. Por causa dessas preocupações e ansiedades da própria professora de não estar preparada para responder as questões das estudantes e de que a aula se dissolva numa luta de poder entre o conhecimento das estudantes e o conhecimento da professora (LOURO, 2000, p. 65).

No entanto, como Foucault (1988, p. 138), “[...] busco as razões pelas quais a sexualidade, longe de ter sido reprimida na sociedade contemporânea está, ao contrário, sendo permanentemente suscitada”. Isso porque a sexualidade produz poder, mas não uma forma que reprime, pois quanto mais se invisibiliza a categoria, maior a curiosidade sobre ela. Refletir a respeito desse dispositivo considerando o contexto escolar e as

vivências de professores/as se torna inevitável ao observar a sexualidade como uma categoria em movimento, sempre se transformando e se produzindo novos significados. As meninas que cursam o 9º ano atualmente pensam, comunicam-se e se comportam de forma diferente em suas subjetividades se comparadas às estudantes do antigo 8º ano do Ensino Fundamental, dez anos atrás, por exemplo.

### **3.3 Vozes que se entrelaçam: a classificação binária de gênero e o futebol na escola**

Ao perguntarmos sobre como o professor percebe as relações de gênero na sala de aula com a turma do 9º ano, (A) afirmou que:

Hoje em dia ainda existe esse conflitos, existe você ver o preconceito ainda, isso é bem evidente, né, ainda mais nessa turma que tá na formação de gênero assim, então se vê ali mesmo que ali dentro do 9º ano nós temos situações, né, que existe esse preconceito, que existe essa discriminação, principalmente você vê quando você vai formar grupo pra fazer atividades dinâmicas. Assim, cê vê eles, é uma coisa natural, eles querem ficar, só um grupinho de meninas, só um grupinho de meninos, eles não querem aquela interação, então, você vê porque muita das vezes, igual agora, nós estamos trabalhando teatro, tem que fazer uma cena lá onde tem um jogador de futebol, então, jamais os meninos vão aceitar uma menina fazer a cena jogando futebol (A).

Foucault (2014) analisa essa disciplina dos corpos, que possui suas tecnologias, como “na fila: o lugar que alguém ocupa numa classificação” (FOUCAULT, 2014, p. 143). Uma observação a se fazer, no que tange à organização dos espaços na escola municipal em que esta pesquisa se desenvolveu, é o fato de os/as professores/as organizarem os/as estudantes na quadra na hora da entrada e estes/as separadamente por turmas e fileiras, desde as turmas do pré-escolar até as do 9º ano do Ensino Fundamental, por orientação da equipe gestora. Nesse contexto, podemos refletir sobre as mudanças na organização do espaço escolar e em que medida esse modelo pode fortalecer as desigualdades entre os gêneros, reforçando simbolicamente estereótipos como a “fragilidade feminina” ao “protegê-las” separando-as dos meninos em filas.

A classificação binária entre os gêneros, seja na utilização de filas, seja em grupos dentro da sala de aula, pode aumentar a rivalidade mesmo além das paredes desse espaço, já que grupos separados têm menos oportunidades de diálogo, e a formação cidadão inclui o diálogo entre todas as pessoas atuantes no espaço escolar.

Dando continuidade à questão da divisão dos espaços e da classificação de estudantes, (A) relata: “[...] nós estamos trabalhando teatro, tem que fazer uma cena lá onde tem um jogador de futebol, então, jamais os meninos vão aceitar uma menina fazer a cena jogando futebol”. (L) também discorre sobre as atividades físicas:

[...] Dante do que eu vejo, (P), na sala de aula, na escola em si, existe o projeto de futsal, né, mas não tem nenhuma menina fazendo futsal no projeto não. O time da escola é só de meninos, o professor só dá aulas aos meninos, acho que é segunda, terças e quartas após o final da aula.

Contando-me como acontecem as aulas de Educação Física e os torneios de futebol com as turmas da escola, inclusive com o 9º ano, o professor de Língua Portuguesa salienta ainda que:

[...] As meninas participam assim no decorrer da aula, né, quando tem de manhã ou à tarde, quando nós fazemos interclasse, como foi hoje inclusive. Acontece muito, sempre tem time misto de meninos, meninas, acontece também de ter time só de meninas e aí eu já... aconteceu algumas vezes das meninas serem campeãs e aí elas jogam contra o time dos meninos (L).

Abordar a questão da igualdade e da oportunidade pode promover a reflexão diante de situações como as relatadas acima. Haja vista que o final das aulas ocorre por volta das 17h10min, quando as crianças voltam para suas residências e a rua se torna menos movimentada, seria o medo de voltar para casa à noite que desmotiva essas alunas a participarem das referidas atividades? Seria a indisposição da escola em receber meninas no treino? Tais questões deságuam em uma infeliz situação:

Marta Vieira da Silva recebeu cinco vezes o título de melhor jogadora de futebol feminino do mundo pela FIFA (Federação Internacional de Futebol), dois a mais que o maior premiado brasileiro na versão masculina do prêmio, Ronaldo do Nazário de Lima. Entretanto, a vantagem de Marta em suas premiações não garantiu visibilidade para os campeonatos femininos nas programações da TV brasileira nem salários iguais àqueles recebidos por seus colegas do futebol masculino. Quando ela jogou no Santos em 2010, o orçamento de todo o time feminino não passava de 1,5 milhão de reais por ano, enquanto, sozinho, o jogador Neymar Jr. Recebia 1 milhão por mês no mesmo time – e sem contar com nenhum prêmio da FIFA à época (LINS, 2016, p. 20).

Dados como esse podem revelar como se constituem os estereótipos de gênero, tendo em vista que, ao serem construídos, podem reproduzir a desigualdade de oportunidades inicialmente no espaço escolar e depois reverberar em outros espaços,

como o mercado de trabalho, pois o exemplo que Lins (2016) apresenta evidencia também a desigualdade salarial entre os/as profissionais do futebol, como hierarquias sociais. Se as escolas públicas abrirem espaço para treinos de futebol em que meninos e meninas possam ter a mesma oportunidade de estudar e praticar o esporte de maneira igualitária, por exemplo, pode-se garantir uma educação igualitária.

A obra “Diferentes, não desiguais: a questão de gênero na escola”, organizada por Lins (2016), destaca ainda que os marcadores sociais de diferença, que podem ser compreendidos como característica da diversidade e produzir desigualdades a exemplo de gênero, aborda os estereótipos de gênero, apresentando um contexto histórico de desigualdades e conquistas de direitos das mulheres e pessoas LGBT.

Ao propor algumas sugestões de material audiovisual e de leitura sobre a temática de gênero e sexualidade, a obra contribui didaticamente para essa discussão ao pensar formas de atuação no contexto escolar que desenvolvam a inclusão social e o respeito à diversidade na formação da cidadania.

### **3.4 Relações de gênero e sexualidade na perspectiva do professor de Matemática**

Essa entrevista foi obtida na sala dos professores durante o período de planejamento do responsável pela disciplina de Matemática do 9º ano A. Ele tem 32 anos e informou que há desigualdades de gênero no seu cotidiano, como as “diferenças de sexo e etnias”.

Seu relato não fez uso da linguagem inclusiva, apesar de haver estudantes meninos e meninas e de a pesquisadora assim se comunicar. É relevante destacar, para essa compreensão, que o participante, em questionário aplicado para levantamento de perfil, respondeu que não recebeu nos últimos dez anos formação continuada que abordasse as relações de gênero no contexto escolar. Esses dados podem anunciar a falta de preparo em relação ao estudo das relações de gênero e sexualidade na escola.

Mas juntamente com a análise de por que a sexualidade é tão difícil de ser discutida no conteúdo escolar, deve também haver uma disposição de parte das professoras para desenvolver sua própria coragem política, numa época em que pode não ser tão popular levantar questões sobre o cambiante conhecimento da sexualidade. Isso significa que a sexualidade tem muito a ver com a capacidade para a liberdade e com os direitos civis e que o direito a uma informação adequada é parte daquilo que vincula a sexualidade tanto com o domínio imaginário quanto com o domínio público. (LOURO, 2000 p. 79).

Abordar os direitos à formação, no que tange à temática das relações de gênero e sexualidade, pode ser uma forma de empoderar os/as professor/as para trabalhar essas questões dentro e fora de sala de aula, mas o que podemos observar é a ausência dessas ações. Além disso,

[...] A forma como isso é feito impede qualquer compreensão genuína do alcance e das possibilidades da sexualidade humana. Isso fica evidente na forma como a discussão é organizada; na forma como o conhecimento é concebido apenas como a expressão de respostas certas ou erradas e, portanto, apenas como o conhecimento de fatos; na forma como docentes e estudantes parecem esconder suas próprias questões e interesses com a justificativa de que têm de cumprir a matéria determinada pelo currículo oficial (LOURO, 2000, p. 62).

