



INSTITUTO FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CAMPUS MESQUITA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA

JULIANA DE CARVALHO CASTRO

É DE MENINO OU DE MENINA? QUESTÕES DE GÊNERO NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES EM NÍVEL MÉDIO TÉCNICO

Mesquita
Agosto de 2021

JULIANA DE CARVALHO CASTRO

**É DE MENINO OU DE MENINA? QUESTÕES DE GÊNERO NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES EM NÍVEL MÉDIO TÉCNICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Mesquita do Instituto Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. Marcel Alvaro de Amorim

Mesquita
Agosto de 2021

C355d

Castro, Juliana de Carvalho.

É de menino ou de menina? Questões de gênero na formação de professores em nível médio técnico. Rio de Janeiro: Mesquita, 2021.

64 p.

Artigo (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – do Programa de Pós-Graduação do IFRJ / Campus Mesquita, 2021.

Acervo Campus Mesquita
Ficha catalográfica elaborada por

Marcos F. de Araujo.

CRB₇/3600.

JULIANA DE CARVALHO CASTRO

**É DE MENINO OU DE MENINA? QUESTÕES DE GÊNERO NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES EM NÍVEL MÉDIO TÉCNICO**

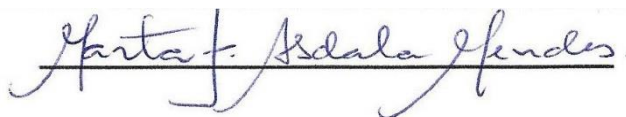
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 23 de agosto de 2021.

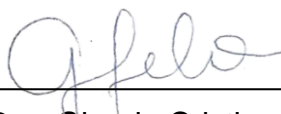
COMISSÃO EXAMINADORA



Prof. Dr. Marcel Alvaro de Amorim
Instituto Federal do Rio de Janeiro
Orientador



Profa. Dra. Marta Ferreira Abdala Mendes.
Instituto Federal do Rio de Janeiro



Profa. Dra. Glenda Cristina Valim de Melo
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

JULIANA DE CARVALHO CASTRO

**É DE MENINO OU DE MENINA? UMA ABORDAGEM SOBRE QUESTÕES DE
GÊNERO NAS ROTINAS PEDAGÓGICAS NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES/AS EM NÍVEL MÉDIO TÉCNICO**

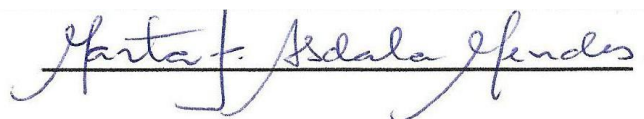
Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em 23 de agosto de 2021.

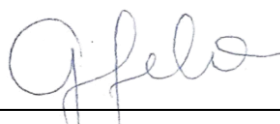
COMISSÃO EXAMINADORA



Prof. Dr. Marcel Alvaro de Amorim
Instituto Federal do Rio de Janeiro
Orientador



Prof. Dr. Marta Ferreira Abdala Mendes.
Instituto Federal do Rio de Janeiro



Profa. Dra. Glenda Cristina Valim de Melo
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

À todas/todos as/os professoras/professores que se dedicam a fazer a diferença em sala de aula. Que lutam por uma educação de qualidade, laica, sem preconceitos e inclusiva para todas e todos.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Valeria Cristina, e ao meu pai, Edson, por todos os esforços feitos pela minha formação. Pelo apoio em todos os momentos, respeito às minhas decisões e amor incondicional.

Ao professor e meu orientador Marcel Alvaro de Amorim, por ter aceitado me orientar e, assim como eu, ser um profissional que se dedica às pautas de gênero e diversidade. Agradeço por cada palavra de incentivo, pela sua disponibilidade e generosidade em compartilhar seu conhecimento.

À instituição IMEC Educacional, que me autorizou realizar a pesquisa e às alunas do curso de formação de professores que aceitaram participar da Sequência Didática.

À turma 2019 do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).

À amiga de turma Janaína, pela ajuda e por me encorajar durante os trabalhos. Aos amigos Alan, Jackson e William, pela parceria e disposição de me auxiliar nos momentos difíceis.

Às colegas de turma Alessandra e Gabriela, pelas trocas e mensagens de apoio.

Aos profissionais da banca, Professoras Glenda Melo, Marta Abdala, Alda Maciel e Professor Rodrigo Machado.

Aos profissionais do campus IFRJ/Mesquita.

"A educação é um ato de amor, por isso,
um ato de coragem. Não pode temer o
debate. A análise da realidade. Não pode
fugir à discussão criadora, sob pena de ser
uma farsa."

(Paulo Freire, 1999)

RESUMO

Por meio deste artigo, ambicionou-se refletir sobre a abordagem de questões de gênero na formação de docentes em um Curso Técnico de Formação de Professores em nível Médio de uma escola privada do Município do Rio de Janeiro. Para isso, recorreremos à bibliografia sobre o assunto para a apropriação dos conceitos a fim da elaboração, aplicação e avaliação de uma Sequência Didática, constituindo-se do nosso produto educacional. Acreditamos que a abordagem da temática de gênero pode contribuir para uma formação crítica de professores em nível Médio Técnico como futuros profissionais que ponderem sobre a diversidade presente na nossa sociedade e, conseqüentemente, nas salas de aula. Para tanto, construímos a pesquisa proposta a partir de uma visão qualitativa e intervencionista da investigação científica. Os dados gerados foram registrados a partir da adoção de instrumentos e técnica de pesquisa como questionário, grupo focal e o diário do pesquisador. Para a descrição, análise e interpretação dos resultados, utilizou-se a metodologia proposta pela Análise Dialógica do Discurso (ADD). Compreendemos que é fundamental o trabalho com questões de Gênero nas instituições de ensino. Para que tal fim aconteça, políticas públicas precisam ser revistas e incentivadas, especialmente nos currículos dos cursos de Formação de Professores/as. Nessa pesquisa, levantamos uma discussão que não é constantemente debatida na Educação Profissional e Tecnológica. Constatamos que esse estudo não completará essa demanda e mais investigações precisam ser realizados.

Palavras-Chave: Educação Profissional e Tecnológica; Estudos de Gênero; Formação de Professores em nível Médio Técnico.

ABSTRACT

The aim of this article is to reflect about the approach on gender issues in a High School level Training Course for Teachers in a Rio de Janeiro private school. In order to do so, we resorted to the bibliography on the subject for the appropriation of concepts to develop, apply and evaluate a Didactic Sequence that constitutes our educational product. We believe that the gender theme can contribute to a critical process of teacher training at a high school-technical level as future professionals who ponder on the diversity present in our society and, consequently, in the classrooms. Therefore, we built the proposed research from a qualitative and interventionist view of scientific research. The data generated was recorded from the adoption of instruments and research techniques such as the questionnaire, focus group and the researcher's diary. The methodology proposed by the Dialogic Discourse Analysis (ADD) will be used for the description, analysis, and interpretation of the results. We understand that it is essential to approach gender issues in educational institutions. For this to happen, public policies need to be reviewed and encouraged, especially in the curriculum of Training Courses for Teachers. In this research, we raised a discussion that is not constantly debated in the Professional and Technological Education. We found that this study will not complete this demand and further investigations need to be carried out.

Keywords: Professional and Technological Education; Gender Studies; Teacher's Training at a High School Level.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Organização da Sequência Didática.....	36
Tabela 2 – Questões sobre o perfil das participantes da pesquisa	39
Tabela 3 – Questões sobre a relação entre gênero e escola	40
Tabela 4 – Respostas sobre o conhecimento do conceito de gênero.....	41
Tabela 5 – Respostas negativas sobre o a necessidade de discussão sobre gênero na escola.....	42
Tabela 6 – Respostas positivas sobre o a necessidade de discussão sobre gênero na escola.....	43
Tabela 7 – Respostas sobre a percepção do preconceito de gênero na sociedade .	43
Tabela 8 – Respostas sobre o espaço da discussão de gênero na escola.....	44
Tabela 9 – Respostas sobre o material didático e discursos sobre desigualdade	45
Tabela 10 – Homens e mulheres são diferentes?	46
Tabela 11 – Resposta ao Estudo de Caso 1	47
Tabela 12 – Resposta ao Estudo de Caso 2	48
Tabela 13 – Resposta ao Estudo de Caso 3	49
Tabela 14 – Resposta ao Estudo de Caso 4	49
Tabela 15 – Comentário sobre a música <i>De toda cor</i>	50
Tabela 16 – Reações às definições clássicas de gênero, sexo e sexualidade.....	51
Tabela 17 – Reações à música <i>Estudo errado</i>	51
Tabela 18 – Roteiro Inicial do Grupo Focal.....	56
Tabela 19 – Respostas do Grupo Focal 1.....	57
Tabela 20 – Respostas do Grupo Focal 2.....	58
Tabela 21 – Respostas do Grupo Focal 3.....	59
Tabela 22 – Respostas do Grupo Focal 4.....	59

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
1 INTRODUÇÃO	16
2 QUESTÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	22
2.1. A Educação Profissional Tecnológica e a Formação de Professores/as.....	22
2.2. Gênero e Educação Básica: considerações (im)pertinentes	28
3.1. Local e Sujeitos da Pesquisa	33
3.2 Percurso Metodológico.....	34
3.3 Instrumentos e técnica de geração de dados.....	34
3.4 Metodologia de análise de dados.....	35
4 ANÁLISE DOS DADOS (RESULTADOS E DISCUSSÕES).....	36
4.1. O questionário de sondagem	39
4.2. Desenvolvimento da Intervenção	46
4.3. Grupo Focal	55
REFERÊNCIAS.....	62
APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL	65
ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA.....	109

APRESENTAÇÃO

Ingressei no curso de Pedagogia da Universidade Castelo Branco no ano de 2002, logo após o término do Curso Normal. Escolhi essa área por perceber aptidão para relações interpessoais, especialmente com crianças, e por influência de minha mãe, que também sonhava com uma filha Pedagoga. Apesar de não ter muita ideia do que me esperava no curso, eu sabia que a riqueza do amplo campo profissional me conquistaria ao longo do curso de graduação. E, de fato, isso foi acontecendo; à medida que eu estudava, ia adquirindo mais paixão pela Pedagogia. Cada leitura, cada aula me fazia apaixonar mais pela educação. Durante o período de graduação, realizei fóruns, oficinas e cursos de extensão que só aumentavam minha identificação com a área. Diante dos esforços e muito estudo, completei a graduação habilitada em Educação Infantil, Magistério das classes iniciais do Ensino Fundamental e Médio com Administração Escolar.

Desde o início da graduação em 2002, em um trabalho de campo válido como estágio, no qual vivi de perto experiências com crianças que trabalhavam em sinais de trânsito na Barra da Tijuca/RJ e que, por diversos motivos, tinham evadido de suas escolas, decidi que gostaria de espelhar minhas práticas pedagógicas em autores que atendessem às demandas inclusivas. Sempre tive ímpeto, curiosidade e vontade de ajudar a mudar esse quadro de escola excludente em que me enquadram desde que ingressei nos primeiros anos de escolaridade, no qual o/a aluno/a, muitas vezes, deve se adaptar a uma realidade que a própria instituição lhe impõe, a partir de um modelo retrógrado e fechado. Por esse motivo, além de outros como falta de motivação e incentivos, o/a estudante que não se enquadra acaba abandonando a escola.

Sendo assim, resolvi pautar meu trabalho de pesquisa para a conclusão de curso de graduação em estudos e teorias de Freinet, que além de ter sido um educador à frente de seu tempo, era adepto de aulas em bibliotecas e ao ar livre, nas quais os estudantes tinham autonomia para decidirem o que gostariam de estudar. Esse educador também se propunha a criar e utilizar instrumentos como as aulas passeios, troca de correspondências entre escolas e o jornal escolar; ferramentas inclusivas e, geralmente, de muito interesse para o/a aluno/a. Com tudo isso, segui obstinada em aprender cada vez mais sobre educação inclusiva para poder colocar

em prática toda essa vontade de repensar a inclusão das minorias na educação, isto é, de considerar uma educação que não exclui os grupos considerados às margens da sociedade.

Nos anos subsequentes à graduação, entre 2008 e 2011, com o objetivo de ampliar minha área de atuação profissional, ingressei na Especialização em Gestão Educacional: Administração Escolar, Orientação e Supervisão Escolar na Universidade Castelo Branco. Mas as inquietudes na ânsia pelo auxílio às minorias e a vontade de colocar em prática meus conceitos de educação inclusiva me fizeram ingressar, ainda em 2011, em uma Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional na Faculdade Geremário Dantas. Em seguida, entre 2012 e 2016, realizei os cursos de Especialização em Metodologia do Ensino de Filosofia e Sociologia e Educação inclusiva no Centro de Educação Barão de Mauá.

A minha trajetória como docente das Disciplinas Pedagógicas no Ensino Médio Técnico iniciou em 2009, no IMEC Educacional, instituição ao qual realizei a pesquisa que aqui apresento. Sinto-me privilegiada a colaborar na formação desses/as futuros/as profissionais e com a esperança renovada ao acompanhar a vontade desses/as alunos/as de fazerem a diferença nos seus futuros espaços de atuação.

No ano de 2012, conquistei a minha primeira matrícula como Orientadora Educacional na Prefeitura de Paracambi, com atuação na Educação Infantil e no primeiro e segundo segmentos do Ensino Fundamental. Em 2013, ingressei na Prefeitura de Queimados como Orientadora Educacional com atuação na Educação Infantil e no primeiro segmento do Ensino Fundamental, e, em 2015, comecei a trabalhar na Prefeitura Municipal de Japeri, como Orientadora Pedagógica com atividades no segundo segmento do Ensino Fundamental, prefeituras que permaneço até os dias atuais e nas quais trabalho desenvolvendo projetos em parceria com a comunidade escolar no intuito de diminuir a discriminação e aumentar a inclusão dos/as alunos/as nos espaços e até mesmo em suas famílias.

No ano de 2017, tive a oportunidade de participar do curso de Extensão Universitária em Gênero e Diversidade nos espaços de Educação e atenção à Saúde no IFRJ/Nilópolis. Esse curso me levou a um caminho apaixonante e de interesse amplo em uma área específica: *gênero*. Os conhecimentos construídos nesse curso passaram a subsidiar as atividades que já desenvolvia, me respaldando e encorajando a me dedicar ainda mais em ações com essa temática.

Cursar o mestrado sempre foi uma meta na minha formação. Em 2018, fiz a

seleção para o Mestrado, ingressando na turma do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) em 2019. Durante as aulas de Metodologia da Pesquisa, nas discussões sobre possíveis temas de pesquisa, tive a certeza de que gostaria de pesquisar gênero na Formação de Professores/as. Esse tema é para mim um grande objetivo acadêmico, pois reconheço que existe uma lacuna de estudo mais amplo e profundos sobre gênero no Ensino Médio Técnico e que faltam recursos e apoio para pesquisa nessa área. Por essa razão, acho importante que sejam desenvolvidas pesquisas e divulgação científica desses trabalhos.

Minha meta de realização profissional é saber que posso contribuir na formação dos futuros/as professores/as, para que eles/as se sintam estimulados/as a desenvolverem práticas pedagógicas inclusivas, sem preconceitos, promovendo a busca pela igualdade de gênero nas suas atividades e colaborando, assim, para a possibilidade de uma sociedade verdadeiramente democrática e livre de preconceitos.

1 INTRODUÇÃO

“Lutar pela igualdade sempre que as diferenças nos discriminem; lutar pelas diferenças sempre que a igualdade nos descaracterize.”

Boaventura de Souza Santos (apud CARDIERI, 2011, p.31)

Historicamente, a Educação Brasileira associa-se aos interesses políticos e mercadológicos (SAVIANI, 2007). Em específico, reconhece-se que a trajetória da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) busca satisfazer as demandas laborativas da sociedade. Com isso, a oferta dos cursos profissionais por vezes esteve atrelada às necessidades do mercado em detrimento à formação omnilateral dos/as educandos/as; isto é, uma “concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico” (FRIGOTTO, 2012, p. 267). Desse modo, é urgente a necessidade de promoção de uma educação para além do capital, que promova a formação de discentes críticos/as no sentido de serem capazes de identificar a exploração existente e de terem condições de lutar contra ela. De acordo com Mészáros (2008, p. 48), “[a]penas a mais ampla das concepções de educação nos pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompam a lógica mistificadora do capital”.

Além disso, na Educação Técnica, a separação geralmente existente na prática entre o ensino propedêutico¹ e o profissional, parece impossibilitar a emancipação humana e a formação de cidadãos/ãs questionadores/as. Parece-nos necessário, então, para o alcance de um processo educativo omnilateral, a superação do caráter dual desse processo formativo e o (re)pensar sobre uma proposta de educação unitária, integrada, para o trabalho. Consideremos aqui o conceito de trabalho em Marx, a partir da releitura de Della Fonte:

¹ Por *Ensino Propedêutico*, entendemos aqui o ensino básico das disciplinas do currículo sem a profissionalização para o mercado de trabalho. São os considerados cursos gerais, oferecidos no Ensino Médio sem objetivo de Formação Técnica.

[...] destaca-se a contribuição de Marx quanto à relação entre formação humana e trabalho. Esse autor apresenta o trabalho como uma ação que instaura relações do ser humano com a natureza e com outros seres humanos. O trabalho representa, assim, um agir formativo sob relações historicamente determinadas. Quando analisa as formas da produção no capitalismo, Marx aponta que o trabalho explorado engendra uma formação unilateral (DELLA FONTE, 2018, p. 6).

No Brasil, a formação técnica tem o objetivo de qualificar os/as estudantes para o mercado de trabalho, como afirmado, por exemplo, em diversos debates políticos atuais e na proposta de nova reforma do Ensino Médio expressa na Lei nº 13.415/2017. Essa etapa final da educação básica, na maior parte das vezes, surge como mecanismo para solucionar as carências do mercado de trabalho.

Percebe-se a abrangência e destaque da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) na formação profissional a partir da análise das políticas públicas em educação. Como exemplo, trazemos a luz o discurso do atual Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 13.095, especificamente sua meta 11: “Triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível Médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público”. Essas matrículas, deveriam ser ampliadas em cursos das mais diversas áreas, dos mais diferentes eixos tecnológicos. Dentre os itinerários formativos ofertados para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) em nível nacional, ainda há aqueles cursos que formam o educando, em nível técnico, para a docência.

Atualmente, para ser professor/a no Brasil, ainda admite-se a formação mínima em nível Médio, além da formação nas licenciaturas. Nosso contexto de pesquisa é a formação técnica. Ressaltamos que a instituição onde foi realizada a pesquisa oferece o Curso de Formação de Professores/as em nível pós-médio para discentes que concluíram a Educação Básica. Essa instituição pertence ao grupo de escolas particulares do município do Rio de Janeiro. Ademais, destacamos que a pesquisa aqui descrita foi aplicada em diálogo com as disciplinas pedagógicas que embasam o curso Técnico de Formação de Professores/as, isto é, em diálogo com as disciplinas não propedêuticas. Dessa forma, esperamos contribuir para o debate sobre questões de gênero na Formação de Professores/as na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) pensando na educação técnica, como já sinalizamos, a partir de uma perspectiva omnilateral.

Destaca-se que o termo “ideologia de gênero” utilizado, muitas vezes, para se

referir a temática em discussão, encontra-se no centro dos debates em nossa sociedade; esse termo, porém, não é acadêmico. Ele é utilizado, reiteradamente, com intuito ideológico para criticar o trabalho com a temática da diversidade nas escolas. Esse senso comum influencia diretamente o sistema Educacional Brasileiro, visto que faltam abordagens temáticas para promoção da diversidade no currículo. Isso afeta, especialmente, a formação de professores/as, uma vez que, na maior parte das vezes, sem formação adequada sobre a questão, esses/as profissionais serão os responsáveis por ampliar o debate sobre gênero em nossas escolas, na nossa sociedade.

Nos dias de hoje, poucos/as professores/as recebem uma formação que os/as orientem a construir espaços para práticas de respeito às diferenças, que os/as auxiliem a contribuir para uma sociedade justa e igualitária e a quebrar antigos paradigmas pedagógicos. A disciplina de Educação Especial, espaço por excelência da discussão sobre a diversidade em cursos voltados para o magistério, tal como pensada na maior parte dos contextos de formação de professores/as, não parece mais atender às necessidades contemporâneas. De fato, falamos sobre Educação Inclusiva, porém, não se leva em consideração os/as alunos/as marginalizados por questões de gênero, orientação sexual, raça e classe, por exemplo; dessa maneira, a disciplina parece contribuir para perpetuar certas injustiças e desigualdades sociais. Consideramos que falta aos cursos de Formação de Professores/as uma discussão aprofundada sobre a diversidade, sobretudo, em relação à temática do gênero, mas também da abordagem de outras facetas identitárias.

Este artigo busca, nesse contexto, identificar o conhecimento dos/as discentes sobre essa temática, oportunizar a construção de novas referências e a reflexão sobre a ressignificação dos conhecimentos sobre gênero nas rotinas das salas de aula no primeiro segmento do Ensino Fundamental a partir da aplicação de uma sequência didática no curso Normal Técnico em nível Médio de uma instituição privada do município do Rio de Janeiro. Essa instituição tem em suas bases o compromisso com uma formação que atenda às exigências contemporâneas, orientando seu corpo docente a trabalhar propostas que subsidiem a atuação dos/as discentes no mercado de trabalho, como sinalizado no Plano do Curso Normal:

O mercado de trabalho rejeita os profissionais passivos e reprodutores de lições prontas, pois busca constantemente pessoas criativas e criadoras. O desafio da nova educação profissional é, primordialmente,

a do desenvolvimento de competências profissionais que permitem ao cidadão-trabalhador enfrentar e responder a desafios profissionais esperados e inesperados (IMEC, 2018, p.3)

Nesse sentido, apoiamo-nos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9394/96, que, em seus princípios, garante o direito dos/as educadores/as ao trabalho com as questões identitárias, pelo fato dessa lei propagar a liberdade de cátedra, o pluralismo de ideias, respeito à liberdade e a consideração da diversidade. Vejamos:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...]

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias [sic] e de concepções pedagógicas;

IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; [...]

XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

XII - consideração com a diversidade étnico-racial (BRASIL, 1996).

Ademais, é importante ressaltar que a investigação proposta também dialoga diretamente com aquelas construídas no interior do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica. De fato, a pesquisa é da área do Ensino, enquadrando-se na linha de pesquisa *Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT)*, mais especificamente no macroprojeto de pesquisa 1, *Propostas metodológicas e recursos didáticos em espaços formais e não formais de ensino na EPT*, por dispor como preocupação as discussões atuais sobre formação técnica para o trabalho e a formação de professores/as para diversidade.

