

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO BÁSICA  
LINHA DE PESQUISA: GESTÃO E PLANEJAMENTO**

**RAFAELA SILVA LIONARDO**

**AS QUESTÕES DE GÊNERO NO CONTEXTO ESCOLAR:  
UM ESTUDO DA COMPREENSÃO DE PROFESSORES E  
PEDAGOGOS**

**JACAREZINHO  
2021**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO BÁSICA  
LINHA DE PESQUISA: GESTÃO E PLANEJAMENTO**

**AS QUESTÕES DE GÊNERO NO CONTEXTO ESCOLAR:  
UM ESTUDO DA COMPREENSÃO DE PROFESSORES E PEDAGOGOS**

Dissertação apresentada por Rafaela Silva Lionardo, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Norte do Paraná, área de Concentração: Educação Básica, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação Básica.

Orientador:  
Prof. Dr.: Luiz Antonio de Oliveira.

JACAREZINHO  
2021

Ficha catalográfica elaborada pelo autor, através do  
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UENP

- Lq      Lionardo, Rafaela  
As questões de gênero no contexto escolar: um estudo das compreensões de professores e pedagogos / Rafaela Lionardo; orientador Luiz Antonio de Oliveira - Jacarezinho, 2021.  
177 p.
- Dissertação (Mestrado Profissional em PPED) - Universidade Estadual do Norte do Paraná, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, 2021.
1. Educação Básica. 2. Gestão e planejamento. 3. Educação e gênero. 4. Planejamento escolar e estudos de gênero. 5. Gênero formação inicial e continuada.  
I. Oliveira, Luiz Antonio de, orient. II. Título.

RAFAELA SILVA LIONARDO

**AS QUESTÕES DE GÊNERO NO CONTEXTO ESCOLAR:  
UM ESTUDO DA COMPREENSÃO DE PROFESSORES E PEDAGOGOS**

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. Dr. Luiz Antonio de Oliveira (Orientador) – UENP-  
PPEd/Jacarezinho

Prof. Dra. Maria Cristina Gomes Machado – PPE  
UEM/Maringá.

Prof. Dra. Vanessa Campos Mariano Ruckstadter – PPEd  
UENP/Jacarezinho

Prof. Dra. Vânia de Fátima Matias de Souza – PPE UEM/  
Maringá.

Data de Aprovação  
31/03/2021

Dedico este trabalho à minha mãe, Ângela Maria da Silva Lionardo e ao meu pai, Paulo Pantaleão Lionardo. Esta dissertação é a prova de que todo o investimento e dedicação valeram a pena.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço ao professor Doutor Luiz Antonio de Oliveira, pela dedicação, pela paciência e pela oportunidade de tê-lo como orientador. Agradeço por todos os ensinamentos compartilhados de forma admirável, e por me conduzir neste percurso da pesquisa. Muito obrigada.

As contribuições das professoras Doutoras Maria Cristina Gomes Machado, Vânia de Fátima Matias de Souza e Vanessa Campos Mariano Ruckstadter.

Aos amigos da primeira turma do Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Educação Básica da Universidade Estadual do Norte do Paraná, pelos momentos compartilhados.

Aos professores (as) do PPEd/Uenp, que compartilharam seus conhecimentos e experiências em aulas inspiradoras. Gratidão.

Aos professores (as), pedagogos (as) e acadêmicos (as), que responderam ao questionário delineando a minha pesquisa.

Quero ressaltar um agradecimento indispensável e valioso à professora Doutora Maria Cristina Cavaleiro que generosamente contribuiu com a pesquisa.

A todos que de alguma forma contribuíram com minha pesquisa, muito obrigada!

“Quem é feminista e não é de esquerda, carece de estratégia. Quem é de esquerda e não é feminista, carece de profundidade.”  
(Rosa Luxemburgo, 1871 - 1919).

LIONARDO, Rafaela Silva. **AS QUESTÕES DE GÊNERO NO CONTEXTO ESCOLAR: UM ESTUDO DA COMPREENSÃO DE PROFESSORES E PEDAGOGOS**. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação Básica) – Universidade Estadual do Norte do Paraná. Campus Jacarezinho. Orientador: Dr. Luiz Antonio de Oliveira. Jacarezinho, 2021.

## RESUMO

O estudo tem como tema as questões de gênero na compreensão e percepção de professores e pedagogos. Gênero é uma demanda no contexto político-social-educacional brasileiro atual, em especial por conta dos processos desencadeados pela guinada à extrema-direita que se configurou na sociedade brasileira em meados da segunda década do século XXI. A questão norteadora expressa preocupação com a contribuição da formação inicial e continuada dos professores no processo de formação e transformação das compreensões sobre o tema gênero. A partir da perspectiva do materialismo histórico-dialético (MHD) procuramos situar o movimento constitutivo da produção dos discursos de gênero na formação dos professores. O diálogo com a literatura aconteceu visitando o campo temático na produção científica nos programas/cursos de mestrado profissional em educação no Brasil (Plataforma Sucupira) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), bem como as produções de gênero no campo escolar na perspectiva do materialismo histórico-dialético e na formação de professores, com período das publicações no espaço dos anos 2010 a 2020. As pesquisas analisadas indicam que as compreensões da temática gênero são tendem a considerar a igualdade como fundamento teórico e político; a explicar as diferenças entre mulheres e homens como resultante da convivência social; a considerar o gênero articulado a classe e a raça e alinhar o gênero a construção social, cultural e histórica. A partir do estudo das produções definimos o processo da pesquisa que consistiu em uma pesquisa qualitativa do tipo descritiva. A coleta de informações de campo aconteceu à luz das categorias de análise, compreensão e percepção de gênero em professores/pedagogos. A pesquisa foi desenvolvida a partir da revisão de produções e pelo contato com professores (Formação de docentes - modalidade Ensino Médio) e estudantes (acadêmicas/os) de Pedagogia (Universidade pública no Norte do Paraná). As informações identificadas foram pensadas no sentido de evidenciar os fundamentos teóricos-históricos de gênero na formação inicial e continuada de professores. O resultado da pesquisa contribuiu na definição do produto educacional sobre o conceito de gênero e as situações e terminologias que o mesmo envolve numa perspectiva emancipatória. Os resultados revelam que os modos pelos quais os participantes se expressam carregam marcas da cultura e do contexto em que se encontram inseridos e que impactam nas suas compreensões. Os caracteres identificados na definição da compreensão de professores e pedagogos situam para a categoria sexo, a perspectiva biológica; para gênero, a perspectiva das teorias modernas e para sexo, o componente histórico de base foucaultiana.

**Palavras-chave:** Educação Básica. Gestão e planejamento. Educação e gênero. Planejamento escolar e estudos de gênero. Gênero formação inicial e continuada.

LIONARDO, Rafaela Silva. **GENDER ISSUES IN THE SCHOOL CONTEXT: A STUDY OF THE UNDERSTANDING OF TEACHERS AND EDUCATORS.** 177 f. Dissertation (Master in Basic Education) – State University of North Paraná. Supervisor: Luiz Antonio de Oliveira. Jacarezinho, 2021.

### **ABSTRACT**

The study focuses on gender issues in the understanding and perception of teachers and pedagogues. Gender is a demand in the current Brazilian political-social-educational context, especially due to the processes triggered by the shift to the extreme right that took shape in Brazilian society in the middle of the second decade of the 21st century. The guiding question expresses concern about the contribution of teachers' initial and continuing training in the process of training and transforming understandings on the gender theme. From the perspective of historical-dialectical materialism (MHD) we seek to situate the movement that constitutes the production of gender discourses in teacher education. The dialogue with the literature happened by visiting the thematic field in scientific production in the professional master's programs / courses in education in Brazil (Plataforma Sucupira) and in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD), as well as gender productions in the school field. from the perspective of historical-dialectical materialism and teacher training, with a period of publications in the years 2010 to 2020. The analyzed researches indicate that the comprehension of the gender theme are tend to consider equality as a theoretical and political foundation; to explain the differences between women and men as a result of social coexistence; to consider gender articulated to class and race and to align gender to social, cultural and historical construction. From the study of the productions, we defined the research process that consisted of a qualitative research of the descriptive type. The collection of field information took place in the light of the categories of analysis, understanding and perception of gender in teachers / pedagogues. The research was developed from the review of productions and the contact with teachers (Teacher training - High School modality) and students (academics) of Pedagogy (Public University in the North of Paraná). The information identified was designed to highlight the theoretical-historical foundations of gender in the initial and continuing education of teachers. The result of the research contributed to the definition of the educational product on the concept of gender and the situations and terminologies that it involves in an emancipatory perspective. The results reveal that the ways in which the participants express themselves carry marks of the culture and the context in which they are inserted and that impact on their understandings. The characters identified in the definition of the understanding of teachers and pedagogues place for the sex category, the biological perspective; for gender, the perspective of modern theories and for sex, the historical component of Foucault's base.

**Key words:** Basic education. Management and planning. Education and gender. School planning and gender studies. Gender initial and continuing education.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>2 O PROCESSO DA PESQUISA.....</b>	<b>17</b>
2.1 Contextualização do campo de coleta de informações.....	17
2.2 Conceito de gênero.....	23
2.3 Encaminhamento teórico-metodológico.....	27
<b>3 OS ESTUDOS DE GÊNERO: A VOZ DAS PESQUISAS.....</b>	<b>35</b>
3.1 Os estudos de gênero e o espaço escolar: as produções dos Programas de Pós-graduação em Educação Profissional no Brasil.....	36
3.2.1 Produto educacional: o saber teórico e o saber experienciado.....	62
3.2 Os estudos de gênero na perspectiva do materialismo histórico-dialético.....	70
3.3 Os estudos de gênero e a formação de professores: uma relação necessária.....	88
<b>4 A PRODUÇÃO SOCIAL DOS DISCURSO DE GÊNERO: CONTRIBUIÇÕES DE PROFESSORES, PEDAGOGOS E ACADÊMICAS (OS) DE PEDAGOGIA</b>	<b>103</b>
4.1 Caracterização dos segmentos participantes.....	110
4.2 Entendimento de gênero: a perspectiva dos participantes.....	121
4.3 O enfrentamento de assuntos de gênero nas experiências dos participantes.....	134
4.4 As manifestações de professores e estudantes de instituições formadoras no Norte Pioneiro do Paraná.....	145
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>153</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>157</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>168</b>
Apêndice 01- Modelo de autodeclaração dos participantes.....	168
Apêndice 02 - Roteiro do questionário enviado aos participantes da pesquisa.....	169

## 1 INTRODUÇÃO

A pesquisa **“As questões de gênero no contexto escolar: um estudo da compreensão de professores e pedagogos”**, insere-se na linha de pesquisa 1, “Educação Básica: gestão e planejamento”, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Norte do Paraná, que prioriza indagações sobre temas atinentes à gestão de processos, relações e conteúdo da Educação Básica (planejamento democrático da Educação Básica nas dimensões do Estado, das instituições escolares e das ações docentes). O programa acolhe projetos de pesquisa que pretendem analisar os fundamentos históricos, filosóficos, sociais, políticos, econômicos, culturais, estéticos e legais da Educação Básica, de forma articulada ao planejamento educacional, e que explorem temas/objetos relacionados à gestão democrática, às políticas educacionais e à proposição de projetos de intervenção na Educação Básica.

O tema “gênero” tem demanda no contexto atual político-social-educacional brasileiro, em especial por conta dos processos desencadeados pela guinada à extrema direita que se configurou na sociedade brasileira a partir da metade da segunda década do século XXI. O estudo da compreensão e percepção das questões de gênero em professores e pedagogos possibilita situar o impacto na realidade concreta do contexto escolar, de forma a repercutir a importância da teoria e conhecimento de professores e pedagogos na reconstrução de perspectivas e práticas sobre o tema gênero.

A afirmação das diferenças – étnicas, de gênero, orientação sexual, religiosas, entre outras – manifesta-se de modos plurais, assumindo diversas expressões e linguagens. As problemáticas são múltiplas, visibilizadas especialmente pelos movimentos sociais que denunciam injustiças, desigualdades e discriminações, reivindicando igualdade de acesso a bens e serviços e reconhecimento político e cultural. (CANDAUI, 2012, p. 236).

Na história da escola brasileira dos últimos 30 anos, as ações do Governo Federal, regional e local demonstram o empenho na criação de políticas de proteção, bem como de produção de material educativo e cursos de

capacitação para professores, para combater, por exemplo, a homofobia no espaço escolar e na sociedade. Entretanto, “[...] essas iniciativas encontram muitas resistências, entre elas, as de grupos conservadores [...], que utilizam seu poder político para impedir que tais temas sejam discutidos nas escolas, dificultando o avanço das ações” (VIANNA, 2011, p. 144).

O estudo ampara-se na leitura de produções similares, mapeando o campo temático na produção científica, de modo em que se possa analisar as incorporações de gênero nas realidades institucionais escolares, por meio da ação e pensamento de professores e pedagogos. Definiu-se como **objetivo geral**, analisar os fundamentos teórico-histórico de gênero na formação inicial e continuada de professores, verificando os impactos causados no trabalho dos profissionais da educação básica e produzindo um mapeamento do campo temático com o recorte temporal de 2010 a 2020. Os **objetivos específicos** são: a) produzir um mapeamento do campo temático na produção científica nos programas/cursos de mestrado profissional em educação no Brasil (Plataforma Sucupira) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), analisando produções de gênero nas instituições escolares, na perspectiva do materialismo histórico-dialético e, na formação de professores com o recorte temporal dos anos 2010 a 2020; b) coletar informações de compreensão e percepção de gênero em professores/pedagogos de dois Colégios e em curso de Pedagogia de dois campus de uma mesma Universidade; c) analisar as informações coletadas de forma a evidenciar os fundamentos teórico-histórico de gênero na formação inicial e continuada de professores; d) desenvolver proposta para o trabalho com questões de gênero na formação de professores.

A questão problematizadora parte da preocupação com a contribuição da formação inicial e formação continuada<sup>1</sup> dos professores no processo de formação e transformação das compreensões sobre o tema gênero. A hipótese consiste em saber como a temática apareceu e/ou vem aparecendo na formação de professores e pedagogos, como o gênero é enfrentado e identificado no cotidiano escolar. Entender qual a formação, a saber: formação inicial (base para o futuro professor), ou a continuada (que complementa, aprofunda os conteúdos identificados da prática) que têm um impacto quanto a

---

<sup>1</sup>De acordo com Filho (2010, p. 06) “formação inicial e continuada do professor são condições para o desempenho das atividades inerentes [...] à aquisição plena da profissionalização do professor”.

formação das compreensões de professores e pedagogos. A pergunta norteadora é: qual formação impacta no processo de formação das compreensões de professores e pedagogos?

O interesse pelo tema/objeto surgiu na graduação em pedagogia, realizada entre os anos de 2013 a 2016, mediante as disciplinas do primeiro ano, “Políticas Públicas em Educação”, e do terceiro ano, “Políticas, Educação e diversidade”, que abordavam a temática, sendo o primeiro contato de forma sistemática com o assunto. A partir disso, surgiu o interesse de compreender os meandros que envolvem a temática, em especial sobre a sua perspectiva teórica. Identificou-se que as pessoas de seu convívio pessoal e profissional apresentam posições modelares na compreensão do tema, sem maior propriedade, o que de certa forma demandou o enfrentamento teórico (disciplinas e leituras após terminar a graduação) que evitassem a naturalização do assunto.

Ao término da graduação, a pesquisadora dedicou-se a pesquisar o tema, impulsionada por encarar as desigualdades entre homens e mulheres, que foram naturalizadas e repassadas pelas famílias e pelas igrejas, reforçando, por exemplo, a concepção arraigada de que mulher tem que casar e ter filhos. A identidade feminina foi historicamente construída para além da diferença entre os sexos, fixando uma verdade biológica que se utiliza do argumento “corpo” para a sua definição, algo estabelecido pelo homem. Entre os muitos motivos para se estudar gênero, em especial, apresenta-se como espaço e ação de resistência às pautas do governo que se instaurou a partir de 2019. Assim, o estudo do tema consiste em verificar como o gênero é identificado e trabalhado no contexto escolar e quais as compreensões e percepções que professores e pedagogos têm construído a respeito.

A pertinência da pesquisa situa-se na desmistificação de conceitos e práticas naturalizadas na área da educação pública, ao tematizar a compreensão no cotidiano das escolas, questionar os fundamentos histórico-teóricos do tema gênero no que concerne ao impacto de sua ausência na formação inicial e continuada, no desenvolvimento de professores e pedagogos. A revisão da literatura realizada indicou que esses fundamentos na formação do professor não são apresentados/trabalhados de forma consistente

e objetiva, havendo pouco conhecimento dos profissionais sobre o assunto. Os estudos analisados, em sua maioria, utilizam o construcionismo social, onde o gênero é entendido sob a perspectiva de construção social, cultural e histórica, por meio das relações de poder, como fundamento teórico do tema.

O produto educacional resultante do processo da pesquisa consiste em um texto de apoio para professores sobre o conceito de gênero, o que ele envolve e uma breve definição termos centrais, como: gênero; sexo; identidade de gênero, e; orientação sexual. Também contém uma sugestão de projeto de formação na perspectiva da pedagogia histórico-crítica<sup>2</sup>, abordando os cinco passos e algumas sugestões de materiais (textos, vídeos e Podcast). Com o objetivo de promover a discussão no contexto da escola, o resultado será divulgado aos participantes da presente pesquisa, ação que se configura como uma importante ferramenta de enfrentamento e resistência no campo educacional, na medida em que subsidia o debate entre professores e pedagogos no que se refere ao tema gênero.

A pesquisadora disponibilizou uma autodeclaração aos sujeitos de sua consulta<sup>3</sup>, referente à disponibilidade de participação no referido estudo, garantindo a privacidade (que o nome ou qualquer outro dado, ou elemento que possa, de qualquer forma identificar, será mantido em sigilo). Os participantes foram informados de que poderiam recusar participar do estudo, ou retirar o consentimento a qualquer momento, sem precisar se justificar. O documento esclareceu que, havendo durante o processo o desejo de se ausentar da pesquisa, nenhum infortúnio ou prejuízo acarreta à concedente desistente, tal decisão.

Ao assegurar a assistência durante toda pesquisa, bem como garantir o

---

<sup>2</sup> A pedagogia histórico-crítica Pedagogia Histórico-Crítica tem como pressuposto que o conhecimento é uma construção histórica e coletiva e assim, deve ser socializado. O conteúdo é considerado um instrumento transformador da realidade e deve estar relacionado com a prática social para ser apreendido com totalidade e criticidade. A PHC propõe cinco momentos: Prática social (é o ponto de partida/conteúdo); Problematização (é o momento que o professor vai perceber as questões do conteúdo que precisam ser resolvidas e qual conhecimento se faz necessário para a prática social); Instrumentalização (é a ação de incorporar o conhecimento em suas múltiplas dimensões, superando o conhecimento cotidiano); Catarse (síntese mental do que se atingiu); Prática social final (é as ações concretas). Ver referência:

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

<sup>3</sup> Ver apêndice 01.

livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, preconiza-se a questão ética e os potenciais riscos aos participantes, conforme salienta Gatti (2019):

Quanto a pesquisas na internet ou por meio da internet, distinguem-se algumas situações: a pesquisa pode ser realizada com informações socializadas disponíveis (chats, e-mails, fóruns, levantamentos de informação em bases de dados diversos, arquivos, etc.); ou pode ser utilizada para entrevistas, questionários, criação de situações com coletivo de participantes – grupos virtuais, etc., que envolvem a relação pesquisador-pesquisados. Em geral, o uso de material obtido em fóruns abertos pode ser utilizado sem consentimento das partes, no entanto, valem para sua utilização o respeito aos mesmos princípios gerais relativos à pesquisa em educação quanto a efeitos para os participantes. (GATTI, 2019. p. 39).

Para Gatti (2019), quando a pesquisa envolve interação com pessoas *online*, é indispensável cuidar do consentimento, a fim de garantir a integridade e a confiabilidade das pessoas a todos os aspectos levantados, de modo a não criar riscos sociais ou emocionais aos participantes da pesquisa. A importância das questões éticas que envolvem o presente estudo pode ser evidenciada à luz do que traz Mainardes e Carvalho (2019, p. 130), sendo que os autores ressaltam que a escolha em “não submeter os projetos de pesquisa para revisão ética não exime o pesquisador de levar em conta as questões éticas envolvidas no processo de sua constituição, desenvolvimento e elaboração e divulgação dos resultados.”

A pesquisadora amparou-se nos mesmos autores quando afirmam que “[...] em termos de reflexividade e de vigilância, a autodeclaração pode ser mais eficaz que a mera submissão a um Comitê de Ética em Pesquisa” (MAINARDES; CARVALHO, 2019. p. 130), e, declinou da submissão ao conselho de ética. Elegeu-se a autodeclaração, a reflexão e a aplicação de questões éticas como proeminentes, permitindo mais coerência e eficácia no processo da pesquisa.

O texto está organizado em partes, denominadas aqui como seções. Na seção “Os estudos de gênero: a voz das pesquisas”, procurou-se atender o objetivo de produzir mapeamento do campo temático na produção científica nos programas de pós-graduação profissional em educação no Brasil, percorrendo

anos de 2010 - 2020, e, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDT), analisando produções sobre o tratamento do tema gênero nas instituições escolares, na perspectiva do materialismo histórico-dialético e, na formação de professores com o recorte temporal dos anos 2010 a 2020.

Na Plataforma Sucupira, orientando-se pela distribuição dos programas por região, foram selecionadas treze (13) produções sobre o tema no contexto das instituições escolares, identificando o objetivo de cada estudo, o referencial teórico, a metodologia, o contexto da pesquisa, os procedimentos da coleta de dados, seus resultados e conclusões. A discussão sobre gênero enseja pensar nas implicações pertinentes às relações de poder, nem sempre presentes nos estudos. O método é materialista, segundo o pensamento de Marx pela condição material da existência humana, e dialético, por expressar as contradições produzidas na história. Essa afirmação se relaciona com a pesquisa, uma vez que a questão de gênero nasce de questões concretas, ou seja, da materialidade e, por ser algo material, é passível de contradições.

Na BDT foram selecionados doze (12) estudos sobre a temática “gênero a partir da perspectiva marxista”. As discussões sobre gênero neste método requerem considerar os elementos que estão incluídos no processo em que os sujeitos estão inseridos, sendo necessário apreender os determinantes da realidade, ou seja, as relações sociais. Também foram selecionados seis (6) estudos de “gênero na formação de professores: uma relação necessária”. Esses dois levantamentos tiveram como objetivo identificar como o MHD foi trabalhado e relacionado ao tema gênero e como ele é abordado na formação de professores, seja inicial ou continuada.

Em “a produção social dos discursos de gênero: contribuições de professores, pedagogos e acadêmicas (os) de Pedagogia”, buscou-se abranger os resultados da coleta de informações de compreensões de gênero na formação inicial e continuada com professores da escola pública, do Colégio Estadual Leandro Konder e do Colégio Estadual Heleieth Saffioti, e no curso de Pedagogia Octavio Ianni e Maria Lygia de Moraes.

Para a coleta de informações via questionário, os eixos que organizam a seção são: 1) caracterização dos segmentos participantes; 2) entendimento de gênero segundo os participantes; 3) o enfrentamento de assuntos de gênero

nas experiências dos participantes, e; 4) as manifestações de professores e estudantes de instituições formadoras no Norte Pioneiro do Paraná, sob as perspectivas teóricas, ao analisar as compreensões e percepções. Para tanto, é apresentada a perspectiva materialista histórico-dialético como possibilidade de discutir gênero nos currículos, fundamental para uma prática educativa emancipatória quanto às questões de gênero.

## 2 O PROCESSO DA PESQUISA

A pesquisa envolve os fundamentos histórico-teóricos de gênero na formação das compreensões de professores e pedagogos, o que se deu pela revisão da literatura e por meio de instrumento de consulta de tais profissionais atuantes na região Norte Pioneiro do Paraná, utilizando-se da metodologia qualitativa-descritiva. A pesquisadora contatou professores de cursos de formação docente na modalidade Ensino Médio e estudantes de Pedagogia de dois campus de uma universidade pública no Norte do Paraná, selecionados para direcionar os contatos e os convites para participação na coleta de informações.

Os cursos receberam denominações fictícias na pesquisa. Um deles foi denominado *Pedagogia Octavio Ianni*<sup>4</sup>, e o outro *Pedagogia Maria Lygia de Moraes*<sup>5</sup>. Considerando que, em geral, esses cursos têm a tradição de formar profissionais que vão atuar na formação de professores nas escolas que ofertam o curso Formação de Docentes, na modalidade integrada ao Ensino Médio, os ainda existentes na região, bem como, na Educação Infantil e em anos iniciais do Ensino Fundamental, elegeu-se duas escolas desse segmento, localizados na mesma região, sendo o Colégio Estadual Leandro Konder<sup>6</sup> e o Colégio Estadual Heleieth Saffioti<sup>7</sup>.

### 2.1 Contextualização do campo de coleta de informações

---

4 Nome fictício. A escolha dos nomes para as unidades educacionais se deu com o intuito de divulgar autoras (es) brasileiras (os) que abordam e discutem o materialismo histórico-dialético. Octavio Ianni (1926–2004) nasceu em Itu, São Paulo, foi um sociólogo brasileiro, foi um militante de esquerda, pensador marxista e, um estudioso das contradições sociais.

5 Nome fictício. A escolha dos nomes para as unidades educacionais se deu com o intuito de divulgar autoras (es) brasileiras (os) que abordam e discutem o materialismo histórico-dialético. Maria Lygia Quartim de Moraes (1943) nasceu em São Paulo é uma socióloga, militante feminista e professora universitária brasileira.

6 Nome fictício. A escolha dos nomes para as unidades educacionais se deu com o intuito de divulgar autoras (es) brasileiras (os) que abordam e discutem o materialismo histórico-dialético. Leandro Konder (1936–2014) nasceu em Petrópolis, Rio de Janeiro, foi um filósofo e professor universitário e foi um dos principais divulgadores do marxismo no Brasil.

7 Nome fictício. A escolha dos nomes para as unidades educacionais se deu com o intuito de divulgar autoras (es) brasileiras (os) que abordam e discutem o materialismo histórico-dialético. Heleieth Saffioti (1934–2010) nasceu em Ibirá, São Paulo, foi uma socióloga marxista, professora, estudiosa da violência de gênero e militante feminista brasileira.

A função social da escola de olhar e cuidar atentamente as demandas que surgem quanto a (des)igualdade de gênero é imperativa no trato da temática e seu conteúdo na formação inicial e continuada de professores. Problematizar questões de gênero na escola ou na formação de professores é indispensável, porque é “[...] um trabalho de formação sobre as questões das relações de gênero, da desigualdade social e da necessidade de seguir uma pedagogia dentro de um compromisso pela transformação da condição feminina” (DIAS, 2014. p. 1874).

A definição do campo de consulta exige situar o contexto histórico e/ou caracterização da região do Norte Pioneiro do Paraná, onde estão localizadas as instituições formadoras dos professores/pedagogos e acadêmicas(os). De acordo com Ruckstadter e Ruckstadter (2015), o Norte Pioneiro é uma região composta por quarenta e seis (46) municípios, agrupados em cinco microrregiões (Jacarezinho; Cornélio Procópio; Ibaiti; Assaí; Wenceslau Braz), sendo em grande parte, municípios de pequeno porte. De acordo com os pesquisadores, juntos somam, “cerca de 540 mil habitantes, o que corresponde a aproximadamente 5% do total de habitantes do estado” (RUCKSTADTER F.; RUCKSTADTER V., 2015. p. 112). No que se refere à economia, ela gira em torno da produção agrícola e pecuária.

A denominação de Norte Pioneiro e/ou Norte velho se justifica pela colonização estabelecida no final do século XIX, bem como trata-se de um conceito construído pelos ocupantes, num discurso fundado na promoção da ideia de que o território era um espaço desocupado.

[...] de acordo com uma historiografia mais tradicional, a ocupação do norte do estado do Paraná teria se dado a partir da região pioneira (o nordeste do Paraná). Com a vinda de colonizadores “pioneiros”, teriam se ocupado sertões, terras pouco conhecidas ou devolutas. A questão é polêmica. Construiu-se a partir da memória desses colonizadores e a partir de estudos tradicionais, o mito de um “vazio demográfico”. Em outras palavras: segundo este mito, a região estava desocupada, pronta e à espera de sua ocupação, o que se efetivou com a ação colonizadora, principalmente através de migrações provenientes do sudeste

brasileiro (Minas Gerais e São Paulo, prioritariamente), no contexto de expansão da produção cafeeira, entre fins do século XIX e início do século XX. Esse mito contribuiu para apagar a presença de vastas populações indígenas que habitavam o território e que foram expulsas e/ou exterminadas no contexto de avanço da produção agroexportadora na região. (RUCKSTADTER F.; RUCKSTADTER V., 2015. p. 112-113).

O norte pioneiro é marcado por uma configuração patrimonialista e coronelista, com a eliminação das populações indígenas para avançar na produção agroexportadora. O desbravamento e colonização ocorreu pela exploração de matéria prima e atividade agrícola, com florestas sendo derrubadas para a exploração madeireira, e, para que sua terra roxa pudesse ser manuseada para o plantio de café.

A história e configuração cultural do Norte Pioneiro do Paraná foi construída por conflitos entre as demandas do capital *versus* as necessidades do trabalhador, ou seja, entre a burguesia com a expansão do capital por intermédio da produção agrícola e a luta pela terra dos trabalhadores. Essa conformação cultural coloca duas diferentes classes com diferente necessidade num enredo de ideias e valores hegemônicos na construção da sociedade.

Manacorda (1990), ao explicar a concepção de Estado, diz que “na noção geral de Estado entram elementos que devem ser referidos à noção de sociedade civil [...] Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia encouraçada de coerção” (MANACORDA, 1990. p. 226-227). Ao interpretar esse trecho, destaca que hegemonia

e coerção, e todos os outros termos dessa oposição, como que se somam na noção geral de Estado, tendendo, assim, historicamente a coincidir, e a desaparecer como oposição, com o desaparecer da oposição entre as classes, sobre a qual se fundamenta a existência do Estado. (MANACORDA, 1990. p. 227).

O conceito de hegemonia refere-se ao modo de dominação e coerção de uma classe sobre a outra, isto é, trata-se de uma ação de classe, onde as concepções/ideias disseminadas pelos grupos hegemônicos moldam o pensamento de todas as classes, notadamente por meio das instituições, como as do Estado, religiosas e civis. A modificação do pensamento imposto somente é possível com o pensamento contra-hegemônico.

A região foi influenciada, desde os primórdios da ocupação branca, pela hegemonia do catolicismo, que, nos dias atuais, divide o poder religioso com a dominância evangélica de várias expressões. A religião, nas suas mais diversas expressões, têm exercido um papel decisivo de influência nas formas de pensar da região, como braço avançado do Estado.

Marx (2005) constatou o caráter duplo desse fenômeno. A ação religiosa significa uma manifestação ideológica no que se refere a angústia advinda pelas condições impostas pela sociedade, como também, uma certa forma de protesto da criatura oprimida, e como tal, instrumento de alienação.

[...] a angústia da religião é, ao mesmo tempo, a expressão da verdadeira angústia e um protesto contra a verdadeira angústia. A religião é o suspiro da criatura oprimida, o coração de um mundo sem coração, como é o espírito de uma situação sem espiritualidade. Ela é o ópio do povo. (MARX, 2005. p. 46).

Gramsci (2001) apresenta como foco de sua análise as funções sociais/ideológicas/políticas desempenhadas pela religião na sociedade. O conceito de religião pressupõe de três elementos:

1º) a crença de que existam uma ou mais divindades pessoais que transcendem as condições terrestres temporais; 2º) o sentimento dos homens de que dependem destes seres superiores que governam totalmente a vida do cosmo; 3º) a existência de um sistema de relações (culto) entre os homens e os deuses. (GRAMSCI, 2001. p. 209-210).

O autor destaca neste trecho a função política da questão religiosa, apresentando-a como condutora das contradições de uma sociedade de classes que pode ser vista como um impulso revolucionário, mas também como uma forma de alienação. É nesse contexto que estão situadas as instituições com as quais os participantes da coleta de informações do presente estudo têm relação acadêmica ou profissional, sendo eles os professores, pedagogos e as(os) acadêmicas(os) de Pedagogia que compõem o universo do estudo.

Vieira (2012, p. 129) define que “população ou universo é o conjunto de unidades sobre o qual desejamos obter informação e a amostra é todo subconjunto de unidades retiradas da população.” O conjunto de unidades do presente estudo são todos os professores/pedagogos do Colégio Estadual

Leandro Konder e do Colégio Estadual Heleieth Saffioti e, todas (os) as (os) acadêmicas de primeiro ano e quarto ano da Pedagogia Octavio Ianni e da Pedagogia Maria Lygia de Moraes. Por amostra, entende-se que é a quantidade de pessoas (representantes) de cada segmento que responderam ao questionário, tornando-se participantes da pesquisa.

Quanto ao instrumento de análise, entende-se que o método materialista histórico-dialético permite entender a totalidade, sendo necessário, portanto, considerar a questão da opressão/exploração, alinhando o gênero às questões de classe e raça/etnia. Recusar-se a analisar na perspectiva MHD para o entendimento da opressão das mulheres é errôneo, já que, de acordo com Cisne (2018, p. 228), é negar “a existência da opressão da mulher ao largo de toda a história da sociedade de classes, limitando-a à exploração da classe trabalhadora”, e também é negar que a luta das mulheres é a luta de classes. É a partir do gênero que se percebe a organização concreta da vida social, bem como as conexões de poder que permeiam as relações entre os sexos.

Além disso, para entender a relação de gênero na perspectiva marxista, é necessário considerar o capitalismo e como esse modo de produção funciona e em que se baseia. O capitalismo é um sistema econômico de acúmulo de capital por meio da exploração de trabalhadores, onde a produção do capital

[...] não é apenas produção de mercadoria, é essencialmente produção de mais-valia. O trabalhador produz não para si, mas para o capital. Não basta, portanto, que produza em geral. Ele tem de produzir mais-valia. Apenas é produtivo o trabalhador que produz mais-valia para o capitalista ou serve à autovalorização do capital. (MARX, 1984. p.105-106).

O capitalismo visa o lucro e o acúmulo de riqueza por meio da propriedade privada e dos meios de produção; é uma totalidade viva de relações sociais, na qual encontra-se as “relações de poder conectadas a gênero, orientação sexual, raça, nacionalidade, e religião, e todas estão a serviço da acumulação de capital e sua reprodução, ainda que frequentemente de formas variadas, imprevisíveis e contraditórias” (ARRUZZA, 2015. p. 16).

Na perspectiva do MHD, a humanidade é concebida por intermédio de uma relação dialética mediada pelo trabalho. De acordo com Galvão, Lavoura e

Martins (2019), o trabalho, enquanto atividade mediadora, é entendida como essencialmente social, uma vez que produzimos e consumimos o seu resultado coletivamente, como parte do gênero humano, mesmo em situações que aparentemente o trabalho se mostra como atividade individual.

O trabalho é a relação/processo do homem com a natureza e é por intermédio dele que se realiza a constituição da humanidade. Também é o trabalho que diferencia o gênero humano dos demais seres vivos, e “por isso tem importância central na compreensão da mulher enquanto ser social e a superação de concepções naturais que a colocam como inferior na sociedade” (SANTANA; ANDRADE; SANTOS, 2020. p. 205).