Nesse panorama, a referência cultural que compreende apenas o gênero masculino como normal está presente na linguagem, mesmo em livros didáticos, e os estudos de gênero chamam atenção para essas construções e nos convidam a pensar sobre a dominação de gênero, pela qual homens dominam e mulheres são dominadas, negligenciando o fato de que o gênero é uma das dimensões da vida, pois existe a intersseccionalidade de gênero, raça, classes, de nacionalidade, religião, idade. Essa questão abrange muitas relações de poder complexas se observarmos as diversas dimensões de um poder de forma circular.

E a escola tem grande influência no processo de socialização dos/as estudantes, pois é um espaço em que se produzem formas diversas de interação. Também as relações de poder, bem como na sociedade, estabelecem-se no espaço escolar. No universo pesquisado, evidenciamos ainda a vulnerabilidade social da região, e, sendo a escola um espaço de convívio social para estudantes e comunidade, vê-se que o Estado não proporciona espaços destinados ao lazer na região. Segue o relato do Professor (M) acerca dessa questão, ele começou a trabalhar na escola em 2017 e explica:

[...] A escola acaba sendo até um shopping center, onde aqui ela, dentro desse espaço aqui, ela tem diversas formas de comportamento, ela vai assim, a uma frequência muito grande, extravasa demais, extravasa de menos, acho que depende da situação que acontece lá fora, ela transmite isso aqui dentro (M).

(L) acrescenta que a escola é tudo para os/as alunos/as, posto que no bairro não existe praça ou possibilidades de lazer, o que só é oferecido pela instituição escolar.

Sobre o âmbito comportamental dos alunos, (M) esclarece: “[...] vamos, assim, procurar separar questão de conflito e disciplina, que são coisas diferentes. A questão da disciplina ou da indisciplina toma muito tempo, é coisa de 25, 30% do tempo da aula”. É oportuno considerar, nesse contexto, que Foucault (2014, p. 134-136) apresenta uma teoria geral de adiestramento dos corpos: “[...] no centro dos quais reina a noção de ‘docilidade’ que une ao corpo analisável o corpo manipulável”. Igualmente, há submissão a regras comportamentais que podem ser impostas no espaço escolar, e isso define quem é detentor de poder e quem obedece às ordens. No microespaço da sala de aula, podemos compreender que o professor detém o poder sobre sua turma, e os/as estudantes seriam os corpos dóceis, vigiados e ensinados desde as séries iniciais a sentar em uma cadeira, utilizar a mesa para fazer tarefas diárias, não sair da sala de aula sem permissão e obedecer regras básicas de convivência, mais conhecidas como “combinados”, que são organizados e, se confrontados, revelam um “mau comportamento”.

Essa docilidade aliada à ideia de utilidade é descrita por Foucault (2014) como “disciplina”, utilizada para controlar os corpos e manter a ordem nos espaços: “encontramo-los em funcionamento nos colégios, muito cedo; mais tarde nas escolas primárias; investiram lentamente o espaço hospitalar; e em algumas dezenas de anos reestruturaram a organização militar” (FOUCAULT, 2014, p.136)

Podemos observar então que no senso comum o “bom comportamento”, que seria o/a estudante não desobedecer às ordens em sala, respeitar as regras de convívio, pode tachar estudantes, colocando-os em uma situação inferior ou superior em relação a seus próprios colegas de sala. Um exemplo dessa afirmação são os grupos que se formam com objetivos comuns, o que pode favorecer o distanciamento entre colegas e evidenciar conflitos.

Você não pode esquecer que você é um professor, que da mesma forma você também é um ser humano, então por mais que você ali dentro, você procura falar uma linguagem diferente, mas você não pode distorcer muito da realidade deles, se você não viver um pouquinho dessa realidade, tipo assim, no outro dia é... as meninas: "professor, o senhor conhece a paradinha da Anitta?". Eu falei: pô, claro que eu conheço! "Então dança a paradinha!". Então eu só fiz um passinho só, lógico que eu não ia dançar a música inteira pra pagar um mico pra eles, mas um pouco o professor conhece (M).

Sob outra perspectiva, o autoritarismo da instituição escolar pode ser compreendido como um meio de condução da movimentação nesse espaço, o controle sobre estudantes, pois é possível compreender o poder que se produz ao governar o

espaço. A teologia cristã destaca a ideia de “governo das almas”; já na Idade Média, o “governo” era cuidar de si, mais conhecido como “regime” (palavra utilizada em monastérios) para disciplinar os monges com jejum.

Segundo Foucault (2010, p. 212): “[...] tem de receitar, é verdade, para que a doença desapareça, mas tem de estabelecer todo um regime de vida”. Regime pode assim ser entendido como forma para modelar, docilizar ações e os corpos.

O governo, por sua vez, não diz respeito a território, mas a pessoas, ao autocuidado. Por vezes é possível observar ensinamentos sobre o autocuidado no ambiente escolar: seria uma forma de docilizar os/as estudantes? Ou apenas, ingenuamente, demonstra preocupações com suas necessidades individuais?

Nesse cenário, os docentes têm papel importante nesse sistema, que produz a docilidade e a disciplina dos corpos, e, assim como a gestão escolar, podem sugerir normas comportamentais aceitas e não aceitas, normais e anormais.

### **3.5 Relações de gênero e sexualidade na entrevista com professor de Língua Portuguesa**

O docente de Língua Portuguesa e Introdução aos Estudos Literários tem 33 anos e considera que há desigualdade de gênero em seu cotidiano. Essa entrevista foi a única obtida fora da escola, mediante convite do participante, e nos encontramos em sua residência no período vespertino em dia não letivo. Essa conversa foi significativa, pois o professor conhece e participa ativamente do contexto da escola municipal há oito anos.

Segundo ele:

[...] Cada nome, uma família, uma situação e eu vejo que isso acaba trazendo muito eles pra próximo, né, pra bem próximo de nós, da escola, da minha aula de Língua Portuguesa, então acaba saindo do aluno sempre falando: “ah, eu gosto de Português, eu gosto de Português!”. Talvez se confunde com o gostar do Português ou gostar do professor (L).

O respeito às subjetividades dos estudantes é evidenciado em sua narrativa, demonstrando que “[...] o indivíduo não é passivo diante das forças externas a ele” (XAVIER FILHA, 2014, p. 158), estas que atuam de forma ativa nos processos de socialização em espaços como a escola e a família, por exemplo.

Cada estudante é ativo socialmente e vivencia suas relações de forma diversa. Nesse sentido, reconhecer a diversidade presente na escola pode contribuir na atuação

docente, pois compreender as subjetividades dos/as estudantes contribui no processo de reconhecimento de direitos. (L) ainda demonstra que conhecer a comunidade é relevante e saber o que alunos/as compartilham em sala de aula durante o ano letivo é indispensável no trabalho docente, podendo ser um meio de possibilitar o enfrentamento a todas as formas de violência contra as mulheres.

Estamos numa roda bem gostosa após uma atividade comemorativa ao dia do estudante, e a coordenação entra pra falar pra mim, passar um recado, e quando a coordenação se volta, viu aquela situação e falou para uma aluna: “você não pode sentar assim, aluna (X), você é uma moça, se dê ao respeito!. Ela virou as costas, eu ali, aquilo se tornou o tema, eu falei, foi a hora que eu ainda comentei muito sobre o vídeo com eles, porque é um absurdo, porque que a menina não pode sentar com a perna daquele jeito, mas o menino estava sentado ao lado, e ela não solicitou ao menino que mudasse a sua postura, só foi a menina, é um absurdo a gente ter que ter esse estereótipo de menina. [...] Aquilo pra mim foi uma opressão, e ainda disse mais pra menina: Você não pode ficar vindo de saia pra escola, você tem que vir de calça e bermuda (L).

A partir desse relato, podemos analisar que o professor percebeu a diferença de tratamento relacionado ao gênero, a exigência de uma postura socialmente construída como “feminina” ao narrar que a coordenadora chamou atenção da aluna. Para ele, ficou nítida a necessidade de uma atuação, e sua voz, nesse sentido, demonstrou incômodo com essa situação de violência de gênero, nem tão velada no ambiente escolar.