Nesse contexto, sinalizamos como principal objetivo de pesquisa para este artigo o seguinte:

- Desenvolver, a partir de uma visão crítica e consubstancial da temática, a abordagem de questões de gênero na formação de docentes em um Curso Técnico de Formação de Professores/as em nível Médio de uma escola privada do Município do Rio de Janeiro.

Esse objetivo se desdobra em outros três objetivos específicos que compõe o

quadro mais amplo da investigação desenvolvida:

- Relacionar as questões de gênero à discussão sobre a formação de estudantes no Ensino Fundamental I tendo em vista a formação omnilateral em nível Médio Técnico.
- Compreender conceitos discursivizados por discentes de um Curso de Formação de Professores/as em nível Médio Técnico sobre questões de gênero e sua relação com a formação dos/as estudantes no Ensino Fundamental I.
- Elaborar e aplicar uma sequência didática com apontamentos sobre gênero de modo a promover reflexões sobre a temática nas rotinas pedagógicas do/a profissional em formação para docência em turmas do Ensino Fundamental I.

É importante ressaltar que, apesar do foco da pesquisa estar nos discursos sobre gênero, por se tratar, inclusive, da faceta identitária mais diretamente trabalhada na sequência didática proposta e mais frequentemente revozeada pelas discentes do curso técnico em análise, não nos abnegamos a discutir e analisar outras questões identitárias que, interseccionalmente, atravessarem a discussão sobre gênero nos dados gerados pela pesquisa, na tentativa de compreender “a colisão das estruturas e a interação simultânea das avenidas identitárias” que constitui quem somos socialmente (AKOTIRENE, 2018, p. 14).

Para o alcance desses objetivos, sinalizamos que o arcabouço teórico proposto para a geração do produto e sua análise irá focar-se no exame da legislação educacional brasileira, especialmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96, Plano Nacional de Educação 13.005/14 e Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e também nas obras de autores/as da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e dos estudos identitários nas áreas de Educação e dos Estudos da Linguagem, como Ramos (2014), Ciavatta (2014), Louro (2008; 2018), Melo e Rocha (2019), dentre outros/as. Esse arcabouço teórico constituirá a próxima seção deste artigo, que tem como foco a discussão teórica e legal sobre a EPT e sobre gênero e sua abordagem pedagógica nas salas de aulas brasileiras.

Na terceira seção deste artigo, apresentaremos a metodologia da pesquisa realizada, compreendendo o paradigma qualitativo como base para a realização da

investigação, apresentando o contexto e instrumentos de geração de dados, bem como nos aprofundando na Análise Dialógica do Discurso (ADD) enquanto instrumental teórico-analítico para a compreensão dos discursos construídos durante todo o processo de investigação; da proposição da sequência didática à sua aplicação em sala de aula. Na quarta seção, apresentamos a análise dos dados gerados propriamente dita, seguida, na última seção, pelas considerações finais e propostas de encaminhamento das reflexões aqui construídas.

Por fim, é importante sinalizar ainda que essa pesquisa foi realizada em um momento político conturbado, em que políticas públicas para educação já consolidadas estão perdendo espaço e até mesmo sendo exterminadas. Acreditando que as escolas são os espaços iniciais de revolução, defendemos que é nesse ambiente que deve ser oportunizado o contato com temáticas urgentes e necessárias como a do gênero e de outras facetas identitárias.

Isso pode ser realizado a partir da busca por brechas e pela apresentação aos/às educandos/as de temas que visam a contribuir diretamente com a sociedade mais justa e democrática que almejamos. Assuntos como esses, que normalmente não fazem parte das disciplinas curriculares, que se encontram nos temas transversais, precisam ser encorajados a partir de discussões acadêmicas em relação direta com a problematização das práticas educacionais. Ademais, consideramos que é essencial a produção de materiais didáticos, como o que aqui propomos enquanto produto educacional, que ofereçam bases teórico-epistemológicas e metodológicas aos/às futuros/as professores/as para discutirem essas questões nas salas de aulas.

É pertinente enfatizar ainda que existem poucas pesquisas sobre abordagens de gênero na Educação Profissional e Tecnológica. Até mesmo nos cursos de Formação de Professores/as, esses tópicos não são plenamente desenvolvidos; durante todo percurso da nossa formação, a busca por estudos sobre esse tema foi sempre de cunho pessoal, face aos desafios e dificuldades apresentados na prática docente. Dessa forma, esperamos contribuir para a ampliação do debate acadêmico sobre a temática e, ao mesmo tempo, oferecer um material didático que poderá ser apropriado e ressignificado por outros/as docentes em contextos diversos.

2 QUESTÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

“A educação pela qual precisamos trabalhar não é a que procura nos adaptar para os novos tempos, mas sim a que propõe a mudança do próprio sentido das mudanças.”

Oscar Jara (apud CIAVATTA, 2014, p. 188)

Nesta seção, apresentamos brevemente as diretrizes teórico-metodológicas que têm guiado a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, assim como buscamos entender a relação entre a Formação de Professores/as e essa modalidade educacional. Em seguida, dialogamos com teorias de gênero, na tentativa de entender o conceito como socialmente construído e de compreender sua relação com o movimento de Formação de Professores/as para a Educação Básica. Como já sinalizamos, apesar deste artigo se forçar no gênero, entrelaçaremos a discussão identitária com apontamentos sobre a interseccionalidade, na tentativa de dar conta das diferentes estruturas socio-corporais em circulação nos dados que serão analisados a seguir.

2.1. A Educação Profissional Tecnológica e a Formação de Professores/as

“Os cursos de formação têm dificuldade de cultivar a sensibilidade para a compreensão do que acontece fora da escola. Os professores não aprendem a vincular os saberes sociais, a cultura escolar com a cultura dos educandos, a socialização na escola com a socialização em outros tempos e espaços sociais como a rua, a casa, a igreja, o culto, o terreiro, o pedaço, a cidade, o trabalho e os movimentos sociais.”

(ARROYO, 2012, p. 148)

No que diz respeito à formação de docentes, no Brasil, para ser professor/a, o nível de ensino mínimo exigido ainda é o Ensino Médio Técnico. Em nossa sociedade, o Ensino Médio Técnico está atrelado ao preparo do aluno para o mercado de trabalho. Atualmente, estamos acompanhando as mudanças do Ensino Médio Técnico regulamentadas pelo novo Ensino Médio, o que nos traz a preocupação de uma escola que pode não se amparar em uma formação integral dos/as educandos/as. A formação integral é aqui entendida, de acordo com Ramos (2014, p. 94), como aquela

que “sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar”.

Ao adotar a ideia de formação integral em nosso artigo, nos alinhamos aos dizeres da pedagogia histórico-crítica, que, de acordo com Saviani (2013, p. 76), tem por objetivo primeiro “compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo”, isto é, compreender a “história a partir do desenvolvimento material da determinação das condições materiais da existência humana”. Essa corrente dos estudos pedagógicos compreende que a educação, ao mesmo tempo que determinada pela sociedade, também reage sobre o meio social, interferindo “[n]a sociedade, podendo contribuir para sua própria transformação” (SAVIANI, 2013, p. 80). Para tanto, numa visão crítica, histórico-cultural da educação, a escola deve compreender com clareza os determinantes sociais dos processos formativos – tais como as questões sociais, econômicas e identitárias – compreendendo também como o/a educador/a deve posicionar-se diante de tais contradições e desenredando a prática educativa de visões ambíguas, situando a educação dentro de suas especificidades e diferenciais.

Nossa Constituição Federal prega que a educação deve preparar os/as alunos/as para exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Entretanto, hoje, em nossas escolas duais, não conseguimos oferecer um ensino omnilateral. De acordo com Ciavatta (2014, p.188), “essa compreensão é especialmente importante para nós que somos não apenas estudiosos do tema. Somos também militantes de uma causa, a qualidade da educação que desejamos que seja um direito assegurado a todos os trabalhadores brasileiros e a seus filhos”. A educação escolar brasileira, pelo contrário, muitas vezes, se constrói sobre a ideologia da profissionalização mencionada por Laval (2019, p. 87); isto é, constitui-se numa visão da “escola a serviço da economia”, o que termina por mudar “a representação da função da escola”. Essa ideologia, que afeta não apenas a formação profissional e tecnológica, mas a escola como um todo, ergueu-se sobre a prerrogativa de profissionalização e formação e mão de obra que vai de encontro a educação omnilateral almejada por teorias histórico-críticas da educação. Na perspectiva da profissionalização,

O novo dogma impõe uma universalização do modelo profissionalizante que pouco a pouco se torna a norma da escola. Essa mudança é apresentada pelos altos funcionários da Educação Nacional e pelos jornalistas como a maior revolução da escola nas últimas décadas. O ensino como um todo deve ser pensado em termos

de perspectivas profissionais e, mais além, a educação inteira deve ser pensada apenas como mais um momento de uma formação contínua, 'desde o berço até o túmulo'... (LAVAL, 2019. p. 97).

Por educação omnilateral, em outra direção, como sinalizamos em nossa introdução, compreendemos, segundo Ciavatta (2014, p.190), “formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica”. Essa é a formação desejada para todos/as, e esse modelo de educação torna-se necessário na contemporaneidade, pois supera a dicotomia formação versus emprego e pondera sobre a educação integral dos/as educandos/as. Com efeito, uma formação omnilateral busca romper com as ideologias capitalistas, retirando da escola o olhar de produção, do consumo e levando os discentes a cogitar sobre o trabalho produtivo, que não aliena. Indo além, a omnilateralidade imprime uma possibilidade de educação que liberta a sociedade das amarras do capitalismo, que nos aprisiona, nos paralisa no ideário criado para nós no qual o consumismo exacerbado justifica e empreende tudo.

Os cursos de Formação de Professores/as em nível técnico ainda existentes se caracterizam como cursos em Educação Profissional e Tecnológica que têm por expectativa proporcionar formação a partir das habilidades e competências consideradas indispensáveis aos futuros docentes, assegurando os conhecimentos e peculiaridades necessários ao exercício da docência. Apontamos que a formação técnica em nível médio atende aqueles/as que necessitam de uma inserção rápida ao mercado de trabalho. Ressaltamos também que essa formação deveria ser inicial, como sinalizado na própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação, e que políticas públicas de estímulo a carreira profissional docente deveriam impulsionar a continuidade dos estudos em nível Superior. Dessa forma, poder-se-ia lograr êxito de, futuramente, todos/as os/as docentes da Educação Infantil ao 1º segmento do Ensino Fundamental possuírem a formação mínima em licenciatura de Pedagogia.

Nos cursos de nível técnico, diversos saberes são desenvolvidos, julgando que oferecer conteúdos pedagógicos e disciplinares aliados a técnicas de ensino e aprendizagem asseguraria a qualificação de professores/as para as exigências pedagógicas cotidianas. No entanto, como percebemos por nossa própria formação e prática docente enquanto formadores/as de educadores/as, poucos conhecimentos sobre questões identitárias geralmente são dispostos nos currículos dos cursos de Formação de Professores/as oferecidos.

No curso que nos propomos a investigar, por exemplo, apesar de termos as disciplinas Conhecimentos Didáticos do Ensino Fundamental, Educação Infantil, Psicologia da Educação e, em destaque, a disciplina Conhecimentos Didáticos Pedagógicos da Educação Especial e Indígena, nenhuma parece dialogar diretamente com a temática que discutimos neste artigo, que acreditamos ser primordial para a formação integral do/a profissional docente, cabendo aos/às professores/as da instituição abordarem as temáticas em suas aulas caso tiverem desejo. Para que a discussão dessa temática pertença aos projetos pedagógicos das instituições, nos parece ser necessária uma mudança nos programas curriculares dos cursos de formação de professores/as, garantindo, nesses projetos, uma sólida construção da abordagem sobre temas como o gênero, dentre outras questões identitárias.

É importante ressaltar também que o campo das pesquisas na área de formação, inicial e continuada, de professores/as, apesar de ter crescido nos últimos anos no Brasil e no exterior, o que, de acordo com Mareto, Wittke e Cordeiro (2018), amplia o leque de desafios e reflexões sobre esse campo da prática profissional e de estudo, ainda parece se focar em “prescrever como os docentes deveriam agir em um contexto de sala de aula, desconsiderando as vozes dos sujeitos participantes – os professores – tanto no que diz respeito a formação inicial quanto continuada” (2018, p. 11). Branco et. al. (2018) afirmam que a própria formação de professores/as parece ter se convertido, durante um grande período, na busca por soluções aos problemas técnicos do ensino, e não em procurar respostas para situações problemáticas da cultura do ensinar, desenvolvendo saberes e experiências no contexto curricular.

Esses/as autores/as postulam que, considerando os avanços científicos e tecnológicos, a própria globalização e a modificação nos processos de produção e suas consequências sobre a Educação, é tempo de se considerar as exigências que novos tempos trazem para a formação docente. Nesse sentido, Branco et. al. (2018, p. 67) vão entender a formação como o processo de qualificação do “indivíduo para o trabalho, [para] promover o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania”, tal como defendido pelos princípios da pedagogia histórico-critica (cf. SAVIANI, 2013). No entanto, novamente, o que parece predominar ainda é a formação tecnicista do/a docente. Dessa forma, o foco parece estar mais no *como ensinar x ou y* do que na formação integral do/a professor/a para trabalhar com diferentes conteúdos e temáticas que atravessam o ensino na educação básica, incluindo a empreitada da abordagem de temas relacionados à gênero em sala de

aula.

Essa empreitada encontra respaldo tímido nas políticas públicas mais recentes para a área de educação. A exemplo disso, podemos observar como o tema apresenta-se na Base Nacional Comum Curricular: nesse documento, “gênero e raça são questões invisibilizadas sob o termo guarda-chuva ‘diferenças’, com a justificativa de que não foram questões bem aceitas nas audiências [públicas de avaliação do documento]” (ROCHA e MELO, 2019, p. 210-211). Apesar da ideia de “diferença”, como colocam as autoras, ter sido alocada de forma burocrática na BNCC para atender às Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que incluem a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultural afro-brasileira, africana e indígena na escola, essa alocação abre espaços para o trabalho com a temática em discussão neste artigo na formação de professores/as.

Acreditamos que temáticas que envolvam questões identitárias poderiam favorecer uma formação crítica de professores/as em nível Médio Técnico. Na pesquisa aqui descrita, esse processo de disseminação da temática mencionada se deu por meio de uma proposta didática que tinha por objetivo promover a des/reconstrução de ideias preconcebidas sobre gêneros em circulação na nossa sociedade e a revisão de práticas pedagógicas possíveis a partir do trabalho com a questão em debate. Nesse sentido, acreditamos ser fundamental uma indissociabilidade entre formação docente e prática, com um currículo formativo que busque atender as reivindicações da sociedade, visando a educar para um pensamento crítico em sala de aula e a ofertar uma formação omnilateral.

No entanto, tendo ciência de que nossa proposta é apenas uma, em nível micropolítico, ressaltamos, em concordância com Branco et. al. (2018), que é necessário apoio político e certa ênfase na luta para garantir o fortalecimento dos/as professores/as da educação básica, movendo-se para longe da utilização da educação “para reproduzir ideologias tecnocratas e corporativas que caracterizam as sociedades dominantes” (2018, p. 64). Numa sociedade em que preceitos neoliberais interferem de modo direto na formação docente, estabelecendo a esses/as profissionais um status enquanto técnico da aprendizagem a partir de uma formação que, na maior parte das vezes, não os/as levam a refletir de modo teoricamente embasado a respeito de questões que fujam à própria prática, é preciso agir politicamente em nível macro de modo a evitar que propostas como a aqui efetivada se convertam em “estratégias de adaptação” (BRANCO et. al., 2018, p. 64).

Concordamos, assim, com Mézaros (2008, p. 45), para quem as “soluções ‘não podem ser *formais*; elas devem ser essenciais””. Indo além, esse autor afirma que as “soluções educacionais formais, mesmo algumas das maiores, e mesmo quando são sacramentadas pela lei, podem ser completamente *invertidas*, desde que a lógica do capital permaneça intacta como quadro de referência orientador da sociedade” (MÉSZÁROS, 2008, p. 45). Enquanto a lógica do capital não for estremecida, o trabalho no nível das micropolíticas – e até das macropolíticas – corre o risco de não se efetivar plenamente. Dessa forma, a pesquisa aqui apresentada pretende contribuir para o confronto e a alteração do sistema de internalização do capital de forma geral, tendo em vista que

Romper com a lógica do capital na área da educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa *concreta* abrangente (MÉSZÁROS, 2008, p. 47).

Ademais, estamos cientes de que pode parecer incoerente, em um artigo que tem por foco a formação de professores/as em diálogo com a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e com a pedagogia histórico-crítica a abordagem de temas como o gênero, uma vez que, tradicionalmente esses campos de estudo creditam ao ensino dos clássicos, entendidos não como tradicionais, mas como aqueles conteúdos que, de acordo com Saviani (2013, p. 87), têm “certas características, certas funções clássicas na escola que não podem ser perdidas de vista porque, do contrário, acabamos invertendo o sentido da escola e considerando questões secundárias e acidentais como principais, passando para o plano secundário aspectos principais da escola”, o direcionamento principal da formação e prática docente. No entanto, apesar de autores como Saviani (2013) creditarem temáticas transversais como a educação sexual, ambiental, para o trânsito enquanto elementos extracurriculares, entendemos que, na formação de professores/as, o estudo das teorias de gênero, bem como de uma didática inclusiva, se configura como conteúdo clássico, necessário para a impulsão da “tendência de transformação” da sociedade (SAVIANI, 2013).

É necessário ressaltar que, de acordo com Duarte (2016, p. 94), “uma das características distintivas da pedagogia histórico-crítica reside na relação entre o trabalho educativo e a formação/transformação da concepção de mundo de alunos e professores”. Nesse sentido, a definição dos conteúdos escolares é, na verdade, uma tomada de posição no embate ideológico entre concepções de mundo não apenas

diferentes, mas também conflitantes entre si. Sendo tarefa da escola socializar formas mais desenvolvidas do conhecimento, tendo por objetivo a formação das bases para a difusão do materialismo histórico-dialético como concepção de mundo, entendemos que apresentar aos/às docentes em formação teorias de identitárias e espaços para ressignificação prática dessas teorias configura-se como tarefa essencial da formação de professores/as em nível médio técnico.

Por fim, sinalizamos também que a própria noção de concepção ou visão de mundo na pedagogia histórico-crítica se relaciona a “conhecimentos e posicionamentos valorativos acerca da vida, da sociedade, da natureza, das pessoas (incluindo-se a autoimagem) e das relações entre todos esses aspectos” (DUARTE, 2016, p. 99) e que a pedagogia histórico-crítica “não silencia sobre a realidade concreta da classe trabalhadora nem sobre as possibilidades de futuro para a humanidade” (DUARTE, 2016, p. 119) que, para além da classe, também é atravessada e estruturada por facetas como as dos gêneros e interseccionalidades. Desse modo, defendemos que, na formação de professores/as, esses conteúdos devam ser curriculares, isto é, como atividade essencial que a formação de professores/as não deve deixar de desenvolver, sob pena de se descaracterizar e perder sua especificidade, conforme definição apropriada por Saviani (2013).

2.2. Gênero e Educação Básica: considerações (im)pertinentes

“Diz-se que corpos carregam marcas. Poderíamos, então, perguntar: onde elas se inscrevem? Na pele, nos pelos, nas formas, nos traços, nos gestos? O que elas ‘dizem’ dos corpos? Que significam? São tangíveis, palpáveis, físicas? Exibem-se facilmente, à espera de serem reconhecidas? Ou se insinuam, sugerindo, qualificando, nomeando? Há corpos não marcados? Elas, as marcas, existem, de fato? Ou são uma invenção do olhar do outro?”

Guacira Lopes Louro (2018, p. 69)

Gênero, de acordo com Guacira Lopes Louro (2008), é aprendido em nossa sociedade a partir de inúmeras práticas sociais. Não se dá no momento do nascimento, sua construção ocorre ao longo de toda vida. Além disso, o conceito de gênero – assim como os de raça, sexualidade e classe, por exemplo – está em constante discussão em nossa sociedade: Melo e Paula (2019) ressaltam que “[n]a web, encontramos sites,

blogs, perfis nas redes sociais diversas que discutem sobre, em alguns casos de forma simplória, conceitos sobre o que seria ‘ser’ menina ou menino na contemporaneidade." Nesse debate, diversos discursos acabam por polarizar gênero como binário e biológico, construindo um arcabouço de estereótipos que envolvem vestimenta, comportamento ao se sentar, modos de falar, dentre outros, que constroem uma determinada visão do gênero.

Em diálogo com Judith Butler, Louro (2018) entende gênero como um meio discursivo/cultural a partir do qual um suposto ‘sexo natural’ é estabelecido como pré-discursivo. De acordo com Louro (2018, p. 62), em termos amplos, “o sexo é, ele próprio, um constructo que se faz no interior da linguagem e da cultura”. A autora ainda nos lembra que determinar posições de sujeitos envolve referir-se a seus corpos, uma vez que, ao longo do tempo, pessoas têm sido classificadas, indiciadas, ordenadas, definidas e hierarquizadas pela aparência de seus corpos: as características físicas das pessoas se tornam, então, marcas de gênero, raça, etnia e até mesmo de classe e nacionalidade. O modo de se ler essas marcas, no entanto, é transitório e, historicamente, homens e mulheres foram interpretados de diferentes formas em sociedades diversas.

No entanto, apesar dessa constante alteração dos corpos, Louro (2008) afirma que eles se constroem sobre normas regulatórias produzidas por instâncias como famílias, escolas, igrejas, leis, mídia etc., que, mesmo na repetição, produzem uma certa estabilidade sobre performances identitárias como a de gênero: “Assim, os corpos são marcados social, simbólica e materialmente – pelo próprio sujeito e pelos outros” (LOURO, 2018, p. 77). Para autora, em outras palavras,

Definir alguém como homem ou mulher, como sujeito de gênero e de sexualidade significa, pois necessariamente, nomeá-lo segundo marcas distintivas de uma cultura – com todas as consequências que esse gesto acarreta: a atribuição de direitos ou deveres, privilégios ou desvantagens. Nomeados e classificados no interior de uma cultura, os corpos se fazem históricos e situados (LOURO, 2018, p. 82).