Sobre a mulher, Saffioti (2000), embasada no modo de produção do capital, ressalta que a sua inserção na sociedade se deu em condições em que nomeou de “contraditórias”, se referindo a desigualdade no sistema de produção e, bem como, a desvalorização feminina. As mulheres trabalham desde sempre em sentido ontológico. O trabalho doméstico é considerado um trabalho “improdutivo”, o que está longe de ser sem importância ou desnecessário.

Já o trabalho “produtivo” é o que produz mais-valia, é o trabalhador assalariado. Para Marx e Engels, a mulher pode se libertar apenas com um processo de humanização da sociedade, entretanto, faz-se necessário modificar a estrutura de família,

[...] apesar de considerar que a ascensão do capitalismo promoveria um novo tipo de família, graças a permissão da mulher trabalhar fora, se percebe que a mulher continua “presa” ao lar. É inocente considerar que a liberdade econômica da mulher fosse suficiente para acabar com as opressões de gênero. No capitalismo, a exploração da força de trabalho continua a ser diferenciada de acordo com o sexo. A inferiorização das mulheres não surgiu no capitalismo, porém, este se aproveita da grande quantidade de mulheres ao intensificar a disputa e gerar ainda mais desigualdade entre os gêneros. Sendo assim, o desenvolvimento do capitalismo não significa um avanço nas condições sociais das mulheres. (SANTANA; ANDRADE; SANTOS, 2020. p. 206).

A ascensão e desenvolvimento do capitalismo não promove uma nova forma de família, tampouco significa avanço para as mulheres, visto que transformar algo que se encontra enraizado não é tarefa fácil. De acordo com

Saffioti (1979), socializar os meios de produção de forma não discriminatória é fundamental para a constituição de uma elevação social da mulher, entretanto, é insuficiente no sentido de não atingir e/ou alcançar uma emancipação, uma vez que para isso entende ser preciso que:

[...] a sociedade se empenhe na eliminação de uma mentalidade habituada a promover a inferiorização de fato da mulher. Esta complexa tarefa não é trabalho de uma geração, mas de várias e, em parte, resulta da homogeneização do grau de desenvolvimento econômico e sociocultural. (SAFFIOTI, 1979. p. 83).

O sistema capitalista não coaduna com a liberdade e igualdade, ao contrário, uma inconsequência do capitalismo refere-se à desigualdade do gênero humano. Lênin (1979) reconhece na igualdade entre os sexos uma questão fundamental para se chegar ao socialismo, bem como ao fim do domínio de uma classe em detrimento de outra, afirmando que:

[...] quem falar em política, de democracia, de liberdade de igualdade, de socialismo, sem passar por estas questões, sem as colocar em primeiro plano, sem lutar contra as tentativas de esconder, de fingir ou sufocar estas questões, é o pior inimigo dos trabalhadores, o lobo revestido de pele de cordeiro, o pior adversário dos operários e dos camponeses, um lacaios dos proprietários da terra [...] Abaixo os mentirosos que falam de liberdade e igualdade para todos, enquanto existe um sexo oprimido, existem classes de opressores, existe a propriedade privada [...]. Liberdade e igualdade para o sexo oprimido! Liberdade e igualdade para o operário, para o camponês trabalhador! Luta contra os opressores, luta contra os capitalistas [...]. É este o nosso grito de guerra, está a nossa verdade proletária, verdade de luta contra o Capital. (LÊNIN, 1979, p. 120-121).

A democracia burguesa, que fala de liberdade e igualdade para todos, acaba por esconder a desigualdade de gênero e de todos os explorados pelo sistema capitalista. “Não se pode assegurar a verdadeira liberdade, não se pode edificar a democracia [...] se não a [mulher] tirarmos da atmosfera brutal do lar e da cozinha” (LÊNIN, 1979. p. 59).

O MHD permite historicizar de modo a desnaturalizar a mulher, e suas questões de subordinação e inferiorização, alertando que essas questões não são um dado natural e sim histórico. As relações sociais e as dos sexos são permeadas por conflitos, hierarquias e antagonismos, ao passo que a opressão

das mulheres consiste em um engendramento ao capitalismo. Cisne (2018), acredita que “o feminismo marxista nos oferece o método de análise para desvelar com criticidade e em uma perspectiva de totalidade a construção histórica [...] condição básica para fundamentar a teoria e a ação revolucionárias” (CISNE, 2018. p. 227).

A relação do feminismo com o marxismo é de suma importância ao enfrentamento da desigualdade social, especialmente porque direciona, por intermédio de uma revolução, a construção de um sistema em que a exploração e opressão são marcas que servirão como referência do que não se pode reproduzir e/ou que remete ao sistema patriarcal capitalista. Unir o gênero na perspectiva do materialismo histórico-dialético é fundamental para se discutir as relações de poder, uma vez que direciona a emancipação do gênero humano contra as formas de opressão/preconceito/exploração. Assim, antes de adentrar em tais aspectos, faz-se necessário conceituar gênero.

## 2.2 Conceito de gênero

Segundo Scott (1995, p. 21) “[...], gênero é um elemento constitutivo de relações sociais, baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, [...] o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder.” As relações de gênero firmam-se no patriarcado, que, de acordo com o dicionário<sup>8</sup>, é um sistema masculino de opressão às mulheres, onde naturalizam-se os papéis que foram definidos por ele. Os estudos de gênero não tratam de contestar diferenças sexuais e corporais de homens e de mulheres, mas sim de situar as questões de gênero como situações de poder e a sua repercussão na organização social.

O gênero é uma das referências recorrentes pelas quais o poder político tem sido concebido, legitimado e criticado. Ele não apenas faz referência ao significado da oposição homem/mulher; ele também o estabelece. Para proteger o poder político, a referência deve parecer certa e fixa, fora de toda construção humana, parte da ordem natural ou divina. Desta maneira, a oposição binária e o processo social das relações de gênero

---

<sup>8</sup>Definição com base no Dicionário Crítico do Feminismo, ver referência: DELPHY, Christine. Patriarcado (teorias do). In: HIRATA, H. et al (org.). **Dicionário Crítico do Feminismo**. Editora UNESP: São Paulo, 2009, p. 173–178.

tornam-se parte do próprio significado de poder; pôr em questão ou alterar qualquer de seus aspectos ameaça o sistema inteiro. (SCOTT, 1990. p. 92).

Discutir gênero implica pensar as relações, uma vez que se estabelece a oposição entre o homem e a mulher na perspectiva do processo social, constituindo-se parte do significado de poder. Esta construção (processo social) ocorre tanto para mulheres como para os homens, o que, de acordo com Louro (2008, p. 18), “nada há de puramente ‘natural’ e ‘dado’ em tudo isso: ser homem e ser mulher constitui-se em processos que acontecem no âmbito da cultura.”

A perspectiva do referido enfoque na organização e/ou construção social refletiu-se nas discussões acadêmicas do final de 1940, referenciando-se em Simone de Beauvoir, segundo a qual “não se nasce mulher, torna-se mulher [...] nenhum destino biológico, psíquico ou econômico define a forma que a mulher ou a fêmea humana assume no seio da sociedade” (BEAUVOIR, 1980. p. 9). Identifica-se, portanto, o papel da cultura e, conseqüentemente, da educação, em sentido *lato* e *stricto*, do contexto escolar no processo de humanização, na perspectiva de que não se nasce pronto.

Gramsci (1999) compreende que “cultura” é fruto de uma elaboração social, na qual cada classe tem uma maneira própria de elaborá-la. Especificamente, a cultura reflete um “modo de viver, de pensar e de operar” (GRAMSCI, 1999. p. 258). Esta ação implica conquista de consciência:

[...] a formação é processo do devir humano como devir humanizador mediante o qual o indivíduo natural devém um ser cultural, uma pessoa é bom lembrar que o sentido dessa categoria envolve um complexo conjunto de dimensões que o verbo formar tenta expressar: constituir, compor, ordenar, fundar, criar, instruir-se, colocar-se ao lado de, desenvolver-se, dar-se um ser. É relevante observar que seu sentido mais rico é aquele do verbo reflexivo, como que indicando que é uma ação cujo agente só pode ser o próprio sujeito. Nessa linha, afasta-se de alguns de seus cognatos, por incompletude, como informar, reformar e repudiar outros por total incompatibilidade, como conformar, deformar. Converte-se apenas em transformar. (SEVERINO, 2006. p. 621).

Já que não se nasce pronto, é preciso um processo de formação do ser humano, o que decorre do ato de devir humano, estando inteiramente ligado ao

processo de transformação proveniente das necessidades de sobrevivência inicial e das necessidades decorrentes das configurações dos contextos que a história humana vai construindo. A partir de tal perspectiva, a formação inicial e continuada dos professores/pedagogos assume relevância na definição de diretrizes da ação pessoal e da escola, “[...] como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas” (NÓVOA, 1992. p. 18).

A relação entre formação inicial e continuada enquanto “condições para o desempenho das atividades [...] são requisitos inerentes à aquisição plena da profissionalização do professor” (FILHO, 2010. p. 6). Ambas as formações devem integrar o currículo na medida em que professores atuantes se tornam agentes que contribuem na formação de outros. Entende-se que a formação inicial é a que deve oferecer a base, sobretudo teórica, para exercer a profissão e, por continuada, entende-se que deve atender as necessidades identificadas no cotidiano do trabalho docente.

As discussões de gênero nas escolas fazem parte de um longo e complexo contexto, no qual se articulam respostas políticas às transformações na forma e conteúdo das compreensões sociais no país, sobretudo a partir de 1980, frente às demandas de produção de políticas públicas correlatas, até então inexistentes e/ou muito tímidas. O que nos reporta à consideração de Scott (1998), em sua crítica ao uso das extensões do conceito de gênero:

O gênero se tornou demasiadamente estereotipado, sinônimo de “mulher”, por exemplo. É por essa razão que eu acho que existem problemas de definição. Existem, entretanto, bons usos de gênero, mas, ao mesmo tempo, é preciso sempre pensar a história dos conceitos e até mesmo aquela do conceito de gênero. (SCOTT, 1998. p.124).

Scott (1998) adverte sobre a importância de pensar a história do conceito de gênero. Ao analisar os dados, as compreensões dos participantes e os fatos serão considerados como construções sociais. Não se pode desconsiderar o contexto histórico e social em que os indivíduos estão inseridos, conforme também alerta o materialismo histórico na própria identificação dos processos humanos. De acordo com Vianna (2011), gênero, na sua configuração tradicional, é uma construção ideológica.

Começou a ser utilizado como uma maneira de se referir a organização social entre os sexos, de insistir no caráter fundamentalmente social das distinções baseadas sobre o corpo e destacar o caráter relacional das definições normativas da feminilidade e da masculinidade, isto é, mulheres e homens passam a ser definidos em termos recíprocos. Assim, gênero remete a uma tentativa de incorporar na análise aspectos que são socialmente construídos, observando que cada cultura define o que é masculino e feminino. (VIANNA, 2011. p. 133).

Compreender a dimensão da construção social do gênero, por meio da história implica “analisar as hierarquias e as relações de poder, questionando conceitos tratados como universais – homem e mulher – ou absolutos – igualdade e justiça” (SCOTT, 1992. p. 92).

Toma-se como espaço teórico das categorias de análise, o conceito de compreensão e percepção. De acordo com o Dicionário Básico Filosófico<sup>9</sup>, de Japiassú e Marcondes (1996), as duas palavras têm origem no latim. A primeira, significa entender e/ou perceber; a segunda refere-se ao ato de perceber, à ação de formar mentalmente representações sobre objetos externos a partir de dados sensoriais. Ou seja, no primeiro caso insere-se a construção de um entendimento fundamentado de algo; no segundo caso, predomina a perspectiva da sensação.

A compreensão refere-se a considerar os caracteres que permitem a definição, por exemplo, de como se deu a construção do entendimento e quais são os fundamentos. O conceito também passa pela explicação (conhecimento analítico) e pela compreensão (conhecimento de ordem intuitiva). A compreensão ainda se dá por finalidade. A percepção é o que define as impressões (sensações) e as ideias (imagens) e que mantém o sujeito na dimensão do senso comum. A percepção tem potencial de sujeição à ilusão, que ocorre quando a ideia que se tem não corresponde com a realidade. (JAPIASSÚ, MARCONDES, 1996).

Essa pesquisa, portanto, busca investigar os fundamentos teóricos de gênero na formação inicial e continuada de professores/pedagogos. Em consonância com os objetivos, ela é exploratória, uma vez que visa produzir um

---

<sup>9</sup> Definição de compreensão e percepção com base no Dicionário básico filosófico, ver referência: JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 3a ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.

mapeamento do campo temático, por meio da revisão bibliográfica, a fim de compreender o tema como uma construção social na formação de professores. A partir da perspectiva do materialismo histórico-dialético, pretende-se captar o movimento constitutivo da produção dos discursos de gênero na formação dos professores.

A articulação dos conceitos de compreensão e percepção com o método, o materialismo histórico-dialético, consiste ao passo que os indivíduos descrevem e compreendem o mundo. Os fatos são considerados como construções sociais, significa que não se pode desconsiderar o contexto histórico e social em que se encontram inseridos. A dialética de Marx esclarece a historicidade das relações da construção da compreensão e percepção de gênero de professores e pedagogos.

### **2.3 Encaminhamento teórico metodológico**

O procedimento teórico-metodológico do estudo ancora-se no método materialista (condição material da existência humana) histórico (apreensão dos condicionantes históricos da existência humana) e dialético (movimento da contradição produzido na própria história), que comportam algumas categorias fundamentais, entre as quais, totalidade, mediação, contradição, consciência de classe.

A perspectiva do materialismo histórico é a compreensão do mundo em complexo processo (movimento) inacabado. O movimento de se dá na realidade das coisas e nas suas compreensões (apreensão do real), bem como suas percepções na mente humana, como lugar de contradições, conflitos e transformações. O desafio da pesquisa é explicar a dialética do real (a constituição do real) relativo ao fenômeno da compreensão e percepção das questões atinentes a gênero em professores e pedagogos, em sua essência conflitiva enquanto concreto.

O concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo

e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação [...] o método que consiste de elevar-se do abstrato ao concreto não é se não a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo como concreto pensado (MARX, 1978. p. 116-117).

O termo Concreto, do latim *cum-cretum*, derivado do verbo latino *cum-crescere* (*concrecere*). O *con-crescer* (crescer com), diz respeito a um permanente construir-se, fazer-se, que não se reduz a massa, mas é o movimento que promove a realidade, e não se reduz à materialidade, mas evoca o seu movimento dinâmico e de risco numa diversidade. (CASTRO, 1994).

A totalidade expressa a diversidade de determinações objetivas de um objeto, de uma realidade. A essência de tal totalidade é seu ser dialético: a realidade é uma organização dinâmica e complexa, envolvendo contradições que provocam transformações complexas e amplas da realidade, entretanto, sempre mutáveis. As partes e elementos se condicionam e determinam uns aos outros. A totalidade é dialético-materialista, porque suas contradições interagem relativizadas por totalidades subordinadas e pela sua mutabilidade no tempo e espaço, que se manifesta num crescer com.

A totalidade é marcada pela contradição, não existe totalidade definitiva, dada a base instável das contradições que instauram o movimento dialético, que a torna aberta e dialética. Ela trata sobre as conexões que se articulam na composição de uma certa realidade, fato, acontecimento ou ideia. Na perspectiva do materialismo histórico-dialético, as teorias da realidade humana são explicações oriundas do contexto histórico das relações de classe (MARX, 1973) e intraclasse.

A categoria de totalidade significa [...], de um lado, que a realidade objetiva é um todo coerente em que cada elemento está, de uma maneira ou de outra, em relação com cada elemento e, de outro lado, que essas relações formam, na própria realidade objetiva, correlações concretas, conjuntos, unidades, ligados entre si de maneiras completamente diversas, mas sempre determinadas. (LUKÁCS, 1967. p. 240).

A totalidade, enquanto categoria, tem dois significados. O primeiro é que

a realidade objetiva na qual cada elemento/objeto/situação/fato está inserido é um todo coerente, e, ao mesmo tempo, contraditório. No segundo, as relações da realidade objetiva são sempre determinantes, ou seja, a realidade do conhecimento é sempre mediada pelas circunstâncias, entre elas a condição humana de projetar uma realidade. Repercute o vir-a-ser das coisas e do próprio homem, mediatizados pela ação do homem na realidade que o desafia a criar e recriar as condições da existência.

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. (MARX, 1983. p. 149).

Mediação é um movimento que se dá no contexto de realidades e situações marcadas por desacordos, especificamente por contradições. Portanto, envolve conflito de interesses cujas relações são mediadas por sistema, agente ou estrutura. A primeira experiência mediadora, na perspectiva de Marx, é o trabalho, que media a ação do homem com a natureza., sendo um mediador de primeira ordem porque realiza a constituição da humanidade.

Para Marx (1986) o ser humano é também natureza, uma vez que não se encontra desligado dela, mas constitui a sua humanidade nas diversas relações com ela. “As condições originais de produção surgem como pré-requisitos naturais, [...]; seu próprio ser (físico) é um pressuposto natural não estabelecido por ele mesmo” (MARX, 1986, p. 83).

Em suas teorizações, no que se refere a relação do homem com a natureza, explica que com a emergência do capitalismo (com seus modos de pensar e produzir), os homens cada vez mais se distanciaram, ou melhor, são separados da posição originária, constituindo a “a separação entre essas condições inorgânicas da existência humana e a existência ativa, uma separação somente completada, plenamente, na relação entre trabalho assalariado e capital” (MARX, 1986. p. 82).

Deste ponto, decorrem as mediações secundárias, apropriações e expropriações do trabalho (dinheiro, troca, propriedade privada). Do trabalho como mediação da humanização, se instaura a perversão do homem, onde um ser produtivo em si é transformado em um ser alienado. A alienação em Marx pressupõe à relação contraditória do trabalhador e o produto de seu trabalho, ou seja, é a ação pela qual um indivíduo/grupo/pessoa/instituição/sociedade tornam ou permanecem, no que se refere ao resultado de sua atividade, a natureza, a outros indivíduos e a si próprio. Engels (1986, p. 19) compreende que o “trabalho é [...] o fundamento da vida humana [...] podemos afirmar que, sob determinado aspecto, o trabalho criou o próprio homem”.

Enfim, a mediação é decorrência da contradição numa realidade em que nada se encontra isolado, mas uma dinâmica *concretere*. A contradição fundante de toda contradição se dá no campo das relações de produção, na medida em que se define o valor de uso e o valor de troca. É na apropriação do trabalho que se evidencia a contradição como produção socioeconômica da realidade de uma sociedade de classes, o que manifesta o desacordo entre vontade geral/coletiva e vontade particular/privada. Contradição, no sentido dialético, envolve ação humana, por meio de sistema, agente ou estrutura, de realização de uma satisfação, por meio de conexão coercitiva. Contradição é a qualidade dialética da totalidade. A existência da contradição exige a existência do movimento. A contradição é fenômeno social criador de condições de manutenção e superação de ordenamentos existentes, no contexto da luta de classes.

A forma de “classe” somente é assumida na sociedade capitalista, uma vez que nesta sociedade a propriedade são os meios de produção que determinam a classe social do homem. Se tiver propriedade e/ou controle, pertence a uma, se não, à outra. Marx (2008) ressalta que “para que uma classe seja classe libertadora *par excellence*, é necessário que outra classe se revele abertamente como a classe opressora” (MARX, 2008. p. 17-18). Ou seja, na luta de classes, para que uma se liberte, faz-se necessário reconhecer na outra a condição de opressão.

A consciência de classe é uma questão subjetiva, pois requer conhecer a sua posição no processo produtivo para organizar-se politicamente em defesa

dos interesses da classe em que se pertence. Marx (1995) ressalta que:

As condições econômicas transformaram, em primeiro lugar, a massa do povo em trabalhadores. A dominação do capital sobre os trabalhadores criou a situação comum e os interesses comuns dessa classe. Assim, essa massa já é uma classe em relação ao capital, mas não ainda uma classe para si mesma. Na luta, da qual indicamos apenas algumas fases, essa massa se une e forma uma classe para si. Os interesses que ela defende tornam-se interesses de classe. (MARX, 1995. p. 90).

O início da consciência de classe seria, então, a união com todos os outros trabalhadores: a expressão do processo de “classe para si”, ou seja, a consciência de classe demanda a sua organização de classe.

No que diz respeito aos procedimentos técnicos, trata-se de levantamento de dados com os professores e a pedagogos da educação básica, desde a formação inicial a continuada, universo de aplicação da consulta. A coleta de informações foi realizada por meio de questionário, sendo que os dados serão analisados à luz da perspectiva materialista histórico-dialética. Considerando que método não se resume a procedimentos técnicos no processo da pesquisa, mas demanda o referencial a partir do qual se olha o objeto, a escolha se justifica pela não pretensão de naturalizar as questões de gênero e sim historicizá-las, de forma a se verificar a compreensão e percepção de gênero em professores/pedagogos no contexto das contradições da realidade que as produz, consolida e propaga.

O levantamento de informações entre educadores e as (os) acadêmicas (os) foi realizado por meio de questionário, que se constitui “técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações” (GIL, 2008. p. 121). Quanto ao conteúdo de tal instrumento, de acordo com Judd, Smith e Kidder (1991, p. 229), as questões “podem se referir ao que as pessoas sabem (fatos), ao que pensam, esperam, sentem ou referem (crenças e atitudes) ou ao que fazem (comportamentos).” No caso do questionário proposto, procurou-se identificar as compreensões de professores e pedagogos quanto às questões relativas ao tema gênero.

Portanto, as perguntas foram formuladas de maneira mais objetiva

possível (com clareza, concretude e precisão). A escolha é justificada pelo fato de que “construir um questionário consiste basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas” (GIL, 2008. p. 121), bem como se explica pelo processo de isolamento social decorrente da pandemia da COVID-19 ter inviabilizado outro tipo de instrumento. As respostas tornam-se dados a serem analisados, o que serve para descrever as características dos professores, pedagogos e acadêmicas (os) de pedagogia participantes da consulta.

A respeito dos tipos de amostragens, a literatura de métodos e técnicas identificou-se a existência da amostragem probabilística, aleatória simples (AAS), sistemática, estratificada, por conglomerado, não-probabilística, por julgamento, por conveniência e por cotas. A maneira de definir o tamanho da amostra é realizado por quatro (4) dados: o parâmetro (características em número da população), estatística (características em número da amostra), estimativa (média da amostra) e, o erro amostral (valor entre a população e a amostra). Segundo Gomes (2013), aumentando-se o tamanho da amostra, conseqüentemente, aumenta-se a precisão, ou seja, um dos dados utilizados (parâmetro, estatística, estimativa, erro amostral). Em relação às possibilidades, ou melhor, aos tipos de amostragens apresentadas, a presente pesquisa não definirá uma característica porque tal definição demanda considerar o tamanho da amostra. O que segundo a pesquisadora “é errôneo pensar que o tamanho da amostra deve ser tomado como um percentual do tamanho da população para ser representativa” (GOMES, 2013. p. 29).

O presente estudo tem uma representação via três segmentos, a saber, professores/pedagogos do Colégio Estadual Leandro Konder, com uma representação de vinte e um (21) participantes; do Colégio Estadual Heleieth Saffioti com uma representação de seis (6) participantes; as (os) acadêmicas (os) da Pedagogia da Universidade Octavio Ianni, com quatorze (14) e, as (os) acadêmicas (os) da Pedagogia Maria Lygia de Moraes, com vinte e dois (22) representantes.

Do segmento das (os) acadêmicas (os) da Pedagogia Octavio Ianni, oito (8) são ingressantes do primeiro ano e seis (6) concluintes no quarto ano. Da Pedagogia Maria Lygia de Moraes, quinze (15) são do primeiro ano e sete (7)

são concluintes.

Quanto aos professores/pedagogos, o instrumento de coleta de dados foi enviado a cinquenta e três (53) profissionais do Colégio Estadual Leandro Konder. Aos do Colégio Estadual Heleieth Saffioti para vinte e sete (27) profissionais. No caso das (os) acadêmicas (os) da Pedagogia Octavio Ianni enviou-se a sessenta e quatro (64) do primeiro ano e a trinta e seis (36) do quarto ano. Quanto ao curso da Pedagogia Maria Lygia de Moraes, disparou para oitenta e três (83) do primeiro ano e para setenta e oito (78) do quarto ano.

O roteiro contém questões objetivas, simples e conectadas, possibilitando um rápido entendimento. A intenção principal foi capturar o que os participantes compreendem por gênero, subsidiando a discussão dos fundamentos teóricos na formação do professor/pedagogo quanto às questões de gênero, bem como procurando identificar o contexto de influências que permitem perscrutar o processo de formação de tais compreensões.

As compreensões e percepções sobre a temática são analisadas via os dados coletados, de modo a evidenciar a presença ou ausência de fundamentos teóricos-históricos de gênero na formação inicial e continuada de professores. Utiliza-se como método, a epistemologia materialista histórico-dialética. Segundo Martins (2006, p. 02), “o marxismo dispensa a adoção das abordagens qualitativas na legitimação da cientificidade de seus métodos de investigação, pois dispõe de uma epistemologia suficientemente elaborada para o fazer científico.”

Ao analisar os dados via referencial teórico e método (MHD), é possível entender que gênero é mais que uma teoria sobre homem/mulher e suas relações, mas sim, um método de evidenciar a construção histórica das relações de poder em contexto social, cultural e político, no qual se tem delimitado o que é mulher e o que é homem.

O questionar os fundamentos teóricos-históricos sobre gênero na formação dos professores, pedagogos e acadêmicas (as) de Pedagogia, consiste em apresentar uma possibilidade de perspectiva teórica, que desafia as explicações de desigualdades entre mulheres e homens, e sua naturalização biológica e religiosa cristã, em suas várias expressões. As respostas dos participantes indicam que não apresentam muita clareza com a temática

“gênero” e, corroborando com a revisão de literatura sobre estudos de gênero na perspectiva escolar, gênero na perspectiva do MHD e, gênero na formação de professores indicam que os educadores carecem de um embasamento teórico no sentido de compreender as questões de gênero numa perspectiva histórica dotada de materialidade. A pesquisa tem o desafio de questionar a historicidade do conhecimento para de acordo com Marx (1973) transformá-lo.

Por conseguinte, questionar os fundamentos de suas formações é apresentar de acordo com o MHD uma perspectiva que explica determinada compreensão. Os determinantes históricos que impactam sobre o trabalho educativo escolar, bem como a sua peculiaridade, exigem, segundo Saviani, (2003, p. 7) estabelecer o ato educativo como o “[...] ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”, impõe-se a presença da temática de gênero, em suas várias manifestações, no processo de mediação da atividade que pretenda contribuir com o processo de humanização.

É pertinente compreender que se espera do professor/educador uma mobilização em relação aos conhecimentos adquiridos na formação, para que compreenda o ensino como uma realidade social a fim de desenvolver “[...] a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, construir e transformarem os seus saberes e fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores” (PIMENTA, 1996. p. 75).

Enfrentar as discussões de gênero significa o reconhecimento da necessidade de modificar a organização de uma ordem estabelecida por naturalização de um processo que é histórico e social, e com a manutenção do qual a educação escolar permanece comprometida, apesar das tantas pesquisas sobre o tema e das palestras de formação. “Significa reconhecer que é preciso rever privilégios e incluir setores até então alijados dos postos de comando” (MACHADO, 2019. p. 13).

Ao coletar informações a respeito da compreensão/percepção de professores e pedagogos dos segmentos, (professores/pedagogos — Colégio Estadual Leandro Konder; Colégio Estadual Heleieth Saffioti; acadêmicas (os) — Pedagogia Octavio Ianni; Pedagogia Maria Lygia de Moraes), questionou-se sobre as expectativas quanto ao produto. Informados sobre o produto

educacional como componente da pesquisa de mestrado profissional, e solicitados a escolherem alternativa que atendesse a expectativa para o produto, numa lista das possibilidades no PPEd/UENP (mídias educacionais; propostas de ensino; material textual; materiais interativos; desenvolvimento de aplicativos e programas de rádio e TV). Demarcou-se os que têm mais relação com o mestrado.

A maioria dos participantes dos quatro segmentos marcaram mídias educacionais e material textual, que de acordo com a CAPES (2013), pode, entre outras opções, ser textos de apoio. Definimos que a apresentação do produto será texto de apoio apresentando o conceito de gênero, com foco nas questões que o envolve. Aborda também a definição de termos como de gênero; sexo; identidade de gênero e orientação sexual, aborda também uma sugestão de projeto de formação na perspectiva histórico-crítica.

Os participantes apresentaram dificuldades ao responder questionário, o que explica a necessidade para o processo de construção e transformação das compreensões sobre o tema, bem como a emergência de um produto educacional com conteúdo que ajude a promover o enfrentamento da resistência no campo educacional.

### 3 OS ESTUDOS DE GÊNERO: A VOZ DAS PESQUISAS

A presente seção relata três levantamentos de revisão de literatura. O primeiro foi realizado na Plataforma Sucupira, onde se encontram disponíveis teses e dissertações/produções acadêmicas dos mestrados e doutorados profissionais em Educação em todas as regiões do Brasil. A intencionalidade de tal levantamento consiste em identificar a presença de estudo de gênero em realidades institucionais escolares dando ênfase aos produtos educacionais, o que demandou identificar o processo de desenvolvimento de cada estudo, com recorte temporal nos anos de 2010 a 2020, conforme produção afins nos referidos programas.

O segundo levantamento foi realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BTDT), com recorte temporal em produções também dos anos de 2010–2020. Fez-se necessário identificar a presença de estudo de gênero a partir da perspectiva marxista, uma vez que a pesquisa relatada aqui tem como referencial e método o materialismo histórico-dialético. No terceiro levantamento, na mesma BTDT, buscou-se identificar estudos de gênero e formação de professores no período de 2010–2020. Os dois levantamentos buscaram identificar como o MHD foi trabalhado relacionado ao tema gênero e, como o assunto é abordado na formação de professores. O mapeamento, seleção e estudos dos textos aconteceu no período compreendido entre agosto de 2019 e dezembro de 2020. Tal procedimento de verificação da exploração de gênero à luz do MHD fez-se pertinente para apropriar-se do *modus operandis* com que os pesquisadores realizaram essa articulação em suas pesquisas.

É preciso ressaltar que a perspectiva marxista concebe os fenômenos analisados como históricos e dotados de materialidade, articulados no movimento da contradição, resulta a tese de que a realidade e sua ciência (produção de conhecimento sobre a mesma) se inserem no movimento da luta de classes. O princípio básico da pesquisa movida por esse método é a análise de conflito: “a realidade nunca será uniforme e padronizada de modo a ser compreendida mecanicamente” (MEKSENAS, 2011. p. 104). O método possibilita compreender que uma questão localizada, sofre influência de

questões de âmbito maior que a transpassam, as múltiplas determinações.

### **3.1 Os estudos de gênero e o espaço escolar: as produções dos Programas de Pós-graduação em Educação Profissional no Brasil**

A presente seção relata as descobertas do levantamento de teses e dissertações/produções acadêmicas realizado na Plataforma Sucupira, com objetivo de identificar a presença de estudo de gênero nos mestrados e doutorados profissionais em educação, em todas as regiões do Brasil. Os recortes realizados foram o espacial, em pesquisas com foco em realidades institucionais escolares, e temporal, percorrendo a década 2010-2020. A questão problematizadora que norteou essa revisão consiste em saber o que as produções de Programas de Pós-Graduação Profissional em Educação, apresentam como possibilidades para o conceito de produto educacional nos estudos de gênero no espaço escolar. Fez-se necessário abordar todo o percurso metodológico da pesquisa, uma vez que o produto é decorrente dele.

Os Mestrados Profissionais em Educação (MPE) tiveram sua regulamentação e implementação no Brasil a partir de 1998. Dados os debates e resistência dos programas de pós-graduação acadêmicos em Educação, só começaram a ser implementados doze anos depois, com a criação dos primeiros programas data a partir de 2010 (FERREIRA, 2014). O recorte temporal justifica-se pelo interesse em situar o que os pesquisadores dos mestrados/doutorados nessa modalidade têm estudado sobre a temática, em seus respectivos programas de MPE, no período eleito para a presente pesquisa. A consulta foi realizada no ano de 2020, com início no mês de fevereiro e se prolongou até julho.

Na Plataforma Sucupira, utilizando como recorte os cursos avaliados/reconhecidos na área de Educação disponíveis em 2020, identificou-se um total de 50 instituições de ensino que ofertam cursos de mestrado profissional, e 52 programas de pós-graduação de mestrado profissional. Duas das instituições tinham, até a finalização do mapeamento, mais de um programa (Universidade de Pernambuco (UPE), com os programas de educação e o de formação de professores e práticas interdisciplinares, e, a

Universidade Federal do Maranhão (UFMA) com os programas de Formação Docente em Práticas Educativas e a Gestão de Ensino da Educação Básica).

Os mestrados profissionais em educação, segundo a Plataforma Sucupira, apresentavam em julho de 2020 a seguinte constituição por região: 10 programas no Sul; 20 no Nordeste; 19 no Sudeste; 2 no Centro-oeste e 1 no Norte. Ao visitar os sites das instituições e programas, observou-se que, dos 52 programas, algumas instituições não apresentam acesso às produções, sendo elas: Universidade Estadual do Maranhão (UEMA); Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente (UNESP-PP); Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Já no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS), o acesso à página é inexistente. Outros programas de mestrado que tiveram início no ano de 2019 e 2020 ainda não apresentam banco de dissertações, como é o caso dos programas, Educação e Novas Tecnologias do Centro Universitário Internacional (UNINTER), Educação da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Educação da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), e Educação Especial da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Os dois cursos de doutorado profissional encontrados até julho de 2020 estavam situados na região Sul (1) e Norte (1). No caso do Programa de Educação e Novas Tecnologias do Centro Universitário Internacional (UNINTER), não foi encontrado banco de teses, por se tratar de programa recente. O outro programa é de Educação Escolar da Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

A temática “gênero nas instituições escolares” foi identificada em sete programas, nas seguintes instituições: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP); Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJE); Universidade Nove de Julho (UNINOVE); Universidade de Taubaté (UNITAU); Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFPE); Universidade Federal do Paraná (UFPR); Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); e Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA).

Sobre a temática gênero nas instituições escolares, foram 13 produções selecionadas ao todo. Em tais trabalhos, alguns autores focaram na relação homem-mulher, destacando as relações de poder como atinentes à

compreensão do tema gênero. A localização regional dos estudos se apresenta da seguinte maneira: 6 no Sudeste, 2 no Nordeste e 5 no Sul, a saber: Relações de gênero, interseccionalidades e formação docente (VASCONCELOS, 2018); Preconceito contra a diversidade sexual: análise dos relatos de duas coordenadoras pedagógicas acerca da formação desenvolvida na escola (MESSIAS, 2017); “Eu sinto que eu sempre me encaixei nessa coisa de não ser homem e não ser mulher”: tecendo saberes e experiências da não-binaridade de gênero (GOULARTH, 2018); Relações de gênero e docência na educação infantil: interfaces entre políticas públicas e abordagens pedagógicas (RAMOS, 2016); Gênero e sexualidade concepções e práticas pedagógicas de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental (BRANTES, 2015); Identidade de gênero na escola: estigma e diversidade (VIEIRA, 2017); Escola sem homofobia: a (re)produção da identidade sexual nos discursos escolares (ALMEIDA, 2016); “Meninos vestem azul e meninas vestem rosa”: analisando redes discursivas e as lições de gênero do “Escola sem Partido” (FRAGA, 2019); A “ideologia de gênero” através das narrativas da assembleia legislativa do Paraná: o caso do plano Estadual de Educação (MOTTIN, 2019); As representações de gênero e a educação feminina no Paraná oitocentista (1849-1886) (MELLO, 2018); Ciência, fundamentalismo religioso e diversidade: a apropriação de discursos científicos biológicos para a produção de ódio e violência contra as sexualidades e gêneros dissidentes das mídias sociais (PEREIRA, 2018); Imaginário social e formação continuada: o olhar para as discussões de gênero, etnia e diversidade sexual (MACHADO, 2018); A presença do gênero feminino no material didático de matemática (ELIAS, 2019). Nas próximas páginas apresenta-se de forma sumária as referidas pesquisas<sup>10</sup>.