Nessa seara, apesar de existirem leis que consideram a diversidade na escola, podemos perceber que, no cotidiano escolar, ainda é necessário oportunizar diálogos sobre as relações de gênero e sexualidade com docentes, estudantes, coordenadores/as e equipe gestora, com a finalidade de promover a igualdade de oportunidades e laços de respeito entre todos/as estudantes.

Como parte integrante da sociedade na qual está inserida, a escola não está imune ou isenta das contradições pertinentes à nossa cultura. Muitas vezes ela acaba por reproduzir desigualdades (de gênero, de identidade sexual, raciais, religiosas, de classe social, etc.). Ainda que as discriminações não aconteçam de propósito, isto é, com a intenção calculada de ferir as pessoas que pareçam diferentes da ‘norma’ esperada, elas podem causar enormes transtornos e prejuízos para a auto-estima das crianças (XAVIER FILHA, 2012, p. 224).

O sistema patriarcal também reforça a desigualdade entre os gêneros. Podemos compreendê-lo como estrutural do espaço de poder produzido por meio da misoginia, um

discurso de ódio que busca deslegitimar e inferiorizar as mulheres, bem como as pessoas que não correspondem ao padrão socialmente construído, o heteronormativo. Frente a essas constatações, o feminismo é um movimento ativo e construído a partir da resistência e indignação diante de tais situações de desigualdade.

(L) continua:

E bem de capa assim, bem no meio estava a repórter Sandra Annenberg, quer dizer, chamando atenção para uma repórter, mas lá no canto superior da revista, da capa, estava a Valesca Popozuda, e quando eu levei a discussão pra sala, questionaram na sala: “mas professor, quem é ela pra falar de abuso sexual, porque ela canta, porque ela traz isso!”. Aí eu fiquei pensando e joguei pra eles: como assim, uma mulher, ela traz isso, como que ela pode ser, só porque ela canta, só porque ela usa um shorts curto, ela tá dizendo “eu tenho que ser abusada, o homem tem que ter o direito de vir aqui e esfregar o pinto na minha cara?” como ela disse?

Abordar as situações de violência sexual contra as mulheres é indispensável para desconstruir a cultura do estupro e da violência, pois, de acordo com o senso comum, ainda se culpa a vítima pela situação sofrida, o que reproduz uma cultura machista, evidenciada por comentários que podem condenar as mulheres em virtude de seu comportamento, suas escolhas. Nesse contexto, surgem questionamentos acerca dos lugares onde as vítimas são atacadas, horários, se estão sozinhas na rua ou até mesmo pela condição da roupa que vestem, invertendo assim a culpa pelo estupro, que na verdade é do estuproador.

Essas situações podem causar medo e vergonha e desmotivar as mulheres a denunciarem uma violência sofrida. Frente a essa realidade, “[...] um exemplo de ação para combater o assédio sexual em espaços públicos foi a campanha “Chega de fiu fiu”, que, em 2013, ganhou repercussão nacional” (LINS, 2016, p. 62). A referida ação contra o assédio sexual em espaços públicos foi criada por Juliana de Faria, jornalista e fundadora do projeto feminista *Think Olga*. “Chega de fiu fiu” apresentou material ilustrado com mensagens de repúdio às violências contra mulheres e foi divulgada em redes sociais, obtendo a participação de mulheres que dividiram suas vivências em depoimentos sobre o assédio sexual nos espaços públicos.

Ainda no ano de 2014 foi criada a cartilha sobre assédio sexual em parceria com a defensoria pública do estado de São Paulo. Debater esse tema em sala de aula e dialogar com os/as estudantes sobre situações de violência e assédio demonstra comprometimento docente com a formação da cidadania dos/as alunos/as. Isso porque:

Não podemos nos isentar da responsabilidade e do compromisso de gerar espaços mais democráticos e seguros. Por isso, quebrar o silêncio e encarar questões de diversidade e direitos não devem ser ações realizadas somente em situações de exceção ou problemáticas, mas cotidianamente e por todas/os as/os profissionais da escola (LINS, 2016, p. 67).

Todavia, o enfrentamento à violência de gênero e discriminação deve ser pauta não somente da escola, mas também de outros espaços sociais, visto que a reprodução da violência e do preconceito deve ser problematizada por todos, posto que ela viola e oprime pessoas que não se encaixam nos estereótipos “aceitos” na sociedade, não somente estudantes, mas também professores/as, como revela (L):

No dia da formação a diretora me interceptou na sala dela e disse: “você vai ficar assim, com esse cabelo? A SEMED não vai gostar você. Sabe que na SEMED a gente tem uma certa postura”. Então me cobrando, assim, uma coisa que eu fiquei triste, porque em vez de eles estarem preocupados com o intelectual, estavam preocupados com o estereótipo, cê entendeu? E isso é decadente, né, a educação está preocupada com o estereótipo.

É notório que a voz do professor exprime uma consciência em relação à discriminação relacionada ao estereótipo. Mas qual estereótipo seria esse? Na referida situação, ele havia retornado de uma viagem à Bahia e estava utilizando os cabelos cumpridos, ou seja, voltamos à questão de gênero, uma vez que o padrão heteronormativo impõe cabelos curtos para os homens e longos apenas para as mulheres, ancorado na tradição judaico-cristã, que no Brasil se perpetua como regime de verdade. Além disso, para o senso comum, um homem, ao utilizar seus cabelos longos, estaria rompendo com a ideia de masculinidade e ofendendo o sistema patriarcal, que impõe socialmente como deve ser o homem e a mulher.

(L) sentiu-se confortável para relatar outra situação em sala de aula, quando os/as estudantes demonstraram curiosidade em relação à sua orientação.

Justamente da aceitação do professor de Língua Portuguesa, uma coisa que me deixa muito feliz e me deixa certo de cada dia poder estar na escola é que por conta de eu ser homossexual eu nunca sofri nenhum certo tipo de agressão, né, em relação à orientação sexual. É lógico que já vi pichação no banheiro, uma brincadeira ou outra, mas eu nunca dei importância, nunca. Releve, nunca levei adiante, sempre ficou por ali, justamente esse grupo, eles sabem, lógico, mas eles gostam de perguntar, gostam de saber, recentemente eu passei por uma série de perguntas, né, foi um turbilhão de perguntas quando me questionaram

se eu era gay. Eu ainda brinquei com a situação, né, sem nenhum problema, eu afirmo (L).

Essa entrevista com o docente mostra que ele se apresentou como sujeito, e essa situação pode demonstrar que o sujeito não é pré-discursivo, mas se constrói pela interação, como neste caso, em que ocorre o reconhecimento entre o lugar que se ocupa e a identidade que o/a define.

Para Butler (2003, p. 24):

Se o gênero são os significados culturais assumidos pelo corpo sexuado, não se pode dizer que ele decorra de um sexo desta ou daquela maneira. Levada a seu limite lógico, a distinção sexo/gênero sugere uma descontinuidade radial entre corpos sexuados e gêneros culturalmente construídos. Supondo por um momento a estabilidade do sexo binário, não decorre daí que a construção de "homens" aplique-se exclusivamente a corpos masculinos, ou que o termo "mulheres" interprete somente corpos femininos (BUTLER, 2003, p. 24).

Butler (2003) sustenta que a construção social de gênero pode não estar relacionada ao sexo biológico, pois um corpo aparentemente “masculino” pode não ser assim biologicamente, ou mesmo um corpo feminino pode ser biologicamente masculino. Em outras palavras, o órgão genital não define se o corpo é masculino ou feminino, uma vez que, pensando na lógica binária dos gêneros, existem corpos não binários que despertam a curiosidade das pessoas, pois não se restringem ao “padrão” socialmente construído de masculino e feminino. Assim, uma pessoa não binária pode ter um corpo marcado por intervenções cirúrgicas ou não ou mesmo apresentar diversas características em um mesmo corpo, contrariando assim um único padrão estético.

Conversamos mais sobre a turma que fez esse questionamento, pois, na escola, no período matutino, (L) leciona para o 9º ano A e B. O entrevistado relatou que a curiosidade, a “vontade de saber” foi proveniente dos meninos, que demonstravam curiosidade, comparação e principalmente a falta do diálogo sobre as relações de gênero e sexualidade em outros espaços. Podemos inferir, inclusive, que esses estudantes podem não ter encontrado um campo confortável para conversar sobre essas temáticas em outros lugares, o que nos preocupa, já que o desconhecimento pode produzir preconceitos.

9º ano A. Os alunos do 9º ano A perguntaram, é uma turma que tem bastante alunos participando da dança, né, a maioria são dos nonos que participam, então eu acho por eles estarem muito próximos eles queriam saber, e ali, dentro daquela turma surgiu, eu sei, que surgiu vários questionamentos (L).