Butler² (2018, p. 197) vai além, ao compreender que a própria formação de um

² Butler (2018) realiza uma discussão sobre como os corpos são performativamente construídos frente a repetição e instabilidade numa matriz compulsória da heterossexualidade. No entanto, como nosso objetivo aqui é o de apenas compreender o gênero como discursivamente constituído e não de realizar uma discussão sobre as bases linguísticas-filosóficas que amparam essa compreensão, sugerimos a leitura de BUTLER, J. *Corpos que importam: os limites discursivos do ‘sexo’*. São Paulo: n-1 Edições, 2020.

sujeito irá exigir, obrigatoriamente, uma identificação com o “fantasma normativo do sexo”. De acordo com a filósofa norte-americana, o ‘sexo’ seria um ideal regulatório cuja materialização é imposta sobre os corpos por meio de práticas altamente reguladas. Dessa forma, o ‘sexo’ não é algo que alguém possui, mas sim “uma das normas pelas quais o ‘alguém’ simplesmente se torna viável” (BUTLER, 2018, p. 196), é o que qualifica um corpo para que ele possa ser compreendido dentro de uma matriz cultural. Afirmamos, no entanto, que o gênero não é a única marca discursiva que atravessa e constrói os corpos e que, neste artigo, apesar de nosso foco ser, por razões didáticas, essa faceta identitária, em nossa análise, não ignoraremos outras marcas corpóreo-discursivas que, de modo interseccional, emergirem dos nossos dados.

O termo interseccionalidade em si foi proposto por Crenshaw (2002) e se refere a necessidade de se capturar efeitos estruturais e dinâmicas de interação entre dois ou mais eixos de subordinação. Dessa forma, a ideia de interseccionalidade pode auxiliar enquanto ferramenta analítica para dar conta da complexidade das relações que atravessam o constructo de gênero: ser uma mulher branca e ser uma mulher negra, por exemplo, em nossa sociedade, não é a mesma coisa. Assim como ser um homem gay e um homem heterossexual também não o é. Ao pensarmos na abordagem das interseccionalidades na sala de aula de um curso de formação de professores/as em nível técnico, estamos pensando, então, em uma abordagem da temática do gênero em convergência a "diferentes categorias sociais (e seus respectivos modos de opressão ou subordinação social e histórica) incidindo sobre um mesmo corpo/sujeito em uma prática situada" (FERREIRA, 2020, p. 153).

Hirata (2014), por sua vez, afirma que relações de facetas identitárias como a do gênero são sempre atravessadas por outras de nossas identidades e propõe, então, uma abordagem a partir da ideia de interseccionalidade. A interseccionalidade remete a uma teoria transdisciplinar que visa a apreender a complexidade das identidades e das desigualdades sociais por intermédio de um enfoque integrado. Essa abordagem teórica “refuta o enclausuramento e a hierarquização dos grandes eixos da diferenciação social que são as categorias de sexo/gênero, classe, raça, etnicidade, idade, deficiência e orientação sexual. O enfoque interseccional vai além do simples reconhecimento da multiplicidade dos sistemas de opressão que opera a partir dessas categorias e postula sua interação na produção e na reprodução das desigualdades sociais” (BILGE apud HIRATA, 2014, p. 63). Na pesquisa realizada, apesar de

elencarmos o gênero como a performance identitária de partida para as discussões, compreendemos essa faceta como interseccionadas a várias outras que atravessam os corpos discursivos.

Pensar a temática do gênero e de suas interseccionalidades no curso de formação de professores/as configura-se oportuno, pois, de acordo com Soares e Monteiro (2019), coopera para ampliar o ponto de vista cultural sobre as identidades sexuais e de gênero – e, acrescentaríamos, de raça e classe –, e contribui na luta pelos direitos humanos.

Evidenciamos, dessa forma, a inevitabilidade da discussão dessas temáticas em cursos de Formação de Professores/as, uma vez que os/as futuros/as docentes necessitam estar preparados para os desafios reais das salas de aulas; se temos uma sociedade diversa, as escolas serão o reflexo dessa sociedade. Infelizmente, alguns/mas professores/as não parecem estar preparados/as para o trabalho com a diversidade, já que muitos/as ainda parecem possuir uma concepção de escola tradicional, em que os/as alunos/as deveriam se adequar a essa instituição. Porém, hoje, sabemos que os/as docentes também precisam se adaptar às demandas dos/as alunos/as e acompanhar a dinâmica da sociedade. Trabalhar essas temáticas poderia, então, em algum nível, formar docentes habilitados/as a lidar com as diferenças. É necessário ressaltar, neste ponto, que entendemos que temáticas como gênero e interseccionalidades, na Educação Básica, se adequam na parte diversificada do currículo, devendo ser trabalhadas de forma transdisciplinar pela incorporação, em diversas disciplinas, de conhecimentos que abordem esses saberes. No entanto, na Formação de Professores/as realizada na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), como ressaltamos na seção anterior, essas temáticas adquirem status de conteúdos essenciais, ferramentas fundamentais na construção da prática educativa.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados em 1997, já levantavam a necessidade de trabalho com os chamados Temas Transversais; de acordo com esse documento, Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo e Pluralidade Cultural. Esse trabalho deveria atravessar a todas as disciplinas do currículo, se integrando aos saberes das disciplinas na prática de sala de aula. Atualmente, a Base Nacional Comum Curricular, apesar de se erguer apenas sob o termo “diferença” que, como sinalizamos em diálogo com Melo e Rocha (2019), pode invisibilizar as discussões sobre gênero e suas intersecções. O documento curricular assume “o compromisso do Estado brasileiro com a promoção de uma educação

integral e desenvolvimento pleno dos estudantes, voltada ao acolhimento com *respeito às diferenças e sem discriminação e preconceitos*” (BRASIL, 2018, p. 5, grifo nosso).

De fato, a escola é um dos espaços que auxilia nas transformações sociais, e, por isso, necessitamos de profissionais com pensamento crítico, a partir de uma formação voltada a educar sujeitos que não apenas participem das práticas sociais existentes, mas também que transformem e produzam ativamente essas práticas (GREEN, 1998), para garantir uma sociedade democrática e justa para todos.

Soares e Monteiro (2019, p. 288) afirmam ainda que:

O debate em torno de questões envolvendo sexualidade e gênero vem ganhando cada vez mais espaço nos diversos âmbitos sociais, conjugando-se até mesmo com a luta pelos direitos humanos e pela democracia no país. A todo instante diferentes discursos se contrapõem, configurando-se num quadro de avanços e recuos na luta pela igualdade no Brasil.

Diante disso, faz-se necessária a criação e manutenção de práticas pedagógicas que pensem em uma educação de qualidade para todos/as e de propostas que levem a um (re)pensar sobre os conhecimentos a serem adquiridos pelos/as estudantes na Educação Profissional em sua trajetória de tornar-se docentes. Acreditamos que, desse modo, teremos professores/as preocupados/as, durante sua atuação, com uma proposta pedagógica que inclua todos os/as seus/suas alunos/as, conscientes que a sua profissão é um dos mecanismos de transformação social. Nesse sentido, é impreterível uma ponderação sobre um ponto do processo de Formação de Professores/as: sua precariedade. Para tanto, trazemos as considerações de Saviani, que afirma uma preocupação com a carreira docente:

[...] não posso me furtar de chamar a atenção para o fato de que a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho. Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos (SAVIANI, 2009, p.153).

Por fim, ressaltamos que este artigo pretendeu inserir uma questão que ainda não é frequentemente debatida na Educação Profissional e Tecnológica: a abordagem

de questões de gênero na Formação Docente em nível Técnico. Mesmo estando relacionada à área da Educação, que visa à formação crítica dos/as discentes, essa é uma lacuna que ainda precisa ser preenchida na bibliografia da Educação Profissional e Tecnológica. Estamos conscientes de que a proposta não poderá solucionar a questão, inclusive, pela ciência de todos os problemas afirmados por Saviani (2009). Ressaltamos, no entanto, a necessidade de pensar a formação de professores/as para atuação em contextos de desigualdade, o que pode auxiliar na diminuição da lacuna entre a prática pedagógica e a construção de processos de formação humana integral e de qualidade socialmente referenciada.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

3.1. Local e Sujeitos da Pesquisa

Para a realização desta pesquisa, selecionamos uma instituição privada de Ensino Técnico localizada no bairro de Madureira, na zona norte do município do Rio de Janeiro – RJ. A instituição faz parte das escolas particulares da cidade e oferta, além do curso de Formação de Professores/as, outros cursos técnicos como os de Secretaria Escolar e Enfermagem. O curso de Formação de Professores/as tem parecer de autorização do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro.

O IMEC Educacional dispõe-se a, na sua filosofia, a apoiar a formação de alunos responsáveis, críticos e que desempenharão suas atribuições de forma ética. Podemos ratificar no plano de curso da instituição essa missão: “O nosso compromisso é o de buscar um trabalho que vise a melhoria da formação de um profissional para atuar no âmbito da Educação Básica, nas etapas e modalidades que a integram” (IMEC, 2018, p. 2).

O fato de ser nosso local de trabalho foi decisivo para essa definição. Além de nós mesmos, os sujeitos da pesquisa são vinte alunas, todas maiores de idade, de uma turma curso Técnico de Formação de Professores/as. Uma descrição mais acurada do perfil da turma e de suas alunas será realizada na análise dos dados da pesquisa de campo, autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal do Rio de Janeiro (CEP-IFRJ) – cf. Anexo 1.

3.2 Percurso Metodológico

Esta pesquisa categoriza-se como qualitativa e intervencionista. O paradigma qualitativo de pesquisa é demarcado por Denzin e Lincoln (2006) como uma investigação que se situa em dado momento histórico, se dispendo a situar o pesquisador no contexto da análise e oferecendo materiais e dados interpretativos que sustentam as evidências do estudo. Os/as pesquisadores/as, num paradigma qualitativo, observam os dados nos cenários naturais para compreender os assuntos. Esse paradigma é importante, pois atende a pontos peculiares sem necessidade de quantificação, gerando dados de forma empírica, utilizando trabalho em campo como observação e ofertando grandes possibilidades de práticas interpretativas.

Já a natureza intervencionista se refere, segundo Neto e Teixeira (2017), a uma variedade de apuração necessária para produzir conhecimentos, caminhos inovadores, suscitando interferências durante o processo de geração de dados. Esse método de pesquisa foi relevante para a investigação aqui descrita uma vez que ela buscou intervir na realidade da sala de aula através da aplicação de uma sequência didática, na tentativa de possibilitar, assim, a transformação do trabalho pedagógico realizado no âmbito do curso de Formação de Professores em nível Técnico em investigação.

3.3 Instrumentos e técnica de geração de dados

Estabelecemos como instrumentos de geração de dados o questionário online e o diário de pesquisa. Realizamos também um grupo focal, ao final da investigação, como técnica de investigação.

Inicialmente, foi aplicado um questionário, utilizando a ferramenta Google Forms, para sondagem da temática com objetivo de investigar o entendimento prévio das alunas sobre as questões de gêneros e identidades. As respostas do questionário foram empregadas para amparar a construção da fundamentação da parte teórica da sequência didática. O questionário caracteriza-se como uma ferramenta de investigação que visa a apurar e levantar dados de uma temática a ser pesquisada. É um instrumento respondido por grupo de sujeitos da pesquisa selecionados para refletir sobre questões e conceitos, produzindo dados a partir de perguntas estruturadas ou semi-estruturadas. O questionário funciona, então, como um

instrumento de pesquisa que oportuniza uma abordagem material à pesquisa.

O diário de pesquisa, por sua vez, foi preenchido pela pesquisadora responsável pela pesquisa de campo no decorrer da atividade de aplicação da sequência didática. O diário de pesquisa, constitui-se de um recurso que possibilita ao/à investigador/a estar em contato com as suas próprias ideias. De acordo com Hess (2009), os funcionamentos do “foro íntimo” (seu próprio pensamento) ou “do fórum exterior” (pensamento de grupos) em que se estabelecem as ligações que dão senso à pesquisa são transdutivos, sendo a associação dos acontecimentos que mantém relação entre si. É um instrumento de prática reflexiva, que se situa no momento da pesquisa.

Por fim, ao final da aplicação do produto educacional, foi realizado um grupo focal, com entrevistas para avaliação da Sequência Didática. O grupo focal é uma técnica de pesquisa qualitativa que oportuniza uma abordagem direta por meio de interações em grupo, oferecendo a possibilidade de receber as respostas e realizar as comparações. Flick (2013) apresenta que os pesquisadores vão determinar a formulação e a sequenciação das perguntas e as possíveis respostas.

3.4 Metodologia de análise de dados

Para a análise dos dados, adotamos a metodologia da Análise Dialógica do Discurso (ADD). A ADD caracteriza-se como uma estratégia de observação que parte do princípio de que o analista procederá à organização das escolhas dos objetos a serem examinados, utilizando, para construir significados sobre os dados gerados, etapas de descrição, análise e interpretação dos discursos sob escrutínio.

Numa prática de ADD, entendemos que a influência do meio social, as trocas, criam sentidos aos seus discursos, os construindo. Segundo Sobral e Giacomelli (2016), a Análise Dialógica do Discurso entende que a linguagem possui dois componentes: o formal, referindo-se a língua, e o discursivo, relativo ao discurso. Para esses autores, não se pode entender o discurso sem a língua e vice-versa. Contudo, resulta ser indispensável adentrar no contexto social e ideológico para se entender o que foi relatado pelos participantes. Em resumo,

Uma análise da ADD envolve, para dar conta dos dois componentes considerados - a língua e a enunciação -, os seguintes passos: descrever o objeto concreto em termos de sua materialidade

linguística e de suas características enunciativas; analisar as relações estabelecidas entre esses dois planos, o da língua (nível micro) e o da enunciação (nível macro); e, por fim, interpretar que sentidos cria a junção contextual da materialidade e do ato enunciativo (SOBRAL e GIACOMELLI, 2016, p. 1092).

Acreditamos, assim, que a ADD pode auxiliar no trabalho de dar conta do objeto em análise, dos dados gerados, ao oferecer ferramenta para a interpretação crítica e dialógica dos dados a partir de suas marcas linguístico-enunciativas e, conseqüentemente, sociais. Ressaltamos também que essa abordagem tem sido constantemente utilizada em pesquisas das áreas de ensino e de questões identitárias (cf. AMORIM & SOUTO, 2020; AMORIM, NASCIMENTO & SANTOS, 2021; LIMA & MAIOR, 2021), na tentativa de se compreender práticas discursivas situadas na análise dos mais diferentes contextos.

4 ANÁLISE DOS DADOS (RESULTADOS E DISCUSSÕES)

Para esta pesquisa, foi elaborada uma sequência didática intitulada *É de menino ou de menina? Uma abordagem sobre questões de gênero nas rotinas pedagógicas na Formação de Professores/as em Nível Médio Técnico*, que teve duração de 5 encontros, cada um com 2h de duração, realizados no formato remoto de forma síncrona, utilizando a ferramenta *Google Meet*. A escolha por esse formato, ocorreu devido o isolamento social, causado pela pandemia da SARS-CoV-2, conhecida como Coronavírus (COVID-19).

Para o desenvolvimento desse material didático, que tinha por objetivo subsidiar uma discussão sobre gênero no curso Técnico de Formação de Professores/as de modo a se refletir sobre a temática junto as/os futuras/futuros profissionais, esperando que, nos seus ambientes de atuação, elas/eles se dediquem a um trabalho para promoção da diversidade e respeito com a vida humana, utilizamos os seguintes recursos didáticos: textos sobre a temática, estudo de casos, músicas e sugestões de filmes. Apresentamos, na Tabela 1, a sistematização da organização da sequência didática construída e aplicada.

Tabela 1: Organização da Sequência Didática

Encontro	Objetivos	Saberes Mobilizados	Recursos Didáticos
-----------------	------------------	----------------------------	---------------------------

Homem com H	Introduzir a discussão sobre gênero; Promover o debate sobre a temática alicerçada no contexto escolar; Possibilitar a construção de novos conhecimentos a partir de um (re)pensar sobre os papéis de gênero na sociedade.	Gênero.	Música “Homem com H” – Ney Matogrosso; Estudos de casos; Vídeo <i>Vida Maria</i> disponível no YouTube: https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG_htum4&t=406s
De toda Cor	Compreender os conceitos: gênero, sexo e sexualidade ; Compreender o papel do masculino e do feminino na sociedade e suas implicações nas práticas pedagógicas.	Conceitos sobre gênero, sexo e sexualidade; Gênero e as desigualdades entre homens e mulheres.	Música “De toda Cor” – Renato Luciano; Texto: “Gênero: as desigualdades entre as mulheres e os homens”, retirado do material <i>Escola sem homofobia</i> , do Ministério da educação (BRASIL, 2009); Sugestão de filme <i>O Sorriso de Monalisa</i> .
Estudo Errado	Ponderar sobre currículo e práticas pedagógicas; Associar as	Currículo; Práticas Pedagógicas	Música “Estudo Errado” – Gabriel O Pensador; Textos: “Práticas e espaços escolares” e “O currículo e a transversalidade: a inclusão dos temas sociais na escola”, retirados do material <i>Escola sem homofobia</i> , do Ministério da educação (BRASIL, 2009);

	interferências da cultura nos espaços e intencionalidades pedagógicas, valorizando e acolhendo as diferenças nas rotinas escolares.		Sugestão de filme <i>A Onda</i> .
Construção do Laboratório Pedagógico	Planejar um laboratório de práticas pedagógicas, para apresentação da parte teórica do tema em conjunto com atividades práticas sobre o assunto.	Gênero nas rotinas escolares .	Texto problematizador: “Brincadeiras de meninos e brincadeiras de meninas” retirado do material <i>Trabalhando Diversidade Sexual e de Gênero na Escola: Currículo e Prática Pedagógica</i> do Instituto de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ, 2014); Textos complementares: “Gênero e sexualidade na educação infantil: a escola fala sobre isso?”, “Linguagem e fala: significando e construindo mundo”, “Ciências Sociais: desnaturalizando a cultura e desvelando as relações de poder”, “Scientia sexualis: as ciências produzindo verdades sobre a sexualidade”, retirados do material <i>Trabalhando Diversidade Sexual e de Gênero na Escola: Currículo e Prática Pedagógica</i> do Instituto de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ, 2014);
Laboratório Pedagógico	Apresentação dos trabalhos desenvolvidos, a partir dos conhecimentos trabalhados durante a Sequência Didática.	Gênero Práticas Pedagógicas	Apresentação dos trabalhos desenvolvidos pela turma.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Conforme sinalizamos na seção de metodologia, estabelecemos como instrumentos de geração de dados o questionário e diário de pesquisa. Como técnica de pesquisa, determinamos o grupo focal para as discentes participantes. Inicialmente, aplicamos um questionário semiaberto utilizando a ferramenta *Google Forms*, para sondagem da temática gênero com objetivo de investigar o entendimento prévio das alunas sobre o assunto e contribuir, dessa forma, para a construção da sequência. Durante a aplicação da sequência didática, o diário de pesquisa foi preenchido. Ao final da aplicação do produto educacional, realizamos um grupo focal com participação de quatro alunas, com entrevista para avaliação da do material utilizado.

4.1. O questionário de sondagem

O questionário semiaberto foi aplicado no início do ano de 2021 e possuía perguntas relacionadas ao perfil das alunas e sobre a temática gênero. Nosso objetivo com as perguntas foi o de investigar o conhecimento prévio da turma. Com base nessas informações, julgamos que a sequência didática elaborada, com algumas revisões, atenderia as demandas apresentadas pela turma. Deduzimos que os objetivos específicos de cada encontro e o material selecionado era pertinente para dinamizar o assunto da temática. O questionário era composto por sete questões abertas e quatro questões fechadas. Dentre essas, seis tinham como objetivo traçar o perfil das estudantes.

Tabela 2: Questões sobre o perfil das participantes da pesquisa.

PERGUNTAS:	NATUREZA:
Qual a sua idade?	Aberta
Sexo / Gênero (como você se declara)?	Fechada
Cor / raça (como você se declara)?	Fechada
Quanto sua renda?	Fechada
Ocupação?	Aberta
Qual é o seu maior grau de escolaridade?	Fechada

Fonte: Elaborado pelos autores.

Outras cinco tinham relação direta com a temática gênero, sobretudo a partir da sondagem dos vínculos entre essa temática e a escola básica.

Tabela 3: Questões sobre a relação entre gênero e escola.

PERGUNTAS:	NATUREZA:
Até o seu ingresso no curso de Formação de Professores, você já tinha ouvido ou conhecia o significado do termo Gênero? Caso sim, o que você entende por esse termo?	Aberta
Você considera ser preciso falar sobre questões Gênero na escola? Por quê?	Aberta
Na sua opinião, existe preconceito no trabalho com questões identitárias – como gênero, por exemplo – na escola? Se sim, por quê?	Aberta
Você acredita que a formação recebida pelos alunos no Ensino Fundamental I pode contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, em relação às questões identitárias? De que forma?	Aberta
Os materiais didáticos para o Ensino Fundamental I com os quais você tem contato estão adequados para o trabalho em sala de aula com o tema gênero com as crianças ou continuam, parecem continuar reproduzindo as desigualdades sociais (questões econômicas, sexo/gênero, cor/raça)?	Aberta

Fonte: Elaborado pelos autores.

Numa análise das primeiras questões, que tinham como foco a compreensão do perfil turma, percebe-se que o curso atende um público que já possui o ensino médio e, algumas, até a graduação. Com efeito, observamos uma grande diversidade de idades das participantes: a turma possui alunas com idades entre 19 e 61 anos. Essa diferença foi benéfica pois encontramos diferentes opiniões e relatos de experiências de cunho pessoal e laborativa sobre o tema, como apresentaremos a partir da leitura dos dados. Além disso, notadamente observamos que a turma é constituída apenas por estudantes do sexo feminino. Somos capazes de verificar a prevalência das mulheres no magistério na pesquisa, divulgada pelo Ministério da Educação, *Perfil do Professor da Educação Básica*:

Segundo estudo exploratório realizado pelo Instituto Nacional de

Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Brasil. Inep, 2009), apesar de, no cômputo geral, a maioria dos professores em regência de classe serem mulheres, esse perfil de predominância vai-se alterando à medida que progridem as etapas de ensino, ou seja, predominância marcadamente **feminina no ensino infantil e anos iniciais do ensino fundamental**, com crescimento gradual da participação masculina nas etapas finais (CARVALHO, 2018, p. 16, grifo nosso).