Vasconcelos (2018) analisou os possíveis desdobramentos de uma proposta de formação docente referente às relações de gênero e interseccionalidades. O autor define interseccionalidades com sendo as identidades sociais e sistemas relacionados a opressão, dominação ou

---

<sup>10</sup> Dedicou-se mais espaço na análise de alguns estudos/pesquisas que a outros porque alguns pesquisadores apresentaram o saber experienciado, ou seja, construíram possibilidade *in lócus*, com forte incidência em formações continuadas. Em outros casos, os pesquisadores realizaram entrevistas e/ou questionários, e, para não perder a harmonia entre os fatos e processos, optou-se por dedicar mais espaço nos apontamentos. O mesmo se deu com as pesquisas com maior envergadura teórica.

discriminação. Defende a necessidade de se adotar uma perspectiva interseccional, onde considera-se os determinantes de raça/etnia, classe social, relações de classe e sexualidade, nos estudos de gênero.

O estudo de Vasconcelos (2018) ancora-se em Vygotsky (1934-2007), Leontiev (1978-2004) e Engestrom (1987), mais especificamente na teoria da atividade sócio-histórico-cultural, para situar a formação docente em uma perspectiva crítica e reflexiva<sup>11</sup>, e os possíveis desdobramentos de uma proposta de formação docente referente às relações de gênero e interseccionalidades. A metodologia da pesquisa foi definida como crítica de colaboração, “a escolha metodológica mostra sua relevância [...], compreendendo a constituição sócio crítico cultural dos discursos” (VASCONCELOS, 2018. p. 83).

Quanto à metodologia de campo, a autora optou pela crítica de colaboração (LIBERALI, SANTOS e LEMOS 2012). O termo crítica refere-se a possibilitar aos participantes, espaços de reflexão e subsidiar a (re)construção de ações e discursos. O vocábulo colaboração reporta a problematizar as práticas, de modo que os participantes as repensem e as ressignifiquem. A metodologia da crítica de colaboração “[...] tem premissa do diálogo e o estabelecimento de compromisso, entre os participantes, com a transformação da realidade, havendo intervenções [...], com vistas a possibilitar mudanças” (VASCONCELOS, 2018. p. 83). A pesquisadora defende a metodologia por se basear em pressupostos da teoria da atividade, compreendendo a constituição sócio-histórica-cultural dos discursos. O eixo central é a mudança relacionada à forma de agir no contexto escolar, pautando-se em questões de justiça social.

A parte da pesquisa relativa aos procedimentos de produção, coleta de dados e análise foi realizada em duas escolas da cidade de São Paulo. Os sujeitos são funcionários, professores do Ensino Fundamental I e II, membros da equipe gestora, assistente da direção e gestor. Os procedimentos de produção e coleta de dados foram pensados como fornecedores de informações para se estabelecer uma proposta de formação.

---

<sup>11</sup> Vasconcelos (2018) ao defender a perspectiva reflexiva se refere a Vygotsky. Ressalta que ao se referir a esse autor na qual a base de seu pensamento é marxista logo, compreende-se que a pessoa interfere no mundo e, conseqüentemente, muda o meio em que está e ao mesmo tempo, se modifica constituindo um movimento dialético

O processo aconteceu em três tempos: no primeiro, a pesquisadora coletou informações gerenciais estratégicas junto ao banco de dados da Secretaria Municipal de Educação e dados censitários no portal Cultura Educa<sup>12</sup>. (VASCONCELOS, 2018). O processo possibilitou caracterizar o estudo do contexto documental da pesquisa [Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Projeto Especial de Ação (PEA)], em busca da abordagem de relações de gênero/interseccionalidades. Ação estratégica na verificação da situação do tema nos documentos norteadores das instituições, sobretudo quanto à interseccionalidade (condição de classe, raça, entre outros), a explicação das mulheres estarem situadas em posições inferiorizadas nos mais variados contextos da sociedade.

No segundo processo dos procedimentos, a pesquisadora distribuiu questionários com questões de identificação, vida profissional e alguns aspectos da vida pessoal, e, como questões abertas., buscando identificar a participação em formações sobre gênero, diversidade e sexualidade; o posicionamento e justificativa a respeito da importância de tratar de tais temáticas na escola; o contato com a expressão “ideologia de gênero” e sobre o que se sabe e pensa-se a respeito; o desenvolvimento de alguma ação ou experiência com a temática gênero, sexualidade e diversidade na escola campo de pesquisa, as dificuldades e breve relato sobre a experiência (VASCONCELOS, 2018).

A principal contribuição do instrumento refere-se à problematização como as questões de gênero estavam ou não abordadas no cotidiano das escolas e na formação dos professores, bem como, as compreensões do discurso da ideologia de gênero propagado pelos movimentos conservadores, que tende a obnubilar o imaginário social e escolar sobre a temática.

O terceiro tempo dos procedimentos constitui-se na elaboração de uma proposta de formação a partir dos resultados das contribuições dos entrevistados/participantes, o que resultou na realização de dez encontros para trabalhar a temática, com a finalidade de responder às demandas oriundas do conhecimento da realidade possibilitado pelos procedimentos realizados. Os

---

<sup>12</sup> O portal Cultura Educa apresenta dados sobre as particularidades de cada território do País, inter cruzando informações do Censo Demográfico e do Censo Escolar. (VASCONCELOS, 2018).

encontros tiveram como conteúdos a fundamentação teórica dos dados sobre relações de gênero e interseccionalidades.

Vasconcelos (2018) organizou os 10 encontros em três eixos temáticos: “conceituação de gênero na perspectiva do construcionismo social<sup>13</sup>; interseccionalidades; sexualidade e a falácia da ideologia de gênero” (VASCONCELOS, 2018. p. 121). No desenvolvimento de cada eixo, foram utilizados recursos multimodais como uma planilha interativa no primeiro eixo, imagens da internet sobre mundo azul e rosa no segundo e um vídeo sobre roupas e brinquedos de bebês no terceiro.

A pesquisadora tratou da conceituação de gênero fundamentada no construtivismo social, por identificar em tal perspectiva a possibilidade de explicitar gênero e suas expressões como construção social por meio das relações de poder. A escolha dos fundamentos do segundo eixo explica-se devido as questões de gênero que se situam no contexto e são circundadas, penetradas e estabelecidas a partir e nas questões de raça e etnia. O terceiro eixo é do enfrentamento mais direto quanto “a necessidade de desmistificar o discurso disseminado por forças conservadoras e fundamentalistas de que supostamente existe uma ideologia de gênero sendo difundida nas escolas.” (VASCONCELOS, 2018. p. 138).

De forma geral, o estudo de Vasconcelos (2018) evidenciou a necessidade de formação continuada dos professores/educadores sobre gênero e interseccionalidades. Sem a mediação desse conhecimento de construção de significados, a possibilidade de mudança de discurso e a ação da escola na compreensão do seu papel social sobre o combate ao preconceito e racismo não avançam. A autora informou que, ao longo dos encontros, os participantes “à medida que se expressavam e debatiam com colegas, refletiam e repensavam” (VASCONCELOS, 2018. p. 162), e, que sinalizavam a adoção de uma postura de autorreconhecimento frente a estereótipos e preconceitos. Vê-se aí uma objetivação romântica do processo, uma vez que autorreconhecimento de algo constituído e enraizado por séculos não se vence tão tranquilo desta forma.

No que tange o espaço escolar, Vasconcelos (2018) entende que é

---

<sup>13</sup> Vasconcelos (2018) entende o construcionismo social como uma categoria que surgiu em 1980, na qual o gênero é como uma construção social, cultural e histórica.

necessário oferecer aos educadores a vivência de atividades concretas, e não apenas as discussões, para que aconteça a mobilização de agentes da mudança, por entender que é a vivência de atividades concretas que “mobiliza as pessoas para a concretização da reconstrução, ou para a realização da *práxis*, no sentido freiriano, de ação-reflexão-ação.” (VASCONCELOS, 2018. p. 151). A pesquisadora, que se ancora em Vygotsky (1934-2007), Leontiev (1978-2004) e Engestrom (1987), aqui faz referência a Paulo Freire para relacionar a “reconstrução” dos participantes, que segundo ela é permeada de uma ação reflexão e ação de novo.

A afirmativa tem sentido, mas é frágil na medida dos determinantes contextuais que precisam ser considerados, explicitados e enfrentados cotidianamente. A manifestação da pesquisadora de que o impacto da pesquisa não termina quando o pesquisador se ausenta ao fim de um processo, mas permanece na medida em que os envolvidos/participantes ficam com as discussões das ideias, é um argumento enganoso.

Messias (2017) analisou relatos de propostas formativas de coordenadoras pedagógicas de uma escola pública a respeito do preconceito contra a diversidade sexual, que elegeu como sujeitos da investigação, referenciando-se em Almeida e Placco (2003) quanto ao papel do profissional da coordenação pedagógica na fomentação de formação continuada dos professores da escola. Acrescentou ao olhar investigativo Foucault (1984) e Louro (1999) para discutir sexualidade; Imbernón (2000;2010) e Placco e Souza (2006) para tratar dos desafios e possibilidades da formação/desenvolvimento profissional de professores; Abric (1994) e Moscovici (1978) para decifrar as representações sociais. (MESSIAS, 2017).

A metodologia pautou-se na identificação de escolas que realizavam algum tipo de formação continuada focada no preconceito contra a diversidade sexual. A identificação aconteceu por meio da indicação de um colega sobre duas escolas que ofertavam formações sobre o tema, buscando articular com a gestão de tais instituições para acompanhar a referida formação continuada. Em face da negativa de autorização, a proposta inicial foi alterada e, a partir de então, trabalhou-se com análise das respostas de coordenadoras que se dispuseram a serem sujeitos da pesquisa. A argumentação da recusa: “a rede

estava passando por um momento delicado em relação à discussão sobre gênero e sexualidade, e nossa presença junto aos professores poderia causar um desconforto no grupo” (MESSIAS, 2017. p. 65).

O pesquisador identificou que o desconforto a que os gestores se referiram era o fato de no grupo de profissionais existirem professores homossexuais. Alguns se incomodam com o olhar dos colegas, já outros apresentam um certo receio de constrange-los. Vê-se nessa situação uma relação não identificada pelo pesquisador com o ocorrido no ano de 2011, com o veto do Kit de materiais educativos do programa Escola Sem Homofobia<sup>14</sup>. Esse fato fomentou a discussão do lugar da escola na educação sexual e, ao mesmo tempo, fez com que houvesse um silenciamento (sob influência de discursos religiosos) no que se refere a temas de gênero e identidade sexual.

O processo investigativo sobre como “o preconceito contra a diversidade sexual tem sido tratado nas formações dentro de duas escolas públicas da Rede Municipal de São Paulo” (MESSIAS, 2017. p. 17-18), persegue três objetivos específicos. No primeiro, procurou-se situar a compreensão das coordenadoras pedagógicas a respeito do papel da escola na discussão do preconceito de diversidade sexual. A partir daí, buscou-se identificar como tais profissionais se reconhecem como planejadoras e condutoras da formação dos professores, no tema objeto da pesquisa. O terceiro objetivo demandou listar os principais desafios no trato do tema do preconceito contra a diversidade sexual na formação de professores. (MESSIAS, 2017).

O pesquisador considerou que a reflexão do preconceito contra a diversidade sexual no ambiente escolar encontra resistências por se tratar de um ambiente social constituído por pessoas que vivenciam (conhecimentos, crenças, moral, leis e hábitos adquiridos pelo sujeito social), mas também possibilidades de (re)construção de ressignificação dessa cultura e dos comportamentos dela decorrentes.

Na consecução dos objetivos, Messias (2017) realizou entrevistas semiestruturadas, cujo roteiro foi organizado pelos subtemas: “1. Perfil

---

<sup>14</sup> É uma proposta lançada pelo Governo Federal no ano de 2004, Programa Brasil sem Homofobia que previa dentre as propostas para a Educação a produção de materiais educativos específicos para discutir questões como orientação sexual e homofobia.

profissional e acadêmico das coordenadoras. 2. Motivação em relação à prática formativa. 3. Elaboração do itinerário formativo. 4. Análise de contexto da formação” (MESSIAS, 2017. p. 65-66). Analisar o contexto da formação é pertinente para tornar a ação consistente, com o que tem potencial de contribuição o método materialista histórico-dialético, ou outro que possibilitasse uma aproximação. A pesquisa não considerou na análise, os elementos determinantes da realidade nos quais os professores encontram-se inseridos, e pelos quais são impactados, bem como as relações sociais.

O desafio de Messias (2017), do resultado das entrevistas nos quatro subtemas, é em que medida as coordenadoras identificam o papel da escola sobre o respeito e o preconceito em relação à diversidade sexual. De Messias (2017), é possível extrair algumas expressões dos entrevistados que indicam situações importantes a se considerar. A coordenadora “A” disse que, após a entrevista, algumas lacunas ficaram evidenciadas e, se pudesse voltar, teria feito diferente. Também considerou que houve avanços, afirmando que: “percebe que os professores estão mais cautelosos em se manifestar sobre homossexualidade” (MESSIAS, 2017. p. 96).

Um ponto que exemplifica o “cauteloso” foi identificado na fala da coordenadora quando ressaltou a necessidade do planejamento, bem como do repertório sobre o que se pretende debater. Ficou evidente para a coordenadora que, pautar-se em crença, certeza e/ou valor particular, é um ato ingênuo. Dado o contexto da pesquisa, identificamos algo não explorado, o “cauteloso” no contexto das pressões de movimentos portadores de discursos conservadores. O avanço está relacionado ao fato de que se compreendeu que é necessário ter um caminho formativo fundamentado.

A coordenadora “B” afirmou que poderia ter sido mais estratégica, afirmando que a sua postura, em alguns momentos foi muito autoritária, não dando espaço aos professores. As coordenadoras pedagógicas manifestaram a necessidade de debater sobre o tema, em prol da conscientização de professores e de rever posturas e práticas, “[...] para que sejam exemplos de cidadãos que respeitam e acolhem as diferenças” (MESSIAS, 2017. p. 98).

O pesquisador identificou a necessidade de maior presença do debate da temática no contexto de formação continuada de professores porque se

constitui em rever práticas. Argumentou que o procedimento promove reflexão das relações pautadas no respeito a todos, na medida em que a escola é compreendida como espaço de propagação de saberes relacionais e/ou acadêmicos.

A partir do trabalho realizado com as coordenadoras pedagógicas, Messias (2017) propôs, dada a necessidade de ampliar a discussão, a formação de grupos de estudos, o que, a seu ver, não só possibilita a ampliação do repertório temático quanto a compreensão e ações, como promove uma rede de conhecimento, que torna os envolvidos parceiros para atingir os atores educacionais na direção da definição e construção de comportamentos em favor do respeito às diferenças.

A dissertação de Goularth (2018) trata de experiências de encontros, justificando como “uma perspectiva de pesquisa em educação, encontro com a não-binaridade de gênero, encontro com pessoas que se diferenciam do binário de gênero, encontro com a diferença” (GOULARTH, 2018. p. 15). Os encontros subsidiaram a produção da pesquisa, agitando as questões do tema gênero e educação no sentido de evidenciar o binarismo existente no cotidiano do espaço escolar analisado.

O referencial que adotou tende a problematizar e desconstruir o “ou” e prezar pelo “e”. O pesquisador entende que a identidade e a diferença se trata da mesma perspectiva, ou seja, o “e” significa que entende que essas construções são imbricadas no mesmo processo. A fundamentação teórica é descrita por Goularth (2018) como pós-estruturalista, uma vez que em seu estudo não pretendeu pensar a não-binaridade de gênero como diferença ou identidade, por considerar que “além de injusto com as experiências e narrativas produzidas, vai ao encontro do referencial teórico adotado” (GOULARTH, 2018. p. 107).

O pesquisador aportou-se em Woodward (2000) para afirmar que a identidade depende da diferença, não se constituindo em opostos. “[...]. As narrativas foram produzidas através de conversas com três pessoas<sup>15</sup> que não fixam suas identidades enquanto femininas ou masculinas, mas intentam se

---

<sup>15</sup> Essas pessoas, nominadas por nomes fictícios (Elfo, Irene e Netuno), estavam ligadas a autores do campo de gênero e educação, como a Gibson e Martí (2009) que subsidia poemas de Federico García Lorca (1898-1936), poeta e dramaturgo espanhol.

desterritorializar esse binário” (GOULARTH, 2018. p. 15).

Tais referenciais explicam seu recorrer a Ferrari (2010) para afirmar gênero como uma expressão de subjetivação particular construída no decorrer da história, bem como a Foucault (1982), que explica gênero como sujeitos produzidos nas relações de poder, em espaços e instituições. Estes, concebem subjetividade como um campo de disputas, numa perspectiva pós-estruturalista e foucaultiana, que diz respeito aos modos que nos tornamos sujeitos. Os modos de subjetivação foucaultiana tratam sobre as investigações históricas relacionadas ao modo que é composto o existir do sujeito.

A dinâmica da metodologia utilizada por Goulart (2018) levou os participantes da pesquisa à condição de coautores do texto, no processo que envolveu duas a três vezes de diálogo com os entrevistados. A narrativa foi definida como uma reinvenção de suas diferenças de gênero e a matriz do binário foi observada como rede de infinitas relações de contextos, instituições e de subjetividades.

Entre os resultados do estudo, Goularth (2018 p. 198) ressaltou que a costura de retalhos do referencial teórico com a história dos participantes possibilita “multiplicizar”, [...] tanto a poética quanto o campo de estudos do Gênero e da Educação”, possibilitando o multiplicizar como o desnaturalizar a matriz de normas de gênero, e as percepções de ser mulher/homem. O emprego do “ou”, costurado com as narrativas poéticas e com os estudos de gênero e educação, contradiz a não-binaridade e as memórias narradas por corpos em (re)invenção. Uma vez que compreendeu que a identidade e a diferença são construções imbricadas, o que o fez substituir o (ou) pelo (e).

O estudo de Ramos (2016) visou “mapear a dimensão política das atribuições e responsabilidades operacionais da Educação Infantil, tendo como aspecto de ênfase o reconhecimento do direito à cidadania das crianças de 0 a 5 anos” (RAMOS, 2016. p. 7). A autora definiu como foco principal identificar e conhecer a existência de discussões das relações de gênero na Educação Infantil, usando de pesquisa cunho bibliográfico-documental, a partir do Plano Nacional de Educação (2001 e 2014), dos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil, das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (as duas versões) e das Propostas Curriculares de Juiz de Fora (MG).

A metodologia de análise direcionou para evidenciar como as relações de gênero são debatidas nos documentos referentes à educação infantil. Analisar os documentos norteadores é essencial, uma vez que ajuda os pesquisadores a compreender o contexto que a temática se encontra além, é claro, de possibilitar visualizar se o tema é contemplado ou não, bem como a necessidade dos planos pedagógicos específicos das instituições de Educação Infantil contemplarem o assunto. Ramos (2016) realizou entrevistas com representantes da Secretaria Municipal de Educação, com a Coordenadoria de Políticas da Casa da Mulher e com professoras/es da rede municipal da Educação Infantil de Juiz de Fora.

As entrevistas seguiram o roteiro semiestruturado e diferenciado para cada um dos entrevistados, com questões que possibilitaram “mapear as ações voltadas ao tema gênero, o trabalho com o tema e as possíveis reflexões das entrevistas a este respeito” (RAMOS, 2016. p. 102). Os documentos permitiram apurar que, gênero na escola é um direito da criança, conforme posto pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que define “a criança como figura de absoluta prioridade em direitos sociais e políticos, visando o pleno desenvolvimento e o exercício da cidadania” (RAMOS, 2016. p. 116).

Tal entendimento é corroborado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), onde é dito que a “escola como espaço de produção de conhecimentos e de acolhimento, tendo como princípios a pluralidade de ideias ao respeito e à tolerância” (RAMOS, 2016. p. 116). No geral, a pesquisa evidenciou que o tema se apresenta como origem de formas de preconceito e violência, e que na Educação Infantil tal discussão tem sido sistematicamente negada, o que se constitui em desrespeito aos princípios e fins da Educação preconizados na legislação.

A pesquisadora compreende que a censura da temática na educação está relacionada ao mecanismo de controle social, especificamente de controle da infância. O que a faz afirmar que “[...] como as mulheres e os homossexuais, as crianças também se encaixam nas minorias sociais, uma vez que têm pouca representatividade social e são percebidas como incapazes jurídica e legalmente” (RAMOS, 2016. p. 117). Incapazes é entendido como negado a elas (crianças) na educação infantil.

A análise dos documentos indicou a Ramos (2016) que a temática

“gênero na Educação Infantil” apresenta descontinuidades nos documentos, justificadas em concepções políticas contraditórias. O seu diagnóstico da Educação Infantil considera que o caminho para a igualdade de gênero é longo, conforme denunciam as práticas de instituições e materiais/fontes estudadas, envoltos de embate de discursos antagônicos, das influências da sociedade nos textos educacionais, da violência de gênero, das descontinuidades relacionadas a discussão de gênero e da falta de articulação institucional para combater o sexismo. No chão da escola, as discussões sobre o tema são vistas como indignas de abordagem com as crianças. “O caminho para uma Educação Infantil com igualdade de gênero é bem longo, já estamos trilhando vigorosamente” (RAMOS, 2016. p. 120).

Brantes (2015) realizou pesquisa de estudo de intervenção sobre as concepções e práticas de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre gênero e sexualidade. Orientou-se por objetivos para dar conta de tal propósito: identificar concepções e práticas sobre gênero e sexualidade; analisar a ocorrência, em decorrência de processo de formação continuada sobre gênero e sexualidade, de mudanças nas concepções e práticas das docentes quanto ao tema; depreender aprendizados construídos e que podem ser construídos pelos envolvidos na pesquisa (pesquisadora, professora e crianças) a partir do desenvolvimento de projeto sobre gênero e sexualidade.

Tais objetivos aproximam-se da intenção da presente pesquisa, na medida em que se busca identificar a compreensão de professores e pedagogos. Entretanto, o foco, no caso de Brantes (2015), é saber se os que vivenciam/realizaram formação continuada na temática apresentam mudanças referentes a concepções e práticas. Reforça a necessidade dos cursos de formação continuada para discutir temas não abordados nos cursos de formação inicial, e que impactam no cotidiano dos conteúdos e das relações no espaço educativo escolar formal.

O olhar teórico da pesquisadora observa o objeto de estudo amparado em quatro autores: Scott (1995), Louro (2008), Meyer (2013) e Butler (2000), referências consolidadas nos estudos de gênero e sexualidade. Recorreu aos estudos culturais<sup>16</sup> por estar de acordo que “para empreendermos a

---

<sup>16</sup> Brantes (2015) compreende Estudos Culturais, como teorização pós-crítica que parte do entendimento de que os sujeitos são interpelados por identidades culturais, construídas discursivamente

constituição dos sujeitos pós-moderno, partimos de duas premissas [...]: a primeira refere-se ao modo de entender a constituição dos sujeitos sociais e a segunda, ao entendimento de poder<sup>17</sup>” (BRANTES, 2015. p. 28). No processo da pesquisa, quatro professoras dos primeiros e segundos anos do Ensino Fundamental de uma rede pública contribuíram com a investigação, pautada “num processo de ação-reflexão-ação, conforme preconizado por Paulo Freire” (BRANTES, 2015. p. 9).

A escolha de tal processo se deu por seu potencial de permitir compreender a formação continuada como uma perspectiva crítica e reflexiva, baseando-se em autores como Freire (2001), Giroux (1988) e Nóvoa (1991). No processo, Brantes (2015) problematizou o conhecimento em diálogo, organizado por etapas de acordo com o desenrolar da pesquisa em sondagem por meio de questionário composto de questões fechadas e abertas; estudos de documentos da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo e da unidade escolar campo da ação interventiva; encontros mensais cinco (5) da pesquisadora com professoras como atividade de formação em serviço, então denominada; aula de Trabalho Pedagógico Coletivo; desenvolvimento de projeto com turma de quarto ano.

Nos encontros, foi utilizado o gravador para, posteriormente, transcrever os áudios. Os resultados levantados, organizados e analisados, levaram Brantes (2015) à constatação das seguintes questões: há um processo de repressão e silenciamento, por parte dos professores, das manifestações de curiosidades e interesses das crianças sobre gênero e sexualidade; nas escolas ainda prevalece o entendimento da criança como sujeito dócil e obediente; fragilidade de toda ordem, por parte das professoras, quanto a questões de gênero e sexualidade com crianças; a importância dos tempos de socialização, entre as professoras, de suas experiências e vivências com situações de gênero no cotidiano, que possibilitam ressignificação de suas práticas.

---

nos processos que instituem a diferença.

<sup>17</sup> Brantes (2015) recorre a Foucault (1988) para conceituar o poder, representa um domínio de relações estratégicas entre indivíduos ou grupos que a questão central é a conduta do outro ou dos outros, podendo recorrer a técnicas e procedimentos diversos.

Os resultados de tais processos subsidiaram a construção e implementação de intervenção em das turmas, denominado de “Gênero e Sexualidade”, ao se demonstrar a importância de problematizar com as crianças sobre suas curiosidades referente a conteúdos relacionados ao gênero e sexualidade. No trabalho com a turma e com a professora, ficou caracterizado que, quando a criança tem a oportunidade de manifestar-se, surpreende com as suas dúvidas, compreensões e explicações. O trabalho demonstrou que as crianças proporcionam aos professores possibilidades de descobertas de suas próprias práticas educativas, viabilizando a sua reorganização e reinvenção.

A partir das considerações sobre a pesquisa de Brantes (2015), fica evidente a necessidade de pontuar as relações sociais ao estudar a temática, uma vez que desta decorrem múltiplas determinações sobre como as pessoas pensam e agem com as questões de gênero, o que esforço sistemático de análise e de definições de ações de enfrentamento. Tal ação reforça a necessidade de considerar a questão a partir do contexto, que foi considerado de forma tímida pela pesquisadora.

Gênero e sexualidade são constitutivos dos sujeitos, cuja dificuldade dos professores em lidar com a questão não se resume à carência e ausência do tema na formação inicial, e, depois na continuada. a ausência do debate e acesso ao conhecimento corrobora com a insegurança na prática docente, tornando imperativa a busca de superação na formação continuada. Entretanto, não faz bem deixar de considerar que as professoras estão situadas em contexto que as pressiona a silenciar tais questões. Brantes (2015) finaliza apontando a necessidade da continuidade da pesquisa e que outros pesquisadores “desvelem discursos culturalmente construídos — reproduzidos na e pela escola, pelos/as professores/as, pelas famílias e pelas crianças — que vão subjetivando modos de ser menino e menina” (BRANTES, 2015. p. 98-99).

Já a dissertação de Vieira (2017), com o objetivo de aprofundar as discussões sobre identidade e diversidade de gênero, estudou a forma como essa temática vem sendo tratada no cotidiano escolar. O recorte teórico é embasado em autores como Louro (2003), Butler (2003), Miskolci (2014) e Goffman (1988). Esses autores consideram que a questão de gênero e

orientação sexual não se compreende de forma consistente quando são reduzidas ao fator biológico, enxergando-os como construção resultante de diferentes interações.

O estudo é delimitado metodologicamente por concepções e categorias de análise das práticas pedagógicas relacionadas ao gênero e a sexualidade: identidade e diversidade de gênero no âmbito escolar, “estereótipos, preconceito, diversidade, igualdade e educação democrática” (VIEIRA, 2017. p. 60). O estudo foi subsidiado por meio levantamento sobre tais aspectos, descrevendo as práticas de professores sobre as abordagens de gênero e mapeando as ações que minimizem atitudes preconceituosas na escola, com a finalidade de compreender a atuação de professores de uma escola municipal do Ensino Fundamental II, (6º ao 9º ano). Analisou-se o tratamento aos alunos em relação ao gênero e a diversidade.

Vieira (2017) coletou dados por meio de entrevistas norteadas por história oral temática, sendo realizado com docentes mestres, graduados especialistas, graduados, em diferentes tempos de serviço. O norte dos procedimentos da coleta de informações localizar práticas discriminatórias e preconceituosas, e, selecionar ações promotoras de acolhimento, à luz da “interferência da formação/especialização/pós-graduação/tempo de serviço/idade dos docentes” (VIEIRA, 2017. p. 16).

Tais dimensões foram entendidas como condicionantes de práticas que destoam de questões como a da igualdade de tratamento a que todos têm o direito. As questões de identidade e de diversidade de gênero identificadas foram “analisadas à luz da legislação dos últimos quinze anos e das políticas públicas irradiadas como forma de atenuar o tratamento discrepante sofrido por àquelas que têm orientação sexual diversa da maioria” (VIEIRA, 2017. p. 16).

O caminho percorrido por Vieira (2017) confirma que falar sobre sexo e sexualidade no ambiente escolar é um tabu para quem atua nessa realidade, relevando que ainda há muito a ser pesquisado/estudado/discutido sobre o assunto. O autor considerou que sua contribuição é alargar “as discussões em torno das temáticas [...] e contribuir para embasar estudos futuros que sigam pela mesma linha de pesquisa” (VIEIRA, 2017. p. 106).

Almeida (2016) pesquisou sobre a identidade sexual na escola pública,

com objetivo de compreender as mudanças/permanências que a escola pública manifesta sobre a identidade e orientação sexual, como ponto de referência na tentativa de implementar nas instituições educacionais, políticas públicas de enfrentamento da questão no Brasil. Tomou como ponto de partida o veto ao Kit de materiais educativos do programa Escola Sem Homofobia, ocorrido em 2011. O kit era composto por materiais impressos e audiovisuais. Este, lançado e distribuído a algumas escolas, e, por pressão da Frente Parlamentar Evangélica (FPE), “foi imediatamente recolhido, devido ao veto imposto pelo Presidente da República.” (ALMEIDA, 2016. p. 11).

O veto repercutiu na sociedade por se tratar da diversidade e do lugar da escola na educação sexual. Almeida (2016) apontou que os debates decorrentes daquele contexto, mormente a polarização, aprofundou “o silenciamento, na prática docente, quanto a problematização da identidade sexual e/ou de gênero” (ALMEIDA, 2016, p.12). Tal silenciamento se dá por influência dos discursos religiosos de matriz cristã.

Definiu como percurso metodológico o levantamento de informações, tendo a questão da homoafetividade como ponto avaliativo, por meio de “(a) observação direta; (b) Grupo focal; (c) análise de pesquisas nacionais sobre violência contra LGNTTTI<sup>18</sup> e a escola” (ALMEIDA, 2016. p. 33). A observação direta foi realizada em uma escola pública do interior de Pernambuco. O tipo de observação escolhida foi a assistemática, não-participante e individual. No trabalho com o grupo, composto por doze estudantes do curso de pedagogia, o objetivo foi que “as pessoas se posicionassem quanto às acusações recebidas pelo ESH<sup>19</sup> de que fazia apologia à homossexualidade, através do emprego de metodologia de feedback visual” (ALMEIDA, 2016. p. 35).

A partir da teoria do discurso de linha francesa, que o coloca como produção e estabelecimento de verdade, analisou as posições sobre a identidade sexual, a partir das vertentes teóricas da Psicanálise freudiana, de Goffman (2002), sobre o controle dos discursos institucionais sobre as formações de papéis sociais, e de Michel Foucault (ALMEIDA, 2016).

A primeira vertente tratou da sexualidade na Psicanálise, com o intuito de desmistificar discursos a respeito do sexo e da natureza eternizado no

---

<sup>18</sup> Abreviatura de: Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transsexuais.

<sup>19</sup> Abreviatura de: Escola Sem Homofobia.

ambiente escolar. Aportou-se na teoria freudiana para explicar que “a sexualidade não é determinada pela natureza; [...] relações afetivas influem na identidade de cada pessoa; [...] a verdade do sujeito não está no objeto sexual, mas na pulsão, no desejo” (ALMEIDA, 2016. p. 17).

A justificativa por tal escolha, como ponto de partida, possibilitou desconstruir a normatização da sexualidade, avançando a identidade de gênero com o embate na heteronormatividade, uma vez que, no caso da homossexualidade, Freud (1996) não a considerava como patologia. Entretanto, mesmo que considere como não patológica, a coloca como desvio da norma heterossexual padrão. Isso se justifica pelo fato de Freud (1996) se marcar por influências da mentalidade da época e da sociedade em que estava inserido.

Na segunda vertente, explicitou a questão do controle dos corpos em Goffman (2002). A escolha recaiu sobre o autor porque apresenta elementos que permitem a análise de práticas escolares quanto à definição de papéis que são socialmente aceitos. Os seus estudos fundamentam-se na tese de que as práticas escolares são influenciadoras de concepções a respeito da sexualidade.

A terceira vertente apresenta suporte para compreender a construção do discurso sobre a sexualidade. Utilizou-se das reflexões foucaultianas “sobre os discursos de verdade que o ocidente proferiu sobre a sexualidade como dispositivo disciplinar a partir do entrelaçamento entre poder e saber” (ALMEIDA, 2016. p. 22). Norteou-se, fundamentalmente, pela compreensão de Foucault (1987, p. 31) de que “não há relação de poder sem constituição correlativa de um campo de saber e nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo, relações de poder.”

As informações coletadas indicam para permanências e deslocamentos de discursos e práticas escolares. A respeito da questão identidade sexual e de gênero, identificou-se iniciativas positivas iniciadas em 1998, como a criação dos Planos Curriculares Nacionais Transversais, documento que evidencia a necessidade da escola e da sociedade de se colocarem em diálogo os discursos e as práticas sobre as questões de identidade sexual.

A pesquisa indica que avanços e deslocamentos são contraditórios e

tenso quanto a essas questões na escola pública. Tal ocorrência se dá pelas consecutivas interrupções por grupos conservadores de iniciativas de implementação da temática de diversidade sexual, impossibilitando a inserção ampla da discussão no ambiente escolar. Este fato demanda políticas públicas educacionais mais efetivas, para que mudanças se mostrem possíveis em cenário tenso como a do veto do kit “anti-homofobia”.

O estudo de Fraga (2019) trata das redes discursivas e das relações de gênero na “Escola Sem Partido”, sob a perspectiva dos processos de normatização e identidades marcadas pelo gênero. O dispositivo tomado é o pedagógico, situado “estrategicamente, dentro de uma teia, circunscrito a uma determinada relação de poder, determinado, por exemplo, saberes como pertencentes à categoria de científicos ou não” (FRAGA, 2019. p. 36).

A referência do estudo foi Foucault (1987) no que tange ao conceito de dispositivo da sexualidade, definido como um conjunto heterogêneo das relações de poder controladoras da sexualidade pela sociedade. Essa opção compreende as articulações dos discursos do movimento “Escola sem Partido” como ferramenta que contesta veemente a legitimidade do dispositivo de gênero.