Esse relato pode indicar a curiosidade sobre questões que cercam a sexualidade e fortalece a necessidade de se criarem espaços para que os/as estudantes tenham acesso a informações sobre a temática, o que pode ser uma forma menos invasiva e pessoal de dialogar sobre o tema e dirimir possíveis dúvidas. Isso porque a maneira como cada pessoa vivencia suas relações sexuais é de procedência íntima e a abordagem da temática da sexualidade não implica expor questões pessoais para os/as estudantes, mas proporcionar um espaço de diálogo na busca da formação cidadã que respeite a diversidade na escola. O respeito e a admiração com esse docente podem contribuir para um espaço aberto para o diálogo, orientado por um viés que produz respeito à diversidade. Assim, “[...] refletir sobre esse processo de normalização da sociedade e das ideias que organizam nossas ações, discursos, os modos de ser e de relacionar com as diferenças é uma forma de desnaturalizar os conceitos de normalidade e anormalidade” (XAVIER FILHA, 2012, p. 260-261).

Situações que rompem os padrões podem se tornar um problema no espaço escolar. Todavia, é importante que, além de sensibilizar estudantes e docentes, é necessário dialogar com a equipe gestora para receber a diversidade na escola da parte dos/as estudantes, docentes e comunidade, tendo em vista que a gestão democrática vincula-se a respeitar a pluralidade.

Sobre a instituição escolar, (L) esclarece que “[...] a escola é tudo lá no bairro, porque lá no bairro não tem posto de saúde, não tem posto policial, não tem creche, quer dizer, tem um CEINF, mas não fica dentro do bairro, fica mais para o alto”.

Vemos assim a relevância da escola para a comunidade, ratificando seu papel social para a comunidade e a falta de serviços e políticas públicas de atendimento social na região. Nesse contexto de desigualdade e vulnerabilidade social, pensar que estudantes e docentes do 9º ano do Ensino Fundamental estão buscando refletir sobre as relações de gênero e sexualidade, dialogando sobre o tema, pode criar um ambiente de interação entre todos, ampliando assim o respeito à diversidade no espaço escolar.

### **3.6 Relações de gênero e sexualidade evidenciadas na entrevista com a professora de Ciências**

A entrevista com a professora de Ciências aconteceu na sala dos professores, no período matutino e em seu horário de planejamento. Ela foi a única mulher participante

da pesquisa, tem 45 anos e afirmou que não considera que há desigualdade de gênero em seu cotidiano.

No que tange o tema em estudo, ela compartilhou uma situação discriminatória relacionada ao preconceito a diversidade e contra estudantes indígenas. Vale ressaltar que a escola se situa ao lado de uma Aldeia Urbana, inferindo-se assim que a escola atende estudantes das três principais etnias da aldeia: Terena, Guarani-Kaiowá e Kadiwéu.

Olha eu...tem, né, relacionado a...ai, seu gay, seu bicha, nessa relação. Mas a gente vê que das meninas, eles falam mais mesmo, como que fala... que machuca mais, né. Os meninos, às vezes você vê o tom de gozação, mas das meninas eles falam assim pra machucar mesmo elas (C).

Essa narrativa relata a desigualdade e a penalização quanto ao gênero na relação entre os/as estudantes: o xingamento homofóbico é uma forma de violência verbal e pode ser compreendido como intolerância diante das possibilidades entre os gêneros, produzindo mais violência contra as pessoas LGBT.

A cada assassinato cometido (foram 326 apenas em 2014), a cada piada feita para rebaixá-la, a cada vez, que um/a transexual ou homossexual abandona a escola por não se sentir seguro/a nesse ambiente, estamos negando a possibilidade e o direito de existência digna a essa população (LINS, 2016, p. 70-71).

Lins (2016) destaca a violência quanto ao gênero, o ódio e a aversão, formas de discriminação e preconceito contra homossexuais e transexuais, seja manifestada de forma explícita, seja velada. Entretanto, a orientação sexual e a identidade de gênero são direitos tutelados pela Constituição Federal Brasileira e protegidos por princípios da dignidade da pessoa humana, da igualdade e da liberdade. Portanto, constitucionalmente, é proibida a discriminação por motivo de cor, etnia, origem e idade, também o é em razão do sexo, gênero ou inclinação afetiva:

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: I – a soberania; II – a cidadania; III – a dignidade da pessoa humana; IV – os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa; V – o pluralismo político (BRASIL, 1988, p. 12).

A Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988) reconheceu a dignidade da pessoa humana como um de seus fundamentos no artigo 1º, inciso III, como visto, pela defesa de uma sociedade livre, justa e solidária e a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e qualquer outra forma de discriminação. A igualdade e a liberdade são, pois, direitos fundamentais que precisam ser garantidos às pessoas de acordo com a norma maior do país.

A escola é uma instituição social relacionada à produção de conhecimento; logo, se gênero é um conceito que tem o objetivo de discutir como se contrói histórica e socialmente o que é masculino ou feminino, é necessário que essa discussão aconteça na escola, pois ela é um lugar de produção e disseminação de conhecimento científico e impedir isso é recusar as ferramentas que possibilitam a compreensão do mundo e as diversas hierarquias entre feminilidades e masculinidades, as muitas possibilidades de ser.

O contexto de violência afirma essa relevância de dialogar sobre o respeito à diversidade. Nesse prisma, docentes podem intervir durante a aula quando perceberem situações discriminatórias. Porém, para isso, é necessário preparo teórico sobre a temática, tornando-se indispensável reforçar a importância da formação docente continuada, para que professores encontrem-se preparados/as para discutir relações de gênero e sexualidade e busquem desconstruir preconceitos que se mostram desde as séries iniciais: “[...] tem que começar a trabalhar isso, pegar desde os pequenininhos para quando chegar no 9º não ter essa discriminação que a gente vê, e é muita” (C).

Nessa mesma direção, deve-se “[...] trazer para reflexão como os conceitos de sexualidades, orientações sexuais, discursos e poderes podem materializar-se na prática pedagógica de docentes que atuam na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental” (XAVIER FILHA, 2012, p. 272-273). Assim, problematizam-se essas questões em todo o processo escolar como forma de prevenir a reprodução da violência de gênero, compreendendo-se, tal como (C): “[...] gente, opção sexual para mim, não...se é homossexual ou se é... não tem... é pessoa, tem dois braços, duas pernas, é como qualquer uma, isso não vai mudar o caráter, entendeu! Então eu acho que é isso”.

A voz da professora (C) busca enfatizar a igualdade e se posiciona contra a discriminação quanto ao gênero e orientação sexual. A participante informou em questionário aplicado para o levantamento de perfil que não recebeu formação continuada que abordasse a temática desta pesquisa nos últimos dez anos. Dessa forma, é

compreensível a linguagem utilizada por ela ao descrever as situações em que atua em sala de aula na busca por desconstruir preconceitos quando estes se exteriorizam nas situações de conflito entre os/as estudantes.

Entretanto, no lugar de opção sexual, o termo orientação sexual, pois não compreendemos a orientação como uma “escolha” de acordo com Lins (2016, p. 73): “[...] a construção do desejo não é um processo completamente consciente e, por isso, não podemos dizer que seja um terreno operado por escolhas livres, individuais e racionais”. Assim, ao considerar a orientação sexual como uma construção, valorizamos a fluidez existente no termo, e não engessar a sexualidade das pessoas torna possível valorizar as possibilidades diversas de orientar desejo e sentimentos, bem como as práticas sexuais.

Então, tem alguns são bem reservados, eles são assim, quando a gente fala dessa área da sexualidade, eles são os que não falam muito, os que ficam mais quietos, então a gente percebe essa resistência nesse tema, e a gente também percebe, ou pelo menos eu percebo, que eles são bem assim, “os outros” vamos falar assim os brasileiros que não são indígenas, eles são bem, tem algumas horas que eles são bem racistas: “ó, seu bugrinho!, ó, filho do cacique!”. Ou então a gente percebe que também tem esse ponto, que como a comunidade quase 90% é da área de indígenas eu acho que a gente também deveria trabalhar esse ponto, não é? Porque às vezes eles são mais quietos porque tem aluno que não fala o português, a maioria, tem uns que falam bem e só entendem o Guarani, a língua deles. Às vezes é difícil a gente se comunicar com eles, mas a gente vê que tem essa discriminação, uns falam: “ó, seu bêbado! Ó, seu pinguço!”. Não sei se é porque já é tachado que indígena é alcoólatra, essas coisas, mas a gente percebe que tem alguns que são bem radicais em relação a eles, infelizmente (C).