Em relação ao recorte racial, 45% da turma se declaram como pretas e 25% como pardas. Apenas 30% das alunas se declaram como brancas. Esse dado, vai de encontro aos dados levantados pelo documento *Perfil do Professor da Educação Básica* (CARVALHO, 2018), que aponta uma grande maioria dos/as professores/as no Brasil com branca. Acreditamos que isso se deve ao fato de que, no Brasil, ser professor/a pode significar, para pessoas das classes sociais mais baixas, possibilidade de ascensão social por meio de concursos públicos. Nesse sentido, é importante ressaltar que 80% das alunas relataram ter renda média de 0 a 2 salários mínimos enquanto 20% relataram receber entre 2 e 4 salários mínimos. Os salários se justificam pois, para além de estudantes, grande parte das alunas já exerce alguma profissão nas áreas de Agente de Educação, Auxiliar Administrativo, Secretaria Executiva etc.

Em relação ao conhecimento das alunas sobre gênero, questionado na primeira pergunta da segunda parte da pesquisa – *Até o seu ingresso no curso de Formação de Professores, você já tinha ouvido ou conhecia o significado do termo Gênero? Caso sim, o que você entende por esse termo?* –, duas alunas responderam não conhecer o significado do termo gênero. Outras, no entanto, responderam positivamente, qualificando gênero de diferentes formas:

Tabela 4: Respostas sobre o conhecimento do conceito de gênero

	<i>Sim, refere-se ao aspecto social, aos comportamentos construídos socialmente.</i>
1.	<i>Tem a ver com a forma como o indivíduo se enxerga.</i>
2.	<i>Sim. É uma determinação onde diferencia o sexo feminino do masculino.</i>
3.	<i>Sim, entendo que gênero é aquilo que diferencia os homens das mulheres.</i>

Fonte: Elaborado pelos autores.

É interessante perceber que duas das respostas que trouxemos, 2 e 3,

compreendem gênero a partir de seu aspecto diferencializador, marcado, inclusive, linguisticamente nessas respostas em (1) *onde diferencia* e (2) *aquilo que diferencia*. Essa diferenciação é marcada a partir da divisão entre feminino/masculino e homens/mulheres. A resposta 2, no entanto, entende gênero como determinado – *É uma determinação* –. A resposta 1, no entanto, parece compreender gênero como uma forma de comportamento que é construído socialmente. Além disso, a autora da resposta compreende gênero como uma construção discursiva através da qual a pessoa se apropria ao afirmar que o conceito *tem a ver com a forma como o indivíduo se enxerga*.

Sobre as respostas da segunda pergunta – *Você considera ser preciso falar sobre questões Gênero na escola? Por quê?* –, destacamos que cinco alunas responderam não à pergunta.

Tabela 5: Respostas negativas sobre o a necessidade de discussão sobre gênero na escola.

1.	Não. Porque penso que esse é o tipo de assunto que deve ser tratado em casa, ensinado pelos pais. O respeito às diferenças e às pessoas deve ser ensinado pelos pais.
2.	Não, acho que isso se fala em casa. Responsabilidade da família.
3.	Não sei, tenho umas dúvidas ainda sobre o assunto.
4.	Não
5.	Não

Fonte: Elaborado pelos autores.

Dessas respostas, enquanto duas alunas responderam apenas *não* e outra afirmou ainda ter *dúvidas* sobre o assunto, duas parecem dialogar com discursos tradicionais que permeiam nossa sociedade. Na resposta 1, a justificativa para a não abordagem da temática é o fato dela dever ser tratada *em casa* pelos pais. A resposta 2 reafirma esses discursos, afirmando ser *Responsabilidade da família* a abordagem de gênero. Em relação à primeira resposta, é interessante ainda observar que há, aparentemente, uma visão de escola como lugar em que não se educa para vida, mas sim fornecesse conteúdos, uma vez que *O respeito às diferenças e às pessoas deve ser ensinado pelos pais*.

Em contrapartida, recebemos respostas favoráveis a discussão da temática.

Abaixo, reproduzimos três dessas repostas:

Tabela 6: Respostas positivas sobre o a necessidade de discussão sobre gênero na escola.

1.	Sim. A primeira ideia seria porque a escola é o lugar onde formamos cidadãos que tenham apreço pela liberdade e pela tolerância, sempre em igualdade de condições para todos. Segundo, para diminuir os efeitos estudantes vítima de bullying, as agressões físicas e psicológicas dentro da escola, que pode sim influenciar seu comportamento pessoal como adulto. Terceiro, pode evitar gravidez precoce, que prejudicará a vida social, acadêmica e profissional da menina que se torna mãe tão jovem. Ajudando muito nos diálogos entre pais e filhos. E por vários outros motivos.
2.	Sim, porque na escola é onde o aluno começa a se enxergar como um indivíduo que vive em sociedade; e para isso é necessário falar sobre essas questões, para que eles possam reconhecer e respeitar os diferentes gêneros que existem.
3.	sim, porque é um assunto que é visto por muitos de forma errada ou até mesmo de forma nenhuma por não possuir um conhecimento básico.

Fonte: Elaborado pelos autores.

As três respostas parecem dialogar com discursos mais progressista sobre a escola e as temáticas de gênero na escola. A resposta 1 constrói uma visão de escola como *lugar onde formamos cidadãos* e dialoga ainda com discursos atualmente em circulação como bullying, gravidez precoce, dentre outros. Entretanto, essa resposta traz a palavra *tolerância* que tem sido excluída de um vocabulário sobre a inclusão, uma vez que ninguém deve ser tolerado pelo que é, mas sim respeitado. A resposta 2, novamente enxerga a escola como lugar de formação humana do indivíduo, trazendo para a discussão a ideia de respeito a diferença. Já na última resposta, 3, é construída uma visão de escola como local, em oposição à casa e à rua, em que se constrói conhecimentos mais informados e conscientes.

Na terceira pergunta – *Na sua opinião, existe preconceito no trabalho com questões identitárias – como gênero, por exemplo – na escola? Se sim, por quê?* – recebemos 17 respostas sim a pergunta. Selecionamos algumas para esta análise:

Tabela 7: Respostas sobre a percepção do preconceito de gênero na sociedade.

1.	Sim, porque infelizmente ainda vivemos em uma sociedade muito conservadora e preconceituosa, onde quem é diferente, ou seja, fuja um pouco do considerado tradicional, é considerado estranho.
2.	Sim, o fato de separar menino e meninas em uma fila, brincadeira de menino e meninas já é uma forma de reforçar ideias de machismo, por exemplo.
3.	Sim, porque temos uma sociedade preconceituosa com as identidades de gênero e falta informações sobre.

Fonte: Elaborado pelos autores.

É pertinente perceber que a grande maioria da turma concebe o preconceito na sociedade. A resposta 1 concebe nossa sociedade como *muito conservadora e preconceituosa* e entende a questão identitária a partir do rótulo da diferença, que considera como sendo o que *fuja um pouco do considerado tradicional*. A segunda resposta parece compreender práticas que perpetuam a separação entre meninos e meninas, com as filas nas escolas, como *uma forma de reforças ideias de machismo*. Na resposta 3, é interessante perceber que a aluna trouxe o termo *identidade de gênero* e não apenas gênero. Isso pode indicar um conhecimento prévio da temática, uma vez que esse seria o termo oficial para a discussão sobre a questão.

Em relação à quarta pergunta – *Você acredita que a formação recebida pelos alunos no Ensino Fundamental I pode contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, em relação às questões identitárias? De que forma?* –, encontramos apenas uma resposta *não* a pergunta. Sobre as opiniões favoráveis, destacamos as seguintes:

Tabela 8: Respostas sobre o espaço da discussão de gênero na escola.

1.	Com certeza, a discussão sobre gênero e o respeito à orientação sexual são condições fundamentais para um País livre do machismo, da homofobia, da misoginia e de qualquer tipo de preconceito, ou seja, um país mais pacífico e mais feliz.
2.	Eu penso que se for ensinado que o respeito deve ser para com todos indiferente a opção de genero, raça, ou condição social é válido sim. Mas grande parte dessa lição tem que vir principalmente de casa,
3.	Com certeza, pois as crianças não carregam preconceito com elas. As crianças

são influenciadas pelos adultos na sua formação de opinião. Então, se na formação deles houver uma inclusão sobre essas questões, a sociedade será mais justa e igualitária.
--

Fonte: Elaborado pelos autores.

Na resposta número 1, novamente temos uma aluna que aparentemente possui conhecimentos sobre a discussão de temáticas identitárias. Isso é demarcado, por exemplo, pelo uso de termos como *orientação sexual* e *misoginia*, comuns em discursos mais progressistas. A segunda resposta, apesar de pautar-se na ideia de respeito, parece confundi identidades com *opção*, além de afirmar que o respeito deveria vir *principalmente de casa*. Por fim, a resposta 3 traz discursos que dialogam com uma visão de criança ligada à inocência – *as crianças não carregam preconceito* – e parece confundir preconceito, discurso de ódio, com opinião – *formação de opinião* – apesar de pautar sua resposta pela inclusão e por uma *sociedade mais justa e igualitária*.

Na última pergunta do questionário – *Os materiais didáticos para o Ensino Fundamental I com os quais você tem contato estão adequados para o trabalho em sala de aula com o tema gênero com as crianças ou continuam, parecem continuar reproduzindo as desigualdades sociais (questões econômicas, sexo/gênero, cor/raça)?* – recebemos respostas como as seguintes:

Tabela 9: Respostas sobre o material didático e discursos sobre desigualdade.

1.	Não acho que sejam direcionados para essas causas, poderiam ter mais conteúdos sobre o assunto.
2.	Os de hoje em dia não reproduzem tanto como os de antigamente.
3.	Continuam reproduzindo desigualdade.
4.	O material que eu tenho contado ainda está desatualizado, mudou pouca coisa, ainda mais em um mundo de hoje, em que os alunos têm acesso à Internet, que se pode achar materiais vastos, não dá mais para continuar desatualizado.

Fonte: Elaborado pelos autores.

No geral, a maior parte das respostas afirmam que os materiais didáticos não dão conta das questões de gêneros ou de outras identidades; ou por estarem desatualizados – *O material que tenho ainda está desatualizado* – ou por não serem

direcionados para essas causas. Uma resposta, a resposta 2, parece ir na contramão das demais ao afirmar que os materiais não reproduzem tanto [as desigualdades] como os de antigamente.

4.2. Desenvolvimento da Intervenção

Os encontros para o desenvolvimento da intervenção foram dinamizados de forma remota, em formato síncrono, utilizando a plataforma *Google Meet*. Esses encontros aconteceram ao longo de 5 semanas, sendo as três primeiras dedicadas a discussão direta sobre a temática, a quarta dedicada no planejamento do laboratório realizado pelas alunas e a quinta com foco na apresentação dos trabalhos da turma. É importante ressaltar também que esses encontros tiveram 2h de duração cada e que eles foram realizados sempre aos sábados.

O primeiro encontro aconteceu no dia 06 de março de 2021. Nesse encontro, abordamos a primeira unidade da sequência didática, “Homem com H”. Participaram do encontro 19 alunas do curso. Iniciamos, então, a aula, com a seguinte pergunta: *Você acredita que homens e mulheres são diferentes? Por que?* Destacamos abaixo, duas respostas das alunas para esse questionamento:

Tabela 10: Homens e mulheres são diferentes?

1.	<i>“Eu acho que a diferença é social e cultural, nem tanto físico, porque eu acho que a diferença física independente ser de ser homem ou mulher cada um vai ter, de acordo com as suas particulares, eu acho que a maior diferença é na sociedade”. (Aluna T)</i>
2.	<i>“Eu acho que são diferentes fisicamente, no caso. E as outras diferenças somos nós mesmos que fazemos. Não tinha que existir, nós acabamos fazendo”. (Aluna J)</i>

Fonte: Elaborado pelos autores.

A primeira aluna, que aqui chamamos de T, apresenta uma compreensão de que as diferenças não seriam *nem tanto físico*, mas sim sociais e culturais. Desse modo, essa aluna parece se alinhar a uma compreensão social mais contemporânea das identidades ao compreender que *a maior diferença é na sociedade*. A segunda aluna, J, apesar de ainda defender que as maiores diferenças são físicas, alinhando-se a uma visão biologizante de gênero, expande sua resposta ao considerar que as

outras diferenças somos nós mesmos que fazemos, compreendendo gênero também – e paradoxalmente – como algo feito, construído, em sociedade.

Após o debate, a pesquisadora apresentou a música *Homem com H* interpretada por Ney Matogrosso, para instigar a turma uma reflexão sobre o papel de homens e mulheres na nossa sociedade. Dando continuidade ao encontro, dinamizamos quatro estudos de casos para sobre o papel do estudo de gênero nas escolas. É importante lembrar que os estudos de caso apresentados dialogam não apenas temáticas de gênero, mas também de sexualidade, que Louro (2018) compreende como faceta identitária sempre relacionada – de forma interseccional – ao gênero. Abaixo, reproduzimos esses estudos de caso seguidos pelas respostas mais significativas obtidas a partir deles

Estudo de caso 1: A mãe de um aluno solicita conversar com a professora, mas o assunto não é seu filho, e sim um colega dele. Ela diz que há muito tempo observa o comportamento desse outro menino e nota que sua família não dá atenção ao fato de ele apresentar gestos, gostos e comportamentos típicos de uma menina. Ela diz que quer ajudar o menino e pensa que é função da escola fazer algo por ele, ajustando-o para que se comporte como os outros meninos (DAL'IGNA E KLEIN, 2015, p. 122.).

Tabela 11: Resposta ao Estudo de Caso 1

1.	<p><i>“Eu acho que a escola não tem o papel de ajustar um comportamento, eu acho que a escola serve para auxiliar né, no surgimento desse assunto. Já que foi uma mãe que trouxe né, a discussão desse assunto, a escola estaria ali para auxiliar é para auxiliar nessa questão. [...] Pode até ser um problema para criança, no modo que essa criança vai sofrer nessa turma, porque tudo que os pais apontam dentro de casa, reflete nos alunos, os alunos levam para dentro da sala de aula. Então eu acho que tem que haver essa tenção e auxílio da escola”.</i> (Aluna M)</p>
----	--

Fonte: Elaborado pelos autores.

A resposta da Aluna M é significativa das práticas sobre gênero na escola. Ao mesmo tempo que considera que a escola não tem o *papel de ajustar um comportamento*, ela afirma que a escola deve auxiliar na discussão da questão. Além disso, a aluna parece compreender a atribuição de características do gênero feminino a um menino como um *problema para criança*, mas relaciona a ideia de problema ao sofrimento que esse menino pode sofrer na turma. Nesse sentido, a aluna parece enxergar o próprio preconceito como socialmente construído no núcleo da família,

uma vez que *tudo que os pais apontam dentro de casa, reflete nos alunos, os alunos levam para dentro da sala de aula.*

Passemos, então, para o Estudo de Caso 2:

Estudo de caso 2: Um menino chega à escola acompanhado de seu pai, que conta sem muitos detalhes que precisou castigá-lo. Rapidamente, o pai vai embora, e a criança continua cabisbaixa, chora, esconde as mãos atrás do corpo, mostra-se envergonhada e não quer ir para sala de aula. Não há o que o convença a sair dali, até que conta à professora que o pai o castigou pintando suas unhas de esmalte vermelho. (DAL'IGNA E KLEIN, 2015, p. 122.)

Tabela 12: Resposta ao Estudo de Caso 2

1.	<i>"[...] Eu acho que o castigo foi para constranger ele com um ato de uma coisa que mulheres gostam de fazer, para mim, eu vejo, como um homem que trata as mulheres de forma submissa só porque ela pinta as unhas. Eu acho que não é por aí."</i> (Aluna L)
2.	<i>"Eu de primeira iria tentar entender a situação, porque ele tomou aquela atitude. Nós temos que sempre ouvir o outro né? O que te fez chegar nesse ponto? Que fez achar que a atitude dele foi errada? Qual foi a atitude dele? E tentar entender por que ele fez isso, não quer dizer que eu vou concordar. Mas eu tenho que entender o que fez ele chegar aquele ponto e partir daquilo, tentar mostrar para ele que ele poderia ter lidado com a situação de outra forma, de um outro jeito. Que aquela atitude que ele tomou, acabou trazendo outros pontos que pode ter prejudicado, fazendo outras crianças de reprimirem, o próprio filho se reprimir."</i> (Aluna J)

Fonte: Elaborado pelos autores.

A primeira aluna, L, compreende a ideia de punição aplicada pelo pai como um constrangimento a partir da crença de as mulheres seriam submissas, sendo o pai do menino, portanto, alguém que enxerga as mulheres como submissas *só porque ela pinta as unhas*. A segunda resposta, parece ignorar, em sua maior parte, as questões de gênero – e sexualidade – envolvidas no castigo, ao afirmar que tentaria escutar o lado do pai. Há, no discurso da aluna, um apagamento das questões identitárias. No entanto, após, a aluna fala que essa punição poderia fazer *o próprio filho se reprimir*, não deixando claro o que seria oprimido nessa relação de punição, mas que interpretamos como a própria identidade performada pelo menino.

Esses discursos aparentemente paradoxais aparecem também nas respostas ao Estudo de caso 3:

Estudo de caso 3: Uma professora do 5º ano de escolaridade, procura a Orientação Educacional para pedir ajuda. Uma aluna recém-chegada a escola contou para seus colegas de turma que é “sapatão”. A docente diz que a informação causou grande alvoroço na turma e não sabe o que fazer.

Tabela 13: Resposta ao Estudo de Caso 3

1.	<i>“Eu acho que não, muitos professores não estão preparados [...] Eu acredito que a grande maioria reproduz pensamentos preconceituosos.” (Aluna M)</i>
2.	<i>“Primeiro, eu iria conversar com a aluna para saber se tem conhecimento do que ela está dizendo. Tá você auto se declara, você sabe o que isso significa? Você não pode chegar, nem reprimir, nem nada, tem que saber o que ela sabe sobre o assunto. A partir disso, eu iria trabalhar com a turma, a coleguinha se identifica assim, não tem nada de errado, uma coisa que cada um tem a sua visão. Tentando não incentivar, mas também fazendo com que eles não reprimissem a amenina. Se você, dependendo do que você fale a criança pode chegar em casa falando: “Ah, hoje a tia falou que ser “sapatão” é legal, uma coisa assim”. Ai os pais já ficam, né? Tentar não entrar muito no assunto, só ver se ela tem conhecimento, porque essas coisas dos pais é que é o problema. Porque você trabalhar com a criança, ela é super de boa, não tem problema.” (Aluna J)</i>

Fonte: Elaborado pelos autores.

Enquanto a aluna M parece reconhecer a falta de preparo dos professores para o trabalho com a temática/situação, compreendendo a escola como espaço de reprodução de *pensamentos preconceituosos*, a aluna J apresenta discursos divergentes: ao mesmo tempo em que entende a sexualidade como questão de declaração e identificação – dialogando com posicionamentos mais progressistas – diz que vai tentar *não incentivar*, como se se pudesse incentivar alguém a ser homossexual. Essa aluna também demonstra ter receio das reações do pai a seu modo de trabalhar o tema com as crianças.

Estudo de casos 4: Na hora da recreação, por exemplo, [...], um menino de nove anos de idade do 5º ano do EFI, me procura para fazer uma reclamação sobre o fato de alguns(mas) amigos(as) estarem chamando-o de gay por ele estar brincando com bonecas com as meninas no pátio da escola. [...] “Adriano veio reclamar que alguns alunos estavam zoando ele dizendo que ele era gay porque andava brincando de boneca com as meninas.” (SILVA, 2015, p. 15.)

Tabela 14: Resposta ao Estudo de Caso 4

1.	“A pouco tempo eu fui comprar brinquedo e eu vi geladeira azul, vi fogãozinho azul, panelinha, eu acho que está mudando. Eu acredito que essa questão de cor não teria que ser necessário, tanto rosa, quanto azul pode brincar. Eu acho que agora está mudando um pouco.” (Aluna JC)
2.	“Mas eu acho que coloca azul, vermelho essas cores para as mães aceitarem e comprar.” (Aluna J)

Fonte: Elaborado pelos autores.

No último estudo de caso, ao discutir sobre o que seria de menino ou de menina, as alunas JC e J se focam nas cores dos brinquedos para falarem sobre a temática. JC acredita que hoje a situação sobre o que seria de cada gênero *está mudando*. De acordo com essa aluna, meninos e meninas poderiam brincar tanto com brinquedos rosas quanto azuis. J, no entanto, ressalta que acredita que as cores são colocadas para *as mães aceitarem e comprar*, colocando a possibilidade de preconceito na figura materna.

Nesse encontro, por fim, para refletir sobre a importância da escolarização e o papel esperado do feminino e do masculino na sociedade, as alunas assistiram ao curta-metragem “*Vida Maria*”.

No encontro seguinte, ocorrido no dia 13 de março de 2021, sobre a temática “De toda cor”, tivemos a participação de 16 alunas do curso Técnico em Nível Médio de Formação de Professores. Iniciamos o encontro com a música *De toda Cor* escrita e interpretada por *Renato Luciano*, seguidamente, provocamos as seguintes reflexões: *O que você entende como tema principal da música? Como você interpreta os termos “passarinho” e “me aceita” na canção?* Uma resposta interessante foi a seguinte:

Tabela 15: Comentário sobre a música *De toda cor*

1.	“Eu vejo passarinho como liberdade, a pessoa pode ser o que quiser. Ela pode ter o livre arbítrio de escolher o que ela quer ser. E, eu acho que é a aceitação, o respeito e aceitação do outro, cada um tem a sua diferença, cada um é de um jeito, e as pessoas têm que respeitar isso. Cada um da sua maneira.” (Aluna L)
----	--

Fonte: Elaborado pelos autores.

A resposta da aluna L parece dialogar diretamente com discursos sobre sexualidade. No entanto, a aluna ainda parece enxergar sexualidade como escolha – *Ela pode ter o livre arbítrio de escolher o que ela quer ser.* – isto é, como opção, e não como orientação. Além disso, a aluna também traz as ideias de respeito, liberdade e aceitação, que normalmente são termos dialogados com a temática da sexualidade.

Seguindo nesse encontro, começamos nossa reflexão com a seguinte pergunta: *O que entendemos por gênero na nossa sociedade? Tratando o significado das definições de Gênero, Sexo Biológico e Sexualidade. Ao final da explanação sobre esses conceitos, lançamos as seguintes perguntas: Você conhecia essas definições? Elas fazem sentido para você?* Ao responder à questão, as alunas J e S prontamente afirmaram que pensar e refletir sobre os termos *faz mais sentido*, com S chegando a confessar que *ficava com preconceito também*.

Tabela 16: Reações às definições clássicas de gênero, sexo e sexualidade

1.	<i>“Já tinha ouvido falar, mas agora faz mais sentido.”</i> (Aluna J)
2.	<i>“Já tinha ouvido falar, a gente escuta tanta coisa. Mas depois que você explicou, eu me situei mais. Que as vezes, eu ficava com preconceito também, vou te confessar!”</i> (Aluna S)

Fonte: Elaborado pelos autores.