O fio condutor da discussão articulou-se com o campo discursivo feminista<sup>20</sup>, o que levou Fraga (2019) a orientar-se pelas “complexidades atravessadas na inter-relação entre o conhecimento, poder e a subjetividade” (FRAGA, 2019. p. 41). O processo de estudo embasou-se em metodologias da pesquisa feminista<sup>21</sup>, pós-crítica<sup>22</sup> e arqueogenealógica foucaultiana<sup>23</sup>. A definir a configuração da pesquisa visou amparar na demonstração dos discursos produzidos nos cenários conservadores, à luz de Foucault (1987), que “estão em constante atualização, exacerbam e complexificam o cenário conservador, sexista, misógino e homofóbico que temos experienciado na contemporaneidade” (FRAGA, 2019. p. 8).

---

20 O campo discursivo feminista é um local onde as relações de hegemonia se manifestam e, as representações são construídas.

21 O campo discursivo feminista é um local onde as interações de hegemonia se manifestam e, as representações são construídas.

22 Pós-crítica é uma metodologia construída no processo de investigação considerando as necessidades colocadas pelo objeto de pesquisa e perguntas formuladas.

23 Arqueogenealógica refere-se a um método que tem como ponto de partida o percurso de análise dos modos como os seres humanos tornaram-se sujeitos

O recorte temporal é a partir de 2004, uma vez que o movimento trata sobre saberes e campos que não são novos, como as manifestações da organização autodenominada movimento “Escola Sem Partido”<sup>24</sup>, no ano de 2004. Reporta-se ao contexto do movimento de exacerbação das tentativas de caráter político e de tornar livre e independente a educação, tutelada pelos princípios ultraconservadores da sociedade.

Segundo Fraga (2019), o Escola Sem Partido consiste em uma atuação de movimentos conservadores e seus discursos conservadores disseminados por diversos campos, em especial, pelo religioso “cuja matriz pressupõe uma heteronormatividade compulsória” (FRAGA, 2019. p. 179), como a que propagam os agentes religiosos e civis que disseminam a existência de uma ideologia de gênero que ameaça a família tradicional.<sup>25</sup>

A metodologia utilizada evidenciou que não debater questões de gênero faz parte do projeto de conservar a desigualdade, ao referenciar-se os seres não contemplados por masculino e feminino no ambiente da escola. Não debater essas delimitações do gênero heteronormativo contribui com a perpetuação da desigualdade imposta pelo patriarcado que “dissemina práticas e ideias que conferem superioridade aos homens, e, quando não se abre espaço para problematizar tal cultura, reiteramos o pensamento machista” (FRAGA, 2019. p. 179).

As considerações de Fraga (2019) apontam que o discurso do movimento “Escola sem Partido” é composto de atualizações discursivas de diversos saberes, sobretudo o religioso, com matriz na heteronormatividade. Tal atualização defende a normalização da heterossexualidade e dos comportamentos tradicionalmente ligados a ela, mostrando-se como única opção válida, tornando marginal qualquer forma de relação fora dos padrões/ideias heterossexuais da conformidade de gênero.

Mottin (2019) analisou os embates no contexto da aprovação do Plano Estadual de Educação do Paraná de 2015-2025, na Assembleia Legislativa do

---

<sup>24</sup> Escola Sem Partido” é um projeto de lei que, entre outras coisas, proíbe qualquer menção a gênero e orientação sexual nas escolas e nos livros didáticos brasileiros.

<sup>25</sup> Marx e Engels buscaram nas origens da família e da propriedade privada os elementos para desmascarar a chamada ideologia burguesa. Afirmam que o modo de produção capitalista e a família monogâmica patriarcal são o sustentáculo da mesma.

Paraná, e o protagonismo dos deputados/as que defendem a eliminação das discussões sobre gênero das escolas, bem com as outras pautas do “Escola sem Partido”. A condição descritiva da pesquisa a insere no grupo das pesquisas qualitativas-documentais, uma vez que se fez uso, como fontes, as publicações do Diário Oficial da Assembleia Legislativa do Paraná (ALEP) e produções conservadoras<sup>26</sup> que explicam o que seria a ideologia de gênero.

O contexto da pesquisa é o cenário político brasileiro de 2016, no qual se aprofundou o debate de ideologia de gênero na sociedade e nos parlamentos. Os argumentos pautados “em princípios religiosos sustentaram tanto a exclusão do termo gênero dos Planos de Educação quanto o impeachment de Dilma Rousseff” (MOTTIN, 2019. p. 16). A maioria dos deputados votou no afastamento da presidenta no dia 17 de abril, ocorrendo a sua cassação em 31 de agosto de 2016, em nome de Deus ou famílias. O debate sobre o que denominam “ideologia de gênero” acirrou-se, no interior de um projeto maior de ocupação da escola pela extrema direita.

A pesquisa comportou levantamento bibliográfico sobre o tema com buscas no banco de teses e dissertações da CAPES/Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. As fontes primárias foram os diários oficiais da ALEP, e as secundárias, produções conservadoras que explicam o que seria a “ideologia de gênero”. A autora pensou e elaborou seu estudo direcionando-o em análises desenvolvidas por pensadores pós-estruturalistas, considerando que o pós-estruturalismo “não aceita prontamente as metanarrativas, desconfia de concepções globalizantes e descrições transcendentais, uma vez que não existe discurso neutro, síntese ou gerador” (MOTTIN, 2019. p. 21).

A pesquisadora conclui ser necessário incluir a pauta gênero nas políticas públicas, argumentando ser necessária a defesa e a liberdade do ensinar e do aprender, em especial quanto a preservação da autonomia dos professores no movimento de contestação, como o caso do Escola sem Partido, que se configurou como ataque sistemático à prática docente. Mottin (2019) objetivou contribuir com a área de estudos feministas e de gênero,

---

<sup>26</sup> Refere-se aos argumentos utilizados pelos deputados (as) e, a Butler (2003), considerada uma das principais idealizadoras da ideologia de gênero Mottin (2019), justificou que na dificuldade em encontrar um termo apropriado para se referir às produções que disseminam discursos contra a ideologia de gênero, optou a utilizar o adjetivo conservador, assumindo o risco de causar com a expressão a sensação de homogeneidade.

reforçando a necessidade de incluir essa pauta em políticas públicas, visando tornar as escolas espaços democráticos. Observa-se que a retirada do termo “gênero” não é uma questão isolada, mas repercussão de um retrocesso democrático, na medida em que contribui para a perpetuação da violência e discriminação em escolas, em especial a partir da formação de professores, sem metas e políticas públicas de modo a diminuir a desigualdade de gênero.

A dissertação de Mello (2018) tratou das representações de gênero e da educação feminina proposta por colégios no Paraná, com recorte temporal nos anos de 1849 a 1886, na qual procurou pela instrução feminina que teria ocorrido nos colégios. A pesquisadora movimentou-se com hipótese alinhada com as representações de gênero do período, focando na representação da educação feminina advinda de dotes, evidenciando que “a construção de gênero é passível de ser moldada, ela também é uma representação social, elaborada e difundida através de discursos e práticas nas diferentes instituições sociais” (MELLO, 2018. p. 28).

Os colégios do período analisado se propuseram a ofertar às mulheres de classes altas e/ou médias “uma educação pautada no ideal de mulher burguesa, detentora de certos dotes intelectuais, domésticos e artísticos que deveriam estar a serviço da família” (MELLO, 2018. p. 7). Tal formato ocorria nos demais territórios provinciais e na capital do império. O cenário oitocentista paranaense tratado por Mello (2018) está inserido num contexto mais amplo, abrangendo a educação que ocorria em outras províncias.

O percurso metodológico foi definido a partir das fontes primárias interrogadas, organizadas em seis blocos: a imprensa periódica paranaense; a legislação escolar; os relatórios dos Presidentes da Província e Inspectores Gerais; as correspondências de governo; os relatos de viajantes, e; as imagens, como desenhos, pinturas, fotografias (MELLO, 2018).

Os blocos foram selecionados do jornal Dezenove de dezembro, que circulou entre os anos de 1854 a 1890, e que se firmou como um marco da imprensa na província do Paraná. Ao usar o periódico como fonte, Mello (2018, p. 29) ressaltou que o jornal se constituiu como “espaço de inúmeras disputas, sendo taxado ora como isento e, ora como tendencioso”, confirmando a função dos periódicos como auxiliares da reprodução na sociedade das

representações advindas da elite econômica, política e religiosa.

Quanto aos resultados das análises dos blocos, Mello (2018) identificou a instrução feminina ofertada nos colégios como uma importante ferramenta na produção de um modelo de mulher. A educação destinada aos homens era técnico-profissional, já para as mulheres, o foco era nas prendas domésticas e/ou os dotes artísticos, a fim de facilitar o matrimônio. A pesquisa apresentou as relações de gênero no período, tematizando o processo que usa a educação para consolidar diferenças entre homens e mulheres, demarcando papéis.

Pereira (2018) investigou como os discursos científicos biológicos “têm sido apropriados pelo fundamentalismo religioso nas mídias sociais para a produção de violência e exclusão das sexualidades e gêneros dissidentes” (PEREIRA, 2018. p. 7), ancorando-se na análise discursiva de inspiração foucaultiana. Tal perspectiva é composta por dois conjuntos de materiais empíricos: os aspectos biológicos sobre o gênero e as sexualidades dissidentes. Ao perquirir como a homossexualidade se tornou um risco para heterossexuais, a autora se apropriou de tal instrumental analítico por entender pertinente ater-se às relações históricas, práticas e efeitos que instituem os discursos. “O poder é algo que se exerce e que funciona como uma máquina social que se dissemina em todas as relações e estruturas sociais” (PEREIRA, 2018. p. 54).

No processo metodológico, a autora fez uso de ilustrações, como publicações feitas por um político, um pastor e uma psicóloga em mídias sociais, como *Facebook* e *Twitter*. A escolha foi orientada pela compreensão de que as publicações feitas no *Facebook*, em sua maioria, eram replicações de textos publicados no *Twitter*. Usou para a seleção do material no *Twitter*, textos que faziam referência LGBT; gays; lésbicas; homossexualidade; homossexualismo. Observou-se que as publicações faziam menções a conteúdos relacionados às dissidências sexuais e de gênero e que, por sua vez, eram compostas por conteúdos científicos biológicos.

A autora apoiou sua análise na liberdade de expressão, postulando que os discursos científicos biológicos têm “sido apropriados de modo a incitar moralmente o ódio e a violência, [...] uma incitação que age pelo medo” (PEREIRA, 2017. p. 39). O contexto de sua discussão indica a existência de

“um movimento que consiste na apropriação dos discursos genéticos para, em seguida negá-los em prol de pressupostos que posicionam os gêneros e as sexualidades dissidentes como um desvio comportamental” (PEREIRA, 2017. p. 41).

Segundo a pesquisadora, pensar uma cura às dissidências significa a negação de que não são inatas. As personalidades religiosas, via publicação no *Twitter*, “expõem falhas científico-deterministas, explorando-as a fim de legitimar a suposição de que elas são desvios comportamentais que podem ser curados” (PEREIRA, 2017. p. 41).

A pesquisadora, ao analisar as publicações, identificou que os mesmos não se preocupam com os conteúdos e com sua coerência. Segundo suas análises, “o que está em jogo é a disputa hegemônica do discurso e da vontade de verdade e poder” (PEREIRA, 2017. p. 42), de forma que a sua radicalização se constitui em fundamentalismo como uma forma de controle. Entretanto, alertou para outra dimensão do fundamentalismo, sendo ele paradoxalmente um manifesto do medo que não gera um controle total. A questão fundamental que coloca é como reinventar modos de vida que não sejam fundamentalistas.

Machado (2018) estudou como “contribuir com a produção de conhecimento na formação de professores(as) no sentido de problematizar o papel social da profissão quando se refere às representações dos modelos de gênero, etnia e sexualidades instituídas” (MACHADO, 2018. p. 19), problematizando opressões no cotidiano da escola. Usou das produções de Ferreira (2003) e Pinto (1998) para fundamentar as relações entre questões de gênero e a profissão docente, na perspectiva de que a escola é um lugar adequado e ao qual se impõe obrigação social de problematizar as opressões.

Alça a educação escolar ao lugar privilegiado de discussão, o que demanda que os professores estejam empoderados de conhecimento. Trata-se de pesquisa - formação, segundo a autora, na medida em que realizou encontros/conversas com grupos de docentes, justificando que a aprendizagem se dá pela experiência de formação. No processo dos encontros utilizou do método das histórias de vida, promovendo uma aproximação com o pensamento dos professores, sendo aplicado em duas escolas, uma municipal e outra estadual. Machado (2018) explica que a formação de professores impõe

o desafio de responder as demandas como as questões gênero, etnia e sexualidades instituídas, “visto que de um modo macropolítico, a trajetória das políticas públicas voltadas às questões de gênero, etnia e diversidade sexual é recente em nosso País” (MACHADO, 2018. p. 47).

A pesquisadora justifica que observando de um modo macropolítico, a trajetória das políticas públicas voltadas à temática de gênero, etnia e diversidade sexual, são recentes. As informações destacadas pela pesquisadora, como do contexto de cursos de licenciatura na Universidade Federal de Santa Maria, que possui trinta e nove cursos, presenciais e a distância. Destes, apenas dezesseis dispõe de disciplinas que abordam o tema gênero, etnia e/ou diversidade sexual. Participaram vinte e um docentes, que estavam no processo de formação continuada e debatiam questões presentes nas relações de gênero.

Machado (2018) considera que este tipo de formação com professores na escola é algo difícil, por demandar tempo. No processo, utilizou três momentos estratégicos definidos como: cinema, baralho de significações imaginárias sociais<sup>27</sup> e cartas. O recurso do cinema contribuiu na aproximação dos professores com os temas da pesquisa. O baralho de significações promoveu a quebra da formalidade da entrevista, e evocou a surpresa no encaminhamento e resultados da mesma. As cartas<sup>28</sup> subsidiaram pensar o trajeto de formação na medida em que os participantes construíam relatos da vida profissional, pessoal e social.

Essas estratégias refletiam-se na ocorrência da aprendizagem no processo de pesquisa e formação, consolidando o espaço de formação ao agregar a demanda do tema gênero com a necessidade de continuar investigando contextos opressores. Neste ponto, ressalta-se que o método materialista ajudaria a pesquisadora a esclarecer os contextos, de modo a enfatizar que a desigualdade não se dá de maneira natural, mas por construções históricas, onde as relações sociais se tornam um elemento

---

<sup>27</sup>O baralho de significações imaginárias sociais foi criado com o propósito de provocar, por meio de imagens e perguntas, questões relacionadas ao tema. Assim, trata-se de um baralho de perguntas usando clichês (frases e pensamentos que despertam alguma coisa).

<sup>28</sup> As cartas revelam a trajetória profissional, o intuito da mesma foi o de promover a narrativa sobre si e sobre a formação. A pesquisadora acredita que a escrita de cartas possibilita a avaliação e a rememorar experiências vivenciadas.

fundamental para a emancipação<sup>29</sup>.

A pesquisa de Elias (2019, p. 14) averiguou, em pesquisa bibliográfica e exploratória, a existência de “equidade no tratamento dos gêneros feminino e masculino no material didático de matemática usado em sala de aula”, eleita como questão importante decifrar no material didático específico, a presença de elementos que provocam o distanciamento de mulheres com a área da matemática.

O percurso metodológico deu-se por levantamento de questões problemas colocados nos cadernos pedagógicos usados na cidade do Rio de Janeiro, em sua rede municipal, bem como na análise de cinco coleções de livros didáticos usados pela rede pública e privada, buscando identificar como as relações de gênero definem as práticas educativas, em especial na educação matemática. Justificou a pesquisa argumentando que o modelo de gênero que aparece nos livros didáticos para crianças “torna-se relevante, pois, as representações ali presentes podem servir de modelo para alunos/as na construção de suas identidades” (ELIAS, 2019. p. 15). Segundo as referências da pesquisadora, a questão merece atenção das pesquisas porque as produções didáticas não são isentas e seus similares “legitimam determinados modos de viver a sexualidade, estabelecem hierarquia entre os sexos, naturalizam as práticas e os processos pedagógicos como masculinos e femininos e instituem desigualdades de gênero” (ELIAS, 2019. p. 17).

A pesquisadora observou que a discussão sobre o tema de desigualdades de gênero deve ser preocupação da escola, que precisa contribuir com a discussão sobre o tema, uma vez que se constitui em espaço de articulação de poder que lança o processo educativo para além do seu ambiente, na mesma medida em que é impactada pelo ambiente exterior. Elias (2019) evidenciou, a partir de materiais didáticos, uma apresentação da matemática como conhecimento cientificamente masculino, justificando a

---

<sup>29</sup> Segundo Manacorda (2007), “[...] o homem é homem na medida [...] em que começa a produzir [...], os meios de subsistência e as relações que estabelece com outros homens ao produzi-la na divisão do trabalho” (MANACORDA, 2007. p. 74). O homem ao humanizar a natureza com o trabalho, se transforma produzindo a si mesmo e constitui-se humanamente. Assim, para caracterizar a constituição humana via trabalho, Manacorda (2012) fez uso um pensamento de Engels, na qual ressalta que “o trabalho criou o homem” (MANACORDA, 2012, p. 42). O homem não seria homem sem o trabalho. No sistema capitalista há uma divisão de classes, assim, a emancipação está atrelada a superação da sociedade de classes, ou seja, do trabalho alienado.

ausência das mulheres.

A pesquisadora lembra que “professores reiterando discursos e práticas sexistas, em que nelas exaltam a superioridade dessa ciência e de quem a ensina” (ELIAS, 2019. p. 27). Assevera também que se trata de posicionamento/discurso contraditório, pois os seres humanos são iguais em direitos, ao passo que as escolhas pessoais é que vão indicar habilidades de homens e mulheres com a matemática.

As evidências aparecem na pesquisa quando a autora justifica a falta de mulheres e percebe nas análises que, na própria sala de aula, se produzem identidades masculinas e femininas, seja por “gestos, palavras, silêncios, ritos, olhares, materiais, modos de organizar, modos de ensinar matemática, concepções de aprendizagem, etc.” (ELIAS, 2019. p. 27).

A pesquisadora concluiu que os livros didáticos desestimulam mulheres a estudar a matemática, colocando-as em um lugar de submissão intelectual e social. Por exemplo, evidenciou que os livros, ao citarem o esporte, não fazem referência ao gênero feminino, sendo que tal ocorrência foi identificada em, pelo menos, um material de cada série analisada. Considera também que a reversão dessa condição é trabalho dos professores, questionando os livros didáticos, suas próprias práticas e posturas, promovendo a igualdade de gênero e motivando as mulheres ao interesse pela matemática.

### 3.2.1 Produto educacional: o saber teórico e o saber experienciado

O estudo dos relatos das pesquisas demonstra que, em quatro das dissertações, seus autores (as) indicam a necessidade de pesquisas futuras, entretanto, não apresentam muita clareza quanto aos rumos, nem possibilitam identificar perspectivas a partir de seus estudos. Asseveram a oportunidade de pesquisar e aprender mais sobre a temática que consideram ser relevante, tanto para si, quanto para outros pesquisadores. Vasconcelos (2018), Messias (2017), Brantes (2015) e Vieira (2017), não apresentam uma defesa sobre o que fazer e quais são as necessidades de pesquisa para futuros pesquisadores sobre o tema que abordam, o que é compreensível porque o objetivo de suas pesquisas não é esse.

Em geral, sugerem pesquisas que oportunizem aos participantes uma vivência da questão problematizada, envolvendo-os na elaboração da intervenção ou do produto, de modo a se ampliar o debate sobre o preconceito e a diversidade sexual, atingindo todos da escola. Há uma ênfase no desenvolvimento de estudos de gênero questionando debates culturalmente construídos sobre ser menina e ser menino, discursos de identidade e diversidade de gênero.

Outras nove pesquisas Goularth (2018), Ramos (2016), Almeida (2016), Fraga (2019), Mottin (2019), Mello (2018), Pereira (2018), Machado (2018) e Elias (2019)] postulam algumas necessidades de tratamento por parte dos pesquisadores. Essas dissertações indicam, na análise realizada, que os pesquisadores tratem da importância de descontextualizar as identidades definidas por masculino e por feminina; ocupem-se em seus estudos da abordagem de gênero na educação infantil; tematizem os motivos dos retrocessos das questões de identidade sexual e de gênero na legislação, no contexto sócio-histórico e nas escolas; ocupem-se de estudos feministas e de gênero de forma a ampliar a contribuição com o campo; elejam os professores como fonte e destinatários das pesquisas por meio e projeto sistêmico de formação aos professores, de forma a responder a demanda de produzir investigar e enfrentar contextos opressores.

Uma vez que o objeto de estudo da revisão foram as produções de Programas de Pós-Graduação Profissional em Educação, importa considerar os produtos decorrentes das pesquisas. A questão norteadora procurou verificar o que as pesquisas analisadas apresentam como possibilidades para o conceito de produto educacional. O que revelam sobre os saberes experienciais e teóricos enquanto confecção do produto educacional e seu uso nos espaços escolares no campo em que se inserem as pesquisas em questão.

Segundo Sousa (2013, p. 875) o produto educacional deve ser “resultado de um processo reflexivo e contextualizado, que contém saberes experienciais e teóricos”. Nem todo produto apresenta o saber experienciado, embora resulte de um saber empírico construído no processo da pesquisa. Das pesquisas estudadas, algumas não apresentam produto experienciado aquele em que o pesquisador (a) foi *in lócus* para realizar/desenvolver, por exemplo, uma

formação continuada com os professores participantes de seu(s) estudo(s), entre elas situam-se Goularth (2018), Fraga (2019), Mottin (2019), Mello (2018), Pereira (2017) e Elias (2019).

Tais pesquisadores apresentam saber teórico que possibilita avanço na discussão e enfrentamento cotidiano do tema. Por exemplo, Goularth (2018), para embasar a discussão das normas do gênero, bem como, as percepções de ser homem, de ser mulher; Fraga (2019), para fundamentar a importância do debate de gênero na promoção da igualdade; Mottin (2019), para explicar a necessidade de incluir a pauta nos planos de educação; Mello (2018), para pensar gênero como representação social propagada por discursos e práticas; Pereira (2017), para entender gênero como afirmação de relações de poder, controle e influência sobre o outro; Elias (2019), para identificar a articulação entre poder e relações sociais e de gênero.

As pesquisas de Vasconcelos (2018), Messias (2017), Ramos (2016), Brantes (2015), Vieira (2017), Almeida (2016) e Machado (2018) apresentam produtos portadores de saberes experienciais e teóricos. Partiram da realidade empírica por meio de entrevistas, encontros, conversas, vivências, entre outras possibilidades, e produziram teorização do tema gênero, considerando a realidade da comunidade escolar (professores, coordenadores, alunos e/ou demais funcionários). Amparados no saber teórico, construíram possibilidades de contribuição *in lócus*, como foco bastante incidente na formação continuada.

É possível considerar que o produto educacional resultante de saberes experienciais e teóricos contribui para o avanço da discussão, possibilitando e oferecendo aos pesquisadores uma fundamentação teórica. Apesar de nem todo produto apresentar o saber experienciado, resulta de um saber empírico analisado no decorrer da pesquisa.

A principal contribuição programática das pesquisas para os estudos de gênero se dá ao evidenciarem que pesquisar gênero é mais que discutir gênero, que corre o risco de se constituir algo deslocado do contexto e das determinações da constituição histórica de gênero, promovendo a naturalização e a solução moral individual. Tanto na pesquisa quanto no que tange ações no interior da escola implica pensar as questões nelas impostas como resultado das relações de poder, e, identificar como tais relações se apresentam nos

contextos estudados.

Tal perspectiva contribui para enxergar o emaranhado dialético que constituem as realidades, já que não basta tematizar o assunto no âmbito da escola/educação descolado da realidade mais ampla que o engendra. Posturas e práticas só se alteram quando situadas numa realidade outra na qual elas não têm mais sentido. Enquanto tal não se instaura, importa exercitá-las de forma desmistificadora.

As dissertações exploradas neste capítulo estão relacionadas aos estudos de gênero quanto às incorporações do tema em realidades institucionais escolares. Entretanto, uma vez que o método e referencial da presente pesquisa é o MHD, é necessário incluí-lo nesta discussão. O MHD permite entender a condição material da existência humana e a contradição produzida na própria história. Esse procedimento teórico-metodológico permite desvincular as questões relacionadas à inferioridade biológica, além de possibilitar ir além das bases materiais para apreender os condicionantes históricos da existência humana. De acordo com Vazquez (2018), a constituição da desigualdade entre homens e mulheres “é construída historicamente, a práxis se torna elemento fundamental no processo de emancipação tanto das mulheres, como do conjunto da classe trabalhadora” (VAZQUEZ, 2018. p. 137).

As desigualdades são frutos das relações históricas e sociais, e esse entendimento é essencial para a libertação da classe oprimida/trabalhadora, no interior de um projeto/processo intencional de emancipação. “Marx vê as classes sociais como sujeitos das relações históricas, como mediações históricas das contradições estruturais que amadurecem no interior de cada sociedade” (IASI, 2007. p. 110). Portanto, as relações de classes implicam relações de poder.

Nos estudos analisados nesta seção, as questões de gênero aparecem situadas como resultado das relações de poder, o que não é explicitado de forma mais consistente, em decorrência das perspectivas teóricas que norteiam as pesquisas. As relações de poder aparecem de forma superficial, a partir da experiência meramente empírica, mas compreendem a necessidade de abordar o domínio do sexo masculino em relação ao sexo feminino no contexto de relações de poder. Essa questão está presente em Goularth (2018) ao abordar

as percepções de ser homem e mulher; em Fraga (2019) quando discute a questão de igualdade; em Pereira (2017) ao relacionar o tema gênero como afirmação de relações de poder, e; em Elias (2019) ao articular o poder a relações sociais e de gênero.

Engels (1979) explica que “o primeiro antagonismo de classe que apareceu na história coincide com o desenvolvimento do antagonismo entre o homem e a mulher na monogamia e a primeira opressão de classe coincide com a opressão do sexo feminino pelo sexo masculino.” (ENGELS, 1979. p. 22). Essa solução, segundo Federici (2019), foi tornada estratégica para garantir o funcionamento do capitalismo, constituindo-se numa das molas propulsoras da reprodução do capital.

As amarras/acordos fundamentais entre patriarcado e capitalismo encontram-se na esfera da reprodução social, como na divisão sexual do trabalho que apresenta diferentes imposições sobre corpos femininos. Estes não são somente um sistema de poder a parte e, sim como mencionado, uma das engrenagens de reprodução da força de trabalho capitalista.

Em tal contexto, Federici (2009, p. 141) explica que o “corpo tinha que morrer para que a força de trabalho pudesse viver”, de forma que constitui se a negação do outro no corpo-máquina apropriado como modelo de comportamento social, distanciando-o de crenças, práticas e subjetividades que contrariavam os valores e princípios da filosofia mecânica. O ataque as mulheres e a visão mágica do mundo evidenciam a “tentativa de racionalizar a natureza humana, cujos poderes tinham de ser recanalizados e subordinados ao desenvolvimento e formação da força de trabalho” (FEDERICI, 2009. p. 154).

As limitações das pesquisas podem ser explicadas pelo distanciamento da perspectiva materialista de apreensão da totalidade social, já que para se ter essa apreensão é necessário ir na raiz das relações sociais. Marx (2008) analisa que é nela que se encontram “condições materiais de existência” (MARX, 2008. p. 47).

Araújo (2000, p. 68), em “Marxismo, feminismo e o enfoque de gênero” situa tal limitação ao considerar que os riscos da “ausência de uma abordagem mais abrangente quando se passa à questão de como os conflitos e interesses

foram se conformando e como a subjetividade humana foi sendo estruturada ao longo da história.” A articulação do materialismo histórico com as categorias de análise, compreensão e percepção, interesse da presente pesquisa, se identifica ao descrever e ao compreender o mundo em suas bases históricas, quando os constitutivos da realidade são entendidos como construções sociais situadas no contexto histórico e social.

A pesquisa de Goulart (2018) e de Fraga (2019) tematizam a reorganização da subjetividade dos sujeitos. A esse respeito, nossa pesquisa contrapõe a necessidade do desafio:

[...] de incorporar a complexidade e as dimensões de conflitos que foram surgindo com a modernidade, gerando diversidade de sujeitos políticos e conformando manifestações variadas de subjetividade e interesses, com dimensões políticas específicas. Um projeto emancipatório da humanidade necessita pensar prioridades na ação política, sem perder de vista como as diversas clivagens que perpassam as relações sociais podem ser simultaneamente trabalhadas, em suas dimensões próprias e inter-relacionadas. (ARAÚJO, 2000, p. 79)

Em suma, Araújo (2000) ao apresentar esse desafio, questiona como preservar “ambas as dimensões materiais e simbólicas que envolvem as relações sociais de gênero” (ARAÚJO, 2000. p. 70). Esta é a reflexão que deve ser pensada na escola, especificamente, em cursos de formação inicial e continuada de professores e pedagogos. Ao pensar a emancipação, é necessário considerar a forma como se dá às relações sociais na ação política e entender como tal pode ser trabalhada em dimensão própria e relacionada.

Nos estudos analisados ficou explícita a presença marcante de Michel Foucault (1926-1984). A constante presença como referencial ocorre por conta de o autor analisar as práticas sociais, os discursos e relações de poder. Na análise, também foi evidente que os autores, em seus estudos, utilizam-se da definição de Foucault sobre sexualidade, que no indivíduo está a serviço dos poderes discursivos das ciências, que controlam desejos e os corpos das pessoas. (FOUCAULT, 2002).

De forma geral, o mapeamento do campo temático, com o recorte temporal de 2010 a 2020, indica as pesquisas selecionadas tratando de questões como a compreensão/percepção de professores e pedagogos;

fundamentos históricos-teóricos de gênero na formação de professores; isenta os impactos causados no trabalho dos profissionais da Educação Básica. A ocorrência se deu em cinco (05) dos estudos: Vasconcelos (2018), Messias (2017), Brantes (2016), Vieira (2017) e Machado (2018).

A seguir, apresenta-se o que esses autores consideram como fundamentos teóricos de gênero que ajudam a desvelar os discursos culturalmente construídos e reproduzidos, especialmente no espaço da escola (realidade e currículo) e, quais os autores de referência que usaram para pensar a realidade e a considerar a materialidade histórica.

A pesquisa de Vasconcelos (2018) indica que a formação sobre gênero e interseccionalidades contribui para a construção de significados e mudanças de discurso. Tal fato foi visto no terceiro eixo temático em que elencou a necessidade de debater discursos disseminados por conservadores a respeito da existência de uma ideologia de gênero. Uma vez que se conheceu a realidade e discutiu os fundamentos teóricos dos dados que se investigou, apresentando aos participantes os fundamentos teóricos sobre as relações de gênero e interseccionalidades, especificamente, a perspectiva do construcionismo social. Os impactos causados aos profissionais, segundo o relato da pesquisa, foi o de refletir e repensar suas práticas. Mais uma vez, observa-se que os enfrentamentos ficam no campo da subjetividade de cada sujeito.

Vasconcelos (2018) considera como fundamentos teóricos de gênero a perspectiva do construcionismo social. Para essa perspectiva, o gênero é entendido como construção social, cultural e histórica, por meio das relações de poder. “É esta categoria que se coaduna com a forma mais atual de utilização do conceito de gênero, abraçada por diversas/os estudiosas/os feministas e por esta pesquisadora.” (VASCONCELOS, 2018. p. 47). Amparou-se em Scott (1995), que indica as questões de gênero na perspectiva das ciências, de forma geral. O que “viabilizou a formação e ampliação de teorias que distinguem o sexo biológico da construção social dos gêneros” (VASCONCELOS, 2018. p. 47).

O estudo de Messias (2017), compreende o tema baseando-se em como as coordenadoras pedagógicas percebem o papel da escola no que se refere

ao preconceito à diversidade sexual. Aponta que os fundamentos teóricos são importantes para enfatizar a escola como um espaço de propagação de saberes, sobretudo, aqueles que causam impactos nos profissionais da Educação ao expressarem e confirmarem revisão de práticas. Considera como fundamentos teóricos de gênero o tema sexualidade, em seu processo histórico de constituição do preconceito contra a diversidade sexual.

Os autores de referência que usou para pensar a realidade e a sexualidade foram Foucault (1984) e Louro (1999). O conteúdo de tais autores usados na formação dos professores tematizam o tema dos corpos e a homossexualidade. No caso de Foucault, o conteúdo é comporta dispositivo histórico-cultural (o corpo é um construto social). Em decorrência, o valor identificado na sexualidade seu condicionamento a de mecanismo de poder. O debate com as professoras sobre homossexualidade e preconceito no ambiente escolar foi ancorado no texto de Louro (1999), “Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas”, sobre homossexualidade e preconceito no ambiente escolar.

Brantes (2016), sobre a compreensão das professoras que não se sentem seguras para lidar com questões de gênero e sexualidade com as crianças, aponta a necessidade de se investigar os fundamentos teóricos de gênero, o que ajuda a desvelar os discursos culturalmente construídos e reproduzidos. Postula que quando se trabalha a temática com as crianças, as professoras têm oportunidade de reorganizar e reinventar práticas educativas. Defende os fundamentos teóricos dos estudos culturais<sup>30</sup>. Entre os autores de referência que usou para pensar a temática, destacam-se: Scott (1995), Louro (2008), Meyer (2013) e Butler (2000). Fundamentos que considera fundamentais para discutir gênero e sexualidade na formação de professores.

A pesquisa de Vieira (2017) indica que a temática gênero no ambiente escolar permanece um tabu para os professores. De acordo com Vieira (2017), esse cenário representa motivo vexatório, dizendo que “O que não dá mais é para silenciar, pois toda vez que a questão é negligenciada, ela ressurgue com mais força [...] a sexualidade está na escola.” (VIEIRA, 2017. p. 57–58), mesmo que velada, uma vez que faz parte da constituição das pessoas.

---

<sup>30</sup> Estudos culturais são teorizações pós-críticas, na qual os sujeitos são interpelados por identidades culturais, construídas nos processos de constituição da diferença.

A autora aponta que, em relação a investigar os fundamentos teóricos, há muito a ser discutido, pois não se trata de algo que possa ser ignorado na escola, sob o argumento de que não é uma questão escolar. Salienta que, “não podemos minimizar o papel da escola. A escola é um *locus* privilegiado para essa discussão, até porque uma infinidade de pessoas passa por ela todos os dias” (VIEIRA, 2017. p. 59). Ao eleger os fundamentos teóricos, a perspectiva pós-estruturalista, que recusa os fundamentos tradicionais da filosofia, como a verdade, objetividade e a razão, Vieira (2017, p. 80), destacou “a importância de ter em vista uma perspectiva social na definição da identidade de gênero — volátil e fluida — e não algo estático que, balizado pelo nascimento [...] sem levar em consideração as múltiplas vivências.” Ancorou-se em autores como Louro (2003), Butler (2003), Miskolci (2014) e Goffman (1988). O foco é na identidade e diversidade de gênero.

Machado (2018) destacou o contexto dos cursos de licenciatura na Universidade Federal de Santa Maria. De trinta cursos oferecidos, apenas dezesseis dispõem de disciplinas que abordam o tema gênero, etnia e diversidade sexual. O impacto para os professores que participaram da formação (encontros) oferecidos foi o de promover a reflexão do trajeto de suas formações.

A revisão da literatura realizada indica que esses fundamentos históricos-teóricos na formação do professor não são apresentados. Uma vez que os pesquisadores apresentaram aos participantes os fundamentos teóricos de gênero e apontam que os investigar ajuda a desvelar os discursos.