As diversas características, como gênero, cor/raça e classe podem ser compreendidas como marcadores sociais que podem identificar as pessoas. Contudo, “[...] além de diferenças, elas implicam acessos desiguais a direitos e oportunidades, como educação, renda, segurança, moradia, trabalho, saúde, terra, direitos sexuais e outros” (LINS, 2016, p. 91). A professora também relatou que os/as estudantes indígenas em sua maioria se comportam de forma inibida em sala, assim como (A). Seria essa “inibição” a evidência de um desconforto causado pela falta de valorização de sua cultura no espaço escolar?

Quando a diversidade não é respeitada a violência ocupa os espaços. Nesse sentido, a observação da professora de Ciências nos permite refletir sobre as marcas que atravessam os/as estudantes e também a percepção dos/as docentes em relação a esses

marcadores sociais, podendo intervir de maneira a desconstruir também a discriminação quanto às questões raciais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou analisar situações vividas por professores/as e refletir sobre o contexto escolar. Para isso, tornou-se importante trazer à memória o contexto histórico das desigualdades, que tiram as mulheres dos espaços de poder e dialogar sobre as relações de gênero e sexualidade.

Por meio dos dados apresentados, estudados com o auxílio do aporte teórico selecionado, observamos que desigualdades estão presentes dentro e fora do contexto escolar, e a formação cidadã implica a garantia do respeito à diversidade e às diferenças.

No decorrer desta investigação, foi possível ainda compreender que, além de apresentar dados que evidenciam as desigualdades entre os gêneros, o questionamento a que nos propusemos favoreceu a compreensão dos motivadores dessas desigualdades, bem como a possibilidade de questionar as correntes do sistema patriarcal, que pode oprimir pessoas. Acreditamos assim que desconstruir as categorias e questionar as construções sociais que “encaixam” as pessoas em determinados lugares e em seus destinos pode problematizar categorias, como gênero e sexualidades, o que é ser mulher em um país que culturalmente não a reconhece historicamente, muito menos a pluralidade do conceito mulher, dentre outras questões.

Inicialmente, a proposta desta pesquisa agregava entrevistas com professores/as e rodas de conversa com estudantes. Porém, em respeito à recomendação das professoras que constituíram a banca do Exame de Qualificação da Dissertação e da parecerista do Comitê de Ética da UEMS, o estudo se restringiu às vozes dos/das professores/as da escola investigada, a fim de aprofundar a análise dos dados obtidos. A partir dessa alteração, a comparação entre os relatos dos/as docentes e dos/as estudantes. Todavia, este texto demonstra preocupação com todas as pessoas atuantes na escola.

A observação que pretendemos deixar é a possibilidade de uma ampla reflexão, que visibilize vozes e percepções dos/as professores/as, mas que também posicionamentos de estudantes, coordenadores/as, gestores/as secretários/as, orientadores/as, auxiliares educacionais, auxiliares de limpeza do espaço escolar e principalmente da comunidade da região da Mata do Segredo diante da temática investigada.

Exercer o lugar de escuta permite a empatia, que pode humanizar situações de preconceito e discriminação no espaço escolar. Dessa maneira, torna-se relevante o

diálogo e o respeito frente às diversas vivências relatadas pelos diferentes sujeitos sociais que frequentam a instituição escolar.

Na expectativa de que esta pesquisa seja um convite a desconstruir o olhar normalizador de todos/as e criar uma perspectiva que se desvie dos preconceitos que marcaram como lentes a forma como enxergamos o mundo até os dias atuais, espera-se que possamos reconhecer as possibilidades de transformação e autonomia envolvendo gênero e sexualidade e, finalmente, que compreendamos que a participação dos/as professores/as, representada pelos/as docentes do 9º ano do Ensino Fundamental no âmbito de uma escola municipal em Campo Grande/MS, fortalece a necessidade de não cessar o diálogo sobre as relações de gênero e sexualidade.

## REFERÊNCIAS

ANDRE, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set. dez. 2010.

ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA-2015. São Paulo: Editora Moderna, 2015. Disponível em: <<http://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A808A824D99C0D1014D9BEEEEBB0C18>>. Acesso em: 29 set. 2016.

ARFUCH, Leonor; BENVENISTE, Emile. **O espaço bibliográfico** – dilemas da subjetividade contemporânea. Rio de Janeiro: UERJ, 2010.

AUAD, Daniela. **Feminismo**: que história é essa? Rio de Janeiro: eDPeA, 2003.

AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos**: relações de gênero na escola. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

BOGDAN, Robert C. e BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. ed. Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. A dominação masculina. **Educação e Realidade**, n. 20, jul/dez, 1995, p. 133-184.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 5 ed. Tradução: Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. Difference, Diversity, Differentiation. In: BRAH, Avtar. Cartographies of Diaspora: Contesting Identities. Longon/New York, Routledge, 1996, p.95-127. **Cadernos Pagu** (26), janeiro-junho de 2006, p. 329-376.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília: Senado, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 07 out. 2015.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 07 out. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2016.

BRASIL. **Lei n. 11.274, de 06 de fevereiro de 2006**. Ampliação do Ensino Fundamental. Brasília: Presidência da República, 2006. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/11274.htm)>. Acesso em: 07 out. 2015.

BRASIL, **Gênero e diversidade na escola**: formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais. **Adolescentes e jovens para a educação entre pares**: Diversidades sexuais, gênero, sexualidades e saúde reprodutiva, v.1, 7 e 8. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília: Ministério da Saúde, 2011.

BRASIL. **Relatório final**. Subsecretaria de apoio às comissões especiais e parlamentares de inquérito. Brasília: Senado, 2013. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/atividade/materia/getPDF.asp?t=130748&>>. Acesso em: 12 set. 2016.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação. Brasília: Presidência da República. 2014. Disponível em: <[http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw\\_Identificacao/lei%2013.005-2014?OpenDocument](http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2013.005-2014?OpenDocument)>. Acesso em: 10 set. 2017.

BRASIL. **Mapa da Violência** – Homicídio de mulheres no Brasil. Brasília: 2015. Disponível em: <[http://www.spm.gov.br/assuntos/violencia/pesquisas-e-publicacoes/mapaviolencia\\_2015\\_mulheres.pdf](http://www.spm.gov.br/assuntos/violencia/pesquisas-e-publicacoes/mapaviolencia_2015_mulheres.pdf)> Acesso em: 29 set. 2016.

BUTLER, Judith. Contingent foundations: feminism and the question of “Postmodernism” no Greater Philadelphia Philosophy Consortium, em setembro de 1990. Tradução: Pedro Maia Soares. Routledge, New York. Fundamentos contingentes: o feminismo e a questão do “pós-modernismo”, UNICAMP, **Cadernos Pagu** (11) 1998: p. 11-42.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Tradução: Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CAMPO GRANDE. **Projeto de Lei n. 38 de 15 de Junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação do Município de Campo Grande-MS e dá outras providências (PME 2015-2025). Campo Grande: Prefeitura Municipal de Campo Grande, 2015.

CAMPO GRANDE. **Projeto Político Pedagógico**. Prefeitura Municipal de Campo Grande, 2016.

COSTA, Ana Paula; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. Ser professora, ser mulher: um estudo sobre concepções de gênero e sexualidade para um grupo de alunas de pedagogia. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 19 (2), p. 475-489, maio-agosto 2011.

DAYRELL, Juarez. A Escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 38, n. 100 – Especial, p. 1105-1128, out. 2007.

DERRIDA, Jaques. Gramatologia. Tradução de Miriam Schnaiderman e Renato Janini Ribeiro. **Perspectiva**, São Paulo, USP, 1973, p. 16.

É NOIS. Inteligência Jovem. **#Meninapodetudo** – Machismo e violência contra a mulher na juventude. 2015. Disponível em:  
<<https://www.youtube.com/watch?v=bzPh3bJfVNM>. Acesso em: 29 set. 2016.

FREIRE, Eleita de Carvalho. **O currículo e suas implicações nas relações sociais de gênero entre estudantes do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino no Recife – PE**. 2010. 237 p. Tese (Doutorado Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. 8ª ed. Tradução Salma Tannus Muchail. (Coleção tópicos). São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I**: a vontade do saber. 13. ed. Tradução de Maria Tereza da C. Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**: curso no Collège de France (1974-1975). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FOUCAULT, Michel. **O governo de si e dos outros**: curso no Collège de France (1982-1983). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão; tradução de Raquel Raamahete. 42. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

GARCIA, Regina Leite. Para quem investigamos – para quem escrevemos: reflexões sobre a responsabilidade social do pesquisador. In: MOREIRA, Antonio Flávio et al (Orgs.). **Para quem pesquisamos – para quem escrevemos**: o impasse dos intelectuais. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 15-41.