Finalizamos esse encontro nos aprofundaremos mais na questão a partir da leitura do texto *“Gênero: as desigualdades entre as mulheres e os homens”*, retirado do material *Escola sem homofobia*, do Ministério da educação (BRASIL, 2009). A leitura do texto foi acompanhada de perguntas geradoras de debate e reflexão. Ao final, propomos como sugestão de filme *O sorriso de Monalisa*, para ampliar o debate; o filme deveria ser assistido em casa, antes do terceiro encontro.

O terceiro encontro aconteceu no dia 20 de março de 2021 com o tema “Estudo Errado”. Nesse dia, 13 alunas, pouco mais da metade da turma compareceu ao momento síncrono. Iniciamos o encontro com a música *Estudo Errado*, escrita e interpretada por *Gabriel O Pensador*, e apresentamos as seguintes reflexões: *Que visão de homem e mulher é apresentada na música? De que modo Gabriel O Pensador entende a escola na música?* Dentre as respostas, selecionamos?

Tabela 17: Reações à música *Estudo errado*

1.	<i>“Eu acho que ele entende a escola como se aquilo não fosse nada para ele. Que ele só vai decorar, aquilo ali não vai servir para vida. O que realmente ele gostaria de aprender, que é o preparo para vida, que é você aprender a raciocinar, expressar sua opinião, pensar, não aprende. Essa música é bem da minha época, eu nasci em 85 e era exatamente essa visão que eu tinha da escola. Eu escutei muito Gabriel O pensador. [...] E tudo que ele falava era verdade, era bem isso, a gente ia para escola para decorar[...] E isso desestimula o estudante, você fica se perguntando: para que eu vou aprender isso? Como é que vai ser?”</i> (Aluna J)
----	--

Fonte: Elaborado pelos autores.

A aluna J parece reconhecer, em sua fala, a escola – principalmente a escola de quando estudou – como reprodutora de saberes. Assim, a escola não ensinava para vida, mas sim ministrava conteúdos *para decorar*. Para J, o aluno se questiona o que fazer com esses conhecimentos. Nessa aula, talvez devido a uma presença menor de alunas, a participação foi menor.

Após a discussão sobre a música, realizamos a leitura dos textos “Práticas e espaços escolares” e “O currículo e a transversalidade: a inclusão dos temas sociais na escola”, retirados do material *Escola sem homofobia*, do Ministério da educação (BRASIL, 2009) para discutimos algumas questões sobre a escola e o espaço escolar. A leitura dos textos foi acompanhada de perguntas geradoras de debate e reflexão. Ao final, propomos como sugestão de filme *A Onda*, que deveria ser assistido em casa, para ampliar o debate.

Em relação ao quarto encontro, que tinha como tema *Construção do Laboratório Pedagógico*, conforme registrado no diário da pesquisadora, “no dia 10 de abril de 2021 ocorreu uma tentativa de encontro presencial, devido o avanço da pandemia, o quórum foi baixo, compareceram ao encontro 9 alunas da turma. Para atender melhor à turma, um novo encontro foi realizado dia 17 de abril de 2021, de forma remota utilizando a plataforma *Google Meet* com duração de 2h, participaram 16 alunas da turma”.

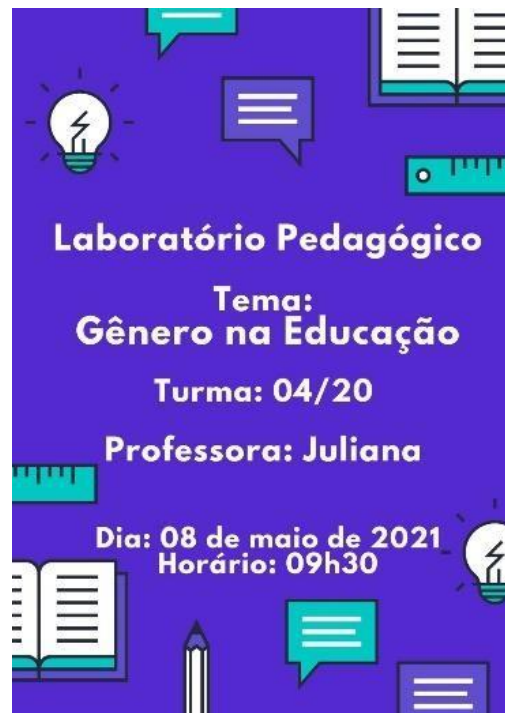
Começamos o encontro com a leitura do texto problematizador “Brincadeiras de meninos e brincadeiras de meninas”, retirado do material *Trabalhando Diversidade Sexual e de Gênero na Escola: Currículo e Prática Pedagógica* do Instituto de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ, 2014). Em seguida, explicamos a proposta do laboratório pedagógico e os pontos de que seriam avaliados nos trabalhos, tais como os seguintes: material utilizado para cada abordagem de gênero apresentada, tempo de apresentação dos grupos, produção das propostas/atividades e aplicabilidade dos recursos na prática pedagógica. A turma foi organizada em 4 grupos para trabalhar os seguintes temas:

1. Abordagem de gênero na Educação Infantil;
2. Abordagem de gênero em aulas de Linguagens do Ensino Fundamental;
3. Abordagem de gênero em aulas de Estudos Sociais no Ensino Fundamental;

4. Abordagem de gênero em aulas de Ciências do Ensino Fundamental.

Distribuímos textos direcionados às temáticas sugeridas, retirados do material *Trabalhando Diversidade Sexual e de Gênero na Escola: Currículo e Prática Pedagógica*, para cada abordagem e dialogamos com as alunas sobre ideias e propostas relacionadas com a abordagem de cada grupo. A apresentação do laboratório aconteceu no dia 08 de maio, conforme registro no Diário de Pesquisa: “Dia 08 de maio de 2021 ocorreu o quinto encontro de forma remota com duração de 2h, participaram 19 alunas da turma. Para o laboratório, enviamos convite de participação para 2 turmas da instituição. 16 estudantes de outras turmas que assistiram as apresentações”.

Figura 1: Convite para o Laboratório Pedagógico



Fonte: Elaborado pelos autores.

As apresentações, iniciaram-se com uma aluna da turma explicando para os alunos convidados o objetivo do Laboratório Pedagógico e realizando uma introdução sobre Gênero na Educação.

Figura 2: Apresentação sobre Gênero na Educação construída pela aluna.



Gênero na Educação.

 **Gênero é a construção social atribuída ao sexo.**

-  O debate de gênero nas escolas é fundamental para que possamos construir uma sociedade mais tolerante, menos preconceituosa e mais igualitária;
-  Escola como espaço de reflexão e transformação;
-  A questão do gênero está diretamente ligada a fatores sociais;
-  A escola faz parte da sociedade, logo precisa tratar de questões presentes na sociedade.

- A inferiorização feminina está ligada a padrões impostos por questões de gênero

"Meninas são mais cuidadosas e organizadas"

"Meninas são mais calmas"

"Meninas têm a letra mais bonita"



"A construção do gênero também se faz por meio de sua desconstrução".
(Teresa de Lauretis)

-  Sala de aula como ambiente de aprendizado intelectual e social;
-  Interação com igualdade entre os alunos;
-  Brinquedo é de criança.





Fonte: Elaborado pelos autores.

Logo em seguida, cada grupo apresentou suas propostas de atividades, de acordo com o seu tema. Para ilustrar os resultados alcançados até então pela sequência didática, apresentamos abaixo um resumo, construído a partir de nossas anotações no diário de pesquisa, das apresentações de cada grupo:

1. Abordagem de gênero na Educação Infantil:

O grupo apresentou uma reflexão com história infantil e música, fazendo uma análise de como esses materiais pode ser sexistas e machistas reforçando a importância da seleção do material trabalhado na primeira infância. As alunas também abordaram a separação existente nas turmas de educação infantil: chamadinha, mural de aniversariantes por exemplo, trazendo exemplos de como realizar essas atividades sem separação por gênero.

2. Abordagem de gênero em aulas de Linguagens do Ensino Fundamental:

O grupo trabalhou texto sobre os desafios da igualdade de Gênero na Carreira Militar, com a proposta de falar sobre a desigualdade de gênero citando a protagonista do exército brasileiro: Maria Quitéria (1792-1853), que se vestia de homem e, ainda hoje, não é referenciada nos livros de história. Outra proposta foi sobre a importância

da leitura para equidade de gênero. Além disso, explanaram sobre o papel da escola na desconstrução de gênero baseado em trabalhos com histórias infantis.

3. Abordagem de gênero em aulas de Estudos Sociais no Ensino Fundamental:

O grupo dissertou sobre a diversidade da população brasileira e sobre percentual de Homens e Mulheres no Brasil, fechando a apresentação com contação de história: “Cuecas e Calcinhas – O certo e o errado - Todd Parr”, realizando ponderações sobre o material;

4. Abordagem de gênero em aulas de Ciências do Ensino Fundamental.:

O grupo explicitou sobre a desigualdade no tratamento de meninas e meninos, trazendo a pergunta: O que nós podemos fazer pela igualdade de gênero na infância? Ademais, foi apresentado estatística de gênero sobre indicadores sociais das mulheres no Brasil e Ranking da Inequidade.

Concluindo o laboratório, percebemos que de acordo com os trabalhos apresentados, as alunas que se demonstravam insegurança sobre o tema no início da sequência didática tiveram esse sentimento superado. Toda as alunas interagiram durante a atividade, fazendo colocações oportunas ao trabalho. Além disso, ao final, foi solicitado que os estudantes convidados escrevessem uma palavra sobre a sua experiência com o laboratório, as palavras foram: aprendizado, igualdade, conceitos, esperança, conhecimento, impressionante, desconstrução, aprendizagem. É interessante perceber, dentre essas palavras, algumas que denotam afiliação a um léxico pautado em causas identitárias – *igualdade* e *desconstrução* – e outras pautadas em termos que circulam, muitas vezes sem problematização, nos ambientes escolares – *aprendizagem*, *conhecimento* e *esperança*, por exemplo.

4.3. Grupo Focal

Realizado no dia 15 de maio de 2021, de forma remota, o grupo focal é uma técnica de pesquisa qualitativa que oportuniza uma abordagem direta aos/às pesquisadores/as, oferecendo a possibilidade de receber as respostas e realizar as comparações. Flick (2013) afirma que os/as pesquisadores/as vão determinar a formulação e a sequenciação das perguntas e as possíveis respostas. Para realizar o

grupo focal proposto para esta pesquisa, concebemos o seguinte roteiro, no formato de perguntas que poderiam guiar a discussão:

Tabela 18: Roteiro Inicial do Grupo Focal

Como a falta de informação afeta o trabalho com Questões de Gênero na escola?
Dentre os tópicos trabalhados durante a sequência, qual aquele que mais te chamou a atenção? Por quê?
Sobre os estudos de caso trabalhados na sequência, você já se deparou com uma situação como as mencionadas? Acha que é possível se deparar com uma daquelas situações?
Qual a contribuição da Sequência Didática na sua formação?
Antes da sequência didática, você compreendia bem a relação entre gênero e sexualidade, por exemplo? Quais novos conhecimentos sobre gênero a sequência didática te auxiliou a construir?
Como foi a experiência de construção do laboratório? As aulas anteriores da sequência te ajudaram na reflexão sobre o tema dos trabalhos?
Que mudanças/acrescimentos você sugeriria para a sequência didática?
Que conhecimentos construídos a partir da sequência você levará para a sua atuação como professora da Educação Básica?
Você considera a Sequência Didática utilizada como um bom instrumento para a reflexão sobre a abordagem de questões de gênero na Formação de Professores?
Qual a sua avaliação da Sequência Didática em relação aos recursos disponibilizados, organização e clareza no tratamento do tema?

Fonte: Elaborado pelos autores.

As perguntas deveriam servir como guia para a interação no grupo, mas as alunas tinham a liberdade de conduzir a conversa para outros temas/abordagens, caso considerassem pertinente. No entanto, talvez pela facilidade proporcionada pelo direcionamento das perguntas, as alunas selecionadas para o grupo focal – 4, ao todo, dentre as mais participativas da turma durante o desenvolvimento da sequência – ativeram-se às respostas das questões propostas. No entanto, devido ao tempo, nem todas as questões foram realizadas; nos atemos aquelas que melhor se encaixavam

no contexto da conversa.

A partir da leitura inicial das respostas, selecionamos as que achamos mais pertinentes de ser compartilhadas, considerando especialmente as que abordavam diretamente a temática proposta. Em seguida, apresentamos as questões e as respostas selecionadas:

Pergunta 1: Como a falta de informação afeta o trabalho com Questões de Gênero na escola?

Tabela 19: Respostas do Grupo Focal 1

1.	<i>“Eu acho que a falta de informação acaba limitando muito, essas questões como a de gênero, por que se a gente tivesse mais acesso a esse tipo de informação, igual a gente teve no curso ou até mesmo na faculdade, em qualquer formação de professor se gente soubesse, tem tantas ferramentas meio de entrar nesse assunto em sala de aula, e não haveria tanta limitação. Acho que a gente saberia lidar melhor, até mesmo com os pais que seriam contra ou até nas escolas que preferem não abordar esses assuntos, a gente conseguiria introduzir de uma maneira melhor.”</i> (Aluna M)
2.	<i>“Eu acho que quanto mais trazer essas informações para os professores, melhor vai ser para as próximas gerações não estarem como nós estamos né. Correndo atrás de informações, tarde já né?”</i> (Aluna G)
3.	<i>“Eu acho muito engraçado, muita gente não sabe nem o que é gênero, começa por aí, e quando fala em gênero as pessoas pensam logo em uma coisa surreal. Então eu acho que deveria iniciar, primeiro, ensinando o que é gênero, porque isso realmente atrapalha, (Aluna J)</i>

Fonte: Elaborado pelos autores.

A aluna M parece relacionar a não construção de um trabalho adequado com a temática de gênero em sala de aula com a *falta de informação*. A aluna enxerga a informação como uma ferramenta que poderia auxiliar os/as professores/as, ensinando-os a *lidar melhor* com questões identitárias em sala de aula. Além disso, ela avalia positivamente a sequência didática ao afirmar que *se a gente tivesse acesso a esse tipo de informação, como a gente teve no curso*. A aluna G também enxerga a informação como um aliado do/a professor/a até mesmo para que a nova geração não fique *como nós estamos né*. Assim, a aluna parece reconhecer uma certa dificuldade de compreensão sobre a temática do gênero, que credita a sua geração. Numa abordagem mais voltada para a questão didática, a aluna J, não falando diretamente sobre *informação*, sugere-se que os professores partam do ensino do que seria

gênero, conhecimento que poderia auxiliar na escola.

Pergunta 2: Qual a sua avaliação da Sequência Didática em relação aos recursos disponibilizados, organização e clareza no tratamento do tema?

Tabela 20: Respostas do Grupo Focal 2

1.	<i>“Eu acho que a Sequência Didática atendeu as expectativas e foi até além, surpreendeu. Os trabalhos foram incríveis até a recepção do assunto, eu achei que poderia haver algum tipo de resistência mais pelo contrário, o posicionamento das meninas foi incrível, teve uma menina na hora da apresentação, eu não sei se ela está aqui, mas ela falou da mulher, e que empoderou tanto as mulheres, ela meio que se tendenciou por esse lado do empoderamento feminino que eu achei maravilhoso. Surpreendeu.”</i> (Aluna M)
2.	<i>“Foi uma surpresa muito positiva, eu era uma que estava morrendo de medo do assunto, eu falei meu Deus eu não vou saber entrar, eu não vou saber como trabalhar, meu Deus como eu vou falar isso com crianças? Eles não vão me entender. E deu para ver que a gente precisa mudar muita coisa e é fácil não é uma coisa que tá fora, você não precisa criar atrito para tá trabalhando, é simplesmente trocar no dia a dia, pequenos hábitos e pequenas palavras, você já vai conseguir trabalhar com tudo isso de forma clara e tranquila. Eu nunca imaginava que ia dá.”</i> (Aluna G)

Fonte: Elaborado pelos autores.

Alunas M e G reproduziram a ideia de quebra de expectativas, surpresa: *surpreendeu* (aluna M) e *foi uma surpresa muito positiva* (aluna G). As duas qualificaram o trabalho com a sequência a partir de termos como *incríveis*, *achei maravilhoso*, *surpresa positiva*, *clara e tranquila*. No entanto, ambas esperavam algum tipo de resistência, seja resistência externa, das colegas, como no caso da aluna M, ou resistência interna, como no caso da aluna G. A aluna M trouxe ainda para a resposta elogios a uma colega que teria incentivado *empoderamento feminino*, utilizando vocábulo muito comum dos estudos de gênero. A aluna G parece construir seu discurso num conflito binário entre a religião – *Deus como eu vou falar isso com crianças?* – e a prática pedagógica – *simplesmente trocar no dia a dia, pequenos hábitos e pequenas palavras*.

Pergunta 3: Como foi a experiência de construção do laboratório? As aulas anteriores da sequência te ajudaram

na reflexão sobre o tema dos trabalhos?

Tabela 21: Respostas do Grupo Focal 3

1.	<i>“Eu acho que ao longo da semana você foi trabalhando vídeos e o material, super ajudou a fluir mais.” (Aluna R)</i>
2.	<i>“Eu acho que é quando a gente escuta assim de primeira o tema, muitas pessoas não entendem, eu acho que as pessoas não imaginam que seja para esse lado então por isso que tem uma resistência e se assustam. Mas depois que vai entendem o que realmente é, qual a proposta, o foco e tudo mais, aí vai fluindo.” (Aluna M)</i>

Fonte: Elaborado pelos autores.

Nenhuma das respostas abordou diretamente o laboratório, no entanto, as duas alunas, R e M, elogiam a sequência. A aluna R descava os vídeos e o material. Já a aluna M, novamente destacado o estranhamento inicial com a temática, que *muitas pessoas [alunas] não entendem*. Mas essa aluna relata que as coisas foram *fluindo* na medida em que a temática era trabalhada.

Pergunta 4: Qual a contribuição da Sequência Didática na sua formação?

Tabela 22: Respostas do Grupo Focal 4

1.	<i>“100%, maravilhosa. Todas as possíveis para o bem. Para quando eu tiver um aluno e ele me perguntar: Professora o que é ideologia de gênero? O que é gênero? Eu saberei responder de uma forma que não assuste. E os pais não vão falar, olha você está ensinando isso para o meu filho. Foi sensacional, 100% incrível, participar e ter essa aprendizagem.” (Aluna J)</i>
2.	<i>“Concordo com a aluna J, a contribuição é a gente saber enfrentar situações do dia a dia em sala de aula, que as vezes a gente nem pensa que pode vir acontecer e acontece. É através dessa Sequência Didática toda, a gente conseguiu estar mais preparada, ter acesso a materiais que podem contribuir para certas dúvidas, para certas questões que vão surgir. A contribuição está totalmente voltada para essa experiência mesmo, através do trabalho da pesquisa em si a gente conseguiu adquirir mais experiência, mais bagagem sobre o assunto que vai contribuir para vivência em sala de aula.” (Aluna M)</i>
3.	<i>“A informação transforma a gente, se tá transformando a gente vai transformar o aluno que a gente tá querendo ensinar.” (Aluna R)</i>

Fonte: Elaborado pelos autores.

Ao serem perguntas sobre a contribuição da sequência para a própria formação, as três alunas que responderam consideraram o trabalho realizado como importante. A aluna J menciona a sequência como *100% maravilhosa e todas [as contribuições]*

possíveis para o bem. Ela demonstra se sentir mais segura para abordar a temática com os alunos e pais. A aluna M, em concordância com J, também se demonstra mais segura. Essa aluna, além de elogiar o material proposto, afirma que a atividade de pesquisa para o laboratório também contribuiu para sua formação - *através do trabalho da pesquisa em si a gente conseguiu adquirir mais experiência, mais bagagem sobre o assunto que vai contribuir para vivência em sala de aula.* Por fim, a aluna R traz novamente a ideia de informação como foco do processo educativo, uma vez que *informação transforma a gente.*

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa trouxe como objetivo desenvolver, a partir de uma visão crítica e consubstancial da temática, a abordagem de questões de gênero na formação de docentes em um Curso Técnico de Formação de Professores/as em nível Médio. Levando em consideração o momento político e seus reflexos na Educação Brasileira, a princípio, julgamos desafiador abordar a temática. Contudo, não podemos nos furtar a esse debate em um período de esvaziamento de pautas essenciais e necessárias nas escolas.

Atendendo exigências do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT e procurando contribuir na formação em nível Médio Técnico da/do Docente do Ensino Fundamental I para uma discussão de temáticas relacionadas à gênero na sala de aula foi desenvolvido o seguinte produto educacional: *É de menino ou de menina? Uma abordagem sobre questões de gênero nas rotinas pedagógicas na Formação de Professores/as em Nível Médio Técnico.* O produto foi acompanhado deste artigo que apresenta as bases da sequência didática construída e seu processo de implementação e avaliação.

Na primeira parte deste estudo, foi preciso revisitar as concepções de formação integral, onmilateral e formação para o trabalho, segundo o entendimento de autores/as do campo da Educação Profissional e Tecnológica. Realizamos uma reflexão das habilidades necessárias aos futuros/as docentes e uma análise de como promover uma formação para o mercado de trabalho e ainda assim, oportunizar uma educação integral. Revistamos também os conceitos de Gênero, refletindo como trabalhar essa temática no curso técnico em Formação de Professores, analisamos a fundamentação legal para realizar esse trabalho, nos reafirmando na Lei de Diretrizes

e Bases da Educação Nacional 9394/96, nos temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais e na atual Base Nacional Comum Curricular.

O Produto Educacional foi aplicado de forma remota com duração de cinco encontros síncronos, no período de 06 de março a 8 de maio de 2021. Ao longo das discussões, foi perceptível o engajamento das educandas com ao assunto. A cada encontro, a participação e interesse da turma eram mais expressivos. Ao final das atividades, o grupo agradeceu a oportunidade de participar da sequência didática relatando a relevância de conhecerem a temática e como se sentiam preparadas para abordá-la nos seus futuros espaços de trabalho, o que permitiu a avaliação da última versão desse produto educacional.

É imprescindível relatar que foi perceptível ao longo da aplicação da Sequência Didática um certo medo, relacionado à problemática de se trabalhar com questões de gênero nas salas de aulas. Embora reconhecemos a relevância da temática para escola contemporânea, um discurso de apagamento de pautas identitárias ainda permanece na nossa sociedade. Durante a dinamização dos encontros, as educandas externavam essa preocupação. No entanto, a insegurança foi se dissipando, durante o contato com os saberes mobilizados. Ao final da Sequência Didática, a turma pontuou a necessidade desse conhecimento pertencer aos conteúdos das disciplinas pedagógicas do curso de Formação de Professores.