### **3.2 Os estudos de gênero na perspectiva do materialismo histórico-dialético**

Uma vez que a presente pesquisa tem como referencial teórico o materialismo histórico-dialético (MHD), fez-se necessário identificar a presença de estudo de gênero a partir da perspectiva marxista. O levantamento foi realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com recorte temporal em produções dos anos de 2010–2020. A questão problematizadora que norteou essa revisão consiste em saber o que os estudos de gênero demonstram sobre o método do materialismo histórico-dialético presente nos estudos, bem como o que o MHD permite aos pesquisadores ao

considerar a temática “gênero”. Foi necessário abordar as partes das pesquisas em que seus autores (as) tratam o método alinhado com o tema.

A consulta foi realizada no ano de 2020-2021, iniciou-se no mês de dezembro e encerrou em janeiro. Utilizou-se de operadores *booleanos* na busca, para localizar mais de um termo na mesma referência, tais como: 1) marxismo AND gênero; 2) gênero AND marxismo AND poder político. No primeiro descritor selecionado o assunto “marxismo” apresentou doze ocorrências. No segundo, apresentou três ocorrências (do gênero, marxismo e poder político). Entretanto, observa-se que os três estudos selecionados com o segundo descritor são os mesmos de busca com o primeiro. A temática gênero a partir da perspectiva marxista foi identificada em doze (12) estudos.

Destes, sete são teses, sendo elas: O Marxismo e a questão feminina: as articulações entre gênero e classe no âmbito de feminismo revolucionário (ANDRADE, 2011); Movimento LGBT, participação política e hegemonia (ALVES, 2016); Estudos do Lazer no Brasil: apropriação da obra de Marx e Engels (PEIXOTO, 2007); Capitalismo e direitos humanos de solidariedade: elementos para uma crítica (BIONDI, 2015); Novas pedagogias e educação matemática (MEDEIROS, 2016); O direito e a transição: a forma jurídica na passagem do capitalismo ao socialismo (CASALINO, 2013); Albert Camus e o direito: itinerário libertário para uma filosofia jurídica (JOSÉ, 2015)<sup>31</sup>.

As outras cinco dissertações são: Contribuição do marxismo original para se pensar as relações sociais de sexo (CASSIMIRO, 2012); “Não há revolução sem teoria”: expressões ideoculturais de gênero e reflexões acerca da pós-modernidade e da crítica marxista (COSTA, 2016); O pensamento feminista na economia: revisão teórica e crítica a partir de uma perspectiva marxista (NUNES, 2016); Estado e luta de classes: abordagens marxistas sobre a relação entre o Estado e a luta de classes no capitalismo tardio (LOPES, 2014), e; Alegorias do mundo de Saramago (RÖHRIG, 2011)<sup>32</sup>.

---

<sup>31</sup> O estudo de José (2015), não foi explorado uma vez que objetivou realizar um inventário da filosofia do direito da obra camusiana. Em que a metafísica se conecta com a ética, política e o direito reciprocamente. O pesquisador se refere a Marx evidenciando que Camus considerava Marx como incomparável se referindo ao esforço em abrir nossos olhos, sobre a realidade que se esconde. A discussão de gênero aparece em outro sentido, especificamente, quando o autor discute o ensaio, o romance e o teatro.

<sup>32</sup> O estudo de Röhrig (2011), não foi explorado uma vez objetivou interpretar as obras de Saramago fazendo uma comparação com a alegoria da caverna de Platão. O pesquisador se refere a Marx para diferenciar de Platão. Discute gênero se referindo ao textual (as obras) e

Andrade (2011) estabeleceu como objetivo do estudo a análise de ações formuladas pelos membros da social-democracia<sup>33</sup>, bem como a visão de mundo, da organização e de estratégia no que diz respeito às novas mulheres revolucionárias, visando questionar uma possível articulação entre categorias, tais como, gênero e classe social no contexto da teoria marxista, sendo este o problema que norteou toda a pesquisa. A pesquisadora elencou como desafio:

[...] as relevantes discussões que abordam temas como as inter-relações entre a opressão de classe e de gênero/raça/etnia/religião no âmbito da sociedade capitalista, a economia política do patriarcado, as bases materiais e estruturais da dominação de gênero, o papel da ideologia nas construções sociais de gênero e do “culto à domesticidade”, a estruturação histórica da divisão do trabalho, as relações de poder e violência na família, o controle da sexualidade e da reprodução e a articulação entre as forças sociais comprometidas com a transformação social, não recebem a devida atenção de teóricos contemporâneos. (ANDRADE, 2011. p. 12).

O desafio indicado por Andrade (2011) ampara o presente estudo na medida em que ajuda a pensar as dificuldades dos professores e pedagogos com a temática, explicando que elas se dão pelo fato de que os teóricos contemporâneos não dão atenção devida às condições estruturais que produzem a realidade/condição e demandas relativas a gênero.

O estudo possibilita afirmar que o debate de gênero na formação dos professores exige considerá-lo enquanto gestado nas condições de classe, e do movimento patrimonial, no interclasse social. Ou seja, as relações de gênero são compostas e componente histórico das relações sociais de classe, repercutindo a forma como o poder se constitui. As relações de trabalho são um exemplo dessa forma de poder, conforme Biroli (2018, p. 26): “a posição das mulheres nas relações de trabalho está no cerne das formas de exploração que caracterizam a dominação de gênero (ou o patriarcado).”

O gênero é as relações sociais perpassadas na sociedade a dificuldade

---

quando analisa a obra identifica o papel da mulher, por exemplo, na obra “A Caverna” as mulheres estão integradas ao mundo dos homens, não tendo antagonismo expresso. (RÖHRIG, 2011. p. 96).

<sup>33</sup> A social-democracia é uma corrente política e econômica. Surgiu dentro do movimento operário no século XIX. Essa corrente diverge do socialismo marxista, que busca substituir o sistema econômico capitalista (os meios de produção estão nas mãos de indivíduos) pelo sistema econômico socialista (os meios de produção são coletivizados).

deste entendimento gera consequências para as pesquisas como também teóricas e políticas. Entender gênero neste ponto é compreender o contexto atual, bem como, questões fundamentais.

Segundo Andrade (2011), a crítica direcionada ao marxismo é sustentada por duas correntes teóricas, a pós-estruturalista e a pós-moderna. As compreensões sobre as questões de gênero advindas dessas têm sido comumente aceitas pelos acadêmicos. Essa questão está explícita nas produções dos programas de pós-graduação profissional em educação. Tais pesquisas, bem como a consulta aos profissionais da educação e acadêmicas (os) de Pedagogia, da presente pesquisa, confirmam e, no segundo caso, indicam a penetração nos espaços acadêmicos, notadamente nos espaços/contextos de formação de professores, de leituras pós-estruturalista e pós-moderna. Tal fato é evidenciado no primeiro mapeamento realizado na Plataforma Sucupira, na qual, os pesquisadores ao desenvolver seus produtos educacionais *in lócus*, apresentaram aos participantes essas perspectivas.

Posições pós-estruturalista e pós-moderna, tendem-se, em geral, atribuir ao marxismo uma conduta teórica economicista em que a dominação de gênero seria resultado das exigências impostas pelo modo de produção capitalista. “Acusa-se a teoria marxista de subsumir as relações hierárquicas entre homens e mulheres na questão da exploração de classe, ou ainda, de propagar a ideia segundo a qual no capitalismo apenas as mulheres burguesas são oprimidas.” (ANDRADE, 2011. p. 12-13).

A respeito de tais críticas, Andrade (2011), explica que elas fundamentam uma perspectiva romantizada das relações de gênero, como se nas relações entre classes, no interior da classe trabalhadora, houvesse igualdade no que diz respeito às relações de gênero. Sobre essa perspectiva romântica das relações de gênero, a discussão de Biroli (2018) articula-se com o que aqui abordamos, ao afirmar que “historicamente, as desigualdades entre mulheres e homens, assim como as de classe, raça e sexualidade, foram subsumidas nas abordagens dos direitos, da liberdade e da autonomia, sem que fossem problematizadas” (BIROLI, 2018. p. 144). Reitera-se que a crítica, bem como, o ato de propagar que apenas as mulheres burguesas são oprimidas é um reflexo de que o debate das relações de gênero, (classe e

sexualidade), foi somente incluído e não problematizado, fazendo desconsiderar as mulheres da classe trabalhadora nas abordagens.

Segundo Andrade (2011), tal fato se dá pelo equívoco em dois aspectos considerados fundamentais. O primeiro refere-se à desconsideração da relação histórica que o marxismo tem com os movimentos feministas. O segundo, diz respeito à omissão da contribuição do marxismo para embasar teorias objetivadas a desnaturalizar e historicizar relações sociais. Assim, ressalta-se a importância do marxismo e influência para o feminismo, proporcionando a radicalização e um aprofundamento de forma crítica.

A radicalização refere-se aos dois aspectos apresentados anteriormente, ou seja, “ao oferecer indispensáveis subsídios teóricos para a compreensão das origens e do funcionamento do modo de produção capitalista o materialismo [...] possibilitou uma análise histórica da problemática do gênero” (ANDRADE, 2011. p. 13). A radicalização se refere a esse aprofundamento crítico. A autora, ao abordar seu referencial teórico (Marx e Engels), considera que, na medida em que eles se propuseram a analisar a família na perspectiva do materialismo histórico, houve mudança na percepção sobre as mulheres no processo de emancipação<sup>34</sup>.

Lembramos que Marx e Engels buscaram nas origens da família e da propriedade privada os elementos para desmascarar a chamada ideologia burguesa. Afirmam que o modo de produção capitalista e a família monogâmica patriarcal são o sustentáculo da mesma. Engels (1987) ressalta que família monogâmica é reflexo das relações do modo de produção de uma sociedade capitalista. Com a família monogâmica, “cria-se uma imagem reduzida das contradições e dos antagonismos em meio aos quais se move a sociedade dividida em classes, depois de seu ingresso na fase da civilização” (ENGELS, 1987, p. 80).

A monogamia, entretanto, “não surge absolutamente na história como uma

---

<sup>34</sup> Para Mészáros (2011) “as classes são dominadas não apenas pelas pessoas da outra classe, mas também pelos imperativos estruturais objetivos do sistema de produção e da divisão do trabalho historicamente dados” (MÉSZÁROS, 2011. p. 1038). Assim, para a superação da sociedade de classe “uma solução realista é inconcebível sem uma recomposição radical de toda a estrutura social, com todas as suas determinações materiais e manifestações institucionais vitais” (MÉSZÁROS, 2011. p. 1041). Sem uma recomposição radical da estrutura social corre-se o risco de voltar a dominação de uma classe em detrimento de outra.

espécie de reconciliação entre o homem e a mulher, e menos ainda como a forma mais elevada de família. Comparece em cena sob forma de sujeição de um sexo ao outro” (MARX, 1978. p. 78). A monogamia é para a mulher, uma vez que “tornou-se a primeira criada, excluída de qualquer participação na produção social” (MARX, 1978. p. 86). Por fim, a família burguesa se fundamenta materialmente na desigualdade entre o marido e a mulher.

Tal ponto de vista permitiu pensar as práticas sociais e os valores disseminados por gerações. “A mudança de sua percepção sobre as mulheres, que de vítimas passam a agentes de sua emancipação, será fundamental para a defesa de sua incorporação nas organizações operárias e de sua participação política.” (ANDRADE, 2011. p. 36-37).

Marx e Engels identificaram relação entre “dominação de classe e da dominação de gênero — no âmbito do Estado, da sociedade e da família” (ANDRADE, 2011. p. 95). Para superá-las somente poderia ocorrer por meio da transformação social, por intermédio da socialização dos meios de produção. A superação de tal situação demanda uma transformação revolucionária da sociedade, por meio da construção de uma outra construção social, a socialista.

A tese de Andrade (2011) considerou que a teoria marxista foi fundamental para o trabalho de organização e mobilização de mulheres na medida, sobretudo por possibilitar um novo entendimento de mundo. Somente com uma revolução social é que serão construídas as condições materiais para a superação e promoção de mudanças nos costumes e na moral que estão enraizadas na sociedade e nos indivíduos. Uma vez enraizadas, corroboram para a manutenção e reprodução do modo de produção capitalista, situando processo de libertação da mulher no estreito das necessidades de reconfiguração da ordem capitalista.

Através de suas ações e visões de mundo, as feministas revolucionárias marxistas deram provas de que articular gênero e classe é indispensável e, não apenas possível. Tal imperativo impacta na superação da passividade e conformismo, de gênero e de classe no envolvimento em projeto de transformação social. Alves (2016) investigou a relação do movimento LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais) com o Governo Federal, mediado pelos espaços institucionais participativos, problematizando a

existência de uma relação de hegemonia política do grupo governante sobre o movimento LGBT.

Situar o movimento LGBT enquanto sujeito político, de acordo com Alves (2016, p. 15), “demanda não só o resgate de sua recente trajetória, mas a análise dos elementos que determinam a condição subalterna da população que este representa.” Deste modo, os problemas teóricos e políticos ligados ao gênero e a sexualidade se fazem importantes para estudar os dispositivos que ordenam a norma social, que determina algumas pessoas como inferiores. O movimento LGBT tornou-se um grupo social ao organizar e elaborar uma visão própria de mundo. Problemas comuns tornaram-se uma reivindicação de cunho político.

Alves (2016, p. 18) explica que a “a construção do movimento LGBT como sujeito deve ser analisada nos marcos da passagem desta população de ‘massa em si’ à condição de ‘massa para si’”. Afinal, é com este processo/condição que as identidades são construídas. Permitiu Alves (2016) ligar dimensões supostamente dicotômicas e situar o grupo inferior no plano político, ou seja, situar-se como atuante nos embates hegemônicos. O Estado passa a ser visto como meio de legitimação/mobilização/articulação para o movimento, a sua construção e ação passam a ocorrer no e por meio do Estado.

Alves (2016), ressaltou que o campo teórico que subsidiou o debate do movimento são os estudos de gênero e sexualidade apresentados pelo pós-estruturalismo e pela teoria *queer*, ao qual o pesquisador contrapôs a perspectiva marxista para investigar a existência de uma relação de hegemonia política do grupo governante sobre esse movimento. No processo, confirmou a pouca contribuição do marxismo na discussão e articulação das questões LGBT “[...] é possível tomar os sujeitos do pós-estruturalismo e da teoria *queer*, enquanto sujeitos, como mero momento de sua constituição em sujeitos políticos de fato” (ALVES, 2016. p. 25). Assim, abriu-se a possibilidade para inserir o problema da emancipação e também para a localização nas lutas na sociedade política e civil.

Alves (2016) salienta a visibilidade do movimento, que “ganha conteúdo no fato de se obter reconhecimento como interlocutor, transitar pelos

ministérios, ser visto e assim, existir” (ALVES, 2016. p.167). O grupo subalterno foi obtendo voz e ampliando a incidir na vida pública. A posse do presidente Luiz Inácio Lula da Silva configurou como ponto mais alto desse processo, uma vez que o governo ampliou de forma significativa os espaços para a participação da sociedade civil organizada. Alves (2016) considerou que o movimento LGBT foi chamado para atuar em nova arena, de forma que os espaços participativos criados pelo governo cumpriram função de aparelhos de hegemonia. Como possibilidade de pesquisas futuras, elencou que pesquisadores devem dar destaque para um problema atual e que considera urgente que é o conflito entre o movimento LGBT e o fundamentalismo religioso. Dada a crescente representação política no Estado.

Peixoto (2013) perseguiu explicações sobre como os estudos do lazer apropriam-se da obra do marxismo, amparando-se na concepção materialista e dialética da história. A autora entende que questionar a relação entre a produção dos conhecimentos sobre lazer e a realidade/contexto demanda perguntar “quais as bases materiais que sustentam, que estruturam a produção das ideias no Brasil? Como os brasileiros, no processo de produção e reprodução de sua existência, se veem obrigados a teorizar a prática do lazer?” (PEIXOTO, 2013. p. 4-5).

A investigação envolveu como fonte de estudo levantamento, análise do estado da arte e revisão crítica da produção em busca de explicação para a apropriação da obra de Marx e Engels em estudos no recorte que elegeu para a verificação. A pesquisadora orientou-se pela concepção teórica de que a “produção de ideias, de representações e da consciência’ está ‘em primeiro lugar direta e intimamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens’ sendo ‘a linguagem da vida real” (MARX e ENGELS, 1974. p. 25). Peixoto (2013) observou o seu objeto evidenciando que os homens que produzem suas representações e ideias em condições na realidade concreta as produzem.

Peixoto (2013) define lazer como gozo do tempo livre: “uma atividade livre, que permite a produção e o usufruto da arte, da literatura, da música; àquilo que convencionamos chamar de cultura.” (PEIXOTO, 2013. p. 59). A pesquisadora compreendeu que o gozo e o trabalho se destinam a indivíduos

diferentes. Tal fato foi evidenciado nas ideias de Marx e Engels quando estes entendem que é através da divisão do trabalho que se torna possível a atividade intelectual e material. Ou seja, a atividade livre sempre esteve restrita a quem detém os meios de produção.

O problema do tempo livre adquiriu no século XIX as formas objetivas para efetivar, decorrentes das relações de trabalho e da organização da classe trabalhadora. O trabalho, como produção e reprodução da existência do gênero humano na investigação/teorização de Marx, denuncia a divisão das classes (proprietários e trabalhadores) no modo capitalista de produção. A classe trabalhadora está impedida de exercitar as condições do gênero humano, entre elas o lazer.

A pesquisadora defende que retomar as produções de Marx e Engels como referencial teórico é um ponto central para compreender os limites do lazer como espaço de emancipação humana, uma vez que representa uma dimensão da prática social que expressa as relações de produção que compõem o capitalismo como totalidade contraditória e dialética. Como resposta a problemática, enfatiza que o tempo livre para o lazer é um componente contraditório e dialético, o que demanda processo revolucionário, cujo passo primordial é explicitar essa relação contraditória, além de defender pesquisas que não só desconstrua a hegemonia dos estudos sobre lazer que “baseiam-se predominantemente na ideologia funcionalista porque é esta a lógica que contribui para a reprodução do sistema” (PEIXOTO, 2013. p. 304), de forma a questionar as concepções e estruturas de lazer de manutenção do *status quo*, consolidadas desde os primórdios do século XX.

Biondi (2015) pesquisou a dimensão dos direitos humanos de solidariedade, problematizando “se é devida a eles a alcunha jurídica, quer dizer, se é admissível concebê-los a justo título como direitos” (BIONDI, 2015. p. 21). No desenrolar do relatório, defendeu o combate da visão que chamou de enganosa, referindo-se àquela que entende os direitos humanos como resposta aos impasses que a consciência moral percebe e/ou constata. Segundo o pesquisador, tal fato é inocente, afinal, “se a história dos direitos humanos é narrada, em regra, com termos de cunho cognitivo, ligados à ideia, e não à realidade material, isto não resulta do acaso” (BIONDI, 2015. p. 23).

Propôs analisar os direitos humanos de terceira dimensão, que se referem a temas como a paz, conservação do meio ambiente e o patrimônio comum humano. Segundo o pesquisador, considerá-los significa entender que se liga ao capitalismo, uma vez que faz parte do objeto de sondagem e se volta para o modo de produção, sendo este de acordo com a história material que se inserem. Nessa perspectiva, o pesquisador considerou o materialismo histórico de Marx e Engels como instrumento mais adequado para a análise do seu objeto de pesquisa, fundamentalmente pela contribuição de dar visibilidade à dimensão contraditória e dialética da realidade e da realidade das ideias.

Uma das considerações fundantes da pesquisa de Biondi (2015) entende que no oposto da tradição jurídica humanista burguesa, situa-se a compreensão marxista “de que a causa da humanidade, dela retirada toda a carga ideológica burguesa, exige o desmantelamento do capitalismo e de suas formas, sem exceção” (BIONDI, 2015. p. 341). Não existe explicação mais coerente quando se identifica que os problemas da humanidade moderna e contemporânea passam pelos caminhos e descaminhos do capitalismo, situando, então, que somente uma revolução socialista para destruí-lo, possibilitando ao gênero humano o direito à paz, como fruição socialista.

Medeiros (2016), após contextualizar que a atual ordem histórica e econômica vem mantendo a essência do capital (exploração do homem pelo homem), entende que para superar a sociedade capitalista faz-se necessário primeiramente entender o funcionamento da mesma, salientando que por meio do conhecimento fragmentado do cotidiano, isso não é possível. Explica que a maioria das pessoas apresenta um cotidiano fetichista, referente a tudo naturalizado. O entender o funcionamento para o pesquisador é saber da existência de uma contradição entre a estrutura social e a política da sociedade, e que ambas versam com a desigualdade. A ação de negar (a existência da desigualdade) é iludir-se.

O pesquisador, amparado nas contribuições de Marx e Engels (2001), situou o papel do intelectual no movimento de superação da contradição, na medida em que leva “o conhecimento mais elaborado a todos àqueles que não tem acesso.” (MEDEIROS, 2016. p. 14). A contradição é fenômeno social criador de condições de manutenção e superação de ordenamentos existentes. A

superação de tal situação demanda uma transformação revolucionária da sociedade.

Medeiros (2016) enfatizou que o capitalismo, para se manter, faz uso de artimanhas, procurando até mesmo cumprir uma das promessas de sua fase revolucionária, que é universalizar a educação, sendo essa uma promessa burguesa que busca esvaziar o conteúdo da escola da classe dos trabalhadores. É nesta contextualização teórica que o pesquisador construiu a problematização norteadora de seu estudo ao se propor:

[...] realizar uma pesquisa que pudesse apontar, na educação matemática, a grande presença das defesas reacionárias com fachada de revolucionárias, como é o caso do pensamento pós-moderno e uma de suas vertentes na educação que é o aprender a aprender<sup>35</sup> (MEDEIROS, 2016, p.16)

O pesquisador defende, a partir do referencial teórico (Marx e Engels) que preconiza em sua pesquisa a socialização do conhecimento matemático mais elaborado, uma vez que se trata de conhecimento essencial para o gênero humano se desenvolver. Medeiros (2016) considerou que o conhecimento matemático deve ser mediado de forma acessível na sua forma, mais desenvolvida para a classe trabalhadora.

O estudo de Casalino (2013) parte da constatação de que o marxismo não pode apostar em algo que chamou de crise redentora. Defende que a crise nada mais é que uma oportunidade, ao passo que a política de transformação da sociedade deve ser organizada antes, em sentido de uma mudança qualitativa, da aptidão de transformar fundamentalmente a sociedade. “Impera, pois, a necessidade de construção coletiva de uma sólida teoria da transição, isto é, de um conjunto de estudos teóricos capazes de orientar as decisões políticas estruturais a serem tomadas” (CASALINO, 2013. p. 17). O pesquisador ancorou-se no estudo científico da forma jurídica do direito.

Casalino (2013) adota para o termo “direito” um significado de um padrão de igualdade frente a uma relação de desigualdade. Tratando-se de uma

---

<sup>35</sup> Medeiros (2016 p. 18), entende que “essa pedagogia, pautada no ideário pós-moderno, defende que a escola valorize e priorize os saberes e interesses de cada grupo, cultura ou aluno, com o intuito de promover uma relação harmoniosa no ambiente escolar. [...] a transmissão dos conteúdos seria negada, por ser tradicional e opressora, e o aluno seria o construtor de seus conhecimentos.”

eventual passagem ao socialismo, o direito é um elemento necessário para o Estado (em seu aspecto e para sua forma, em geral). O pesquisador problematiza sobre o papel que o Direito cumpre no processo de transição na passagem do capitalismo ao socialismo. Fez uso Marx no que se refere à descrição do sistema capitalista de produção, no qual os homens fazem sua história em situações circunstanciadas. “As formas que têm lugar na realidade não passam das relações que indivíduos vivos travam entre si com o objetivo de satisfazer suas necessidades materiais impostas pela natureza.” (CASALINO, 2013. p. 21). Deste modo, as relações sociais fundadas na práxis humana realizam a mediação e vinculação por intermédio da propriedade privada que marca as classes sociais, processo pelo qual os homens tomam consciência de suas vidas.

Casalino (2013) ressaltou que o direito e o Estado são formas das relações sociais. O conteúdo de ambos é a economia e como tal precisam ser analisados a partir da luta entre classes sociais como motor de transformação das relações contraditórias na práxis social. A revolução não se faz por intermédio do direito (padrão de igualdade sobre a desigualdade) ou Estado, mas a despeito destes. Por isso, a necessidade de “compreendê-los é necessário dominá-los. Não para promover a revolução, mas para que não funcionem como elementos contrarrevolucionários.” (CASALINO, 2013. p. 455).

É nessa dinâmica que cada conquista jurídica extraída pelo capitalismo representa vitórias rumo à transformação da sociedade. É certo que para se tornarem efetivas devam fazer parte de um projeto revolucionário mais amplo. O capitalismo extrai vitória, uma vez que para o pesquisador a questão jurídica do direito permite aplicar um padrão de igualdade. A vitória se refere à transformação da sociedade, na qual se torna efetiva desde que essa igualdade seja incluída em um projeto político amplo. Considerou que quando a questão da desigualdade social for mudada e/ou solucionada, por intermédio de uma revolução, não será mais necessário esse padrão de medida.

O estudo de Cassimiro (2012) problematizou as relações sociais de sexo a partir da contribuição do referencial em Marx e Engels. Por meio do materialismo histórico-dialético, indicou elementos que podem contribuir com a exploração da temática. Seguindo a lógica operacional dos pesquisadores que

usam tal referencial, situou que as relações sociais de toda sociedade de classe são perpassadas por conflito; contradição; opressão; exploração; dominação. As lutas emancipatórias de enfrentamento de realidades opressivas são anteriores ao capitalismo: “No capitalismo, no entanto, elas ganharam um conteúdo radicalmente revolucionário que possibilitará a emancipação humana em sua totalidade.” (CASSIMIRO, 2012. p. 17). O aumento da exploração e da opressão impõem à classe proletária a necessidade de uma nova sociedade, o que instaura a luta de classes na sociedade capitalista, como suas especificidades.

Segundo o pesquisador, “lutas não surgem das ideias dos indivíduos”, mas são configuradas no movimento dialético das relações sociais e de acordo com necessidades e condições históricas: questões que se manifestam em uma época são expressão da época e no mesmo contexto a possibilidade de solucioná-las. Portanto, as questões que perpassam uma sociedade de classe acontecem quando as necessidades e condições históricas se fazem presentes e conscientes.

Por conseguinte, conforme absorve Cassimiro (2012) do referencial que o norteia, as lutas apresentam-se mediante o surgimento da contradição, sobretudo “a luta para manter as relações sociais de exploração, opressão e dominação é tendencialmente interesse de quem é privilegiado por essas relações.” (CASSIMIRO, 2012. p. 18).

O pesquisador escolheu como fonte o marxismo original, especificamente, em sua primeira fase, década de 1840 em que os fundamentos da concepção são iniciados, por considerar as contribuições de Marx e Engels como concepção desmistificadora da história e das relações sociais. Na perspectiva do marxismo original, a luta revolucionária é de interesse de quem é explorado, oprimido e dominado: trata-se “de um marxismo ainda pouco desenvolvido em que muitos elementos surgem e mudam de figura mais intensamente conforme as reflexões dos autores” (CASIMIRO, 2012. p. 38).

A dialética materialista histórica é ressaltada por Casimiro (2012) como um recurso de investigação de fatos, posicionando-a como um recurso heurístico. O movimento dialético de partir do concreto, voltar ao concreto

(agora concreto pensado) implica exprimir os determinantes do concreto. De acordo com Cassimiro (2012, p. 44) o movimento dialético nada mais é que “a consciência provisória com que se parte para a pesquisa e pode, por isso, ser atualizada e transformada.”

Os fenômenos sociais e as relações não estão isoladas, mas sempre se articulam como uma totalidade. O pesquisador, amparado nos estudos da realidade, aborda que os fenômenos sociais, bem como as relações sociais, não são questões isoladas, mas compõem uma totalidade. Logo, a sociedade é uma totalidade por comportar o conjunto de relações sociais. Para Cassimiro (2012, p. 44) “pesquisar as relações sociais de sexo tem de levar em consideração que elas estão inseridas nessa totalidade e que guardam relações com ela e com outros elementos dela.”

Deste modo, Cassimiro (2012) considerou, a partir do referencial marxista, que as relações sociais de sexo se configuram interior das relações de classe e da consciência das relações sociais. A classe e o sexo são relações sociais instituídas na divisão do trabalho e somente com uma revolução para se enfrentar essas divisões. O pesquisador salienta ser necessário manter o marxismo como postura de enfrentamento frente ao pensamento fantasioso e naturalista proferido pela burguesia. O que também deve ser mantido quando se trata das relações de sexo.

Costa (2016) investigou os estudos de gênero no marxismo e na pós-modernidade<sup>36</sup>, com objetivo de apreender/identificar as principais categorias nas duas perspectivas teóricas. Sua fonte foram os anais do evento/seminário Fazendo Gênero<sup>37</sup>. A autora buscou entender “até que ponto tais perspectivas vêm projetando, no que tange aos desafios postos no conjunto complexo da realidade social, alternativas reais que tragam verdadeiramente a emancipação do ser social.” (COSTA, 2016. p. 22).

A pesquisadora atribui à sua pesquisa uma dimensão crítica, uma vez que

---

<sup>36</sup> Costa (2016, p. 111), entende a pós-modernidade como “[...] um instrumento de legitimação da ordem burguesa, pois, de acordo com Tonet (2006), o que ocorre são mudanças profundas, mas no interior do sistema capitalista.”

<sup>37</sup> É um encontro consolidado nacionalmente, realizado na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), originado desde 1994. O seminário tem um corpo interdisciplinar que envolve vários departamentos e núcleos de pesquisa. Após cada encontro resulta uma produção e publicação de coletâneas tais como: Leituras em rede: gênero e preconceito, organizada por Cristina Schheibe Wolff, Marlene de Féveri, Tânia Regina Oliveira Ramos; Genealogias do silêncio: feminismo e gênero, por Carmen Rial e Maria Juracy Toneli.

procurou analisar a ordem patriarcal de gênero, à luz de Saffioti<sup>38</sup> (2004), por sua condição de coerência “uma vez que, apresenta uma articulação consistente das relações de desigualdade social entre homens e mulheres com processo de dominação-exploração vigente na realidade social.” (COSTA, 2016. p. 75). Discutir gênero é discutir a história de desenvolvimento do sistema patriarcal, bem como, também do movimento feminista emaranhado das condições materiais da existência na sociedade capitalista.

Costa (2016) verificou nas produções publicadas nos anais do evento Fazendo Gênero a prevalência da vertente pós-moderna. Tal constatação a levou a considerar o desafio dos pesquisadores marxistas ocuparem espaço nas pesquisas e no debate das questões de gênero, “principalmente no que se refere ao gênero no âmbito das questões sobre diversidade sexual, que vem se tornado um campo fértil, mas ainda pouco explorado no âmbito do marxismo” (COSTA, 2016. p. 113).

Essa obrigação imprescindível dos estudos marxistas contemplarem, cada vez mais, os estudos de gênero, em especial, as questões de diversidade sexual. É um relevante compromisso científico de repercussões sócio-políticas, uma vez que o marxismo como método de pesquisa corrobora com a não naturalização das relações para as quais se busca a emancipação humana. A autora estabelece que a ênfase marxista na luta entre classes opostas rompe o limite preconizado pela vertente pós-moderna que situa seu objeto nas lutas localizadas. Costa (2016), assevera que as discussões sobre gênero exigem inserir no debate os processos determinantes da realidade constituinte das relações sociais.

A pesquisa de Nunes (2016) indagou alguns dados que estabeleceu como preocupações em seu estudo, como a posição econômica desvantajosa das mulheres em relação aos homens quanto ao papel que ocupam no processo produtivo. Elegeu a teoria marxista como ferramenta teórica que apresenta condições de contribuir para elucidação das questões econômicas na abrangência da temática em questão. Desta maneira, problematizou o porquê do afastamento do feminismo do marxismo.

Nunes (2016) ressaltou que feminismo e o marxismo buscam

---

<sup>38</sup> Heleieth Saffioti (1934-2010) foi uma socióloga brasileira. Teórica e militante feminista, é uma das referências nos estudos sobre violência contra as mulheres, a manutenção do conceito de patriarcado e masculinidades.

compreender a realidade para transformá-la. O que os aproxima de certa forma. Fez-se necessário uma análise dos pontos teóricos mais discutidos e de aplicações práticas desses princípios. A tese do afastamento foi expressa os seguintes termos:

[...] a hipótese de que a tentativa de empregar alguns dos pressupostos dos marxistas pioneiros relacionados à libertação da mulher na experiência histórica da União Soviética, que inicialmente logrou diversos avanços nesse sentido — foi o primeiro país a nomear uma mulher ministra e a legalizar o aborto, por exemplo — mas, no decorrer do regime estalinista, mostrou diversas limitações, contribuiu para um certo abandono das ideias de Marx e Engels, bem como para tentativas de fusão de suas ideias com novas escolas de pensamento, que afastaram-se cada vez mais dos conceitos originais. (NUNES, 2016. p. 12-13).

A pesquisadora tratou, portanto, de analisar a argumentação acadêmica quanto à posição econômica das mulheres no capitalismo na perspectiva marxista. Esse empreendimento visou verificar como os princípios marxistas pioneiros foram interpretados e aplicados na experiência histórica soviética. Segundo a literatura visitada por Nunes (2016) a experiência soviética tem sido situada ora como laboratório dos princípios dos marxistas pioneiros por algumas correntes teóricas e, ora como uma péssima apropriação dos princípios teóricos marxistas por parte dos soviéticos.

A autora evidenciou que os marxistas contemporâneos as feministas têm situado o patriarcado como estrutura que antecede o capitalismo e que persiste no socialismo. Deste modo, entendeu que “o foco das feministas passou a ser o estudo da supremacia masculina, reivindicando o socialismo como desejável, mas priorizando a luta das mulheres como uma revolução à parte, sendo as mulheres as protagonistas históricas da sua própria libertação.” (NUNES, 2016. p. 29–30).

Considerou que atualmente repercute-se em espaço para o feminismo marxista como vertente teórica a contribuir com o debate em relação à interpretação da posição econômica das mulheres. Essa configuração apresenta a base marxista como capaz de propor uma teoria feminista e anticapitalista, uma vez que a revolução socialista é a possibilidade real das mulheres alcançarem a libertação.

A problematização do estudo de Lopes (2014) apresenta o marxismo sobre a relação do Estado burguês<sup>39</sup> e a luta de classe, evidenciando que os conceitos de Estado e de classes sociais “são formulações abstratas derivadas da realidade concreta num dado momento histórico” (LOPES, 2014. p. 14). Ao analisar sua fonte de estudo (as obras de Marx), viu-se que o Estado e a sociedade civil vivem em uma relação orgânica e interdependente. De tal entendimento decorre que o Estado não se constitui impulsionador da sociedade civil. “A relação orgânica entre Estado e sociedade civil estabelece, segundo Marx, que o primeiro não é a solução das contradições geradas por esta, mas o meio pelo qual a própria sociedade civil estabelece para não se autodestruir.” (LOPES, 2014. p. 16).