HILST, Hilda. Poesia reunida. In: DUARTE, Edson Costa. **Obra poética reunida (1950-1996)**. Editora da Universidade, 1998.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**. Características da população e dos domicílios. Resultado do Universo. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <<http://www.brasileirosnomundo.itamaraty.gov.br/a-comunidade/estimativas-populacionais-das-comunidades/estimativas-do-ibge/censo-demografico-ibge-2010.pdf>>Acesso em: 29 set. 2016.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia Estatística. **Pesquisa Mensal de Emprego – PME 2012**, p. 16. Disponível em:  
<[https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pme\\_nova/Mulher\\_Mercado\\_Trabalho\\_Perg\\_Resp\\_2012.pdf](https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pme_nova/Mulher_Mercado_Trabalho_Perg_Resp_2012.pdf)>Acesso em 14 de maio 2018.

INSTITUTO UNIVERSITÁRIO DE LISBOA. **Dicionário Eletrônico Houaiss**, 2009. Disponível em: <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/as-palavras-percepcao-decepcao-concepcao-e-recepcao/29408>. Acesso em: 30 nov. 2017.

LAQUEUR, Thomas. **Inventando o Sexo: Corpo e Gênero dos Gregos a Freud**. Tradução de Vera Whately. Rio de Janeiro: Ed. Relume Dumara, 2001.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.** Tradução de Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LINS, Beatriz Accioly; MACHADO, Bernardo Fonseca; ESCOURA, Michele. **Diferentes, não desiguais: a questão de gênero na escola.** São Paulo: Reviravolta, 2016.

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

LOURO, Guacira Lopes. **Corpo educado. Pedagogias da sexualidade.** 2 ed. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em revista**, Belo Horizonte, n. 46, p. 201-218, dez. 2007.

LUCINDA, Elisa. **Vozes guardadas** [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: Record, 2016.

MARZANO, Michela. **Dicionário do corpo.** Ed. Loyola, 2012. Disponível em: [http://www.travessa.com.br/DICIONARIO\\_DO\\_CORPO/artigo/c734458a-2d64-4255-9a8b-4b00e405fcce](http://www.travessa.com.br/DICIONARIO_DO_CORPO/artigo/c734458a-2d64-4255-9a8b-4b00e405fcce). Acesso em: 26 set. 2016.

MEIRELES, Cecília. **Ou isto ou aquilo.** Caminhos para a Cidadania. São Paulo: Global, 2012.

MISKOLCI, Rochard. A Teoria Queer e a sociologia: o desafio de uma analítica da normatização. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 11, nº 21, jan./jun. 2009, p. 150-182.

RABELLO, Sylvia Helena dos Santos. **Sexualidade, gênero e pedagogias culturais: representações e problematizações em contexto escolar.** 2012. 270 p. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2012.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em Educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

RUBIN, Gayle S. Pensando sobre sexo: notas para uma teoria radical da política da sexualidade. Unicamp. **Cadernos Pagu** (21), p. 01-82, 2003.

SALES, Juliana Azevedo Campos. **Relações de gênero no exercício da coordenação pedagógica.** 2015. 100 p. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

SCOTT, Joan Wallach: **Gender and politics of history.** Columbia University Press, N.Y., 1988. Tradução de Mariza Corrêa. Campinas: IFCH/Unicamp, 1994.

VETORAZO, Francisca Helena Gonçalves. **Gênero e sexualidade na escola: arenas de enfrentamento e negociação.** Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2016.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da Violência 2015**. Rio de Janeiro: Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais – FLACSO, 2015. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/noticias/pdf/mapa-2015-16-e-17>>. Acesso em: 12 set. 2016.

XAVIER FILHA, Constantina. Educação para a sexualidade: carregar água na peneira? In: RIBEIRO, Paula R. C.; SILVA, Méri; GOELLNER, Silvana. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: composições e desafios para a formação docente. Rio Grande: Ed. FURG, 2007, p. 85-103.

XAVIER FILHA, Constantina. **Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2009.

XAVIER FILHA, Constantina. Gênero, corpo e sexualidade nos livros para a infância. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial, n. 1., 2014, p. 153-169, Editora UFPR.

XAVIER FILHA, Constantina. **Sexualidades, gênero e diferenças na educação das infâncias**. Campo Grande, MS ed. UFMS, 2012.

## **ANEXOS**

**ANEXO 1**

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (professor)

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL****Comitê de Ética com Seres Humanos****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**  
**(PROFESSORES/AS)**

Convidamos o (a) Sr(a) para participar da Pesquisa Relações de Gênero e Sexualidade: Narrativas de Professores/as do 9º ano do Ensino Fundamental em Campo Grande MS, sob a responsabilidade da pesquisadora Roberta de Souza Salgado, a qual pretende descrever e analisar as vozes sobre relações de gênero e sexualidade nas vozes de professores/as do 9º ano do Ensino Fundamental.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de rodas de conversa que abordarão a temática das relações de gênero e sexualidade como: dinâmica de apresentação, diálogos, atividades lúdicas, coleta das narrativas de professores/as. As atividades serão fotografadas e as narrativas gravadas em áudio. As oficinas serão realizadas na instituição escolar e agendadas com antecedência junto a equipe gestora.

Em qualquer etapa de desenvolvimento do protocolo, o (a) Sr (a) terá acesso à pesquisadora Profa. Roberta de Souza Salgado, que pode ser encontrada pelo telefone (67) 99180-5853, a coordenadora da pesquisa, para esclarecimento de eventuais dúvidas. Os órgãos responsáveis pelo acompanhamento e apreciação ética deste estudo são o Comitê de Ética com Seres Humanos da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (CESH-UEMS), telefone (67) 3902-2699 e e-mail [cesh@uems.br](mailto:cesh@uems.br), e a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), entidade nacional responsável por analisar os aspectos éticos dos estudos com seres humanos: telefone (61) 3315 5878, email [conep@saude.gov.br](mailto:conep@saude.gov.br).

**1. Garantia de liberdade:** É garantida aos participantes a liberdade de se retirar a qualquer momento da pesquisa e seus consentimentos de participação, sem qualquer prejuízo pessoal.

**2. Garantia de confidencialidade:** Os dados relativos à pesquisa advindos dos encontros semanais para a realização do planejamento semanal e das oficinas de formação serão

oportunidades para refletir e compartilhar as experiências pedagógicas entre educadores e a pesquisadora. Nessa etapa, os depoimentos descritos serão analisados conforme a metodologia da pesquisa exploratória, sem identificação dos participantes.

**3. Garantia do acompanhamento do desenvolvimento da pesquisa:** É direito dos participantes e dever da equipe de pesquisadores mantê-los(as) informados(as) sobre o andamento da pesquisa, mesmo que de caráter parcial ou temporário. Quando a pesquisa for finalizada será realizada uma reunião na instituição escolar com a comunidade escolar e participantes para a divulgação dos resultados obtidos, com também a finalidade de garantir o retorno social aos participantes da pesquisa.

**4. Garantia de isenção de despesas e/ou compensações:** Não há despesas pessoais para os participantes em nenhuma etapa da pesquisa, como também não há compensações financeiras ou de qualquer outra espécie relacionadas à sua participação. Caso haja alguma despesa adicional, esta será integralmente absorvida pelo orçamento da pesquisa.

**5. Garantia científica relativa ao trabalho dos dados obtidos:** Há garantia incondicional quanto à preservação exclusiva da finalidade científica no manuseio dos dados obtidos.

**6. Garantia de entrega de 02 (duas) cópias do exemplar do Trabalho:** Após a finalização da pesquisa e apresentação à Banca Examinadora, a pesquisadora entregará 02 (dois) exemplares do trabalho, um para o acervo da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande-MS e outro para acervo da Escola Municipal participante da pesquisa.