Percebemos que existe um longo caminho no trabalho com questões de gênero nas escolas e que são necessárias políticas públicas que revisem os currículos dos cursos de Formação de Professores/as, inserindo discussões sobre essa temática e propostas de incentivo dessa pauta para o trabalho nas instituições educativas brasileiras. Aqui, buscamos viabilizar, uma discussão que ainda não é usualmente levantada na Educação Profissional, especificamente nos cursos de Formação de Professores. No entanto, acabamos por afirmar que verificamos que esse estudo não preencherá essa lacuna e que pesquisas precisam continuar sendo realizadas na tentativa de contribuir para uma educação mais justa e para todos/as.

REFERÊNCIAS

AMORIM, M. A. de; NASCIMENTO, D. V. K.; SANTOS, M. S. dos. A leitura literária no livro didático de português: uma análise dialógica. *Revista Letras Raras*. Campina Grande, v. 10, n. 1, p. 53-79, jan. 2021

AMORIM, M. A. de; SOUTO, V. A. G. A resignificação da leitura literária e do leitor-fruidor na BNCC: uma abordagem dialógica. *Bakhtiniana*, São Paulo, 15 (4): 98-121, out./dez. 2020.

ARROYO, M. Trabalho-educação e teoria pedagógica. In: FRIGOTO, G. (Org.) *Educação e crise do trabalho*. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 138-165

AKOTIRENE, C. *O que é interseccionalidade*. Coordenação Djamila Ribeiro. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BRANCO, E. P.; BRANCO, A. B. de G.; ZANATTA, S. C.; NGASHIMA, L. A. *A implementação da Base Nacional Comum Curricular no contexto das políticas neoliberais*. Curitiba: Appris, 2018.

BRASIL. *Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei No. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 2 nov. 2019.

BRASIL. *Lei 13.095 de 25 de julho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação. Poder Executivo, Brasília, DF, 25 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 7 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular*. Brasília: MEC, 2018.

BUTLER, J. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do 'sexo'. In: LOURO, G. L. (org). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018, p. 191-219.

CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. *Dicionário da Educação do Campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CARDIERI, E. Direitos humanos e formação de educadores: Algumas reflexões. Formação Docente – *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, v. 3, n. 4, p. 23-32, 30 jun. 2011.

CARVALHO, M. R. V. *Perfil do professor da educação básica*. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

ClAVATTA, M; *O ensino Integrado, a Politecnia e a Educação Omnilateral*. Por que lutamos. *Trabalho & Educação*, v.23, n.1, p. 187-205, jan-abr, 2014.

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Estudos Feministas*, ano 10, p. 171-188, 2002.

DENZIN, N.K. e LINCOLN, Y.S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N.K. e LINCOLN, Y.S. (Orgs.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teoria e abordagens*. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. P. 15-41.

DELLA FONTE, S. S. Formação no e para o trabalho. *Educação Profissional e Tecnológica em Revista*. v. 2, nº 2. Vitória: IFES, 2018, p. 6-19. Disponível em: <<http://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/1221/709>>

DUARTE, N. *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico crítica do currículo*. Campinas: Autores Associados, 2016.

FERREIRA, M. A. “Nós Não Somos Feministas. Só Queremos Ser Reconhecidas como Pescadoras”. *Revista Linguagem em Foco*, v. 11, n. 2, p. 148-164, 23 mar. 2020.

FLICK, U. *Introdução à metodologia da pesquisa: um guia para iniciantes*. Porto Alegre: Penso, 2013.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999

GREEN, B. Subject-specific literacy and School learning: a focus on writing. *Australia Journal of Education*, 30(2): p.156-69, 1998.

HESS, R; O momento do diário de pesquisa na educação. *Ambiente & Educação*, volume 14, 2009.

HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. *Tempo soc. [online]*. 2014, vol.26, n.1 [cited 2019-12-20], pp.61-73.

IMEC Educacional. *Plano de curso normal*. Rio de Janeiro: IMEC, 2018

LAVAl, C. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIMA, H. S. da S.; MAIOR, R. de C. S. Conjuntura transfeminista nos estudos de gênero, raça e sexualidade e reflexões ético-discursivas sobre a patologização de gênero. *Revista Humanidades e Inovação*, v.8, 156-171, n.30

LOURO, G. L. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. *Pro-Posições*, Campinas, v. 19, n. 2, p. 17-23, agosto de 2008.

LOURO, G. L. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

MARETTO, M.; WITTKE, C. I.; CORDEIRO, G. S. Dialogando sobre as (trans)formações docentes: (dis) cursos sobre a formação inicial e continuada. In: MARETTO, M.; WITTKE, C. I.; CORDEIRO, G. S. (Orgs.) *Dialogando sobre as (trans)formações docentes: (dis) cursos sobre a formação inicial e continuada*. Campinas: Mercado de Letras, 2018, p. 11-17.

MELO, G. C. V. de; PAULA, L. de. Apresentação. Dossiê Discursos de Gênero, Sexualidade e Raça. *Cadernos Discursivos*, Catalão-GO, v. 1 n 1, p.1-7, 2019.

MELO, G. C. V. de; ROCHA, L. L. Onde ficam raça e gênero na BNCC do ensino médio? A homogeneização da diferença. In: AMORIM, M. A. de; GERHARDT, A. F. L. M. (Orgs.) *A BNCC e o ensino de línguas e literaturas*. Campinas: Pontes Editores, 2019, p. 209-238.

MÉSZÁROS, I. *A Educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2008.

NETO, J; TEIXEIRA, P. Uma proposta da tipologia para pesquisas de natureza interventiva. Bauru, *Ciência e Educação*, v.23, n.4, p.1055-1076, 2017.

RAMOS, M. N. *História e política da educação profissional*. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2013.

SOBRAL, A.; GIACOMELLI, K. Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso - ADD. *Domínios de Linguagem*, v. 10, n. 3, p. 1076-1094, 2016.

SOARES, Z; MONTEIRO S; Formação de professores/as em gênero e sexualidade: possibilidade e desafios. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 73, p. 287-305, jan./fev. 2019.

TEIXEIRA, Paulo Macedo Marini; MEGID NETO, Jorge. Uma proposta de tipologia para pesquisas de natureza interventiva. *Ciênc. Educ.*, Bauru, v. 23, n. 4, p. 1055-1076, 2017.

APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL

SEQUÊNCIA DIDÁTICA:

É DE MENINO OU DE MENINA?

Uma abordagem sobre questões de gênero nas rotinas pedagógicas na formação de professores/as em nível médio técnico.

Autora:

Juliana de Carvalho Castro

Orientador:

Prof. Dr. Marcel Alvaro de Amorim



INSTITUTO FEDERAL
Rio de Janeiro
Campus Mesquita

PROFEPT

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO (IFRJ) - MESQUITA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, INOVAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (PROFEPT)

SEQUÊNCIA DIDÁTICA:

É DE MENINO OU DE MENINA?

Uma abordagem sobre questões de gênero nas rotinas pedagógicas na formação de professores/as em nível médio técnico.

Autora:

Juliana de Carvalho Castro

Orientador:

Prof. Dr. Marcel Alvaro de Amorim



INSTITUTO FEDERAL
Rio de Janeiro
Campus Mesquita

PROFEPT

Autora: Juliana Carvalho de Castro
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5010238377044606>
e-mail: juliana.online@gmail.com

Orientação: Prof. Dr. Marcel Alvaro de Amorim
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3847631843846476>
e-mail: marcel.amorim@ifrj.edu.br

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) - Mesquita
Pró-Reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação
Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT)

C355s

Castro, Juliana de Carvalho.

Sequência didática: É de menino ou de menina? Uma abordagem sobre questões de gênero nas rotinas pedagógicas na formação de professores/as em nível médio técnico. Rio de Janeiro: Mesquita, 2021.

43 p. il.

Produto educacional integrante do artigo (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – do Programa de Pós Graduação do IFRJ / Campus Mesquita, 2021.

Orientador: Prof. Dr. Marcel Alvaro de Amorim.

1. Educação Profissional e Tecnológica. 2 Estudos de Gênero. 3. Formação de Professores em nível Médio Técnico. I. Castro, Juliana de Carvalho. II. Instituto Federal do Rio de Janeiro. III. Título.

PE/IFRJ/CMesq ProfEPT/PG

FICHA TÉCNICA

Título: É de menino ou de menina? Uma abordagem sobre questões de gênero nas rotinas pedagógicas na Formação de professores/as em Nível Médio Técnico.

Autora: Juliana de Carvalho Castro

Orientador: Prof. Dr. Marcel Alvaro de Amorim

Projeto Gráfico: Cristina Ribeiro de Souza

Origem do Produto: Sequência Didática elaborada a partir da pesquisa “É de menino ou de menina? Questões de gênero na Formação de Professores/as em Nível Médio Técnico”, desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, no campus Mesquita do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – RJ.

Público alvo: Estudantes do Curso Técnico em Formação de Professores/as.

Categoria do produto: Material Didático

Finalidade: Contribuir na formação recebida pelas/pelos estudantes no curso de Formação de Professores/as no ensino Médio Técnico sobre a temática de Gênero. Viabilizar com esse material uma intencionalidade pedagógica sobre as reivindicações socioeducacionais, de modo a contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária.

Disponibilidade: Irrestrita, respeitando os direitos autorais, não permitindo a utilização comercial por terceiros.

Divulgação: Digital

Idioma: Português

Local: Mesquita, Rio de Janeiro, Brasil.

Ano: 2021



sumário

1º encontro

Homem com H 9

2º encontro

De toda cor 15

3º encontro

Estudo errado 25

4º encontro

Laboratório pedagógico 36

Referências 43

apresentação

Regras, limites. A escola é um dos espaços mais normativo que existe. Como essa instituição poderia, então, acolher e formar o cidadão para o respeito às diferenças?

O Produto Educacional intitulado “É DE MENINO OU DE MENINA? UMA ABORDAGEM SOBRE QUESTÕES DE GÊNERO NAS ROTINAS PEDAGÓGICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS EM NÍVEL MÉDIO TÉCNICO.” constitui-se de uma Sequência Didática desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro campus Mesquita.



A finalidade deste trabalho é contribuir na discussão sobre essa temática nos cursos técnicos em nível médio de formação de professores/as. Compreendemos que essa conversa é inicial, seria o primeiro passo de um debate sobre Gênero na Formação de Professores/as. Esperamos que esses futuros profissionais estendam o debate nos seus locais de atuação. Escolas que promovem a igualdade de gênero são espaços para todas e todos, garantindo respeito, cidadania e acolhendo a diversidade existente na nossa sociedade. É essa escola que almejamos, esse modelo de educação que buscamos!

Juliana de Carvalho Castro
Pedagoga
Professora das Disciplinas Pedagógicas no curso Técnico em
Formação de Professores
Orientadora Educacional e Pedagógica

prefácio

Identificação

Título	É de menino ou de menina? Uma abordagem sobre questões de gênero nas rotinas pedagógicas na Formação de Professores/as em Nível Médio Técnico.
Público-alvo	Estudantes do Curso Técnico em Formação de Professores/as
Problematização	Contribuir para a formação crítica em nível Médio-Técnico da/do professora/professor da educação infantil ao primeiro segmento do ensino fundamental, para a discussão da temática gênero na sala de aula.
Objetivo Geral	Subsidiar uma discussão sobre gênero no curso Técnico de Formação de Professores/as para se refletir sobre a temática junto as/os futuras/ futuros profissionais, esperando que, nos seus ambientes de atuação, elas/eles se dediquem a um trabalho para promoção da diversidade e respeito com a vida humana.

Etapas da sequência didática

1º encontro:

Introduzir a discussão sobre gênero;
Promover um debate sobre a temática alicerçada no contexto escolar;
Repensar os papéis de gêneros na sociedade.

2º encontro:

Compreender os conceitos: gênero, sexo biológico e sexualidade;
Relação sobre o papel do masculino e feminino na sociedade e suas implicações nas práticas pedagógicas, colaborando assim em práticas pedagógicas menos excludentes.

3º encontro:

Ponderar sobre currículo e práticas pedagógicas;
Associar as interferências da cultura nos espaços e intencionalidades pedagógicas, valorizando e acolhendo as diferenças nas rotinas escolares.

4º encontro:

Planejar um laboratório de práticas pedagógicas, para apresentação da parte teórica do tema em conjunto com atividades práticas sobre o assunto.

5º encontro:

Laboratório Pedagógico;
Apresentação dos trabalhos desenvolvidos a partir dos conhecimentos trabalhados durante a Sequência Didática.

1º Encontro

Homem com H

Objetivos:

- Introduzir a discussão sobre gênero, contribuindo na formação de estudantes cidadãos, livres de preconceitos e colaborando para uma sociedade mais justa e igualitária;
- Promover o debate sobre a temática alicerçada no contexto escolar;
- Possibilitar a construção de novos conhecimentos a partir de um (re)pensar sobre os papéis de gênero na sociedade.

Saberes Mobilizados: Gênero.

Tempo Estimado: 2h

Estratégia Didática:

- Iniciar o encontro utilizando a música “Homem com H” de Ney Matogrosso, para que as/os alunas/alunos iniciem uma reflexão sobre o papel de professores e professoras no trabalho com gênero na escola;
- Utilizar estudos de casos para promover um debate sobre o tema;
- Estimular a participação dos estudantes através de experiências do cotidiano ou vivenciadas durante a sua formação escolar;
- Reproduzir o vídeo “Vida Maria” disponível no YouTube para uma reflexão sobre a importância da escolarização e os modos de representação do masculino e feminino na sociedade.

Para início de discussão...

Você acredita que homens e mulheres são diferentes? Por que?



A música Homem com H, composição escrita por Antonio Barros faz parte do álbum Ney Matogrosso lançado no ano de 1981. É interpretada pelo cantor que dá nome ao álbum.

Clique na imagem ao lado para ouvir a música!

Reprodução imagem:

<https://neymatogrosso.com.br/discografia/ney-matogrosso/>

Homem com H¹

Ney Matogrosso

Nunca vi rastro de cobra
Nem couro de lobisomem
Se correr o bicho pega
Se ficar o bicho come
Porque eu sou é home
Porque eu sou é home
Menino eu sou é home
Menino eu sou é home
E como sou!

Nunca vi rastro de cobra
Nem couro de lobisomem
Se correr o bicho pega
Se ficar o bicho come
Porque eu sou é home
Porque eu sou é home

Menino eu sou é home
Menino eu sou é home

Quando eu estava pra
nacer
De vez em quando eu
ouvia
Eu ouvia a mãe dizer
Ai meu Deus como eu
queria
Que essa cabra fosse
home
Cabra macho pra danar
Ah! Mamãe aqui estou eu
Mamãe aqui estou eu
Sou homem com H
E como sou!

Nunca vi rastro de cobra
Nem couro de lobisomem

Se correr o bicho pega
Se ficar o bicho come
Porque eu sou é home
Porque eu sou é home
Menino eu sou é home
Menino eu sou é home
E como sou!

Cobra! Home!
Pega! Come!
Porque eu sou é home
Porque eu sou é home
Menino eu sou é home
Menino eu sou é home

Eu sou homem com H
E com H sou muito home
Se você quer duvidar
Olhe bem pelo meu nome
Já tô quase namorando

¹ Letra: <https://www.letras.mus.br/ney-matogrosso/47726/>. Acesso em 21 fev. 2021.

1º encontro - Homem com H

Namorando pra casar
Ah! Maria diz que eu sou
Maria diz que eu sou
Sou homem com H
E como sou!
Nunca vi rastro de cobra
Nem couro de lobisomem
Se correr o bicho pega
Se ficar o bicho come
Porque eu sou é home
Porque eu sou é home
Menino eu sou é home
Menino eu sou é home
E como sou!

Cobra! Home!
Pega! Come!

Porque eu sou é home
Porque eu sou é home
Menino eu sou é home

Menino eu sou é home

Eu sou homem com H
E com H sou muito home
Se você quer duvidar
Olhe bem pelo meu nome
Já tô quase namorando
Namorando pra casar

Ah! Maria diz que eu sou
Maria diz que eu sou
Sou homem com H
E como sou!

Nunca vi rastro de cobra
Nem couro de lobisomem
Se correr o bicho pega
Se ficar o bicho come
Porque eu sou é home
Porque eu sou é home
Porque eu sou é home
Menino eu sou é home

Menino eu sou é home

Nunca vi rastro de cobra
Nem couro de lobisomem
Se correr o bicho pega
Se ficar o bicho come
Porque eu sou é home
Porque eu sou é home
Menino eu sou é home
Menino eu sou é home

Nunca vi rastro de cobra
Nem couro de lobisomem
Se correr o bicho pega
Se ficar o bicho come
Porque eu sou é home
Porque eu sou é home
Menino eu sou é home
Menino eu sou é home

E como sou






Descrição: a mesma criança aparece enquanto menino e menina. Sua face de menina, parece infeliz, enquanto, a de menino, parece feliz.
Fonte: Freepik.

Hoje em dia, com todo o debate existente na sociedade, como você enxerga o papel dos/as professores/as no trabalho com gênero na escola?

ESTUDO DE CASOS

Caso 1.




A mãe de um aluno solicita conversar com a professora, mas o assunto não é seu filho, e sim um colega dele. Ela diz que há muito tempo observa o comportamento desse outro menino e nota que sua família não dá atenção ao fato de ele apresentar gestos, gostos e comportamentos típicos de uma menina. Ela diz que quer ajudar o menino e pensa que é função da escola fazer algo por ele, ajustando-o para que se comporte como os outros meninos.²

-  Você já acompanhou alguma situação como essa durante a sua vida escolar?
-  Você concorda que o papel da escola seja ajustar o comportamento do menino? Por quê?
-  Como você agiria nessa situação?

² Dal'Igna e Klein, 2015, p. 121.




Caso 2.

Um menino chega à escola acompanhado de seu pai, que conta sem muitos detalhes que precisou castigá-lo. Rapidamente, o pai vai embora, e a criança continua cabisbaixa, chora, esconde as mãos atrás do corpo, mostra-se envergonhada e não quer ir para sala de aula. Não há o que o convença a sair dali, até que conta à professora que o pai o castigou pintando suas unhas de esmalte vermelho.³

-  Você acredita existir comportamentos adequados para meninos e meninas? Por quê?
-  Hoje, há um grande número de homens, incluindo artistas e pessoas comuns, que pintam suas unhas. Isso, na sua opinião, diminuiria a “masculinidade” desses homens? Por quê?
-  Numa situação como a descrita, como você, enquanto professora, abordaria a temática do gênero com os responsáveis pela criança?

Caso 3.

Uma professora do 5º ano de escolaridade, procura a Orientação Educacional para pedir ajuda. Uma aluna recém chegada a escola contou para seus colegas de turma que é “sapatão”. A docente diz que a informação causou grande alvoroço na turma e não sabe o que fazer.⁴

-  Você sente que professoras e professores estão preparados/as para lidar com questões sobre gênero em sala de aula?
-  Conversas sobre esses temas deveriam ser realizadas na escola ou podem ficar apenas a cargo dos pais e responsáveis?
-  Que conselhos você, enquanto futura professora, daria à docente do caso relatado?

3 Dal'Igna e Klein, 2015, p. 122

4 O caso descrito constitui-se de experiência profissional da autora como Orientadora Educacional em escola pública do Ensino Fundamental I.

Caso 4.

Na hora da recreação, por exemplo, [...], um menino de nove anos de idade do 5º ano do EFI, me procura para fazer uma reclamação sobre o fato de alguns(mas) amigos(as) estarem chamando-o de gay por ele estar brincando com bonecas com as meninas no pátio da escola. [...] “Adriano veio reclamar que alguns alunos estavam zoando ele dizendo que ele era gay porque andava brincando de boneca com as meninas.”⁵

- Na sua opinião, por que, ainda hoje, preservamos a cultura sobre brinquedos e/ou brincadeiras de meninos e meninas?
- Você acredita que brinquedos e brincadeiras influenciariam na sexualidade?
- Como as escolas poderiam dinamizar os momentos de ludicidade para não reforçar esses rótulos, tais como: “é de menino ou de menina”?

Para refletir...

sobre a importância da escolarização e o papel esperado do feminino e do masculino na sociedade.

Vamos assistir ao curta-metragem

Vida Maria

disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG_htum4

De que forma o vídeo entende as relações/papéis de gêneros em sua história?

A partir do vídeo, como você enxerga a relação entre nossa criação/educação e quem somos como mulheres e homens?



5 Silva, 2015, p. 15.

2º Encontro

De toda cor

Objetivos:

- Compreender os conceitos: gênero, sexo biológico e sexualidade;
- Estabelecer relações sobre o papel do masculino e feminino na sociedade e suas implicações nas práticas pedagógicas;
- Colaborar para práticas pedagógicas menos excludentes.

Saberes Mobilizados:

- Conceitos sobre gênero, sexo biológico e sexualidade;
- Gênero e as desigualdades entre homens e mulheres.

Tempo Estimado: 2h

Estratégia Didática:

- Iniciar o encontro utilizando a música “De toda Cor – Renato Luciano” para as/os alunas/alunos iniciarem uma ponderação sobre aceitação das diferenças;
- Apresentar os conceitos de gênero, sexo biológico e sexualidade;
- Utilizar o texto “Gênero: as desigualdades entre as mulheres e os homens” para promover uma análise dos papéis esperados por mulheres e homens na sociedade, refletindo assim as influências nos processos pedagógicos;
- Oferecer, como sugestão para ampliar o debate, o filme “O Sorriso de Monalisa”.

Para início de discussão...

Escute e leia a música a seguir



A música De Toda Cor, composição escrita e interpretada por Renato Luciano, faz parte do CD De Toda Cor lançado no ano de 2017.

Clique na imagem ao lado para ouvir a música!