A finalidade do Estado é garantir as adequações de manutenção da ordem capitalista em seus processos evolutivos. O fim do Estado simboliza o fim das contradições da sociedade civil, e, o materialismo histórico, como instrumento de análise, provê os instrumentos de compreensão ao movimento proletário. Em suma, considerou que a dialética marxista ensina que quanto mais o capitalismo nos conduz a barbárie, mais fortalecida são as condições materiais para uma possível superação (revolução). Lopes (2014) assevera ser essa a lição que deve conduzir o gênero humano, em especial, aqueles que lutam por uma sociedade pós-capitalista.

O estudo dos relatos das pesquisas demonstra que, em dois (2) deles, seus autores (as) indicam a necessidade de pesquisas futuras. Alves (2016) e Peixoto (2013) ressaltam que os pesquisadores devem dar destaque para o conflito entre o movimento LGBT e o fundamentalismo religioso; devem questionar as concepções e estruturas de lazer de manutenção do *status quo*, consolidadas desde os primórdios do século XX.

O estudo dos relatos das dez (10) pesquisas demonstra que o método do materialismo histórico-dialético presente nos estudos permitiu aos pesquisadores pensar as práticas sociais e os princípios disseminados por gerações. Os pesquisadores afirmam a teoria marxista fundamental para o trabalho de organização e mobilização de mulheres e para a formação de um novo entendimento de mundo.

---

<sup>39</sup> É a adjetivação do Estado moderno como “burguês” corresponde a ênfase dada a sua natureza classista.

A análise das questões de gênero demanda explorar os determinantes que as configuram na capitalista da sociedade, uma vez que estão inseridas na totalidade social e dela decorre a construção de perspectivas de emancipação humana. O estudo das questões de gênero requer sua condição de ser parte das relações sociais capitalistas. Firmou-se a atualidade das produções e o método de Marx e Engels para compreender os limites do lazer como espaço de emancipação humana, identificar as mediações sociais e históricas por ser dotado de materialidade; entender que a classe e o sexo são relações sociais instituídas na divisão do trabalho e somente com uma revolução para se enfrentar essas divisões; não naturalizar as relações e promover a sua historização como uma das formas de enfrentamento de relações que é imperativo que sejam superadas de forma a se promover a emancipação humanizadora.

A revisão de produções com foco em questões de gênero na perspectiva do materialismo histórico-dialético e a revisão anterior sobre os estudos de gênero e o espaço escolar nos Programas em Pós-graduação em Educação Profissional no Brasil apresentam aproximações, distanciamentos e contradições. Em relação à ligação/aproximação à revisão anterior, os pesquisadores dão ênfase a questionar os discursos culturalmente construídos e, discursos de identidade e diversidade de gênero.

O referencial no qual se ancoram os pesquisadores dos Programas em Pós-graduação em Educação Profissional em suas dissertações e teses não é o MHD. Entretanto, uma vez que dão ênfase para essas discussões mencionadas, dão brechas que confirmam a necessidade de a perspectiva marxista ocupar-se de estudar as questões de gênero, notadamente na sua expressão no espaço escolar.

As contradições estão evidenciadas na superficialidade e inconsistências com que são estabelecidas as compreensões das práticas sociais e os valores/princípios disseminados por gerações, quando não se trabalha com instrumental do MHD. O estudo de pesquisas que utilizam a perspectiva marxista na exploração da temática “gênero” reforçou a necessidade de considerar o contexto, as relações sociais ao tratar das questões de gênero.

As pesquisas explicitam que as discussões de/sobre gênero requerem

considerar como estruturante das condições os elementos que estão incluídos no processo mais amplo no qual os sujeitos estão inseridos, sobre a necessidade de se apropriar da compreensão dos determinantes da realidade. Tais considerações nos remetem ao fazer ciência/pesquisa na sociedade industrial (liberal e capitalista) como atividade de perscrutar e contextualizar realidades. Meksenas (2011):

A sociedade industrial (liberal e capitalista) organiza-se de forma que uma classe social controla os meios de produção e organização do trabalho, incluída aí a tecnologia. A outra classe é desapropriada desses meios de produção, ficando na condição de mera força de trabalho e subordinada aos desejos de quem controla o capital. Ora, nesse contexto histórico é difícil pensar na existência de uma ciência com pesquisas voltadas para o “bem da humanidade”. Apenas no momento em que cientistas e pesquisadores estão aliados aos interesses políticos das classes trabalhadoras é possível falar na produção do conhecimento voltado para os interesses da maioria. (MEKSENAS, 2011. p. 50).

O percurso do estudo evidenciou necessário recuperar o pensamento de Marx (1973) quando afirma que “os filósofos têm se limitado a interpretar o mundo de diferentes maneiras; trata-se, entretanto, de transformá-lo.” O produzir ciência/pesquisa é um exercício de poder a favor da classe dominada e, contra os dominantes, ou vice versa. O que mais se identifica é o segundo caso. A pesquisa nunca é neutra: sempre está a favor da humanidade. As suas ações e os seus resultados tendem a favorecer mais a uma classe e menos a outra. Deve-se sempre considerar que a história do marxismo estabelece a liberdade como fundamento de emancipação social. Meksenas (2011), adverte ser necessário incorporar a ética como uma dimensão no trabalho de pesquisa além de considerar a historicidade, ou seja, o contexto de formação social.

### **3.3 Os estudos de gênero e a formação de professores: uma relação necessária**

O levantamento foi realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BTDT), com foco na identificação de estudos de gênero e formação de professores, e recorte temporal em produções dos anos de 2010–

2020. A questão problematizadora procurou apreender a temática gênero por professores do ensino básico, e, identificar formas como se apresenta na formação de professores. Foi necessário abordar como os pesquisadores compreendem o tema “gênero” e, o que revelam sobre a formação inicial e/ou a formação continuada.

A consulta foi realizada no ano de 2020-2021, iniciou-se no mês de dezembro e encerrou no mês seguinte. Utilizamos operadores *booleanos* na busca, para localizar mais de um termo na mesma referência, tais como: 1) estudos de gênero AND formação docente AND educação básica; 2) Gênero AND formação de professores AND formação docente AND educação básica. O uso do primeiro conjunto descritor, selecionando o assunto “relações de gênero” indicou seis ocorrências. O outro apontou outras seis ocorrências. Foram encontrados doze estudos, entretanto, devido à semelhança das buscas selecionou-se seis (06) a serem analisados.

Destes, cinco dissertações: As questões de gênero na formação inicial de docentes: tensões no campo da educação (UNBEHAUM, 2014); Relações de gênero e educação: uma análise sobre a formação inicial docente na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (SÁ, 2019); Marcas da experiência na formação docente em gênero e diversidade sexual, um olhar sobre o curso “Gênero e Diversidade na Escola” (GDE) (GARCIA, 2015); “As relações de gênero nas experiências das professoras de Língua Portuguesa (PEREIRA, 2018); Qualidade de vida das mulheres de carreira docente (OLIVEIRA, 2012). E uma tese: Gênero na formação de professores/as de Educação Física: da escolha à atuação profissional (ZUZZI, 2016). A seguir, os resultados da exploração de tais pesquisas.

A dissertação de Unbehaum (2014) apresenta elementos para o trato das questões de gênero na formação inicial de professores, especialmente nas licenciaturas em curso de Pedagogia, espaço de formação dos profissionais que vão atuar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

A pesquisadora verificou a existência de limitações, bem como, os movimentos do campo acadêmico da educação no que se refere a um currículo que contemple a perspectiva de gênero. Ao seu argumento, a questão de definir o lugar do tema no currículo e o tratamento é justificado pelo fato de não estar

“[...] bem equacionada uma posição, uma definição sobre a forma como abordar a questão de gênero: trata-se de conteúdo disciplinar ou transversal?” (UNBEHAUM, 2014. p. 27). A pesquisa se desenrolou orientando-se por essa problemática.

A autoria como sua compreensão e forma de abordagem estabelece a igualdade como fundamento teórico e também político. A sua maneira de olhar os fenômenos sociais, em especial o objeto de sua investigação, “considerará sempre a posição que determinado grupo social está ocupando na escala da igualdade e da desigualdade e da violação de direitos, quais sejam” (UNBEHAUM, 2014. p. 33).

A busca de respostas orientou-se pelo seguinte percurso metodológico inicial: visitar a Plataforma Lattes<sup>40</sup>, com o intuito de encontrar grupos de pesquisa na área de Educação relacionada às questões de gênero e a formação inicial. No mês de fevereiro de 2014 o resultado indicado pela plataforma foi de 221 grupos. A pesquisadora, na seleção dos grupos sobre questões de gênero e a formação inicial, usou como critério os grupos mais representativos de seu objeto de estudo. O que se deu por leitura de todas as ementas. Ao que a colocou diante de 94 grupos, que foram organizados em subconjuntos, com critério a temporalidade, localização e docentes licenciados que discutem as questões de gênero e Educação, dos grupos: grupos criados até 2013; grupos criados no espaço de mais de 2 anos; grupos localizados em faculdades ou departamentos educacionais; grupos liderados por docentes licenciados.

Unbehaum (2014), a partir da perspectiva da pouca presença da temática (questões de gênero) nos cursos de Pedagogia, decidiu entrevistar um conjunto de docentes atuantes nos cursos e líderes de grupos de pesquisa em gênero e educação. Utilizou o *Skype* para gravar a entrevista usando somente o áudio, o que possibilitou um “maior conforto na abordagem. [...] me senti mais tranquila, menos invasiva, de alguma maneira contribuiu para estabelecer um necessário distanciamento no processo” (UNBEHAUM, 2014. 65–66).

Para análise textual, foi utilizado o método de análise dos dados, que se trata de “busca de algo que não está visível numa primeira leitura, não está

---

<sup>40</sup> A Plataforma Lattes integra dados de currículos docentes, pesquisadores do Ensino Superior, Grupos de Pesquisa e instituições em todo o país.

aparente e para isso exige uma forma de ser revelada” (UNBEHAUM, 2014. 69). Nesse processo, identificou inquietações entre os docentes-pesquisadores a respeito de como lidar com a questão de um currículo em gênero. E constatou, pela revisão da literatura e entrevistas a ausência nos debates docentes.

A pesquisa desenvolvida por Unbehaum (2014) possibilitou confirmar a existência de dúvidas quanto à formalização do conteúdo como componente curricular, identificar que processos de negociação são ambíguos (consciência e reconhecimento da disputa pela inserção dos conteúdos no currículo). Entretanto,

[...] temas relacionados a questões culturais, como é o caso do gênero, remetem a uma prática, a um agir docente, mais do que necessariamente a uma abordagem disciplinar. Parece-me haver muitas dúvidas sobre como articular a teoria a uma prática docente (UNBEHAUM, 2014. 147).

Os temas de gênero no espaço escolar precisam ser tratados para além do senso comum que norteia comportamentos de ações de professores. Urge que os mesmos façam parte dos conteúdos escolares inseridos em uma abordagem curricular, de forma a que se supere as situações momentâneas e esporádicas, quase sempre desarticuladas da realidade que engendra as situações que precisam ser enfrentadas.

A pesquisadora impetrou a urgência dos grupos de pesquisa que estudam gênero debaterem/pesquisarem/proporem políticas concernentes aos temas de gênero na formação inicial do professorado, no que diz respeito aos currículos. A pesquisadora identificou ausência nos espaços escolares (de formação inicial) e uma distância dos interlocutores da produção na área e dos proponentes de perspectivas políticas para a formação de professores.

A pesquisadora considerou que seu estudo é uma base para estudos futuros para se discutir uma melhor compreensão do currículo de formação docente, sugere aos pesquisadores realizar um estudo de caso de algum curso que porventura estiverem em processo de reformulação de seus currículos. Que pesquisadores realizem em seus estudos uma reflexão sobre a inserção do tema gênero nos currículos de licenciatura e, que ao analisar debatem os

prós e contras dessa inserção.

Sá (2019) tratou de problematizar a forma como as relações de gênero são trabalhadas em disciplinas do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação de São Paulo — FEUSP, a partir de dois eixos: a formação inicial de professores, e, as relações entre gênero e educação. A fonte de análise foi o currículo do curso para verificar a abordagem como o tema é abordado, como recorte dos anos de 1998 e 2018. A justificativa apresentada evoca que, no âmbito escolar e acadêmico, o tema gênero faz parte porque repercute na vida de todos, e, promove impactos para a vida em sociedade: “pois afeta de forma direta as relações sociais interferindo e modificando também as relações de poder” (SÁ, 2019. p. 20).

Nesse contexto, pode-se afirmar que a escola se constitui em um dos primeiros ambientes em que as pessoas têm acesso aos processos de socialização mediados pelo conhecimento sistemático. O que a eleva à condição de lugar de expressão e reprodução, como instituição social que é, de realidades produzidas no ordenamento social e dissimuladas na sociedade.

Sá (2019) ressaltou, conforme os estudos anteriormente aqui apresentados, que o tema gênero é objeto de muitos estudos porque há muita confusão sobre o que é gênero. Ao dizer que há muita confusão, o pesquisador justifica a afirmação enfatizando que é necessário identificar com professores a importância de repensar as relações de gênero no ambiente escolar, de maneira crítica, de modo a identificar e romper com as formas de se explicar a desigualdade nas relações de mulheres e homens na sociedade. Quanto à forma de abordagem nas escolas, defendeu que “sua tratativa desde os primeiros anos escolares pode contribuir com a promoção do respeito e da tolerância e, conseqüentemente, como diminuição das desigualdades sociais que se dão a partir desse fator” (SÁ, 2019. p. 20). O fator que se refere é não se discutir o tema de forma crítica.

A relação entre diferentes gêneros faz parte da construção da subjetividade. A educação, para Sá (2019), é implicada em um processo de construção de sujeitos, o que independe da perspectiva assumida. Ou seja, em qualquer situação, a educação em geral, e mais especificamente a educação escolar, dado a sua condição sistemática, estará comprometida, consciente ou

não, com a construção de sujeitos. Segundo Sá (2019), independente da perspectiva que venha se assumir, as questões de gênero estarão presentes porque a escola repercute a vida mais ampla.

O tema gênero é apropriado na educação escolar “uma vez que essa discussão põe em xeque o caráter natural” (SÁ, 2019. p. 23), estabelece dúvida da naturalização do feminino e do masculino. A fundamentação teórica para discutir o tema gênero foi Louro (1992), que relaciona gênero às diferenças entre mulheres e homens, resultante da convivência social, que se expressa em determinada expressão cultural.

O pesquisador analisou como três professores da Universidade de São Paulo abordam o tema “relações de gênero” no contexto escolar. Identificou a existência de três disciplinas ofertadas pelo curso, idealizadas por esses três professores, que são os mesmos que ministram tais disciplinas, ao tempo em que realizou a pesquisa. Tal amostra evidencia, segundo Sá (2019), que as questões de gênero vêm ganhando espaço nas pesquisas e na Educação. Os assuntos das disciplinas abordam gênero e a diversidade nas relações sociais.

Os três professores trabalham em prol de conscientizar os professores de formação inicial no sentido de contribuir com alteração de suas perspectivas e suas ações e práticas, quanto ao tema, de forma a encaminhá-los ao enfrentamento da redução do preconceito e desigualdades geradas quanto ao gênero. Entretanto, considerou que na formação inicial de professores mesmo com avanços, no caso da oferta de três disciplinas na instituição reportada, a temática gênero ainda é e está situada de maneira secundária nos contextos escolares e por seus agentes, como evidenciamos no estudo dos PPPs e PPCs dos cursos (de Formação de Docentes - modalidade Escola Normal: Colégio Estadual Leandro Konder e Colégio Estadual Heleieth Saffioti; e Licenciatura: Pedagogia Octavio Ianni e Pedagogia Maria Lygia de Moraes) aos quais nos reportamos para estabelecer o contato com os eventuais participantes da presente pesquisa

Sá (2019) sugere que os leitores pesquisadores de seu relatório desenvolvam novas pesquisas, dada a complexidade e abrangência que os estudos de gênero têm como frente de trabalho. Acentua que as pesquisas a serem desenvolvidas devem perseguir, além do entendimento de seus recortes,

a contribuição com a formação de professores e profissionais da educação, o que torna imperativo o desafio de aprofundar-se nas relações gênero como construção social e dos desafios na ação e formação docente.

Uma análise das experiências de professores da cidade de Jaú, Estado de São Paulo, realizada no ano de 2009, a partir da narrativa dos mesmos, ao participarem do curso “gênero e diversidade na escola” (GDE) constitui o estudo de Garcia (2015). O pesquisador procurou compreender “os processos de comprometimento com o tema no que tange à quebra do silenciamento imposto nos âmbitos social, acadêmico e escolar” (GARCIA, 2015. p. 20). Pretendeu contribuir com a formação continuada, por meio do curso que ofertou, o GDE.

Garcia (2015) dedicou-se aos estudos de gênero e sexualidade em busca de compreensão dos conceitos atinentes à temática, subsidiado pelo processo de construção social, histórico e cultural acerca das identidades sexuais e o gênero. Os seus estudos indicaram que o conceito/realidade de gênero está articulado ao de classe uma vez que se trata de resultante do processo constitutivo da igualdade e da desigualdade social. A referência fundamental foi Scott (2007) que apresenta sexo como referência de diferença sexual, uma vez que repercute ideias, práticas, instituições, ou seja, abarca tudo o que constitui as relações sociais. O diálogo com Scott (2007) possibilitou entender que sexualidade não se reduz à natureza biológica. Da mesma forma, amparado em Foucault (1988), Garcia (2015) preconiza que sexo se refere às práticas sexuais.

Sexualidade humana é um tema carregado de preconceitos e tabus. Por ser uma palavra/conceito/tema polêmica no contexto social conservador, o pesquisador inferiu que o que produz o tabu e/ou o preconceito é o tema ser associado à biologia e à natureza e, por ser um assunto visto como íntimo (da família/casa e não público/escola). A escola é uma das responsáveis por reproduzir padrões de gênero socialmente aceitos acompanhado de outros círculos como o da família e da religião.

Garcia (2015, p. 24) pontuou que “na maioria das vezes é omitida ou tratada de forma inadequada nas instituições escolares, não sendo diferentes as interdições e resistências a temas como diversidade sexual e gênero.”

Entendemos que no contexto escolar são tratados como assuntos difíceis, por desconhecimento e por pressão social, as duas situações juntas, como se pode inferir das contribuições dos participantes em nossa coleta de informações. A resistência, segundo o pesquisador, acontece pelo fato de a diversidade sexual considerar e legitimar a homossexualidade, contrastando como sua proibição e negação da dimensão hegemônica na sociedade.

O pesquisador considerou que o silenciamento na escola indica que “talvez os (as) educadores (as) não necessitem de formação para lidar com tais questões já que essas estão e devem permanecer ocultas na escola” (GARCIA, 2015. p. 28). A questão é evidenciada em especial quando os profissionais da educação dizem não estarem preparados, pela falta de uma formação para lidar com questões de sexualidade, diversidade sexual e de gênero no cotidiano escolar. A pesquisa aponta que além da fragilidade ou ausência da questão na formação, conforme o estudo do estado da arte que realizou, existe a influência dos fatores de ordem cultural e ordenamento social, ao que acrescentamos o religioso, que impactam sobre essa postura dos professores.

Nesse contexto, o GDE surgiu em meio a contextos de inserção da discussão do tema nas políticas públicas educacionais nos anos de 2000, que provocou o surgimento de números consideráveis de cursos de formação continuada contemplando a discussão de gênero e diversidade sexual. Desafio que permanece, conforme confirmado no estado da arte, que identificou carência de disciplinas que abordam essas temáticas na formação inicial. Quando está contemplada, sua inserção surge em disciplinas como as de Psicologia da Educação, ocorre por uma escolha dos (as) professores. (GARCIA, 2015), carecendo de se tornar componente ementário.

O pesquisador, diante do impasse, considerou que a formação continuada, como no caso do GDE<sup>41</sup>, constitui um caminho para que profissionais da Educação possam enfrentar suas dificuldades com a temática no cotidiano escolar, ao menos no sentido de amenizar o preconceito de gênero

---

<sup>41</sup> O GDE foi oferecido pela UNESP, na cidade de Jaú (campus Rio Claro). A formação do GDE foi ofertada a professores (as) da Educação Básica da rede estadual e municipal duas vezes, entre 2009 a 2010. O curso funcionou de modo a analisar as discussões, bem como as marcas da experiência em gênero e diversidade sexual ditas pelos professores (as). O GDE mostra-se ser um impulsionador para a reflexão do tema, uma vez que tem potencial para a transformação das práticas escolares relacionadas ao gênero.

e diversidade sexual no espaço escolar. Sua ênfase ancora-se nas narrativas dos participantes do curso que expressaram que a mudança e entendimento do tema demanda comprometimento dos profissionais da educação, e esse depende da apropriação de conhecimento sobre o tema. Garcia (2015) identificou, nas expressões dos participantes no curso, que o comprometimento dos professores/educadores se encontra limitado pelas experiências e processos que se iniciaram na infância de cada um e que tendem a perdurar por toda a vida. Esse se constitui num dos problemas centrais que se impõe aos estudos de gênero quanto à formação dos professores.

O estudo de Pereira (2018) problematizou o entendimento a respeito das relações de gênero entre professores de Língua Portuguesa. A pesquisadora ouviu os relatos das experiências das professoras/educadores com parte da formação docente continuada, apoiando-se na tese de que a troca permite organizar atividades e ações sobre suas experiências vivenciais de forma contextualizada com as questões abordadas durante seus percursos de atuação nas escolas.

Pereira (2018) considera que a crescente propagação dos meios de comunicação de massa, bem como, o acesso às tecnologias (especialmente a internet) tem contribuído para que a sociedade coloque em evidência o tema das questões de gênero. E que a escola é um espaço importantíssimo para a formação de alunos e professores, na medida em que tem sido lugar no qual se produz, reproduz e dissemina discursos e práticas que interferem na nas formas de ver e agir.

A sua referência para gênero é Scott (1995), que repercute gênero com uma forma de significar as relações de poder. Pereira (2018) comenta que, do ponto de vista das feministas, trata-se de referência à organização social no que diz respeito à relação entre os sexos. “A importância de trazer essa discussão sobre as relações de gênero é justificada pelo fato de que estariam não só incluindo uma nova história para as mulheres, mas sim, uma nova história como um todo.” (PEREIRA, 2018. p. 20).

Este fato identificado pela pesquisadora ressalta que a inclusão das mulheres dependeria do modo como o gênero passaria a ser desenvolvido/estudado como categoria de análise da realidade social. Ao

explicar que as questões de gênero são pautadas pelas desigualdades de poder, Pereira (2018) explicita que questões de gênero resultam das influências de como as questões de raça e de classe estão postas na sociedade. Estabeleceu como um dos desafios da investigação o reconhecimento das vivências de mulheres e homens no passado, para compreender como as práticas históricas repercutem nas formas de pensar e agir no presente.

Pereira (2018), a partir de sua experiência enquanto profissional em Letras, ressaltou que durante a sua formação inicial não teve oportunidade de participar de disciplinas e/ou de cursos em que a discussão central se relacionasse com o gênero. Ao verificar seu próprio processo, rememorou os Parâmetros Curriculares Nacionais<sup>42</sup> como relevantes por possibilitarem, a partir dos temas transversais, a abordagem sobre as relações de gênero no ambiente escolar. Para Pereira (2018), essa carência em sua formação “colaborou negativamente para que eu não me sentisse segura e amparada para preparar e aplicar um plano de aula em que as relações de gênero fossem o tema predominante” (PEREIRA, 2018. p. 27).

Ao analisar as experiências de professores de Língua Portuguesa, a pesquisadora se deparou com situações concretas (o dia a dia, as vivências docentes colocadas pelas professoras que visitou, o desenvolvimento de atividades que possibilitam aos alunos pensarem sobre as relações de gênero). O que a fez considerar que há preocupação dos professores com a promoção da igualdade das relações de gênero dentro do ambiente escolar em que visitou. Essa identificação influenciou no processo da pesquisa, sobretudo quanto aos objetivos da pesquisa. Não estava entre eles, na proposição inicial, a que professores de formação inicial organizassem atividades que se articulassem com a temática. Pereira (2018) constatou que professores de formação inicial estão desacomodados e realizando discussões com seus alunos, o que encontra suporte na identificação de uma maior presença do conteúdo na formação dos professores mais jovens.

Ao voltar-se para ex-colegas de faculdade, evidenciou que passavam por situações desagradáveis em suas carreiras docentes; que ministravam disciplinas diferentes da formação; trabalhavam em emprego

---

<sup>42</sup> Os Parâmetros Curriculares Nacionais são diretrizes para orientar os educadores por meio da normatização de alguns aspectos fundamentais de cada disciplina.

diferente da formação; salários atrasados; diferença salarial da mulher em relação ao homem. Pereira (2018) considerou a necessidade de discutir a interferência das relações de gênero na desvalorização da profissão docente. A pesquisadora desconfia de trabalhos como as questões e relações de gênero que desconsideram que são atravessadas por questões sociais e históricas. Esse é um avanço que tem identificado nas pesquisas e ações no cotidiano das práticas educacionais escolares. A partir de sua área de atuação, enfatizou o poder da língua como arma de influência a ser usada por professoras de Língua Portuguesa.

Oliveira (2012) problematizou a qualidade de vida das mulheres que exercem a carreira docente. O estudo foi direcionado a pesquisas que abordassem as especificidades do cotidiano da carreira docente. Diligenciou a carreira docente no mundo do trabalho para abordar as especificidades da profissão no que tange aos desafios para o gênero humano (homem/mulher) que vendem a força de trabalho, num engendramento de desafios cada vez mais imprevisíveis. “Observa-se cada vez mais acumulação de capital, ampliação da exploração do trabalhador, e redução das lutas sociais, o que dificulta até mesmo a manutenção dos direitos sociais conquistados” (OLIVEIRA, 2012. p. 13).

A pesquisadora, ao tratar das especificidades da carreira docente, com a finalidade de compreender o cotidiano das mulheres, deparou-se com dois aspectos. O primeiro refere-se à abundância de estudos sobre a formação e a prática do professor. O segundo, a dificuldade em encontrar pesquisadores que abordam a docência como profissão refletindo os desafios e dificuldades diárias da carreira docente sobre as mulheres.

As evidências indicaram que a preocupação dos pesquisadores está principalmente direcionada aos alunos e para a formação docente e, poucos pesquisadores estão preocupados com o dia a dia desse profissional. Oliveira (2012) buscou “compreender o cotidiano da professora que tem dedicação exclusiva para com uma mesma turma, que permanece na mesma escola e na mesma sala por maior período” (OLIVEIRA, 2012. p. 09), a partir de mulheres professoras do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental I.

A pesquisadora se fundamenta em Marx (1976) para as definições

relativas ao trabalho. Oliveira (2012) salienta que “no mundo da produção, manual e/ou intelectual, os trabalhadores são forçados a intensificar a produção, seguindo a premissa do produzir mais com menos” (OLIVEIRA, 2012. p. 14), subjugados às várias formas de adversidades (acidente; estresse; fadiga; danos mentais; físicos, entre outros), nas diversas categorias, entre elas, a dos professores. Situa o tema gênero, alinhado à construção social, cultural e histórica.

Oliveira (2012) apoiou-se na pesquisa qualitativa e deu voz às professoras experimentando sua realidade, por meio de entrevistas para coletar dados, e, elegendo algumas categorias tais como: insegurança e conduta diferenciada dos alunos. Na análise evidenciou que as professoras atribuem suas inseguranças ao conteúdo (como ministrar e de que forma). Apoiou-se em Esteve (1999) para argumentar que atualmente a sociedade defende modelos de educação opostos, o que dificulta aos professores entender os alunos que compõem as diferentes sensibilidades culturais.

A pesquisadora confirmou que a mulher de carreira docente é desvalorizada com o desrespeito para com a profissão “de alguns pais e líderes, os quais se sentem à vontade para dizer como a professora deve realizar o seu trabalho” (OLIVEIRA, 2012. p. 67). Referenciou-se em Batista e Codo (2002) quanto ao entendimento de que tais atitudes questionam a competência da professora e ferem a identidade, além de causar sofrimento.

Em suma, constatou “que as professoras estão fazendo além das suas possibilidades e é isso o que mais prejudica a sua qualidade de vida, de tal modo que exige de todos a reflexão” (OLIVEIRA, 2012. p. 70). Neste contexto, não é apenas a saúde das professoras que corre risco, também a educação. O enfrentamento, segundo a pesquisadora, está em estabelecer salários adequados e, que as universidades, bem como os cursos de formação inicial de docentes se dediquem a fazer o atrelamento da teoria com a prática. A pesquisadora entende que essa ação de atrelamento proporciona aos futuros professores vincular-se para com as condições concretas de vida dos alunos, evitando o choque real, com a prática depois de formados.

Em tese, Zuzzi (2016) problematizou como a Educação Física se relaciona com temas referente a feminilidade e a masculinidade, que demarcam

modos de ser mulher e homem na sociedade e também direcionam seleção de conteúdo, na educação/formação de meninos e meninas na forma perpassada e consolida na família, na educação básica e no ensino superior.

A pesquisadora ressaltou que é por meio das experiências do cotidiano que as relações de gênero são expressadas e reconhecidas na atuação dos profissionais. No trabalho as relações de gênero “tomam corpo e se vivificam nos discursos proferidos, no processo de rememoração, na arte de articular o pensamento para resgatar (ou ocultar) fatos, experiências e lembranças.” (ZUZZI, 2016. p. 18). Os dados foram coletados através de entrevista, e, as informações foram analisadas pela técnica da história oral temática<sup>43</sup>, à luz dos contextos históricos, reafirmando a pesquisa constituída de histórias.

Os discursos emitidos de saberes em transformação, discursos que (da infância; Educação Básica; Educação Superior) podem ter interceptado a história de muitos professores e construído os saberes que conduzem, de acordo com a pesquisadora, à ação pedagógica dos educadores no seu presente. Deu destaque a responsabilidade do encontro do professor com o aluno no processo educativo. “É nos encontros que se revelam e se escamoteiam as proximidades e os distanciamentos da relação que estabelecemos com o outro” (ZUZZI, 2016. p. 18).

Entretanto, é necessário considerar as diferenças na educação. Ao analisar a relação eu/outro a pesquisadora compreende que essa relação é constituída no caminhar da vida em constante reorganização. Para Zuzzi (2016), é necessário considerar que no processo educativo são reproduzidas singularidades e diferenças, num processo de legitimação. A partir dessas considerações organizou a sua concepção das relações de gênero.

Os estudos de gênero permitem compreender como as relações sociais homem-mulher são estabelecidas tomando como base as diferenças percebidas entre os sexos. “Esses estudos procuram romper com a compreensão das diferenças biológicas e anatômicas como sinônimo de desigualdade” (ZUZZI, 2016. p. 18). Os estudos colocam em pauta que os seres humanos são iguais por serem seres humanos, contudo, são diferentes no que se refere a corpos. Na explicação diferente, ressaltou que não é no

---

<sup>43</sup> É um método de pesquisa que prioriza a entrevista com pessoas que participaram de certos acontecimentos, que aproxima o pesquisador do objeto de estudo.

sentido de desigual.

O desigual na narrativa dos professores entrevistados é uma construção sócio-histórica, no que se refere à estrutura de conhecimento e o modo como os conteúdos foram transmitidos e vivenciados por cada um. As fronteiras de gênero estão determinadas dentro da sociedade, o desigual envolve relações de poder. Essa, e outras pesquisas, que apresentamos ao longo do presente relatório carecem de um referencial que possibilitasse apreender e compreender essas relações de poder em contexto social, cultural e político, que delimitam o que é homem-mulher.

Zuzzi (2016) evidenciou que a história da Educação Física foi, ao longo dos primórdios de sua história, ancorada no militarismo e no higienismo. Isso explica o discurso biológico e o de inferiorização da mulher, nomeando-a como frágil, dócil e delicada. Os cursos de Educação Física têm uma história permeada pelas diferenças de gênero “separando os/as discentes na mesma instituição, determinando que os/as professores/as fossem escolhidos de acordo com o gênero dos/das discentes e delimitando os conteúdos a serem ensinados para eles/elas” (ZUZZI, 2016, p. 19-20). Esse enredo histórico fez com que os conteúdos da área na história das instituições de ensino tivessem no “esporte” a preponderância.

As contribuições de sua pesquisa indicam imperativo buscar informações, conhecimentos e reconhecimento dos direitos no campo educacional, em especial, avançar na formação inicial e continuada de professores de forma a se promover o rompimento com discursos excludentes nos quais se encontram imersos quanto à educação do corpo (do físico), da biologia, da saúde e do esporte.

A pesquisadora conclama os professores da área da Educação Física (consequentemente da Educação como um todo), no que se refere a sua formação enquanto profissional e a formação que oferecem às crianças, adolescentes, jovens e adultos. O rompimento dos discursos excludentes requer que professores subsidiem de forma significativa e reflexiva seu cotidiano docente, para que possam desenvolver um olhar diferente para as relações de gênero, partindo da problematização e desconfiando/distanciando do que lhes tem sido dado como natural.

O estudo dos relatos das pesquisas demonstra que, em duas (02), os próprios autores (as) indicam a necessidade de pesquisas futuras, como Unbehaum (2014) e Sá (2019), ressaltando que os pesquisadores para fomentar a discussão devam buscar uma melhor compreensão do currículo de formação docente. Exemplificam a necessidade de estudo de caso de algum curso que se encontra em processo de reformulação de seus currículos. Assinalam que os pesquisadores devem pesquisar a respeito da inserção do tema gênero nos currículos de licenciatura (analisar os prós e contras), e contribuírem com propostas de formação de professores e profissionais da educação.

Os mesmos assentaram a necessidade de pesquisas que aprofundem as relações entre gênero/sociedade/educação/formação docente, após considerarem a existência de carência de investigação de gênero que evoquem os meandros de sua construção social e dos mecanismos de sua reprodução.

O objetivo desta seção foi apreender a temática gênero por professores do ensino básico, e, identificar formas como se apresenta na formação de professores. Em relação ao mapeamento que apresentamos, identificamos semelhança nas formas de coleta de dados, prevalecendo o caminho via entrevista e/ou questionário a que docentes foram submetidos. Ao compararmos com o mapeamento dois (2), vimos que os pesquisadores deste terceiro mapeamento não utilizaram o MHD como perspectiva de análise. No entanto, Oliveira (2012) fundamentou-se em Marx (1976) para definir o trabalho, como um processo do homem com a natureza. A partir do que salientou que no mundo da produção, os trabalhadores são forçados a produzir mais com menos. Gênero, entretanto, para a pesquisadora é uma construção social, cultural e histórica.

Evidenciou-se nos estudos, entretanto, que há uma preocupação em estabelecer diálogo com a realidade, uma vez, que manifestam entendimento de gênero mais que uma teoria e suas relações são uma maneira de construir compreensão histórica das relações de poder em contexto social e cultural, que perpassam as questões/relações de gênero.

As pesquisas, cada uma com o potencial do referencial teórico anunciado ou subjacente, denunciam que as compreensões da temática gênero

são direcionadas a considerar a igualdade como fundamento teórico e político (a posição que tal grupo social ocupa na escala de igualdade e desigualdade); entender as diferenças entre mulheres e homens como resultante da convivência social (que se dá pela cultura); a considerar gênero articulado à classe (uma vez que se constitui como parte da igualdade e da desigualdade); a considerar gênero a partir de influências da raça e da classe; a conceber a diferença entre homem-mulher como determinante do que se é no interior da sociedade e envolvem relações de poder; por fim, alinhar gênero com a construção social, cultural e histórica.