**7. Riscos:** Consideram-se como riscos no percurso da investigação a possibilidade de desistência dos professores participantes da pesquisa em decorrência de não se sentirem à vontade ou com vergonha ao expor as narrativas da vida durante as entrevistas, ou para relatar experiências de suas práticas pedagógicas sobre leitura. O estudo também poderá apresentar riscos caso esses profissionais não possam participar em razão de situações de estresse, cansaço físico e emocional, devido ao acúmulo de trabalho ou por se sentirem incomodados por não julgarem relevante um trabalho dessa natureza. Podem ocorrer, ainda, interrupções do contrato e substituições de professores por outros, bem como a preocupação com a exposição de sua identidade. Diante de possíveis constrangimentos que possam surgir haverá um esforço por parte da pesquisadora em demonstrar ética na condução da proposta, explicar que a identidade será mantida em sigilo de forma que sejam minimizados e evitados eventuais desconfortos. A pesquisadora se compromete também em deixar nítido aos

participantes que a pesquisa está sendo desenvolvida dentro dos parâmetros legais e que, portanto, suas necessidades serão respeitadas, bem como suas particularidades e interesses. Desse modo, a indicação do local para a coleta de dados e a disponibilidade do momento mais adequado serão considerados plenamente nesse processo, com base no cuidado ao bem-estar, segurança e satisfação, para que se sintam confiantes e motivados para colaborarem com as entrevistas.

**8. Benefícios:** Como benefício desta pesquisa, o desenvolvimento das rodas de conversa oportunizará a construção de conhecimentos sobre as relações de gênero e sexualidade, que podem ser uma questão histórica e cultural dos/as professores/as participantes desta pesquisa, com a finalidade de favorecer a adoção de posturas vivenciadas nas relações interpessoais com ênfase no respeito mútuo e aceitação de si e do outro. Tais saberes contribuirão para a afirmação da identidade pessoal dos/as participantes em suas relações sociais no âmbito familiar e escolar. Assim, intenta-se promover uma reflexão entre os professores sobre a necessidade de se estabelecer um ensino que dialogue com as diferentes culturas presentes no espaço escolar, isto é, uma educação intercultural, que contemple os diferentes saberes culturais em sala de aula.

Eu, \_\_\_\_\_,  
fui informado/a e aceito participar da pesquisa Relações de gênero e sexualidade: narrativas de professores/as do 9º ano do Ensino Fundamental em Campo Grande, MS, e a pesquisadora Roberta de Souza Salgado me explicou como será toda a pesquisa de forma clara e objetiva.

Campo Grande, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

\_\_\_\_\_  
**Assinatura do Pesquisador**

\_\_\_\_\_  
**Assinatura do/a Participante da Pesquisa**

**Nome completo do pesquisador:** Roberta de Souza Salgado

**Telefone para contato:** (067) 99180-5853

**E-mail:** beteca@gmail.com

**Comitê de Ética com Seres Humanos da UEMS, fone: 3902-2699 ou [cesh@uems.br](mailto:cesh@uems.br)**

## ANEXO 2 – Parecer de Aprovação da Pesquisa Plataforma Brasil



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE: NARRATIVAS DE PROFESSORES/AS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM CAMPO GRANDE-MS

**Pesquisador:** ROBERTA DE SOUZA SALGADO **Área Temática:**

**Versão:** 5

**CAAE:** 67115517.0.0000.8030

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 2.362.596

**Apresentação do Projeto:**

A presente pesquisa tem por objeto de investigação as Relações de gênero e sexualidade: narrativas de professores/as do 9º ano do ensino fundamental em Campo Grande-MS.

**Objetivo da Pesquisa:**

Analisar as Relações de gênero e sexualidade: narrativas de professores/as do 9º ano do ensino fundamental em Campo Grande-MS.

Específicos:

1. Contextualizar a ampliação do Ensino Fundamental a partir da Lei nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006, que altera a Lei nº 9.394/1996 (LDB), dispendo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade;
2. Caracterizar o funcionamento da Escola Municipal, localizada em Campo Grande-MS no que diz respeito ao seu histórico e à organização do Projeto Político Pedagógico (PPP);
3. Analisar as vozes de professores/as do 9º ano do Ensino Fundamental sobre as relações de gênero e de sexualidade e desenvolver rodas de conversa, dinâmicas de grupo como apoio do material “Saúde e prevenção nas escolas”, elaborado pelo MEC. (BRASIL, 2011)
4. Apresentar o Dicionário do Corpo, elaborado por Michela Marzano (2012), com as principais palavras utilizadas nas dinâmicas de grupo, em rodas de conversa (Machismo, Sexualidade, Sexismo, Androcentrismo, entre outras).

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Foram abordados no TCLE e atendem aos preceitos estabelecidos na Resolução 466/12 e na 510/2016.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Atendeu às solicitações feitas anteriormente em relação ao TCLE, Projeto e questionário.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

TCLE de acordo com os preceitos éticos.

**Recomendações:**

Nenhuma

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

NENHUMA

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_843484.pdf	06/10/2017 14:19:59		Aceito
Outros	roteiro_.docx	06/10/2017 14:18:29	ROBERTA DE SOUZA SALGADO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA_ROBERTA_setembro.docx	06/10/2017 14:17:50	ROBERTA DE SOUZA SALGADO	Aceito
Outros	questionario_prof.docx	06/10/2017 14:17:11	ROBERTA DE SOUZA SALGADO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcleprof.docx	06/10/2017 14:16:41	ROBERTA DE SOUZA SALGADO	Aceito
Outros	Carta_parecerista_.docx	06/10/2017 14:16:18	ROBERTA DE SOUZA SALGADO	Aceito
Cronograma	cronograma_.docx	06/10/2017 14:15:42	ROBERTA DE SOUZA SALGADO	Aceito
Declaração de	declaracao.pdf	13/04/2017	ROBERTA DE	Aceito

Página 02 de

Continuação do Parecer: 2.362.596

Instituição e Infraestrutura	declaracao.pdf	20:55:27	SOUZA SALGADO	Aceito
Folha de Rosto	folha_rosto_plataforma.pdf	22/02/2017 13:15:49	ROBERTA DE SOUZA SALGADO	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

DOURADOS, 01 de Novembro de 2017

---

**Assinado por:  
Cynthia de Barros Mansur  
(Coordenador)**

**Endereço:** Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx:351

**Bairro:** Cidade Universitária

**CEP:** 79.804-970

**UF:** MS **Município:** DOURADOS

**Telefone:** (67)3902-2699

**E-mail:** cesh@uems.br

## APÊNDICES

**APÊNDICE A –**

Questionário para levantamento do perfil dos/as professores/as participantes da pesquisa



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL**



**Comitê de Ética com Seres Humanos**

**QUESTIONÁRIO PARA LEVANTAMENTO DO PERFIL DOS/AS  
PROFESSORES/AS PARTICIPANTES DA PESQUISA**

Solicitamos a gentileza de nos responder as perguntas abaixo relacionadas, pois essas informações são de extrema importância para as discussões sobre a compreensão da sexualidade e, sobretudo, das desigualdades nas relações de gênero ainda presentes na nossa sociedade.

- 1. Você já participou de alguma formação continuada nos últimos 10 anos no seu exercício profissional sobre a temática: relações de gênero e sexualidade?**  
 Sim  
 Não

**Onde? Em caso positivo, essa formação foi ofertada por quem ou qual órgão?**

---

- 2. Na sua opinião, você considera que há desigualdade de gênero no seu cotidiano?**  
 Sim  
 Não

**Em caso positivo, conte-nos como você vê essa desigualdade.**

---

- 3. Você gostaria de participar de pesquisa que oportunizasse conversar sobre suas vivências nas relações de gênero e sexualidade?**  
 Sim  
 Não

**No caso afirmativo, justifique a sua disposição e sua identificação é opcional, tendo em vista que os dados serão utilizados para fins científicos de maneira ética, oportunizando a contribuição para a implementação de projetos e programas de políticas públicas nessa área.**

Nome (opcional): \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Sexo: \_\_\_\_\_

Agradecemos a sua participação.

**Roberta de Souza Salgado**

Mestranda em Educação no Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Bolsista PIBAP.

**APÊNDICE B** – Roteiro das entrevistas com professores/as

1. Obrigada por participar da pesquisa que aborda as relações de gênero e sexualidade na escola. Pode contar um pouco sobre o seu envolvimento com a escola, com a comunidade?
2. Assistimos ao vídeo “É nós, ‘menina pode tudo’”, que traz essa questão do machismo, da violência de gênero, e algumas meninas relatam isso, tanto na família quanto na escola. Trazendo aqui para a escola municipal, na sua experiência com o 9º ano, é possível perceber o machismo, a violência, xingamentos?
3. Na sala de aula, falando do espaço mesmo, o senhor percebe que tem uma divisão: meninas que sentam mais próximas de outras meninas, meninos que fazem os grupinhos, ou não, é mais misturado?
4. De que forma procura se aproximar mais dos/as estudantes, utiliza a linguagem, as gírias que eles usam?
5. Na sala de aula, percebe nas falas dos estudantes algum xingamento?
6. Se afirmativo, quais são os xingamentos mais frequentes? São voltados para a sexualidade, que desqualificam um grupo específico, por exemplo: mulheres, LGBT?
7. No decorrer das aulas os/as estudantes trazem muitos questionamentos relacionados à sexualidade?
8. Tem alguma lembrança de estudantes do 9º ano que tenham sofrido discriminação em decorrência de sua orientação sexual, ou gênero que não condiz com o sexo biológico?