Reprodução imagem: <http://gl.globo.com/musica/blog/mauro-ferreira/post/album-de-toda-cor-expoe-os-tons-brasileiros-da-obra-de-renato-luciano.html>

De Toda Cor⁶

Renato Luciano

Passarinho de toda cor

Gente de toda cor

Amarelo, rosa e azul

Me aceita como eu sou

Passarinho de toda cor

Gente de toda cor

Amarelo, rosa e azul

Me aceita como eu sou

Eu sou amarelo claro

Sou meio errado

Pra lidar com amor

No mundo tem tantas cores

São tantos sabores

Me aceita como eu sou

Passarinho de toda cor

Gente de toda cor

Amarelo, rosa e azul

Me aceita como eu sou

Eu sou ciumento, quente, friorento

Mudo de opinião

Você é a rosa certa

Bonita e esperta

Segura na minha mão

Passarinho de toda cor

Gente de toda cor

Amarelo, rosa e azul

Me aceita como eu sou

Que o mundo é sortido

Toda vida soube

Quantas vezes

Quantos versos de mim em minha'alma houve

Árvore, tronco, maré,

tufão, capim, madrugada,

aurora, sol a pino e poente

Tudo carrega seus tons,

seu carmim

O vício, o hábito, o monge

O que dentro de nós se

esconde

O amor

O amor

A gente é que é pequeno

E a estrelinha é que é

grande

Só que ela tá bem longe

Sei quase nada meu

Senhor

Só que sou pétala,

espinho, flor

Só que sou fogo, cheiro,

tato, platéia e ator

Água, terra, calmaria e

fervor

Sou homem, mulher

⁶ Letra: <https://www.letras.mus.br/renato-luciano/de-toda-cor/>. Acesso em: 21 de fev. de 2021.

2º encontro - De toda cor

Igual e diferente de fato
Sou mamífero, sortudo,
sortido, mutante, colorido,
surpreendente, medroso e
estupefato
Sou ser humano, sou
inexato

Passarinho de toda cor
Gente de toda cor
Amarelo, rosa e azul
Me aceita com eu sou

Eu sou amarelo claro

Sou meio errado pra lidar
com amor
No mundo tem tantas
cores
São tantos sabores
Me aceita como eu sou

Passarinho de toda cor
Gente de toda cor
Amarelo, rosa e azul
Me aceita como eu sou

Eu sou ciumento, quente,
frio, mudo de opinião

Você é a rosa certa, bonita
e esperta
Segura na minha mão

Passarinho de toda cor
Gente de toda cor
Amarelo, rosa e azul
Me aceita como eu sou

O que você entende como tema principal da música?

Como você interpreta os termos “passarinho” e “me aceita” na canção?



O que entendemos por gênero na nossa sociedade?

Como o gênero se relaciona com outras identidades que nos são socialmente construídas? Vamos discutir, neste encontro, alguns conceitos básicos para entrarmos na discussão sobre a temática do gênero na sociedade contemporânea, sem desconsiderar outros recortes (especialmente de sexualidade) que nos constituem enquanto “seres sociais”.

7 Imagem: nuvem de palavras elaborada pela autora.

DESCORTINANDO CONCEITOS

[GÊNERO]

conceito formulado a partir das discussões trazidas do movimento feminista para expressar contraposição ao sexo biológico e aos termos “sexo” e “diferença sexual”, distinguindo a dimensão biológica da dimensão sexual e, acentuando através da linguagem, “o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo” (SCOTT, 1995). Não com a intenção de negar totalmente a biologia dos corpos, mas para enfatizar a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas. Dessa forma, gênero seria a construção social do sexo anatômico demarcando que homens e mulheres são produtos da realidade social e não decorrência da anatomia dos seus corpos.⁸

[SEXO BIOLÓGICO]

é o conjunto de características fisiológicas, informações cromossômicas, órgãos genitais, potencialidade individual para o exercício de qualquer função biológica que diferencia machos e fêmeas. Entretanto, o sexo não é simplesmente algo que lhe foi dado pela biologia. Foucault analisa o sexo biológico como um efeito discursivo. O poder cria o corpo ao anunciá-lo sexuado, ao fazer de sua constituição biológica um fator natural que carrega características específicas e torna indiscutível a divisão dos humanos em dois blocos distintos (homens e mulheres). Isto não significa que o corpo não exista de forma sexuada. O que o poder cria é outra coisa: é a importância dada a esse fator corporal (biológico). O sexo produz, interdita, possibilita e regula o corpo limitando certos tipos de escolhas para a produção de um corpo sexuado que seja culturalmente aceitável e inteligível. Assim, o sexo é uma norma através da qual alguém se torna viável.⁹

8 PARANÁ. Diretrizes curriculares de gênero e diversidade sexual da secretaria de estado da educação do Paraná. Secretaria de Estado da Educação – SEED, 2010.

9 PARANÁ. Diretrizes curriculares de gênero e diversidade sexual da secretaria de estado da educação do Paraná. Secretaria de Estado da Educação – SEED, 2010.

[SEXUALIDADE]

É aprendida, ou melhor, é construída ao longo de toda a vida, de muitos e diferentes modos, por todos os sujeitos por isso, é entendida como um conceito dinâmico que se modifica conforme as posições do sujeito e suas disputas políticas. A sexualidade tem a ver tanto com o corpo, como também com os rituais, o desejo, a fantasia, as palavras, as sensações, emoções, imagens e experiências. Ela não tem ligação somente com a questão do sexo e dos atos sexuais, mas também com os prazeres e sua relação com o corpo e a cultura compreendendo o erotismo, o desejo e o afeto; até questões relativas a reprodução, saúde sexual, utilização de novas tecnologias.¹⁰

Você conhecia essas definições? Elas fazem sentido para você?



Descrição: imagem com quatro pessoas de diferentes etnias e gênero indefinido. Fonte: Freepik.

10 PARANÁ. Diretrizes curriculares de gênero e diversidade sexual da secretaria de estado da educação do Paraná. Secretaria de Estado da Educação – SEED, 2010.

Para se aprofundar...

Gênero: as desigualdades entre as mulheres e os homens.¹¹

“A fila da direita é das meninas e a da esquerda é dos meninos. Muita gente já passou por essa divisão na escola. A diferenciação por sexo começa desde cedo e contribui para uma divisão ou exclusão de grupos que pode durar a vida toda. As características físicas e os comportamentos esperados para meninos e meninas são reforçados, às vezes, de forma inconsciente, nos pequenos gestos e práticas do dia a dia”

(O Estado do Paraná, 2001).

Desde o momento da concepção de uma criança, já somos tomados por uma forte indagação: qual será o sexo dela? Será menino ou menina? Essa pergunta não é casual, pois demonstra que, antes mesmo de nascerem, os seres humanos são rotulados, classificados e colocados em duas “caixinhas” separadas. Numa delas ficam as pessoas do sexo masculino e, na outra, as do sexo feminino. E isso, que poderia ser um mero detalhe de nossas vidas, acaba por se tornar um elemento fundamental, em torno do qual praticamente se traçará o destino de todo indivíduo.

Se for menino, suas roupas serão preferencialmente azuis, e ele receberá comentários do tipo: “Como é forte!” ou “Já nasceu com cara de macho!” Sendo menina, rosa será a cor da maioria de suas vestes e, desde pequena, ela ouvirá frases como: “Que linda! É uma princesinha!” ou então “Olha como é meiga, tão quietinha!”. Crenças e atitudes como essas são repetidas quase inconscientemente, sem que saibamos de onde surgiram. Contudo, se refletirmos a respeito, veremos que, de um simples fato biológico, determinado pela combinação dos cromossomos X e Y, resultam consequências significativas para a vida em sociedade.

Hoje, quando observamos que em nosso mundo há mulheres e homens e que estas e estes são diferentes entre si, nem sempre nos damos conta do longo processo histórico e cultural separando-os em dois grupos, quase como

¹¹ Texto veiculado no material “Escola sem homofobia”, do Ministério da Educação. CADERNO Escola sem homofobia. Brasília, DF: MEC, 2009.

se fossem de “espécies distintas”. Constatamos com bastante facilidade que existem disparidades entre mulheres e homens: nos direitos e deveres, no acesso a postos de comando, no direito à opinião, nos salários... O que se vê hoje é, pode-se dizer, produto de uma construção social, algo que constituiu uma parte crucial da organização da desigualdade social.

A comparação é um instrumento útil para entendermos a realidade. Por exemplo, as palavras que usamos no dia a dia para nos comunicarmos não são exatamente as mesmas utilizadas há cinquenta anos ou há séculos. Pesquisando mais a fundo, veremos que a língua portuguesa é uma derivação do latim, falado em grande parte do mundo ocidental na época do Império Romano. Da mesma forma, os costumes, os utensílios, a tecnologia, o conhecimento... tudo se transforma!

Quando falamos de mulheres e homens, nossa tendência é pensar que sempre foram e agiram como hoje. Quando alguém diz: “Isso é coisa de mulher”, em geral não se dá conta de que está considerando universal e atemporal uma característica peculiar. O que é próprio do feminino e do masculino é tudo aquilo que cada sociedade assim convencionou. Mas mesmo essa divisão não é estática. Há algumas décadas não veríamos um homem usando brinco ou trocando fraldas de criança, fazendo comida ou limpando a casa, assim como raramente teríamos notícia de uma mulher usando calça comprida, trabalhando fora de casa, sendo chefe de uma família. [...]

Essas mudanças todas passaram a ocorrer porque, num determinado momento e no rastro do acúmulo de muitas lutas sociais, especialmente a do movimento feminista, passou-se a questionar a desigualdade existente entre mulheres e homens. Até então a explicação científica era meramente biológica: devido aos cromossomos X e Y, cujas combinações XX e XY produzem não só um pênis ou uma vagina, mas também hormônios (testosterona e progesterona) em diferentes proporções, o comportamento sempre foi visto como “naturalmente” diverso, e disso adviria a propensão a desempenhar funções distintas, “masculinas” ou “femininas” com a respectiva atribuição de um lugar próprio no seio da sociedade.

Assim, de acordo com o senso comum, a conduta de mulheres e homens se

origina de uma dimensão natural inscrita nos corpos – tal como ocorre com os animais, denominada “instinto” –, que seria a base de um tipo de personalidade e de um padrão de comportamento que se repetiria, monotonamente, em todos os seres femininos e masculinos. No entanto, o papel que a biologia desempenha na determinação de comportamentos sociais é fraco, pois a espécie humana é essencialmente dependente da socialização. O que cada pessoa é ou deixa de ser tem muito mais a ver com a maneira como foi tratada e inserida no meio social.

Desse modo, o conceito de gênero também nos ajuda a compreender que essa maneira de organizar a sociedade – dividida nesses dois jeitos de ser: mulher e homem, feminino e masculino – gera preconceito e discriminação em relação aos homens também. Do mesmo modo que a cultura constrói um jeito de ser feminino como sendo a maneira “correta” de ser mulher, constrói também um jeito de ser masculino, isto é, a forma “ideal” de ser homem. Só que existe uma gama imensa de possibilidades de ser mulher e de ser homem que não são nem certas nem erradas: são apenas jeitos diferentes de existir como seres humanos. [...]

Para pensar um pouco...

- 🗨️ O material de onde vem esse texto, é um dos materiais proibidos pelo governo no chamado “Kit Gay”. Você enxerga algo de problemático no texto? Por que?
- 🗨️ Como esse texto enxerga a relação entre a discussão de gênero e a escola?
- 🗨️ Como a desinformação e preconceitos afetam os debates sobre gênero na escola, especialmente nas salas de aula?
- 🗨️ Que ações na escola podemos ter para combater o tratamento desigual entre os sexos?

Para ampliar o debate...

Filme: O Sorriso de Monalisa

Katharine Watson (Julia Roberts) é uma recém-graduada professora que consegue emprego no conceituado colégio Wellesley, para lecionar aulas de História da Arte. Incomodada com o conservadorismo da sociedade e do próprio colégio em que trabalha, Katharine decide lutar contra estas normas e acaba inspirando suas alunas a enfrentarem os desafios da vida.¹²



Reprodução imagem: <https://www.minhavisadocinema.com.br/2018/03/critica-o-sorriso-de-mona-lisa-2003-de.html>

¹² Sinopse disponível em: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-40141/> Acesso em: 19 de fev. de 2021.

3º Encontro

Estudo errado

Objetivos:

- Ponderar sobre currículo e práticas pedagógicas;
- Estipular associações sobre a interferência da cultura nos espaços e intencionalidades pedagógicas;
- Valorizar e acolher as diferenças nas rotinas escolares.

Saberes Mobilizados:

- Currículo;
- Práticas Pedagógicas.

Tempo Estimado: 2h

Estratégia Didática:

- Iniciar o encontro utilizando a música “Estudo Errado–Gabriel O Pensador” para as/os alunas/alunos iniciarem uma contemplação sobre as diferenças;
- Dinamizar os textos “Práticas e espaços escolares” e “O currículo e a transversalidade: a inclusão dos temas sociais na escola” para reconhecer a importância do currículo na elaboração de propostas e espaços pedagógicos acolhedores e contra preconceitos;
- Oferecer como sugestão para ampliar o debate o filme “A Onda”.

Para início de discussão...

Escute e leia a música a seguir



A música Estudo Errado, composição escrita e interpretada por Gabriel O pensador, faz parte do álbum Ainda É só o Começo lançado no ano de 1995.

Clique na imagem ao lado para ouvir a música!

Reprodução imagem: <https://www.letras.mus.br/gabriel-pensador/discografia/ainda-so-o-comeco-1995/>

Estudo errado¹³

Gabriel O Pensador

- Atenção pra chamada!
- Aderbal?
- Presente!
- Aninha?
- Eu!
- Breno?
- Aqui!
- Carol?
- Presente!
- Douglas?
- Alô!
- Fernandinha?
- Tô aqui
- Geraldo?
- Eu!
- Itamarzinho?
- Faltou
- Juquinha?

Eu tô aqui pra quê?
Será que é pra aprender?
Ou será que é pra sentar,
me acomodar e obedecer?
Tô tentando passar de ano
pro meu pai não me bater
Sem recreio de saco cheio
porque eu não fiz o dever

A professora já tá de
marcação porque sempre
me pega
Disfarçando, espiando,
colando toda prova dos
colegas
E ela esfrega na minha
cara um zero bem redondo
E quando chega o boletim
lá em casa eu me escondo

Eu quero jogar botão,

vídeo-game, bola de gude
Mas meus pais só querem
que eu vá pra aula! E
estude!
Então dessa vez eu vou
estudar até decorar
cumpádi
Pra me dar bem e minha
mãe deixar ficar acordado
até mais tarde
Ou quem sabe aumentar
minha mesada

Pra eu comprar mais
revistinha (do Cascão?)
Não. De mulher pelada
A diversão é limitada e o
meu pai não tem tempo
pra nada
E a entrada no cinema é
censurada (vai pra casa

¹³ Letra: <https://www.letras.mus.br/gabriel-pensador/discografia/ainda-so-o-comeco-1995/>. Acesso em 21 de fev. de 2021.

pirralhada!)

A rua é perigosa então eu vejo televisão (Tá lá mais um corpo estendido no chão)

Na hora do jornal eu desligo porque eu nem sei nem o que é inflação
- Ué não te ensinaram?
- Não. A maioria das matérias que eles dão eu acho inútil
Em vão, pouco interessantes, eu fico pu

Tô cansado de estudar, de madrugar, que sacrilégio (Vai pro colégio!)
Então eu fui relendo tudo até a prova começar
Voltei louco pra contar

Manhê! Tirei um dez na prova
Me dei bem, tirei um cem e eu quero ver quem me reprova
Decorei toda lição
Não errei nenhuma questão
Não aprendi nada de bom
Mas tirei dez (boa filhão!)

Quase tudo que aprendi, amanhã eu já esqueci
Decorei, copiei, memorizei,

mas não entendi
Quase tudo que aprendi, amanhã eu já esqueci
Decorei, copiei, memorizei, mas não entendi
Decoreba: Esse é o método de ensino
Eles me tratam como ameba e assim eu não raciocino
Não aprendo as causas e consequências só decoro os fatos
Desse jeito até história fica chato
Mas os velhos me disseram que o porquê é o segredo
Então quando eu num entendo nada, eu levanto o dedo

Porque eu quero usar a mente pra ficar inteligente
Eu sei que ainda não sou gente grande, mas eu já sou gente
E sei que o estudo é uma coisa boa
O problema é que sem motivação a gente enjoa
O sistema bota um monte de abobrinha no programa

Mas pra aprender a ser um ingonorante

Ah, um ignorante, por mim eu nem saía da minha cama (ah, deixa eu dormir)
Eu gosto dos professores e eu preciso de um mestre
Mas eu prefiro que eles me ensinem alguma coisa que preste
- O que é corrupção? Pra que serve um deputado?
Não me diga que o Brasil foi descoberto por acaso!

Ou que a minhoca é hermafrodita
Ou sobre a tênia solitária
Não me faça decorar as capitânicas hereditárias!
Vamos fugir dessa jaula!
Hoje eu tô feliz (matou o presidente?)
Não. A aula

Matei a aula porque num dava
Eu não aguentava mais
E fui escutar o Pensador escondido dos meus pais
Mas se eles fossem da minha idade eles entenderiam
(Esse num é o valor que um aluno merecia!)
Ih, sujô (hein?)
O inspetor!

(Acabou a farrá, já pra sala do coordenador!)
Achei que ia ser suspenso mas era só pra conversar
E me disseram que a escola era meu segundo lar
E é verdade, eu aprendo muita coisa realmente
Faço amigos, conheço gente, mas não quero estudar pra sempre!
Então eu vou passar de ano

Não tenho outra saída
Mas o ideal é que a escola me prepare pra vida
Discutindo e ensinando os problemas atuais
E não me dando as mesmas aulas que eles deram pros meus pais
Com matérias das quais eles não lembram mais nada

E quando eu tiro dez é sempre a mesma palhaçada

Manhê! Tirei um dez na prova
Me dei bem, tirei um cem e eu quero ver quem me reprova
Decorei toda lição
Não errei nenhuma questão
Não aprendi nada de bom
Mas tirei dez (boa filhão!)

Quase tudo que aprendi, amanhã eu já esqueci
Decorei, copiei, memorizei, mas não entendi
Quase tudo que aprendi, amanhã eu já esqueci
Decorei, copiei, memorizei, mas não entendi

Encarem as crianças com mais seriedade

Pois na escola é onde formamos nossa personalidade
Vocês tratam a educação como um negócio onde a ganância, a exploração, e a indiferença são sócios
Quem devia lucrar só é prejudicado
Assim vocês vão criar uma geração de revoltados
Tá tudo errado e eu já tô de saco cheio
Agora me dá minha bola e deixa eu ir embora pro recreio

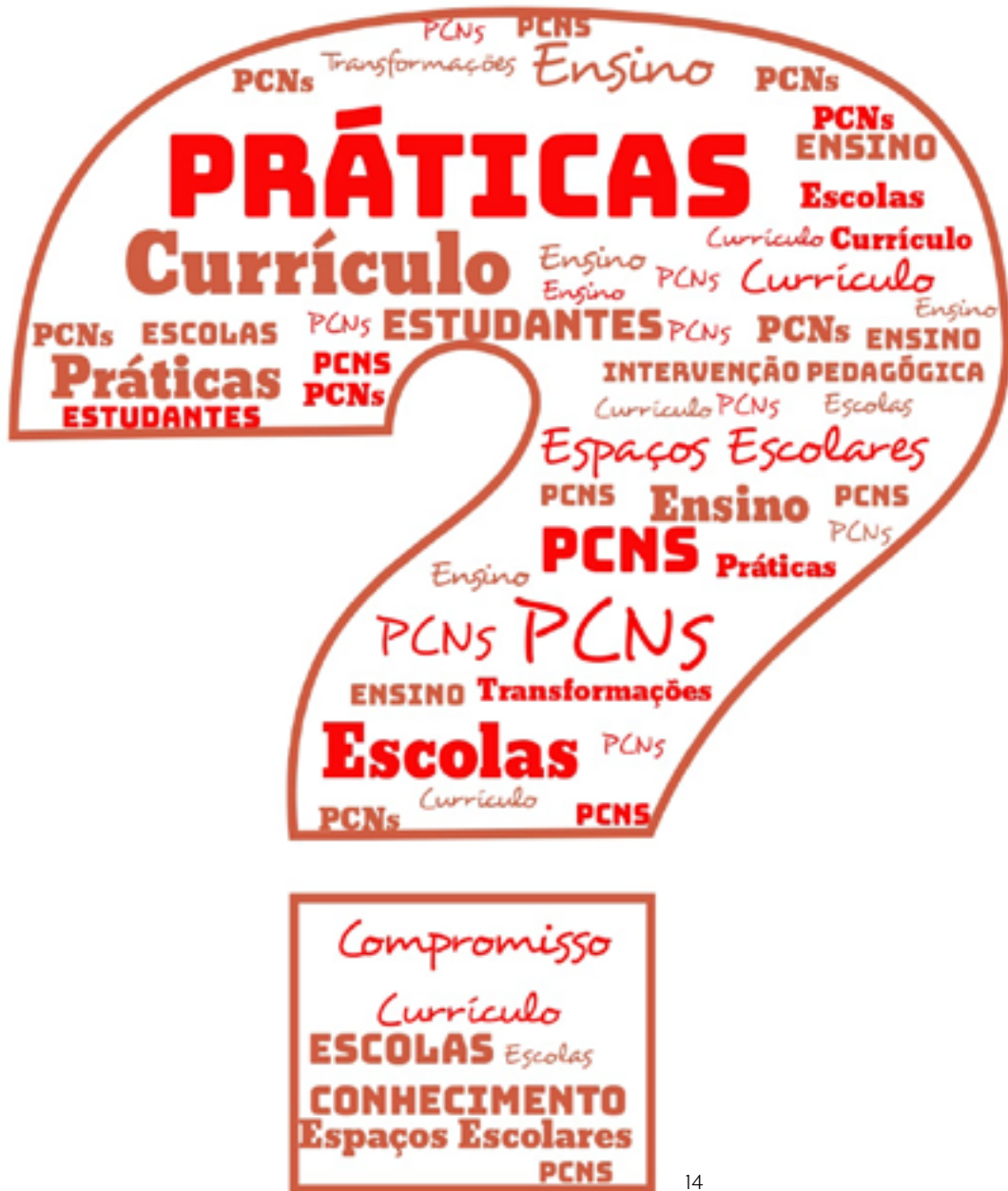
Juquinha você tá falando demais assim eu vou ter que lhe deixar sem recreio!
Mas é só a verdade professora!
Eu sei, mas colabora se não eu perco o meu emprego!



Que visão de homem e mulher é apresentada na música?



De que modo Gabriel O Pensador entende a escola na música?



14 Imagem: nuvem de palavras elaborada pela autora.

Vamos discutir algumas questões sobre a escola e o espaço escolar?

Texto 1

Práticas e espaços escolares.¹⁵

“As práticas escolares, compreendidas como intervenção pedagógica, transmitem e reproduzem modelos de comportamento, sensibilidade e racionalidade próprios da cultura, com seus respectivos recursos técnicos, emocionais e ideológicos.”