O desenvolvimento da consciência envolve a produção da cultura em um movimento real histórico. Marx e Engels (1980) destacam que “a produção de ideias, de representações e da consciência está em primeiro lugar direta e intimamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens” (MARX; ENGELS, 1980. p. 25-26). A contribuição do desenvolvimento da cultura como contribuição no processo de emancipação humana deve ser pensada e proposta em contraposição às teorias que distanciam a cultura das relações de produção, uma vez que são as responsáveis pela ordem do capital.

A exploração das pesquisas confirmou a fragilidade e/ou ausência de conteúdos de gênero na formação inicial de professores, bem como na formação continuada. Ausência nos currículos de formação e ausência nos currículos na educação básica. Unbehaum (2014) defendeu que as políticas de formação inicial precisam ser tema dos grupos que estudam gênero. Identificou, em tais grupos, um vazio quanto a essa necessidade. Dito de outra forma, uma ausência nos espaços curriculares (tema no currículo) e uma distância dos interlocutores (dos que propõem perspectivas políticas).

Por sua vez, Sá (2019) identificou avanços como a oferta de três disciplinas na formação inicial. Entretanto, a temática ainda é situada de maneira secundária. Pereira (2018) demonstrou que os professores de formação inicial estão desacomodados, uma vez que incluem discussão e atividades sobre relações de gênero, mesmo que na maioria das vezes às apalpadelas. Para Oliveira (2012) a formação inicial deve dedicar-se ao atrelamento da teoria com a prática, uma vez que atrelando proporciona aos futuros professores a vinculação com as condições concretas de vida dos

alunos. Para que a saúde dos professores e para que a educação não corra riscos, Oliveira (2012) diz que se faz necessário estabelecer salários adequados aos professores.

Garcia (2015) compreende que a formação continuada é o caminho para que profissionais da Educação possam superar dificuldades com a temática no cotidiano escolar. Zuzzi (2016) salientou que o caminho seria avançar na formação inicial e também na formação continuada. Só dessa forma se faz a possibilidade de romper com os discursos excludentes em relação à educação física e à educação, em geral.

#### **4 A PRODUÇÃO SOCIAL DOS DISCURSO DE GÊNERO: CONTRIBUIÇÕES DE PROFESSORES, PEDAGOGOS E ACADÊMICAS (OS) DE PEDAGOGIA**

A presente seção trata do processo de coleta de informações sobre gênero no estágio de formação inicial e continuada com professores/pedagogos da escola pública, do Colégio Estadual Leandro Konder e do Colégio Estadual Heleieth Saffioti e acadêmicas (os) da Pedagogia Octavio Ianni e da Pedagogia Maria Lygia de Moraes. A coleta de informações junto aos segmentos participantes aconteceu mediada por questionário.

Na proposta inicial do projeto de pesquisa, a coleta se daria por meio de entrevista a partir de questões semiestruturadas, dando condições de analisar outras formas de expressão que ocorrem numa entrevista. Entretanto, devido ao distanciamento social demandado no enfrentamento da pandemia do Covid-19, não foi possível realizá-la da forma planejada. Tal fato impactou, entre outras questões, na identificação das reações dos participantes quanto às questões que lhe seriam propostas, bem como influenciou no retorno que se recebeu pelo instrumento midiático.

O processo aconteceu de forma remota utilizando o Formulário *Google*, encaminhado via e-mail aos quatro segmentos participantes, amparando-se a pesquisadora no instrumento de autodeclaração, informando a respeito de garantia de privacidade e anonimato, da possibilidade de recusar a participar ou desligar-se do processo quando desejassem. Desta maneira, aqueles que concordaram com o termo e as condições indicadas responderam ao roteiro de perguntas com professores, pedagogos e acadêmicas (os) de Pedagogia<sup>44</sup>.

De posse dos resultados coletados via instrumento questionário no formulário google e, amparados nas produções da revisão de literatura e, bem como nos referenciais que nos nortearam, evidenciamos resistência por parte dos professores, pedagogos e acadêmicas (os) em responder ao formulário tendo em vista que para os professores/pedagogos do Colégio Estadual Leandro Konder - Formação de Docentes foi enviado a cinquenta e três (53) profissionais, destes vinte e um (21) responderam; aos professores/pedagogos do Colégio Estadual

---

<sup>44</sup> Roteiro de perguntas em apêndice 02.

Heleieth Saffioti - Formação de Docentes, enviamos para vinte e sete (27) profissionais, os quais, seis (06) responderam; em relação as (os) acadêmicas (os) da Pedagogia Octavio Ianni, enviamos a sessenta e quatro (64) do primeiro ano e a trinta e seis (36) do quarto ano, destes quatorze (14) responderam; abordamos oitenta e três (83) do primeiro ano e para setenta e oito (78) do quarto ano (os) acadêmicas (os) da Pedagogia Maria Lygia de Moraes, e obtivemos retorno de vinte e dois (22).

A resistência pode estar atrelada a diversos fatores, em especial, ao contexto em que estamos de enfrentamento da pandemia do Covid-19, o que dá espaço ao questionamento: será que sem esse contexto o resultado seria diferente do atual? É provável, uma vez que a própria condução do instrumento e sua construção aconteceria de uma outra forma. Outras possíveis dificuldades que podem ter sido fator de resistência: tempo; esquecimento; acúmulo de tarefas; por não operarem com e-mails institucionais (uma vez, que para o segmento do colégio Leandro Konder e do Heleieth Saffioti foi encaminhado a esses e-mails); falta de interesse; falta de estímulos em suas formações a respeito do pesquisar; pré-juízos; medos por desconhecer o tema; medos por não entender a teoria e talvez articular-se ao senso comum; por sofrer influência da ideologia propagada via movimento da escola sem partido; por se sentir despreparado para debater o tema; pela ausência do tema gênero como disciplina nos currículos de licenciatura, e; pela ausência de políticas públicas que abordem o tema; entre outras possibilidades. Não recuar da teoria é essencial no processo de pesquisa.

Segundo Duarte (2003, p. 620), “de pouco ou nada adiantará defendermos a necessidade de os formadores de professores serem pesquisadores em educação, se as pesquisas em educação se renderem ao recuo da teoria.” Tematiza o ancoradouro que dá sentido à pesquisa. Para pesquisar e/ou para que o professor se constitua como pesquisador a teoria comumente coaduna com o processo. A condição de um intelectual crítico não permite negar a perspectiva da totalidade. O papel do professor, bem como da educação escolar, é elevar o nível cultural e intelectual de professores e alunos, uma vez que é por meio da apropriação de conhecimentos clássicos (de forma crítica) que avançamos na compreensão de sociedade e das relações sociais provenientes da mesma.

(DUARTE, 2003).

Ao tratar do professor pesquisador André (2012) salientou que o professor da Educação Básica assumia de forma competente e responsável a tarefa de ensinar “de modo que a grande maioria de seus alunos desenvolvam uma atividade intelectual significativa e se aproprie de conhecimentos fundamentais para uma inserção ativa e comprometida na sociedade” (ANDRÉ, 2012. p. 58).

É esperado que o professor analise seu cotidiano para entender sua totalidade, o que demanda identificar e referenciar-se na realidade, que nesse caso são as questões de gênero que estão no cenário esperando nossos posicionamentos como educadores na perspectiva da ciência (teoria). O conteúdo para formação do docente não pode ser reduzido. Afinal, um bom professor segundo André (2012), compreende o que faz e o por que faz, demandando suas ações educacionais a partir de análise das situações do cotidiano, de modo a entender-se à sua totalidade e seu contexto. As considerações acima apresentadas, ao lado da formação inicial, a formação continuada assume papel estratégico no aprimoramento de metodologias, processos, compreensões em perspectiva de totalidade histórica, fundamentais no processo de superação dos pré-juízos, ocultamentos, medos proibição de origem religiosa, social ou cultural, que impactam sobre o professorado.

Na revisão de literatura sobre gênero nas instituições escolares, a partir de textos selecionados na plataforma Sucupira procuramos evidenciar o que os pesquisadores apresentam como conceito e possibilidades de produto educacional nos estudos de gênero no espaço escolar. No processo abordou-se o percurso metodológico desenvolvido pelos pesquisadores, uma vez que entendemos que o produto deve ser decorrente/desenvolvido neste processo. Identificamos que o produto educacional resulta de dois saberes: o saber experienciado e o teórico. Entre as funções do produto educacional está a contribuição para o avanço da discussão do tema em foco, possibilitando e oferecendo aos pesquisadores uma fundamentação teórica.

A revisão de gênero na perspectiva do materialismo histórico-dialético perseguiu pesquisas/estudos de gênero que usaram o MHD como referência teórico-metodológica, como olhar para as partes do relatório nas quais os seus autores (as) alinham método com o tema. Observa-se que o MHD ancora os

pesquisadores na exploração das práticas sociais e dos princípios disseminados por gerações. As pesquisas explicitam que as discussões da temática “gênero” requerem a necessidade de apropriação da compreensão dos determinantes da realidade.

Na revisão sobre gênero e a formação de professores, sondou-se como a temática gênero é entendida por professores do ensino básico, bem como as formas de presença na formação de professores. No processo abordamos como os pesquisadores compreendem o tema e o que revelam sobre a formação inicial e continuada, o que evidenciou que as compreensões da temática gênero são direcionadas a considerar a igualdade como fundamento teórico e político, e entre outras possibilidades, alinhar gênero com a construção social, cultural e histórica; bem como a fragilidade e/ou ausência de conteúdos de gênero na formação inicial e continuada de professores.

De modo geral, as três revisões indicam que o professor necessita conhecer a dinâmica, contradições e processos constitutivos da sociedade. Sem isso, qualquer discussão e estudo de gênero fica refém de circunstâncias periféricas na sua compreensão e no seu enfrentamento. As respostas indicam que os segmentos entendem que o tema gênero está ligado ao respeito, o que as revisões esclarecem que não é simplesmente o respeito que o debate sobre gênero evoca.

As questões de gênero estão articuladas e fazem parte da rede de relações de poder, controle e influência sobre o outro. Gênero é uma construção social/cultural/histórica, não sendo redutível ao fator biológico, mas composição de diferentes interações. Estudar e discutir gênero e suas decorrências exige investigar contextos opressores, questionar discursos culturalmente construídos sobre ser menina/menino e/ou mulher/homem, discursos de identidade e diversidade de gênero também é composto e componente histórico das relações sociais de classe de raça e, repercute a forma como o poder se constitui na dinâmica do sistema patriarcal.

A fragilidade dos fundamentos históricos nas pesquisas de gênero e nos conteúdos de formação de professores sobre a temática de gênero demanda explorar os determinantes que configuram a sociedade capitalista na qual e da qual resulta como determinado pela totalidade social. Sem isso, toda e qualquer

tentativa de entendimento resultará, senão improfícua, ao menos limitada/provisória, quanto à construção de perspectivas de emancipação humana.

As realidades de gênero fazem parte de todos e repercute na vida de todos, e, ao ser tematizado, promove impactos para a vida em sociedade, por sua vinculação umbilical com as relações sociais, notadamente no que se refere a relações de poder. O não discutir e/ou negar-se a discussão de gênero faz parte do projeto de conservar a desigualdade, imposta pelo patriarcado. As respostas também indicam que os segmentos compreendem que o espaço escolar evidencia elementos do gênero (homem/mulher, o que é “aceitável” para mulheres e homens), uma vez que faz parte de todos.

No trato das informações coletadas, optou-se por organizar em quatro eixos: 1) caracterização dos segmentos participantes; 2) entendimento de gênero segundo os participantes; 3) o enfrentamento de assuntos de gênero nas experiências dos participantes; 4) as manifestações de professores e estudantes de instituições formadoras no Norte Pioneiro do Paraná. A partir do materialismo histórico-dialético como ciência filosófico-epistemológica e método que tem a finalidade de compreender a sociedade, decidimos o movimento por tais eixos desde a construção do instrumento de coleta de dados/informações, e, posteriormente, na análise dos mesmos, uma vez que os estudos dos fenômenos da sociedade demandam conhecer o contexto de produção da sua existência. Na sequência, detalha-se esses eixos.

**Caracterização dos segmentos participantes:** Elencou-se este eixo porque os autores da revisão da literatura 2010–2020 sobre gênero na perspectiva do MHD pontuaram que discutir gênero neste método requer que se considere elementos que estão presentes/incluídos no processo nos quais os sujeitos estão inseridos. Reforçam ser necessário apreender os determinantes da realidade, ou seja, apreender como são construídas e constituídas as relações sociais, fundadas na *práxis* humana, realizam a mediação vinculadas à propriedade privada enquanto constituintes das classes sociais. É nesse por intermediação desse contexto que o gênero humano toma consciência de suas vidas ou são tomados pela consciência de outros, notadamente dos grupos hegemônicos de classe e intraclasse.

Deste modo, fez-se necessário identificar como os segmentos de profissionais da educação dos dois colégios: (professores/pedagogos); e as acadêmicas e acadêmicos dos dois campus de uma universidade pública no norte pioneiro do Paraná estão contextualizados, situando o lugar do qual falam. O eixo aborda questões de identificação pessoal e atuação ou não na educação escolar como: idade, sexo, orientação sexual, gênero, estado civil, religião que professam, cor/raça e faixa etária/nível de ensino que atuam como profissional da Educação.

**Entendimento de gênero segundo os participantes:** Este eixo tem a finalidade de identificar questões concernentes à formação inicial entendida como o primeiro preparo básico para o futuro professor. O currículo da formação deve contemplar conteúdos teóricos e práticos que colaborem para formação da identidade inicial profissional que subsidie desempenhar seu trabalho. Quanto aos que já exercem a profissão, os desafios repercutem a definição de formação continuada, que tem a característica de complementar ou aprofundar os conteúdos relacionados com a prática educativa do professor. De acordo com Filho (2010, p. 6), “formação inicial e continuada do professor são condições para o desempenho das atividades inerentes à função de ensinar, lecionar e educar, são requisitos inerentes à aquisição plena da profissionalização do professor.”

Escolhemos esse eixo à luz do método materialista histórico por exigir identificar as mediações sociais e históricas em sua materialidade dialética no contexto da práxis social, que se encontra sempre contextualizada no interior da luta de classes sociais. O gênero está inserido em questões concretas, ou seja, sua materialidade decorre das contradições da sociedade.

Portanto, neste item, abordamos as questões relacionadas ao gênero, enfrentadas e identificadas no cotidiano do trabalho do professor/pedagogo. Apresentamos as justificativas dos segmentos quanto às questões relativas ao tema gênero na vida cotidiana do profissional do educador, analisando *in lócus* como são ou não abordados pelos participantes, seja na sala de aula e/ou contextos do espaço escolar. O intuito de identificar como os fundamentos teóricos de suas formações contemplam a temática, foram provocados a relatarem como o tema gênero apareceu e/ou como vem aparecendo na formação de docentes na formação secundária (modalidade normal) e ensino

superior.

**O enfrentamento de assuntos de gênero nas experiências dos participantes:** É uma escolha alinhada com a questão problematizadora que norteou nossa pesquisa, fundada na preocupação em descortinar a contribuição da formação inicial e continuada no processo de transformação das compreensões sobre o tema gênero pelos educadores. Buscamos evidenciar a compreensão dos participantes em relação às categorias sexo; gênero e sexualidade, orientados pela revisão de literatura de que a dialética materialista histórica é um recurso de investigação de fatos (elementos da realidade, organizados em categorias de explicação). As categorias constituem “a consciência provisória com que se parte para a pesquisa e pode, por isso, ser atualizada e transformada” (CASSIMIRO, 2012. p. 44). Logo, o eixo a partir da compreensão de três categorias aborda como os participantes enfrentam assuntos relacionados ao gênero, em especial como suas compreensões repercutem em suas abordagens.

As pesquisas de gênero, de acordo com Vianna (2011), ganham pouca relevância na perspectiva de professores e pedagogos. Afirma que os profissionais da educação têm “os olhos pouco treinados para ver as dimensões de gênero no dia a dia escolar” (VIANNA, 2011. p. 144). Isso se justifica, segundo a autora, por se tratar de uma temática que encontra resistências nas revisões realizadas e apresentadas. Os pesquisadores identificaram essa resistência na ausência do tema na formação inicial e continuada. Dito de outra forma, os cursos apresentam resistências quanto a inserção do tema gênero nos currículos.

Neste contexto atuam governos, pais, comunidade, professores, expressões religiosas, entre outros, que sustentam e promovem discursos conservadores disseminados por diversos campos, ao argumento de ameaça à família tradicional. O que impacta nas metas e políticas públicas sobre o tema, em suas mais variadas questões. Mesmo nas universidades as pesquisas indicam que os temas de gênero se encontram pulverizados em múltiplas possibilidades de manifestações, porém, ausente dos currículos de forma mais sistemática. O que contribui para o despreparo aludido pelos sujeitos das pesquisas analisadas, bem como pelos sujeitos de nossa pesquisa, para discutir gênero e promover a sua inserção no contexto do conteúdo escolar.

**As manifestações de professores e estudantes de instituições formadoras no Norte Pioneiro do Paraná:** O eixo atende ao terceiro objetivo da pesquisa referente a analisar as informações coletadas de forma a evidenciar os fundamentos teóricos-históricos de gênero na formação inicial e continuada de professores. Em “as manifestações de professores e estudantes de instituições formadoras do Norte do Paraná” relatamos as questões que foram encaminhadas aos quatro segmentos participantes após verificar que os professores/pedagogos do Colégio Estadual Leandro Konder, do Colégio Estadual Heleieth Saffioti e que as (os) acadêmicas de Pedagogia Octavio Ianni tiveram/têm, de alguma forma, mesmo que esporadicamente, a discussão do tema “gênero” na modalidade Escola Normal e Licenciatura. As (os) estudantes da Pedagogia Maria Lygia de Moraes informaram que não houve a discussão na modalidade Escola Normal e nem na Licenciatura. Entretanto, ao observar os PPP, as PPC, e ementas, as informações apontam a presença do conteúdo, bem como as respostas aos questionamentos indicam como apareceu/aparece e em que conteúdo ou assunto.

As constatações confirmam que o método/perspectiva MHD garante estabelecer um diálogo com a realidade, uma vez que permite compreender o gênero mais que uma teoria e/ou suas relações, e, demanda pensar numa maneira de compreensão histórica das relações de poder em contexto social e cultural.

É relevante perscrutar como a discussão dessa temática aparece nas formações dos professores, e, conseqüentemente, na forma de se posicionar e manifestar quanto ao tema e sua realidade sobre as compreensões sobre as três categorias: sexo, gênero e sexualidade. O impacto é mensurado analisando as compreensões e percepções de professores e pedagogos sobre as categorias e, pela dificuldade ou não em responder o questionário.

Entende-se que, por se tratar de uma pesquisa com coleta de dados via questionário *online* e com o propósito de questionar os fundamentos teóricos de gênero na formação de professores/pedagogos, a forma escolhida/possível, apresenta limitações. A consulta desenrolou-se nestes quatro eixos, que se alinham à perspectiva do materialismo histórico-dialético, na procura por captar o movimento constitutivo da produção dos discursos de gênero na formação dos

professores. A identificação desses discursos, bem como, a sua produção, exigiu considerar os elementos do contexto dos participantes, o apreender como se dá às relações sociais/questões no contexto dos determinantes materiais e a contradição que o envolve.

#### **4.1 Caracterização dos segmentos participantes**

Apresentar o perfil dos participantes faz parte do processo de contextualização acima indicado, isto porque seus posicionamentos são devidamente compreensíveis nesse contexto. O primeiro passo para pensar o retrato dos participantes da coleta de informações foi analisar a caracterização apresentada no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPC) dos dois campus, e, no Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada uma das duas instituições que ofertam curso Formação de Docentes, Colégio Estadual Leandro Konder e Colégio Estadual Heleieth Saffioti.

O contato com o PPC da Pedagogia Octavio Ianni, no item “perfil do profissional/egresso”, o perfil descrito refere-se ao pedagogo que atuará na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como nas ocupações das funções gestoras do trabalho pedagógico nas instituições educativas escolares e não-escolares. Na justificativa do PPC da Pedagogia Octavio Ianni encontramos o argumento de que o curso procurou explicitar discussões sobre: etnia; gênero; sexualidade, assuntos pouco presentes no rol de conhecimentos expressados no conteúdo das ementas.

Existe muita semelhança entre o PPC da Pedagogia Maria Lygia de Moraes e da Pedagogia Octavio Ianni, talvez por se tratar da mesma universidade e mesma região. O profissional da Pedagogia Maria Lygia de Moraes que lá se forma é o professor (a) para Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e na gestão pedagógica da Educação escolar e não escolar. O documento assevera a questão ética e compromisso visando à construção de uma sociedade igualitária, e, apresenta como justificativa que o perfil que se espera deva demonstrar consciência da diversidade, respeito às diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras.

O corpo docente da Pedagogia Octavio Ianni apresenta em sua caracterização um quadro de dezenove profissionais. Destes, nove são doutores, nove mestres e um é especialista. A caracterização docente da Pedagogia Maria Lygia de Moraes contém quinze docentes, divididos em cinco doutores e dez mestres. No PPC dos cursos de Pedagogia dos dois campus não identificamos descrição das (os) acadêmicas (os), tais como origem social, cultural, entre outros aspectos.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) do Colégio Estadual Leandro Konder - Formação de Docentes estabelece o perfil dos professores que forma como profissional capaz de contribuir na produção de conhecimentos que favoreçam a leitura e as mudanças da realidade, de forma a influenciar o processo de experiência coletiva e também a cultura viva de certa comunidade. O PPP especifica que ao professor se demanda a condição de intelectual no debate a respeito dos valores, das concepções e dos modos de convivência que devem ser priorizados, por meio do currículo. O documento enfatiza que o educador deve entender que o conhecimento não pode ser apenas transferido. Ensinar e aprender é ato único e criativo. O gênero aparece inicialmente relacionado com o princípio da educação inclusiva, numa demanda de perspectiva multiculturalista, que considera todas as formas de expressão/crença/respeito.

O documento aborda e considera os desafios contemporâneos, tais como evolução; transformação social; econômica; e política. A partir da tese de que os desafios atuais aceleram a transmissão das informações afirma a instauração de novas demandas para a escola. Questões sociais/econômicas/raciais/étnicas/éticas e de gênero, são abordadas como não sendo genuínas da escola, entretanto desafios aos quais não se tem como não incorporar.

Alguns deles tomam lugar de componentes regulares da proposta Curricular e do Plano de Trabalho Docente e são tratados nas disciplinas. Entre os conteúdos obrigatórios como desafios contemporâneos encontra-se história e cultura afro-brasileira africana e indígena; sexualidade humana; enfrentamento à violência contra a criança e ao adolescente. O documento reitera que os conteúdos não são relacionados superficialmente com as disciplinas e sim contextualizados, entretanto, o documento não elucida como é feito.

A caracterização dos professores encontra-se descrita no item “profissionais da educação”, de modo sucinto apresenta como é: constituída a equipe gestora (uma diretora e uma auxiliar); a equipe pedagógica (uma pedagoga por turno); o corpo docente formado por cerca de cinquenta professores (as) todos os professores têm especialização *lato sensu*, alguns são mestres e um docente tem doutorado em Educação. Organizados ou divididos em: dezesseis quadro próprio do magistério (QPM) lotados no estabelecimento; vinte e quatro (QPM) não lotados; nove em regime especial professor (REPR)/contratado temporariamente; um intérprete de libras (QPM); e um intérprete de libras (REPR).

O perfil dos alunos que frequentam o Colégio é essencialmente feminino, tendo frequência de 4% apenas do sexo masculino. A faixa etária predominante é de 14 a 18 anos. Segundo o documento, 70% reside em casa própria, 25% em casa alugada e 5% em casa doada/cedida. A maioria se localiza na zona urbana. Em relação à renda familiar apenas 18% apresentam uma renda de mais de três salários mínimos. A maioria dos alunos cursou o Ensino Fundamental I e II em escolas públicas. Sobre a estrutura familiar, 65% moram com os pais, 18% apenas com a mãe e 17% com outros avós, tios, padrastos e outros familiares. A escolaridade da família, em sua maioria os pais estudaram até o Ensino Fundamental II e Ensino Médio, já as mães Ensino Médio e Superior.

Quanto ao PPP do Colégio Estadual Heleieth Saffioti - Formação de Docentes, a versão disponibilizada é ainda preliminar. A descrição segue afirmando que o currículo está sendo construído com base no compromisso com a diminuição da desigualdade social. O documento situa a articulação das propostas educacionais ao desenvolvimento econômico, social, político e cultural da sociedade. O mesmo está carregado de argumentos em defesa da educação básica e da escola pública (gratuita e como direito do cidadão), e, valoriza a articulação entre todos os níveis e modalidades de ensino. O perfil do profissional está voltado para os conteúdos científicos, análise e entendimento da realidade à luz das explicações científicas.

Essa centralidade do conteúdo científico define a função do professor como instrumento no processo de socialização do conhecimento de modo a assegurar a aprendizagem compreensiva dos conhecimentos já produzidos. A caracterização

profissional é sucinta, descrevendo composição por uma diretora e uma vice; equipe de ensino conta com seis pedagogas (destas quatro de concurso, uma professora readaptada definitivamente, um temporariamente) e sessenta e sete docentes (não explicita suas áreas de formação). Em relação ao perfil dos alunos que frequentam o Colégio Estadual Heleieth Saffioti no PPP, as informações encontram-se ausentes.

O segundo momento de caracterização dos segmentos participantes envolve questões de identificação pessoal, como uma forma de contextualizar os participantes de cada segmento solicitado na pesquisa, mantendo-se o sigilo de suas identidades. Sempre que se fizer necessário, usaremos conceitos: segmento, professores/pedagogos do Colégio Estadual Leandro Konder - Formação de Docentes; professores/pedagogos do Colégio Estadual Heleieth Saffioti - Formação de Docentes; acadêmicas (os) da Pedagogia Octavio Ianni; e acadêmicas (os) da Pedagogia Maria Lygia de Moraes.

A constituição desse item aconteceu a partir das questões submetidas aos participantes: (qual a sua idade?; qual seu sexo?; (atribuído no nascimento); Com qual gênero você se identifica?; qual a sua orientação sexual?; qual sua religião?; qual a importância da religião na sua vida?; você diria que a sua cor ou raça é?; estado civil? em qual faixa etária/nível de ensino você atua como profissional da Educação?).

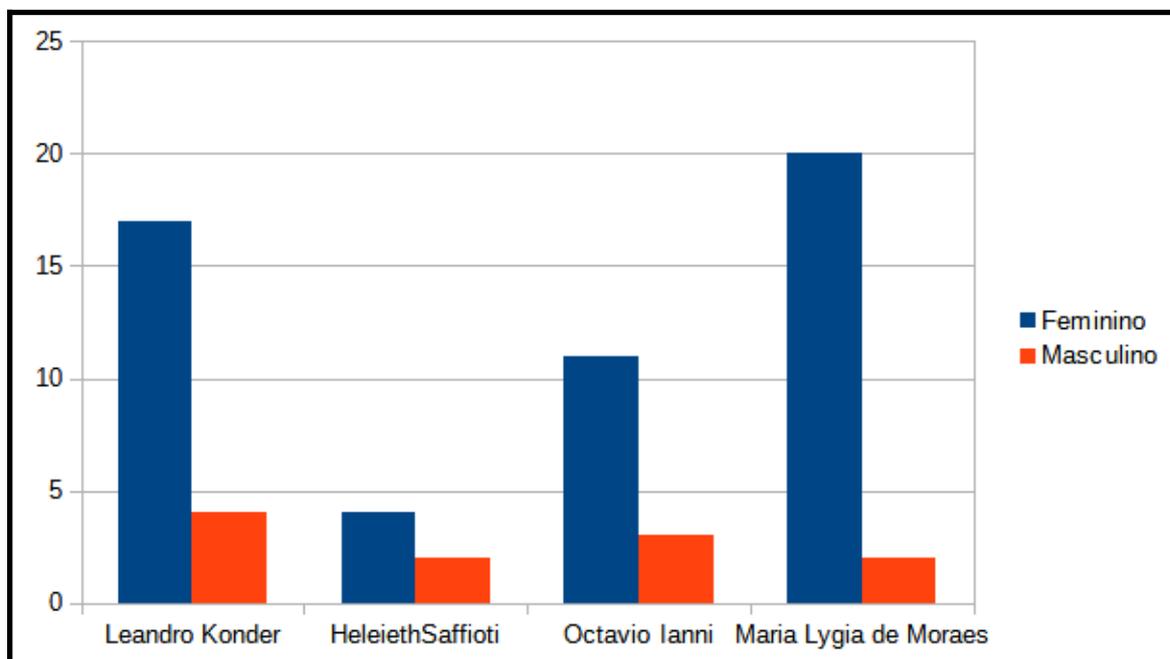
O instrumento de consulta foi enviado a cinquenta e três (53) professores/pedagogos do Colégio Estadual Leandro Konder - Formação de Docentes, que foi respondido por vinte e um (21) deles. O instrumento foi enviado ao e-mail institucional dos profissionais. Temos de considerar que retornos não acontecidos podem ter origem no fato de não ser muito comum operarem com e-mails institucionais fora das exigências da instituição mantenedora. Os dados coletados revelam que os vinte e um (21) participantes do segmento professores/pedagogos desse colégio encontram-se divididos da seguinte maneira: quatro (4) atuam como professor (a) e também como pedagogo (a); quinze (15) somente como professor (a); um (1) como pedagogo (a); e um (1) como gestor (a).

Situação idêntica de envio do instrumento se quanto aos profissionais do Colégio Estadual Heleieth Saffioti - Formação de Docentes consultados. De um

total de vinte e sete (27), seis (6) professores/pedagogos responderam, configurando o seguinte quadro: cinco (5) atuam como professor (a); um (1) pedagogo (a); e um (1) coordenador (a). Em relação aos acadêmicos da Pedagogia Octavio Ianni, enviamos o questionário a cem (100) acadêmicas e acadêmicos, e, quatorze (14) retornaram: oito (8) do primeiro ano e seis (06) do quarto ano. Abordamos cento e sessenta e um (161) estudantes da Pedagogia Maria Lygia de Moraes, sendo que vinte e dois (22) responderam o instrumento, divididos em quinze (15) do primeiro ano e sete (7) do quarto ano. Nos dois casos, o envio aconteceu por meio do e-mail pessoal dos estudantes.

Questionados sobre suas idades, os professores/pedagogos do Colégio Estadual Leandro Konder e do Colégio Estadual Heleieth Saffioti estão na faixa etária entre 25 a 55 anos. As (os) acadêmicas (os) da Pedagogia Octavio Ianni entre 17 a 45 anos e as da Pedagogia Maria Lygia de Moraes situam-se entre 17 a 56 anos ou mais. Perguntou-se sobre seu sexo, na condição de nascimento, e os resultados estão expressos no gráfico a seguir:

**Gráfico 1 – Sexo atribuído no nascimento**



Fonte: Elaborada pela autora (2021)

O gráfico evidencia os dois sexos atribuídos no nascimento, predominando nos quatro segmentos, de forma absoluta, a presença do sexo feminino. Os

segmentos professores/pedagogos do Colégio Estadual Leandro Konder - Formação de Docentes é composto por dezessete (17) do sexo feminino e quatro (4) masculino. No segundo, Colégio Estadual Heleieth Saffioti - Formação de Docentes, no segmento professores/pedagogos apresentou-se quatro (4) feminino e dois (2) masculino. Na Pedagogia Octavio Ianni, onze (11) para feminino e três (3) para masculino. Na Pedagogia Maria Lygia de Moraes obtivemos vinte (20) feminino e dois (2) masculino.

O questionamento a respeito da identificação de gênero foi proposto com duas intencionalidades. A primeira é verificar como ela se manifesta nos participantes da pesquisa, e, a segunda, por se constituir forma plural de identificação, isto é, a forma que podemos nos entender como um indivíduo social vai além do sexo (o atribuído no nascimento).

As possibilidades dadas para as respostas foram: cisgênero (pessoa que se identifica com o gênero que lhe foi designado ao nascer - sexo biológico); transgênero/transsexual (pessoa que possui uma identidade de gênero diferente do sexo designado no nascimento; não binário (pessoa que não se identifica com nenhum gênero pré-designado); não sei responder; prefiro não responder; outros.

**Quadro 1 - Qual o seu gênero?**

Cisgênero	Transgênero/Transsexual	Não binário
-----------	-------------------------	-------------

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

De acordo com Scott (1990, 1992) e Louro (2008), a definição do que somos tem sido dada pela sociedade e o tempo histórico no qual estamos inseridos. O gênero tem a ver com relações entre pessoas que produzem masculinidades e feminilidades. Tratar de gênero demanda referir-se à materialidade (organização e construção social) que envolve a todos. Beauvoir (1980) afirmou que gênero é um processo de socialização. Atribui-se ao nascer a definição de masculino e feminino por meio da genitália (característica física/materialidade), sendo que as características que permitem essa compreensão e definição é de perspectiva apenas biológica.

A definição de sexo envolve um processo de construção que está fundamentada numa determinada cultura, que por sua vez é decorrente das

relações de poder. O conceito de sexo, tal como nos é colocado, é construído e constituído dentro de um determinado movimento do processo histórico, cuja produção cultural lhe serve de sustentáculo e promoção.

O termo cisgênero refere-se à pessoa que se identifica com o gênero que lhe foi designado ao nascer, ou seja, ao sexo biológico. O transgênero/transsexual é a pessoa que possui uma identidade de gênero diferente do sexo designado no nascimento. O não binário é o que não se identifica com nenhum gênero pré-designado. Todos os participantes do Colégio Estadual Leandro Konder, Heleieth Saffioti, da Pedagogia Octavio Ianni e vinte um (21) da Pedagogia Maria Lygia de Moraes identificam-se e afirmam ser cisgêneros. Um (1) participante da Pedagogia Maria Lygia de Moraes se identifica como transgênero/transsexual.

O Quadro 3 apresenta o questionamento sobre a orientação dos participantes convidados a partir das referidas instituições. O quadro mostra três (3) tipos de orientação sexual que podem constituir uma pessoa. O heterossexual sente atração por pessoas do gênero oposto. O homossexual se atrai por pessoas do mesmo gênero. O bissexual sente atração por pessoas do mesmo gênero e também pelos do gênero oposto.

**Quadro 2** - Qual sua orientação sexual

Heterossexual	Homossexual	Bissexual
---------------	-------------	-----------

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Os vinte e um (21) participantes do segmento professores/pedagogos do Colégio Estadual Leandro Konder disseram que sua orientação sexual é heterossexual. Já um (1) de cada um dos participantes do Colégio Estadual Heleieth Saffioti, da Pedagogia Octavio Ianni e da Pedagogia Maria Lygia de Moraes tem a orientação homossexual. Os demais, (5 do Heleieth Saffioti; 13 da Octavio Ianni; 21 da Maria Lygia de Moraes), disseram ter a orientação heterossexual. A assexualidade também é uma forma de orientação sexual, o termo refere-se a uma pessoa que não sente atração sexual.

As respostas refletem os modos pelos quais os participantes se expressam. Os modos carregam marcas de suas histórias inseridos na história da sociedade local e da cultura que a promove, do contexto em que estão inseridos e

de outros fatores que impactam na constituição de suas identidades e orientações sexuais. As identidades são realidades polifórmicas “compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade” (LOURO, 1999. p. 10). Costa (2016) corrobora com o exposto antes e com o MHD, uma vez que em seu estudo considera que o marxismo como método contribui para a não naturalização das relações sociais/relações entre gêneros pela qual busca-se a emancipação.