9. Em relação a questões de discriminação étnico-racial, é possível perceber preconceito em sala no comportamento dos/as alunos/as?
  
10. Gostaria de agradecer sua participação nessa pesquisa, e saber se tem mais alguma consideração que gostaria de fazer. Obrigada.

## **APÊNDICE C** - Proposta de atuação no espaço escolar: dialogando com professores/as sobre gênero e sexualidade

A pesquisa “Relações de gênero e sexualidade: vozes de professores/as do 9º ano do Ensino Fundamental, Campo Grande, MS” analisou vivências de docentes relacionadas ao tema e documentadas por meio de entrevistas semiestruturadas, bem como elaborou um questionário para o levantamento de perfil dos/as participantes, aplicado para cinco docentes da escola selecionada (quatro homens e uma mulher, eles com idade aproximada entre 31 e 33 anos e ela, entre 40 e 50 anos).

Almejamos com esse estudo estender nossas reflexões para professores/as, pois, de acordo com o levantamento dos dados, obtivemos indicadores que evidenciam a ausência de formação continuada que aborde as relações de gênero e sexualidade no cotidiano escolar nos últimos dez anos.

Diante do exposto, esta proposta destaca a formação continuada destinada a grupos de professores/as visando ao seu desenvolvimento profissional, especialmente no que tange ao tema abordado, reconhecendo que, ao trabalharem em sala de aula situações discriminatórias quanto ao gênero e sexualidade, podem contribuir para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária.

### **Metodologia**

A utilização das entrevistas para a busca das vozes de professores/as, segundo Arfuch (2010, p. 250), demonstra a “[...] democratização da palavra, recuperação de memória do povo, indagação do censurado, do silenciado, do deixado de lado pela história oficial ou, simplesmente, do banal, da simplicidade, frequentemente trágica, da experiência cotidiana”. Nesse sentido, o espaço de escuta pode proporcionar uma reflexão sobre a prática docente na escola e, conseqüentemente, preparar docentes para as diversas situações de preconceito e discriminação que podem ocorrer no ambiente escolar.

Para desenvolver esse espaço de formação continuada na escola, pretendemos retomar os resultados da pesquisa de forma reflexiva junto à gestão escolar, apresentando os dados analisados e propondo um momento específico para apresentá-la aos professores, com o objetivo de levar as experiências e resultados ao conhecimento dos envolvidos haja vista a relevância do tema proposto. Para isso, agendaremos com a gestão

escolar um período oportuno para essa ação em formato de oficina, com a apresentação de slides e rodas de diálogo, conforme roteiro apresentado no Apêndice B.

Após o desenvolvimento da oficina, buscaremos formar um grupo de reflexão com os/as professores/as, quando poderão aprofundar seus conhecimentos em relação a questões teóricas a fim de incorporá-las às suas práticas pedagógicas.

### **Roteiro da Oficina Gênero e diversidade sexual**

Para viabilizarmos a presente proposta de atuação, agendaremos uma reunião com a gestão escolar para o conhecimento do projeto e planejamento de possíveis ações a partir do 2º semestre de 2018, visando à garantia do agendamento prévio e à organização de um espaço, para que possamos receber os/as professores/as e desenvolvermos a dinâmica, com a apresentação de filme e a roda de diálogo.

O programa da oficina respeitará o seguinte cronograma:

**Recepção dos/as participantes:** dispor a sala em círculo com músicas de Conchita Wurst e outras, para a acolhida dos/as participantes e lista de presença.

#### **1º Momento – Apresentação da oficina**

Primeiramente, nós, ministrantes, fazemos a nossa apresentação pessoal e agradecemos a presença de cada pessoa na oficina. Em seguida apresentamos o tema, o objetivo, a perspectiva teórica, o horário, a carga horária para recebimento do certificado e como o trabalho será conduzido nas quatro horas de oficina.

#### **2º Momento – Apresentação dos/as participantes**

A partir das imagens da cantora austríaca Conchita Wurst, drag queen, motivamos a dinâmica de apresentação pessoal dos/as participantes da oficina. Ela será em duplas e ocorrerá pela conversa com os/as colegas do lado sobre nome, idade, endereço, atuação docente, expectativas e relação com o tema da pesquisa, dentre outros. Após essa conversa, cada colega apresenta o/a outro/a para todo o grupo.

Nesse momento, a atenção é voltada para o levantamento do perfil do grupo e poderá provocar ao final uma reflexão sobre os diversos atravessamentos que se inscrevem em

nossos corpos (gênero, orientação sexual, idade, classe, raça/etnia, localização geográfica, religiosidade, condição física, escolaridade, etc.).

### **3º Momento – Vídeo “Vestido Nuevo” (PÉREZ, 2012)**

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=ktCXZg-HxGA>

O intuito desse momento é motivar o grupo para assistir ao vídeo “Vestido Nuevo” (DIRETOR, ano), de 13 minutos. Após assistir à película, os/as participantes devem refletir sobre suas impressões, o que lhes chamou atenção, etc., isso em alguns minutos. Em seguida, a partir do que foi colocado, promoveremos uma reflexão sobre os pontos importantes nas vozes dos/as participantes, pontuando sobre a importância de a discussão de gênero e sexualidade começar ainda na Educação Infantil e continuando por toda a trajetória acadêmica, até a Educação Superior. Mesmo porque hoje, no Brasil, temos um movimento de retrocesso quanto ao tema, como a Bancada BBB (Boi, Bala e Bíblia), Planos de Educação (Nacional, Estaduais e Municipais), Enem 2015, PL 8242 (“Lei da Mordaça”), Estatuto da Família, entre outros.

### **4º Momento – Conceituando gênero**

A partir de imagens antigas e atuais da mídia e de brinquedos ditos de meninos e meninas, serão discutidos estereótipos de gênero presentes na sociedade brasileira, as relações de gênero e suas diversidades, por exemplo, com vistas a desconstruir esses estereótipos.

### **5º Momento – Conceituando sexualidade e sua diversidade**

Trabalhar a categoria “sexualidade” e o quanto a imposição de um padrão único de heteronormatividade, o eurocêntrico é um dos desafios a ser enfrentado pela sociedade contemporânea (educação, religião, entre outros). A partir dessa reflexão, conversaremos sobre os conceitos de sexo, gênero e sexualidade, sobre as diversas orientações sexuais, diversidade, identidade de gênero, direitos sexuais, etc. Isso por meio de imagens antigas e atuais sobre temas correlacionados à temática em estudo (Ex.: Infecções Sexualmente Transmissíveis – ISTS, expressões como “ficar no armário”, patologias, entre outros.). O material de apoio a ser utilizado é a Cartilha de Comunicação e Linguagem LGBT da Comissão da Diversidade Sexual OAB MS.

### **6º Momento – Retrato das desigualdades**

A partir de dados estatísticos, refletir sobre as desigualdades LGBT, as oportunidades de acesso à universidade (apresentar slide foto da estudante Maria Clara), a violência, os crimes de ódio e os mecanismos legais de combate a essa realidade (como por exemplo discutir o casamento civil, adoção, nome social, PL. 7.582/2014, que criminaliza a intolerância no Brasil, a Lei Identidade de Gênero “João Nery”, etc.).

Para finalizarmos a oficina, vamos refletir sobre a importância de construirmos uma cultura de empatia.

## REFERÊNCIAS

ARFUCH, Leonor; BENVENISTE, Emile. **O Espaço Bibliográfico** – Dilemas da subjetividade Contemporânea. Rio de Janeiro: UERJ, 2010.

AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos**: relações de gênero na escola. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

MINISTÉRIO PÚBLICO DE MATO GROSSO DO SUL. **Igualdade e respeito à diversidade sexual**. Cartilha da Campanha. Mato Grosso do Sul. MPE, 2015.

PÉREZ, Sergi. **Vestido Novo**. Curta-metragem. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ktCXZg-HxGA>> Acesso em 16 maio 2018.