A escola é um ambiente repleto de conflitos e situações, um contexto complexo e difícil de descrever levando em conta todas as suas dimensões. Aulas, recreios, filas etc. apresentam, em conjunto com os espaços do ambiente escolar, não apenas a forma de organização para seu funcionamento, mas também revelam suas intenções em termos de educação. Em vista disso, é necessário trabalhar alguns significados de gênero que circulam nesse ambiente, pois já reconhecemos e destacamos sua responsabilidade pela produção e reprodução de referências e conhecimentos, reiterando discursos e justificando desigualdades, por meio seja do preconceito ou do silêncio. [...]

Há uma série de práticas exigidas nas escolas que não fazem parte de nenhuma regra, norma ou legislação, interna ou do sistema, simplesmente baseadas nos hábitos culturais e no senso comum, que compõem a opinião de educadoras/es e estudantes. Essas práticas são implicitamente excludentes. Para mudar essa situação, não pode ser deixado de lado, na intencionalidade das práticas pedagógicas e dos espaços do ambiente escolar, o princípio de que a educação pública deve desenvolver formas de atender às necessidades de todas/os aquelas/es que, por direito, devem chegar à escola e nela permanecer. [...]

15 CADERNO Escola sem homofobia. Brasília, DF: MEC, 2009.

Texto 2

O currículo e a transversalidade: a inclusão dos temas sociais na escola.¹⁶

“Não há tempo para discutir muito essas questões de preconceito, de sexualidade etc. na escola. Tudo isso é importante, mas fica sobrecarregado e, no dia a dia, não cabe naquilo que temos mesmo de ensinar.”

[...] No ambiente escolar atual, os debates referentes às possibilidades de atuação do currículo para o enfrentamento dos discursos e das práticas de discriminação e violência decorrentes de preconceito de gênero e orientação sexual talvez sejam os mais polêmicos, por envolverem muito mais que conceitos científicos. Muitas vezes, as referências são conceitos dogmáticos, especulativos, preconceituosos e naturalizantes que levam à elaboração de um currículo que ignora ou trata com superficialidade ou desconsidera questões relacionadas à orientação sexual e à identidade de gênero.

Como integrar, então, ao conhecimento escolar processos de aprendizagem para o enfrentamento desses discursos e práticas que estão sendo vividos intensamente pela sociedade, pelas comunidades, pelas famílias, pelas/os estudantes e educadoras/es em seu cotidiano? Como responder às questões urgentes sobre a vida humana em meio à cultura homofóbica da escola? Como trabalhar a realidade e as transformações nas atitudes pessoais, que exigem tanto o ensino e a aprendizagem dessas dimensões (conhecimento da realidade e atitudes)?

Para responder a essas questões, uma das opções é integrar no currículo os temas que lhes dizem respeito por meio da transversalidade. Os temas transversais são conteúdos de caráter social que devem ser incluídos no currículo do Ensino Fundamental não como áreas de conhecimento específicas, mas como conteúdos a serem ministrados no interior das várias áreas definidas no próprio currículo.

16 CADERNO Escola sem homofobia. Brasília, DF: MEC, 2009.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, “a transversalidade diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade)” (Brasil, 1997). Significa pensar no conhecimento para além das grades curriculares.

Para definir os temas sociais a serem selecionados como transversais, a equipe responsável pela elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais estabeleceu que eles devem atender aos critérios: urgência social, abrangência nacional, possibilidade de ensino e aprendizagem no ensino fundamental, tendo em vista o favorecimento da compreensão da realidade e da participação social. Um dos fatores que podem contribuir para tornar viável a abordagem dos temas transversais na escola é o fortalecimento do sentido que eles têm para a professora ou o professor. Há inúmeras outras questões no cotidiano escolar que tornam complexa a viabilização dos temas transversais. Trata-se de um processo difícil, longo, porém viável, que requer uma construção em coletividade.

Sabemos que a escola não se resume a ser apenas o reflexo das posturas, dos valores e das crenças da sociedade em que está inserida. Ela também tem grande potencial para refletir sobre essa mesma sociedade e seus mecanismos de exclusão social. É um dos espaços privilegiados de transformação social e, nesse sentido, pode colaborar para a construção de uma sociedade democrática, justa e igualitária. No exercício da transversalidade, a professora ou o professor pode sentir satisfação ao perceber que seu trabalho como educadora/educador está ligado à vida como um todo.

Educadoras/es das várias áreas têm se preocupado, nas últimas décadas, com a formação integral de estudantes e não apenas com a transmissão de conteúdos científicos. Com a entrada dos temas transversais, o trabalho em torno da formação integral parece estar mais sistematizado e apresenta-se de forma concreta, clara e organizada.

Não há dúvida de que estudantes de orientação sexual distinta da “norma” têm direito a estudar numa escola que as/os receba, acolha e lhes ensine. São estudantes que diferem de outras/os, tanto quanto qualquer ser humano dos demais. Assim, a escola não pode escolher para qual pessoa vai se organizar e a quem vai ensinar, mas tem de desenvolver formas de atender a todas/os que, por direito, queiram nela estudar.

As pesquisas atestam: discriminação e violência por preconceito de gênero e orientação sexual representam um problema social gravíssimo e seus efeitos são devastadores. Portanto não se trata apenas de uma sensibilização para os “dramas humanos e pessoais”, como muitas vezes escutamos nas opiniões emitidas sobre esse tipo de discriminação no ambiente escolar, como se ela fosse uma inevitabilidade, algo que diz respeito “a quem” tenha orientação sexual diferente. É preciso encará-lo como violência social resultante da ação concreta de indivíduos preconceituosos (que deve ser combatida), de regras discriminatórias (que precisam ser eliminadas) e de uma organização social homofóbica (que deve mudar).

Assumir compromissos com mudanças não é tarefa simples, mas um bom começo pode ser a não aceitação de ideias, posturas e condutas difundidas em vários ambientes – entre eles o escolar. Há uma amplitude temática que exige buscar outros encadeamentos e outras perspectivas de pensamento para arriscar desmanchar certos conceitos arraigados, principalmente na área da educação. Uma forma de sistematizar ou organizar o currículo pensando na transversalidade é incluir explicitamente os temas, elaborando-se projetos que possibilitem vislumbrar a continuidade e o aprofundamento das discussões na escolarização das/dos estudantes. Para Adorno, é preciso fomentar “uma educação que não mais premie a dor e a capacidade de suportá-la” (Adorno, 1986). Nesses projetos estão vidas e reinvenções – sofrimentos, alegrias, intensidades – que apontam caminhos e outras formas de se relacionar com as coisas, com as palavras, com as pessoas.

A escola, como lugar eleito para realizar tais mudanças, é um espaço de gestão democrática, em que assuntos de magnitude que envolvam a cidadania

devem ser assumidos com toda a comunidade escolar, mobilizando não só as/os gestoras/es e educadora/es como também o conselho de escola, a APM (Associação de Pais e Mestres), o grêmio estudantil e as/os funcionárias/os de todos os níveis.

Você sabia?

A Base Nacional Comum Curricular, documento de orientação curricular vigente, não usa termos como **“gênero”** e **“sexualidade”**. Na verdade o documento substitui esses termos por outros como **“diferenças”** e **“diversidade”**.

Que implicações essa substituição pode causar?

Para pensar um pouco...

- ☞ Você como futura/futuro professora/professor, já parou para refletir sobre as influências que causa nas/nos estudantes?
- ☞ Sabemos que a escola é parte da vida social e uma das mais importantes agências de letramentos. Sendo assim, você considera ser importante discutir questões de gênero na escola?
- ☞ Como você contribuiria com o projeto político-pedagógico de sua escola, para inserir a temática da diversidade?

Para ampliar o debate...

Filme: A Onda

Em uma escola da Alemanha, alunos tem de escolher entre duas disciplinas eletivas, uma sobre anarquia e a outra sobre autocracia. O professor Rainer Wenger (Jürgen Vogel) é colocado para dar aulas sobre autocracia, mesmo sendo contra sua vontade.



Após alguns minutos da primeira aula, ele decide, para exemplificar melhor aos alunos, formar um governo fascista dentro da sala de aula. Eles dão o nome de “A Onda” ao movimento, e escolhem um uniforme e até mesmo uma saudação. Só que o professor acaba perdendo o controle da situação, e os alunos começam a propagar “A Onda” pela cidade, tornando o projeto da escola um movimento real. Quando as coisas começam a ficar sérias e fanáticas demais, Wenger tenta acabar com “A Onda”, mas aí já é tarde demais.¹⁷

Reprodução imagem: <https://canalcienciascriminais.jusbrasil.com.br/artigos/699342419/a-onda-autoritaria>.

17 <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-134390/> Acesso em: 17 de fev. de 2021.

4º Encontro

Laboratório Pedagógico

Objetivo:

- Planejar um laboratório de práticas pedagógicas, para apresentação da parte teórica do tema junto com atividades práticas sobre o assunto.

Saber Mobilizado: Gênero nas rotinas escolares.

Tempo Estimado: 2h

Estratégia Didática:

- Iniciar o encontro trabalhando o texto problematizador: “Brincadeiras de meninos e brincadeiras de meninas”;
- Organizar a turma em quatro grupos de trabalho de modo que cada grupo aborde um tema no Laboratório Pedagógico:
 1. Abordagem de gênero na Educação Infantil;
 2. Abordagem de gênero em aulas de Linguagens do Ensino Fundamental;
 3. Abordagem de gênero em aulas de Estudos Sociais no Ensino Fundamental;
 4. Abordagem de gênero em aulas de Ciências do Ensino Fundamental.
- Explicar as propostas de trabalho, tempo de duração das apresentações e critérios avaliativos;
- Distribuir texto complementar de acordo com os temas escolhidos por cada grupo.

CONSTRUÇÃO DO LABORATÓRIO PEDAGÓGICO

Nosso objetivo com o Laboratório Pedagógico¹⁸ é organizar uma atividade pedagógica, para apresentação da parte teórica do tema em conjunto com atividades práticas sobre o conteúdo **Gênero**.

Vale explicitar, que a turma deve trabalhar de forma coletiva, valorizando assim os conhecimentos das/dos discentes.

ORGANIZAÇÃO DO LABORATÓRIO PEDAGÓGICO

Como forma de promover a troca de saberes, a turma deverá se dividir em **4 grupos** de aproximadamente **5 estudantes**.

Cada grupo ficará responsável por abordar um assunto dentro do tema Gênero.

TEMAS:

- Abordagem de gênero na Educação Infantil.
- Abordagem de gênero em aulas de Linguagens do Ensino Fundamental.
- Abordagem de gênero em aulas de Estudos Sociais no Ensino Fundamental.
- Abordagem de gênero em aulas de Ciências do Ensino Fundamental.

18 Por Laboratório Pedagógico, entendemos como um momento de organização de práticas pedagógicas com a orientação de uma/um professora/professor onde as/os discentes terão oportunidade de compartilhar seus estudos, pesquisas, trocas de experiências, construir materiais didáticos e atividades práticas sobre a temática apresentada, dinamizando os conhecimentos que tiveram acesso durante a aplicação da sequência didática. O Laboratório Pedagógico proporcionará formação continuada de professores/as da educação infantil e ensino fundamental (1º segmento) sobre a temática Gênero, reforçando sua importância nas rotinas pedagógicas.

MATERIAL¹⁹:

Livros didáticos, livros de literatura infantil, brinquedos, brincadeiras e músicas (análise de material já existente – observar como esses materiais abordam questões de gênero).

PROPOSTAS:

Cada grupo deverá apresentar três propostas/atividades de acordo com o seu tema.

TEMPO DE APRESENTAÇÃO:

De 20 a 30 minutos por grupo.

AVALIAÇÃO:

Serão considerados a escolha do material utilizado, explicação de utilização; produção das propostas/atividades e aplicabilidade do recursos na prática pedagógica.



**Aponte a câmera
do seu celular para
este QR Code para
acessar o material
sugerido!²⁰**

19 A/o docente poderá distribuir textos complementares de acordo com os temas de trabalho, observando o conhecimento das/dos discentes sobre a temática, atendendo assim as especificidades da turma. Os material deve ser adaptado de acordo com o local onde será realizada a aplicação da sequência.

20 Utiliza internet.

Para se aprofundar...

Brincadeiras de meninos e brincadeiras de meninas²¹

Basta entrar numa loja de brinquedos para perceber como estão marcadas na nossa sociedade as classificações de gênero. Uma fronteira rosa e azul divide os dois lados: No lado das meninas: bonecas, panelas, casas, fogões, geladeiras, liquidificadores, fraldas, mamadeiras, roupas de bebê, berçinhos que continuam reafirmando o lugar da mulher mãe e dona de casa.

Além disso, estojos de maquiagem, bolsas, esmaltes, roupas, acessórios e bonecas sensuais ensinam que modelo de mulher aquela menina deve ser: magra, branca, jovem, sempre bonita e desejável.

Para os meninos, brincadeiras e brinquedos que associam a masculinidade com a força, a coragem, a violência e a aventura. Os meninos ganham carros, bolas, armas dos mais variados modelos e tamanhos mostrando que a norma para eles é a agressividade, o movimento, a ocupação dos espaços. Brincadeiras de soco, de guerra, de luta são apresentadas aos meninos desde pequenos, ensinando cotidianamente a forma 'legítima' de ser homem, onde a violência é parte fundamental da masculinidade.

Nesse jogo de rosas e azuis, os meninos constroem a sua identidade a partir também da negação e inferiorização daquilo que é considerado feminino. A diferença, aqui, sustenta a desigualdade. Homens e mulheres não só são diferentes, como o masculino vale mais do que o feminino. Ser comparado a uma menina se torna motivo de vergonha, de inferioridade.

Mas são esses os modelos de homens e mulheres que queremos construir? Mulheres mães e domésticas e homens violentos? Esses são os únicos modos de ser homem ou de ser mulher possíveis?

E na escola? Será que encontramos essas mesmas diferenciações? Como reagimos diante de um menino brincando de boneca? Ou de uma menina

21 BORTOLINI, Alexandre et al. *Trabalhando Diversidade Sexual e de Gênero na Escola: Currículo e Prática Pedagógica*. Rio de Janeiro: Instituto de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2014.

que gosta de jogar futebol? E quando num jogo teatral um menino escolhe um papel feminino?

A nossa dificuldade diante dessas situações mostram o quanto está delimitado, mesmo dentro da escola, o que é de menino e o que é de menina. Na nossa prática pedagógica a separação das brincadeiras e brinquedos por gênero está muito presente e muitas vezes não nos damos conta de que essas divisões contribuem para a reprodução de desigualdades.

Mas essas diferenciações seriam um ato sexista? Não estaríamos apenas atendendo às demandas que são mesmo diferentes entre meninos e meninas? Estaríamos construindo comportamentos ou apenas respondendo adequadamente ao jeito inato de homens e mulheres?

A questão é que um menino não corre naturalmente atrás de uma bola. Ele vai brincar de boneca, e apanha do pai porque estava brincando, e aprende que esse não é o seu brinquedo. Uma menina não vai naturalmente atrás de uma boneca. Ela ganha bonecas em todos os aniversários, no natal, no dia das crianças, e aprende que aquele é o seu brinquedo, e que aquele é o modelo de mulher que ela deve ser.

Os comportamentos de gênero não são uma consequência natural. Esses comportamentos são aprendidos, e mais do que isso: são ensinados. Pela família, pela comunidade, pela mídia e pela escola. Exatamente: por nós educadoras e educadores. Como já discutimos antes, as normas de gênero, que dizem como cada homem ou mulher deve sentar, andar, falar, vestir, trabalhar, amar, sonhar, não são produto biológico, mas uma construção social, cultural e histórica. E nesse jogo a escola, e especialmente a educação infantil, cumpre um papel fundamental, de (re)produção de comportamentos.

Mas será que não estamos exagerando? Afinal, tudo isso, bola, carrinho, boneca, são só uma brincadeira. Só? Será mesmo? Para a Educação Infantil, especialmente, uma brincadeira nunca é só uma brincadeira. Segundo o parecer que revisou e fundamentou as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil,

“uma atividade muito importante para a criança pequena é a brincadeira. Brincar dá à criança oportunidade para imitar o conhecido e para construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que deles faz. Na história cotidiana das interações com diferentes parceiros, vão sendo construídas significações compartilhadas, a partir das quais a criança aprende como agir ou resistir aos valores e normas da cultura de seu ambiente. Nesse processo é preciso considerar que as crianças aprendem coisas que lhes são muito significativas quando interagem com companheiros da infância, e que são diversas das coisas que elas se apropriam no contato com os adultos ou com crianças já mais velhas.” (BRASIL, 2009, p. 7)

[...] A hora da brincadeira pode ser o momento ideal para você problematizar algumas concepções de mundo e de gênero que as próprias crianças trazem na fala. Quando um menino reclama de uma menina que está com a bola, ou quando alguém aponta um menino que está com a boneca, esse pode ser o momento de pensar e fazer pensar sobre o que é de menino e o que é de menina. E mais, tentar construir a ponte entre a brincadeira e a vida adulta. As meninas podem jogar futebol? Os carrinhos só podem ser usados pelos meninos? As meninas não podem dirigir e ter seu carro? E os meninos não podem brincar de boneca? Os homens não podem cuidar de bebês?



Aponte a câmera do seu celular para este QR Code para acessar o site com as apresentações do laboratório pedagógico²².

22 Utiliza internet

Faça um exercício

Passa um dia observando a sua escola e a sua sala de aula em busca de diferenciações sexistas. Onde essas diferenciações aparecem? Na cor dos banheiros? Nos enfeites nas portas? No quadro de chamada? Nas filas na entrada? No uniforme? Nas caixas (separadas) de brinquedos? Tire até algumas fotos. Discuta com os/as seus/suas colegas.

Agora que você já é capaz de perceber como até mesmo a decoração da escola reproduz a lógica sexista, que tal refazer a decoração? Colocar o quadro de chamada em ordem alfabética, juntar as caixas de brinquedo, juntar as filas, enfim, repensar toda a nossa prática cotidiana e a estrutura mesmo da escola para superar o sexismo e construir uma educação em que homens e mulheres possam ter a liberdade de se desenvolverem de modo mais integral e diverso.



Descrição: uma menina e um menino com balões rosa e azul, respectivamente, sobre suas cabeças. Dentro do balão rosa há uma casa, um batom, e o símbolo do sexo feminino. Dentro do balão azul há um bigode, um lápis, um cifrão e o símbolo do sexo masculino. Os balões colidem e quebram, enquanto a menina e o menino comemoram. Fonte: Freepik.



referências

BORTOLINI, Alexandre et al. **Trabalhando Diversidade Sexual e de Gênero na Escola: Currículo e Prática Pedagógica**. Rio de Janeiro: Instituto de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2014.

BRASIL. **Caderno escola sem homofobia**. Brasília, DF: MEC, 2009.

HATTGE, Morgana Domênica; KLEIN, Rejane Ramos. **Diferença e inclusão na escola**. – 1º ed. – Curitiba, PR: CVR, 2015.

PARANÁ. **Diretrizes curriculares de gênero e diversidade sexual da secretaria de estado da educação do Paraná**. Secretaria de Estado da Educação – SEED, 2010.

SILVA, Luciana Leitão da. **Letramentos queer e trajetórias de socialização na “sala de aula de inglês” no Ensino Fundamental I**. Tese (doutorado em Linguística Aplicada), Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2015.

ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO RIO DE
JANEIRO - IFRJ



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: É DE MENINO OU DE MENINA? QUESTÕES DE GÊNERO E SUAS INTERSECCIONALIDADES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM NÍVEL MÉDIO TÉCNICO.

Pesquisador: JULIANA DE CARVALHO CASTRO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 30870420.1.0000.5268

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE

Patrocinador Principal: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.007.657

Apresentação do Projeto:

É DE MENINO OU DE MENINA? QUESTÕES DE GÊNERO E SUAS INTERSECCIONALIDADES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM NÍVEL MÉDIO TÉCNICO.

Objetivo da Pesquisa:

De acordo com o proponente.

- Desenvolver, a partir de uma visão crítica e consubstancial da temática, a abordagem de questões de gênero e suas interseccionalidades na formação de docentes em um Curso Técnico de Formação de Professores em Nível Médio de uma escola privada do Município do Rio de Janeiro.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

De acordo com o projeto proposto, os riscos podem estar relacionados com fadiga ou estresse durante a participação do grupo focal.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto encontra-se com condições de realização, com termos metodológicos e logísticos bem definidos, o que torna a proposta com exequibilidade.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os Termos estão adequados e contemplam as exigências das Resoluções 196/96 e 466/12.

Endereço: Rua Buenos Aires, 256, cobertura

Bairro: Centro

CEP: 20.061-002

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)3293-6034

E-mail: cep@ifrj.edu.br

Continuação do Parecer: 4.007.657

Recomendações:

Não há recomendações, uma vez que o presente projeto encontra-se a contento em termos de pesquisa e de procedimentos.

Encaminhar ao final de pesquisa notificação de final de pesquisa e relatório final.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O presente projeto tem, em seu escopo, condições de realização, pois os termos metodológicos e logísticos estão bem definidos e com a anuência da instituição onde será realizada a pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, IFRJ, em reunião realizada em 04.05.2020, em concordância com a Resolução CNS 466/12 e com a Resolução 510/16, APROVA o projeto de pesquisa proposto. Recomenda-se a submissão do relatório final da pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1536916.pdf	18/04/2020 10:43:25		Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracaodecompromisso.pdf	18/04/2020 10:42:54	JULIANA DE CARVALHO	Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	18/04/2020 10:42:28	JULIANA DE CARVALHO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.doc	17/04/2020 15:31:18	JULIANA DE CARVALHO CASTRO	Aceito
Outros	instrumentodecoletadedados.doc	17/04/2020 15:30:58	JULIANA DE CARVALHO	Aceito
Orçamento	financeiro.pdf	17/04/2020 15:27:50	JULIANA DE CARVALHO	Aceito
Declaração de concordância	anuenciaimec.pdf	17/04/2020 15:26:47	JULIANA DE CARVALHO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetojulianacarvalho.pdf	17/04/2020 15:25:56	JULIANA DE CARVALHO CASTRO	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	17/04/2020 15:22:38	JULIANA DE CARVALHO	Aceito

Endereço: Rua Buenos Aires, 256, cobertura

Bairro: Centro

CEP: 20.061-002

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)3293-6034

E-mail: cep@ifrj.edu.br



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO RIO DE
JANEIRO - IFRJ



Continuação do Parecer: 4.007.657

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO DE JANEIRO, 05 de Maio de 2020

Assinado por:
Angela M Bittencourt
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Buenos Aires, 256, cobertura

Bairro: Centro

CEP: 20.061-002

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)3293-6034

E-mail: cep@ifrj.edu.br