Uma questão estratégica para se entender os posicionamentos de gênero dos entrevistados é a história da sociedade local e da cultura que a promove. Nessa dimensão, a religião tem exercido influência desde longa data, nas suas mais variadas expressões e hegemonicamente nas de matriz cristã.

Perguntamos aos participantes pela sua religião, ofertando as opções umbanda ou candomblé; protestante ou evangélica; espírita; católica; sem religião; outros. As religiões que professores/pedagogos do Colégio Estadual Leandro Konder dizem professar são: quinze (15) na católica; cinco (5) na protestante ou evangélica; um (1) não tem religião. O segmento de professores/pedagogos do Colégio Estadual Heleieth Saffioti, se colocaram: cinco (5) na católica; um (1) na protestante ou evangélica. As(os) acadêmicas(os) da Pedagogia Octavio Ianni indicaram-se: seis (06) na católica; seis (6) na protestante ou evangélica; um (1) não tem religião e um (1) apresentou-se como ateu. As (os) acadêmicas (os) da Pedagogia Maria Lygia de Moraes, se posicionaram: nove (9) na católica; dois (2) na espírita; cinco (6) na protestante ou evangélica e, três (3) sem religião. A intencionalidade em saber as religiões que os sujeitos/segmentos participantes professam justifica-se porque revelam sobre suas compreensões ao articular com a questão seguinte a respeito da importância da religião em suas vidas.

A religião foi indicada nos quatro segmentos que participaram da coleta de dados/informações, nas seguintes possibilidades de respostas: muito importante; pouco importante; nada importante; não tenho religião. Apenas dois (02) dos professores/pedagogos do Colégio Estadual Leandro Konder, dois (2) das (os) acadêmicas (os) da Pedagogia Octavio Ianni e três (3) da Pedagogia Maria Lygia de Moraes a tem como pouco importante. Dois (2) das (os) acadêmicas (os) da Pedagogia Octavio Ianni e um (1) da Pedagogia Maria Lygia de Moraes afirmaram

não terem religião.

Evidenciamos que a religião, dada à sua condição de muito importante na vida dos segmentos participantes da consulta, interfere na compreensão quanto às questões de gênero. Entretanto, consideramos que maiores identificações do impacto da religião nas compreensões relativas a gênero seriam possíveis em outro tipo de abordagem aos participantes, por se tratar de uma variável explicativa fundamental, uma vez que os discursos conservadores disseminados se amparam, de forma direta ou indireta, à rede cultural religiosa. Um exemplo é o movimento escola sem partido que profere em prol da família, o que tende a causar obnubilação no imaginário social, bem como no escolar ao se referir a temática gênero. (VASCONCELOS, 2018).

Quanto à condição de cor ou raça nos quatro segmentos participantes do questionário, a maioria se diz branco (a). Os demais professores/pedagogos identificaram-se da seguinte forma: Colégio Estadual Leandro Konder: quatro (4) se dizem pardos e um (1) amarelo; Colégio Estadual Heleieth Saffioti: um (01) pardo e um (1) amarelo; as (os) acadêmicas (os) da Pedagogia Octavio Ianni: quatro (4) negro (a) e três (3) pardo (a); Pedagogia Maria Lygia de Moraes: quatro (4) pardo (a), três (3) negro (a) e um (1) indígena. Na análise dos dados não identificamos nenhuma questão que nos indicasse influência a respeito da condição de cor ou raça dos participantes.

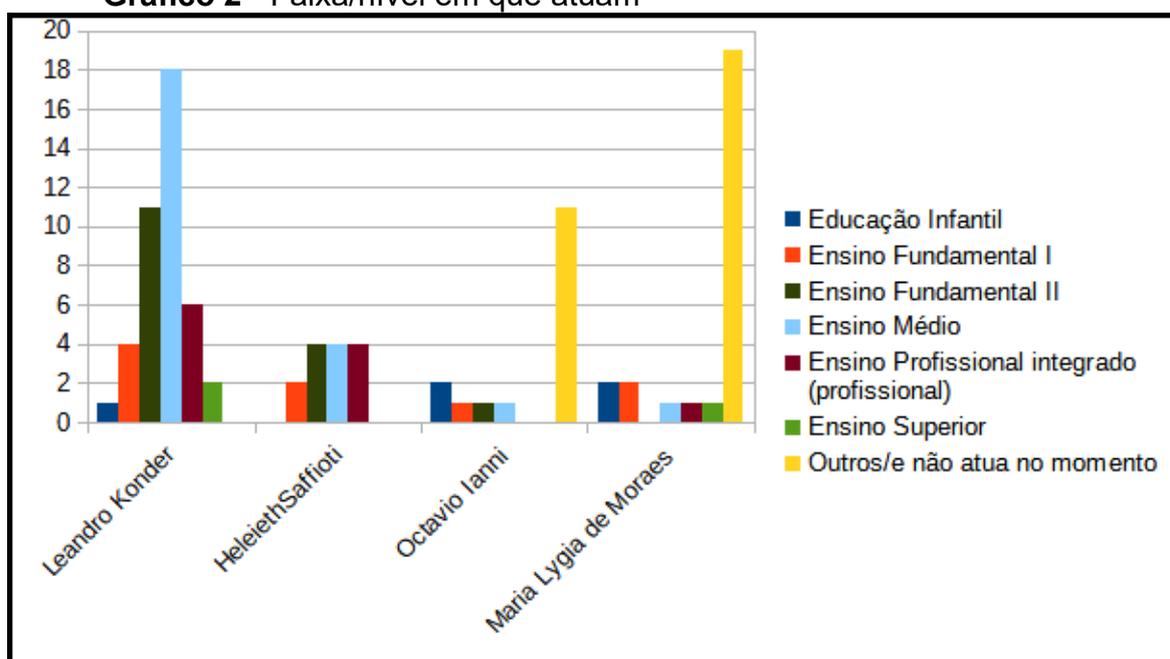
As respostas confirmam a perspectiva de Vasconcelos (2018) a respeito da necessidade de adotar uma perspectiva interseccional, considerando, entre outras questões, a raça ao estudar gênero. Ressalta não ser possível pensar gênero “sem pautar as questões de raça” (VASCONCELOS, 2018. p. 125). A mesma encontramos no estudo de Pereira (2018), que afirma que as questões de gênero resultam da influência da raça. Já os estudos do mapeamento de gênero na perspectiva do MHD acrescentam contribuem com a questão de classe. Para Pereira (2018) a escola, o se constituir em ar em lugar de suma importância para a formação tanto para alunos quanto para professores, dada as suas especificidades de produzir/reproduzir/disseminar discursos e práticas que confirmam maneiras de olhar e de se posicionar e/ou agir frente às questões que envolvem gênero.

Questionados sobre o estado civil, a maioria dos professores/pedagogos

dos dois colégios são casados. Cinco (5) do Colégio Estadual Leandro Konder são solteiros e dois (2) do Colégio Estadual Heleieth Saffioti. As (os) acadêmicas (os) da Pedagogia são, em sua maioria solteiros. Apenas três (3) da Pedagogia Octavio Ianni são casados. Quanto à da Pedagogia Maria Lygia de Moraes, sete (7) são viúvos, dois (2) em união estável, dois (2) casados, um (1) namora e uma (1) é noiva. Na análise não percebemos diferenças nas respostas de um participante casado para com a de um solteiro.

Quanto à caracterização da faixa/nível de ensino que os segmentos participantes atuam como profissional da Educação, foram oferecidas opções, de modo que os participantes pudessem marcar mais de uma situação, de forma a evidenciar o arco de suas atuações na docência.

**Gráfico 2 - Faixa/nível em que atuam**



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

O gráfico evidencia os níveis de ensino de atuação profissional dos quatro segmentos participantes. Quatorze (14) dos vinte e um (21) professores/pedagogos do Colégio Estadual Leandro Konder trabalham em mais de um nível de ensino. Os mesmos se dividem em: um (1) no Educação Infantil, três (3) no Ensino Superior, quatro (4) no Ensino Fundamental I, seis (6) no Ensino Profissional integrado (profissional), onze (11) no Fundamental II e dezoito (18) no Ensino Médio. Dos seis (6) do Colégio Estadual Heleieth Saffioti, três (3)

trabalham em mais de um nível/faixa de ensino se dividem da seguinte maneira: Ensino Fundamental I dois (2), Ensino Fundamental II quatro (4), Ensino Médio quatro (4) e Ensino Profissional integrado (profissional) quatro (4).

No segmento das(os) acadêmicas(os), por se tratar de ingressantes e concluintes do curso de Pedagogia, foi questionado, além dos níveis/faixas de ensino, se atuavam na educação no momento da consulta. Dos quatorze (14) da Pedagogia Octavio Ianni, onze (11) não atuam no momento; um (1) atua no Fundamental I; um (1) no Fundamental II; um (1) no Ensino Médio e na Educação Infantil. Da Pedagogia Maria Lygia de Moraes, dezenove (19), dos vinte e dois (22), não atuam no momento. Outros dois (2) atuam na Educação Infantil; um (1) no Ensino Médio; um (1) no Ensino Profissional integrado (profissional), um (1) no Ensino Superior e dois (2) no Ensino Fundamental I.

É sabido que Marx não trata especificamente da profissão/emprego como formulado no questionando aos participantes, mas considera qualquer atividade produtiva como trabalho. “O trabalho humano em geral [...]. O trabalho concreto e o trabalho abstrato [...] são a mesma atividade em seus aspectos diferentes” (BOTTMORE, 2001. p. 383). O trabalho humano é a mediação que o homem precisa para se construir historicamente. O trabalho é a primeira experiência mediadora, uma vez que desenrola a constituição da humanidade no gênero humano.

Marx e Engels (2007, p. 49) esclarecem que “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência.” A consciência é produto social e é a realidade social que determina a nossa consciência, o conteúdo do pensar. Portanto, a categoria trabalho se faz presente enquanto dimensão social que produz a forma de pensar de professores e pedagogos ao longo de suas vidas, entre outras questões, sobre o tema gênero.

A construção dos gêneros se dá pelas relações sociais. As pessoas constroem e são construídas inseridas nas relações com os outros em um contexto que as determina. Saffioti (1992) explica que:

[...] não se trata de perceber apenas corpos que entram em relação com outro. É a totalidade formada pelo corpo, pelo intelecto, pela emoção, pelo caráter do EU, que entra em relação com o outro. Cada ser humano é a história de suas relações sociais, perpassadas por antagonismos e contradições de gênero,

classe, raça/etnia. (SAFFIOTI, 1992. p. 210).

Dados de identificação pessoal aqui apresentados são subsídios para alargar a compreensão de que o que somos ou que nos constrói se dá no emaranhado das relações sociais constituídas pelos interesses hegemônicos no modo de produção. Entretanto, também com o mundo objetivado na consciência, e, cada um desempenha as relações sociais que contêm sua identidade individual, o seu “eu”.

Ao pertencer a um gênero, a se saber homem ou mulher, o que é atribuído ao nascimento (sexo: feminino/masculino), isso dá forma a nossa referência de mundo e, conseqüentemente, para as compreensões de gênero. A articulação das compreensões dos participantes, professores e pedagogos, com as questões de gênero se dá pela realidade social na qual se encontram inseridos. Faz necessária essas questões de identificação pessoal, como uma forma de contextualizar os participantes, uma vez que dá subsídio às questões e respostas na próxima seção onde evidencia o gênero na realidade social, especificamente nas questões em que relatam as situações de preconceito que se recordam envolvendo meninas e meninos, e, em relação a comportamentos que a sociedade atual espera do homem e da mulher.

#### **4.2 Entendimento de gênero: a perspectiva dos participantes**

Neste eixo apresentamos as justificativas dos segmentos quanto às questões relativas ao tema gênero na vida cotidiana do profissional da educação. O instrumento de coleta de informações procurou direcionar os participantes a pensarem no *lócus* de trabalho e evidenciar se temas/assuntos de gênero são ou não abordados em sala de aula pelos participantes.

Em busca por informações a respeito dos fundamentos teóricos de suas formações (como o tema gênero apareceu e/ou como vem aparecendo na formação dos professores) indagamos: (a temática gênero tem sido discutida na formação de professores na modalidade escola normal?; a temática de gênero tem sido discutida na licenciatura?; como discutir gênero?; você considera a temática das relações de gênero na escola; como você se refere a compreensão

de gênero?; na escola em que trabalha ou que estudou já presenciou alguma situação de preconceito envolvendo meninos e meninas, homens e mulheres? Se respondeu que “SIM”, por favor diga qual(is) foram as situações que se recorda; você acha que a sociedade atual espera coisas diferentes da mulher e do homem? como, por exemplo, expectativas quanto à profissão, às relações pessoas (amizades, relações amorosas)?; na sua opinião, a escola colabora no desenvolvimento de habilidades e interesses diferentes em alunos e alunas? (caso tenha respondido “sim”, responda); quais seriam as habilidades diferentes que você em sua atuação se recorda estimulados pela escola (Em relação às meninas/em relação aos meninos)?; em sua atuação profissional ou como aluno (a) você lembra ou já lidou em sala de aula com questões relacionadas a sexo (relações sexuais, gravidez) e/ou orientações sexuais (homossexualidade, bissexualidade, heterossexualidade)?; em relação à questão anterior se respondeu “SIM”, dê um exemplo).

As contribuições dos participantes, ao articularmos com o que encontramos nos documentos (PPP dos colégios e PPC dos cursos) explicam que quando o tema se faz muito presente no cotidiano da instituição, as compreensões dos participantes em suas respostas mostram ausências e, quando o tema nos documentos se faz ausente nas repostas dos participantes se fez presente. O PPP do Colégio Estadual Leandro Konder o tema não se faz muito presente, salvo por considerar os desafios contemporâneos. No PPP do Colégio Estadual Heleieth Saffioti o tema aparece presente de forma mais específica, relacionado com as relações de poder e com a perspectiva de Marx e Engels (nas questões de classes). No PPC da Pedagogia Octavio Ianni está presente, inclusive como oferta disciplina específica denominada de “Gênero, Sexualidade e Educação”. Já na Pedagogia Maria Lygia de Moraes encontra-se ausente, a discussão aparece como conteúdo da disciplina “Educação das Relações étnico-raciais: Histórico da África e da Cultura Africana e Indígena”.

Questionados se a temática gênero tem sido discutida na formação da modalidade Escola Normal, dezesseis (16) professores/pedagogos do Colégio Estadual Leandro Konder responderam “sim”, e outros cinco (5) optaram pelo “não”. Quanto aos professores do Colégio Estadual Heleieth Saffioti, quatro (4) disseram existir alguma discussão, um (1) dos professores/pedagogos demarcou

“outros”, explicando que no seu entendimento não o suficiente e, um outro (1) pontuou em “outros”, informando que aconteceu em função de algumas situações que surgiram no contexto de aula. Quanto as (os) acadêmicas (os) da Pedagogia Octavio Ianni, nove (9) disseram “sim” e cinco (5) optaram pelo “não”. Dos vinculados à Pedagogia Maria Lygia de Moraes, seis (6) anotaram “sim”, um (1) escolheu a opção “outros”, esclarecendo que alguns professores tentam realizar o debate em relação ao assunto/temática, mas que compreende, de tudo que presenciou, ser insatisfatório, uma vez que é pouco discutido. Entre os mesmos, um (1) manifestou-se não sabe dizer, e quatorze (14) disseram não ter tido nada mais pontual sobre a questão. Esses últimos concentram-se nos primeiros anos.

Em relação à licenciatura, a maioria dos participantes dos colégios Leandro Konder e Heleieth Saffioti e acadêmicas (os) da Pedagogia Octavio Ianni disseram ter tido e/ou ter acesso à discussão. As (os) acadêmicas da Pedagogia Maria Lygia de Moraes afirmam não ter a discussão, uma das justificativas que se pode dar ao não ter a discussão é que se trata da maioria ser do primeiro ano. Esse resultado na coleta de informações confirma o que encontramos nos PPC do curso apresenta temas de “gênero” como disciplina ou outra forma de componente curricular. Entretanto, na disciplina de “Educação das Relações étnico-raciais: Histórico da África e da Cultura Africana e Indígena” contempla, entre diversos assuntos, a diversidade de gênero. Ou seja, no documento PPC da Pedagogia Maria Lygia de Moraes não identificamos o tema gênero como disciplina/componente curricular. O tema aparece como assunto em outra disciplina.

Esse cenário indicado pelas respostas das (os) participantes foi identificado no estudo de Unbehau (2014) quanto à ausência do tema no currículo de formação inicial de professores. Outro caso é o do estudo de Sá (2019), que apesar de ter identificado o tema em algumas disciplinas de formação inicial, que tem se dado de maneira secundária. As discussões de gênero no contexto escolar, segundo o pesquisador, precisam articular-se a superação das explicações naturalizantes. Nessa perspectiva, professores devem identificar a importância de repensar as relações de gênero na escola, ancorados em críticas que explicitem a desigualdade das relações sociais de mulheres e de homens. Relações essas que entendemos construídas sobre desigualdades historicamente

mais amplas.

Vinte (20) dos professores/pedagogos do Colégio Estadual Leandro Konder compreendem que a discussão sobre gênero deve estar presente em todas as disciplinas, um (1) apresentou a percepção de que é complicado discutir como disciplina. Essa resposta acontece pelos discursos e posturas conservadores na ordem cultural-social-religiosa que os fazem pensar que não é um tema a ser discutido no contexto escolar, mas questão de contexto privado.

Seis (6) do Colégio Estadual Heleieth Saffioti compreendem que o tema deve estar em todas as disciplinas. Algo semelhante é evidenciado no PPP do Colégio Estadual Leandro Konder, ao considerar como desafio contemporâneo as questões de gênero. O tema neste colégio é componente da proposta curricular e do planejamento docente, aparece nos conteúdos obrigatórios entre eles, o que mais se aproxima é a sexualidade humana. Discutir gênero como um fato presente e/ou como disciplina é essencial. Segundo Zuzzi (2016), é um fator para avançar, desde que o tema apareça de forma sistemática na formação inicial e continuada sem essa conquista, os discursos excludentes de gênero continuam tratados de forma esporádica, ao sabor das circunstâncias.

Os posicionamentos das (os) acadêmicas (os) da Pedagogia Octavio Ianni: nove (9) postulam que deve estar presente em todas as disciplinas; para dois (2) deveria existir disciplina específica sobre a temática; um (1) fez a opção “outros” argumentando que a discussão deveria ser por meio de palestras ou minicursos; um (1) outro assinalou “outros” justificando que discutir gênero engloba a construção histórica. Sobre a questão histórica a que se refere essa participação, Andrade (2011) afirma, sustentado em Marx e Engels, que as práticas sociais, entre elas as educacionais escolares devem ser historicamente discutidas enquanto conteúdo escolar.

Os caracteres e/ou a construção desse entendimento da (o) participante evoca o fundamento materialista histórico. Já para outro participante, especificamente, um (1), na opção “outros” considerou que a discussão deve ser considerada na escola porque é fato presente na atualidade. A compreensão dessa participação dialoga com Machado (2018) quanto ao desafio da formação de professores em responder demandas da atualidade e/ou contemporâneas como as questões gênero, uma vez que “a trajetória das políticas públicas

voltadas às questões de gênero, [...] é recente” (MACHADO, 2018. p. 47).

As respostas dos que estudam na Pedagogia Maria Lygia de Moraes apresentaram dezessete (17) afirmando que deve estar presente em todas as disciplinas; três (3) indicaram a compreensão da discussão como disciplina; um (1) não soube dizer e, um (1) escolheu “outros” defendendo que esse assunto deve ser discutido em casa porque os pais é que são responsáveis pela formação moral da criança. Tal resposta exigem questões a se pontuar: trata-se de um (a) participante de primeiro ano, portanto ainda inserindo-se nos debates dessa ordem; se identifica com o sexo biológico; se atrai por pessoas do gênero oposto; definiu-se como protestante ou evangélica; a religião em sua vida é muito importante; se diz branca (o); é casada.

Os caracteres que permitem essa definição e/ou o que constrói esse entendimento são fundamentados em explicações ancoradas em fatores de ordem cultural-social-religiosa, recentemente evocadas pelos discursos conservadores disseminados de forma contumaz, e de forma sistemática e organizada, por exemplo pelo como os do movimento escola sem partido.

A compreensão da/do participante evoca que é na casa/família que se informa as compreensões de gênero construídas no contexto sócio-histórico. E é no ambiente escolar que as crianças vão repercutir e reproduzir o que aprendeu, o que não isenta o papel que a escola tem frente as questões que o tema envolve, como por exemplo, a dessas construções. Mottin (2019), ao analisar esse movimento e a retirada do termo gênero dos planos de educação, defendeu que gênero deve ser pauta das políticas públicas, uma vez que é necessário defender a liberdade do ensinar/aprender e a autonomia docente, sobretudo em contextos de ataque sistemático a tais princípios.

A resposta apresentada pela (o) participante remete a Vieira (2017), não se trata de um assunto a ser ignorado no ambiente escolar utilizando-se da justificativa que não é uma questão escolar, uma vez que “a escola é um *locus* privilegiado para essa discussão” (VIEIRA, 2017. p. 59). Assim, ressaltamos o papel da escola quanto a temas/assuntos que fazem parte da constituição histórica de todos, entre eles, gênero. Para Garcia (2015), o silenciamento na escola e da escola podem indicar que os professores e/ou educadores não precisam de formação para abordar o tema, que deve permanecer na condição

oculta.

Da mesma forma, diremos que o silenciamento na escola e da escola preconiza desafio na formação de professores. Tal pensamento acarreta consequências para a educação, como inserção do tema, formação continuada para os professores e, políticas públicas por parte de quem as constrói, e dos desenvolvedores de pesquisa na área.

Em relação à temática das Relações de Gênero na escola, perguntamos se se consideram importantes para a educação, irrelevante para a educação, imprópria para a educação e, se não pensam sobre isso. Dezoito, (18) dos professores/pedagogos do Colégio Estadual Leandro Konder - Formação de Docentes, consideram importante para a educação; três (3) não pensam sobre o assunto. Do Colégio Estadual Heleieth Saffioti - Formação de Docentes, cinco (5) compreendem como importante e um (1) não pensa sobre. Todas as (os) acadêmicas (os) da Pedagogia Octavio Ianni, participantes na coleta de informações, consideram importante.

Em relação aos da Pedagogia Maria Lygia de Moraes, para dezoito (18) a temática é importante para a educação; dois (2) não pensam sobre isso; dois (2) dizem ser uma temática imprópria para a educação escolar. A esse respeito, Vieira (2017) preconiza que tratar das relações de gênero no ambiente escolar é um tabu, o que demanda que há muito a ser discutido. Ao que corrobora Garcia (2015), ao analisar o silenciamento ao argumento de que se trata de assunto e/ou temática do âmbito íntimo da família e não como público da escola. Esse discurso desconsidera que gênero faz parte de todos, e, mesmo quando silenciado, vai repercutir nos espaços públicos, notadamente naquele que tem seu conteúdo centrado no conhecimento objetivo.

As respostas aos questionamentos que fizemos aos estudantes evocam pensar sobre a importância de discutir essa temática nas escolas de formação de professores, uma vez que indicam que mesmo quando consideram a importância do conteúdo na educação básica, identificam-se incapazes de contribuir. A formação de professores, na condição inicial e continuada, deve contribuir para a construção de significados e possibilitar empoderamento de mudança do discurso docente, sobretudo, em relação à compreensão do papel da escola de professores e pedagogos frente ao combate, por exemplo, ao preconceito e

racismo. Messias (2017) considera que a discussão das temáticas de gênero proporciona a possibilidade de rever práticas e compreensões das relações de poder.

Os posicionamentos dos participantes conferem-se com a identificação de Machado (2018) sobre a pouca ou inadequada abordagem do tema nos processos formativos dos professores/pedagogos, demandando agregar mais disciplinas com o tema gênero como necessidade imperativa de investigar e denunciar contextos opressores. As respostas também confirmam a observação de Garcia (2009) que ressalta a importância da formação continuada para que professores possam superar dificuldades com a temática no dia a dia escolar, das quais não podemos continuar nos esquivando.

Sobre a questão de como se reportam à compreensão de gênero, quinze (15) professores/pedagogos do Colégio Estadual Leandro Konder, três (3) do Colégio Estadual Heleieth Saffioti, dez (10) da Pedagogia Octavio Ianni e dezoito (18) da Pedagogia Maria Lygia de Moraes, referem-se como algo que vai além de determinantes biológicos e de oposições binárias; quatro (4) do Colégio Estadual Leandro Konder, um (1) do Colégio Estadual Heleieth Saffioti e um (1) da Pedagogia Maria Lygia de Moraes é condicionado a aspectos socioculturais; dois (2) do Colégio Estadual Leandro Konder, dois (2) do Colégio Estadual Heleieth Saffioti, dois (2) da Pedagogia Octavio Ianni e um (1) da Pedagogia Maria Lygia de Moraes remetem-se a aspectos biológicos; um (1) acadêmico (a) da Pedagogia Maria Lygia de Moraes optou por aspectos socioculturais; dois (2) da Pedagogia Octavio Ianni se referem a compreensão de gênero como uma construção histórica de masculinidades e feminilidades que muitas vezes determinam comportamentos de meninos e meninas.

As compreensões de que gênero é algo que vai além de determinantes biológicos e de oposições binárias, condicionado a aspectos socioculturais; construção histórica de masculinidades e feminilidades que muitas vezes determinam comportamentos. O fundamento teórico-histórico que explica essas compreensões dos participantes é a perspectiva sociocultural. A compreensão de que remete a aspectos biológicos remete a confusão de entendimentos de categorias, uma vez que está atrelada ao sexo, perspectiva biológica.

A compreensão de gênero fica limitada caso não se evoque os seus

caracteres decorrentes das relações de poder. As pesquisas que analisamos, especialmente as dos mestrados profissionais em educação, pouca parte delas indicam essa preocupação, e da mesma forma quanto ao que coletam de pessoas e escolas. Na maioria das vezes o tema é abordado na superficialidade do direito e respeito ao diferente, sem amarrar no contexto mais estrutural da formação e das relações de classe na sociedade. A construção de tal entendimento dos dois (2) acadêmicos (as) se fundamenta nas relações de poder responsável por produzir e reproduzir masculinidades e feminilidades. O que encontra respaldo em Zuzzi (2016) que demarca as masculinidades e feminilidades como modos de ser mulher e de ser homem em uma determinada sociedade, como todos os determinantes que atuam sobre os mesmos, em sua produção e perpetuação.

Questionados se na escola em que trabalham ou que estudaram (no caso dos acadêmicos que ainda não atuam) se já presenciaram alguma situação de preconceito envolvendo meninos e meninas, homens e mulheres, predominou o “sim”. Os mesmos foram provocados a apresentarem as situações que se recordarem. Os professores/pedagogos do Colégio Estadual Leandro Konder - Formação de Docentes relataram situações que identificaram como bullying (alunos tirando sarro de meninos e meninas homossexuais; piadinhas entre os alunos); em atividades de intraclasse como de jogar bola/coisa de menina; pais que não queriam que filha(o) convivessem com homossexuais; comentários inadequados realizados por professores (mulheres e homens); tentativas de impor maneiras de agir e se vestir em alunos com comportamentos diferentes do seu gênero biológico; desrespeito com uma professora transexual.

Os relatos dos professores/pedagogos do Colégio Estadual Heleieth Saffioti - Formação de Docentes indicaram: discriminação com garoto por apresentar comportamentos diferentes do esperado; casos de bullying; brincadeiras maldosas relacionadas à questão de gênero; alunos com problemas decorrentes de incompreensão e preconceito por parte da família.

As (os) acadêmicas (os) da Pedagogia Octavio Ianni recordam das seguintes situações: as aulas de educação física em que o vôlei é destinado às meninas e futebol para meninos (separação de esportes nas escolas por gênero); não aceitação de pessoas não heterossexuais; identificação de ser professor

(homem) a ser “gay” (notadamente nas séries iniciais e educação infantil); apelidos pejorativos a meninos como “boiola” em decorrência de traços de sensibilidade; situações de constrangimento por atos e/ou atitudes deixando alunos/as acuados. Vimos, pelos depoimentos, que a escola pode ser um espaço cruel.

As (os) acadêmicas (os) da Pedagogia Maria Lygia de Moraes ao rememorarem as situações de preconceito na escola relataram: ver um colega se sentir superior intelectualmente por ser homem; preconceito por meninos afeminados e situações nas quais uma aluna trans foi impedida de usar o banheiro feminino pelos pais dos outros alunos; bullying por um menino ter a voz um pouco mais fina; nos esportes como futebol; situações que envolviam padrão de comportamento e em piadinhas preconceituosas disfarçadas de brincadeira; ocorrências de preconceito entre os grupos de meninos e meninas, os mesmos estipulam um padrão de comportamento e os colegas que não se encaixam são oprimidos; relatos de pais que questionaram o motivo do filho (menino) utilizar lápis de colorir rosa; na faculdade presenciou opiniões machistas, homofóbicas, que utilizam da religião para disseminar preconceito e discriminação.

O conteúdo das respostas remete-nos ao estudo de Brantes (2013) que tratou da necessidade de desvelar discursos que são culturalmente construídos e reproduzidos, e, que no jogo das relações de poder, são naturalizados como modos de ser menino ou de ser menina. Trata-se de compreender o movimento da história como conexões que se articulam na composição de uma certa realidade, fato, acontecimento ou ideia, mediado pela contradição. Ou seja, deve-se questionar o porquê de certas situações e comportamentos para que se potencialize as condições de se emancipar.

Em relação se julgam que a sociedade atual espera coisas diferentes da mulher e do homem, como, por exemplo, expectativas quanto à profissão, às relações pessoais (amizades, relações amorosas), os professores/pedagogos do Colégio Estadual Leandro Konder apresentaram-se da seguinte maneira: onze (11) compreendem que sim; cinco (5) que não e outros cinco (5) não sabem. As respostas dos profissionais do Colégio Estadual Heleieth Saffioti: três (3) sim; um (1) não e dois (2) dizem não saber. As (os) acadêmicas (os) da Pedagogia Octavio Ianni manifestaram-se: sete (7) dizem que sim; outras seis (6) que não e

um (1) não sabe. A maioria da Pedagogia Maria Lygia de Moraes, especificamente onze (11) pensam que sim; seis (6) não e cinco (5) não sabem.

Questionados sobre o que a sociedade atual espera que a mulher seja, a divisão dos papéis entre os sexos aparece na compreensão dos segmentos participantes com características de submissão, menos intelectual, inferior, frágil, mãe, a que ganha menos, dentro dos padrões, dona de casa/do lar, dócil, recatada, esposa/boa esposa/casada, avó, obediente, subordinada, deve usar roupas adequadas, ter um relacionamento sério, ser compreensiva e não ocupar cargos de chefia. Aos homens são atribuídos às características de: viril, dominador, homem com “H” maiúsculo, o que decide, autoritário, forte, provedor, pegador, pai/marido, o que tem bom emprego, avô, exemplo, o solucionador de problemas, o que depois da farra vai casar e construir uma família, o que pode trair (afinal é da natureza do homem), tem que ser firme, insensível, líder, o que pode fazer tudo, auto suficiente, macho e bem-sucedido.

A identidade de gênero não tem sido o único fator de diferenciação entre os gêneros. O contexto social reflete o gênero de uma sociedade, em suas características e em papéis demonstrados pelas mulheres e pelos homens em comportamentos ou atitudes que refletem o que é esperado pela sociedade em relação ao que cada um deve ser. A questão dos papéis, o que é esperado de cada um torna imperativa a procura pelas bases materiais que as produzem. O concreto que produz as desigualdades de gênero e a sua permanência se manifesta na síntese de posturas, entre elas, as compreensões do que a sociedade espera da mulher e do homem.

A contribuição da perspectiva materialista histórica dialética para compreender essa construção do que a sociedade espera da mulher e do homem demanda elevar-se do abstrato ao concreto pensado, no sentido de partir da palavra de seus indivíduos concretos, identificando categorias que explicam e determinam o tema. Constitui-se compreensão do gênero como um todo articulado e determinado de forma completa. Tal referência de análise do concreto trata de condições materiais da vida de indivíduos.

A posição dos segmentos participantes, a partir de cada uma das instituições, situa a escola como colaboradora no desenvolvimento de habilidades e interesses diferentes em alunos e alunas, especialmente para dez (10)

professores/pedagogos do Colégio Estadual Leandro Konder; dois (2) do Colégio Estadual Heleieth Saffioti; sete (7) acadêmicas (os) da Pedagogia Octavio Ianni e para quatro (04) da Pedagogia Maria Lygia de Moraes. Os demais disseram que não e/ou não sabem.

As colaborações da escola para as habilidades/interesses dentre alunos e alunas que recordam em relação às meninas, foram identificadas por professores/pedagogos do Colégio Estadual Leandro Konder quando a escola estimulou: a serem independentes; ter sensibilidade/capricho/bom comportamento; participar dos esportes; para reforçar a ideia de que meninos são melhores no futebol; que na política e no trabalho e algumas profissões não são para mulheres; que meninas são delicadas/educadas/passivas.

Os consultados e participantes do Colégio Estadual Heleieth Saffioti situaram as seguintes situações: quando se estimula a expressão de força própria do sexo forte; quando trata de empatia e respeito somente com as meninas, como se fosse algo feminino de modo que meninos fossem isentos e/ou não precisem ter empatia e respeito. As ocorrências identificadas pelas acadêmicas (os) da Pedagogia Octavio Ianni forma quando a escola diz que: brincadeiras leves são para meninas e as violentas ou pesadas para meninos; quando meninas são corrigidas a sentarem-se na forma ereta e demonstrar capricho nas atividades; quando dizem que meninas devem fazer ginástica ou dança. As (os) estudantes da Pedagogia Maria Lygia de Moraes assinalaram quando se cobra de meninas letras bonitas; cadernos adornados e delicados.

Em relação aos meninos, para os professores/pedagogos do Colégio Estadual Leandro Konder, quando são estimulados no esporte; na liderança; coragem e inovação; a ser forte; não chorar; não se destacar na dança. As respostas recolhidas dos profissionais do Colégio Estadual Heleieth Saffioti assemelham-se com o anterior, diferenciando-se na afirmação de que o homem deve passar confiança. Entretanto, observamos que essa resposta situa o homem com referência de verdade, inferiorizando a mulher nesse quesito. As (os) acadêmicas (os) da Pedagogia Octavio Ianni situam o esporte; força; a dedicação a matemática; a força física; influenciar meninos a brincar de bola/carrinhos; quando ao comportamento se reforça com afirmações “ele é menino... é assim mesmo”. Dentre os que frequentam a Pedagogia Maria Lygia de Moraes,

recordam que a escola estimula diferentes comportamentos; quando o futebol apenas meninos jogam e quando dizem que meninos não devem usar rosa.

A pesquisa de Mello (2018) confirma o movimento que identificamos nas respostas às questões propostas, quanto ao espaço escolar demarcando papéis dos homens e das mulheres. A questão é pertinente uma vez que se busca compreender a permanência de estímulos por meio de formas de expressão do que se espera e o que demarca como referência. As justificativas e argumentos indicam o retrocesso que o país vivencia com o atual governo, que postula comportamentos para meninos e meninas.

Neste contexto, situa-se o papel das famílias que, na maioria das vezes, concordam com essa separação de habilidades, uma vez que a criança reproduz na escola situações vivenciadas, ouvidas e presenciadas em casa. O estudo de Mottin (2019) ilustra essa situação com o protagonismo de deputados (evangélicos) que defendem a eliminação do gênero nas escolas, ao argumento de defesa da família estruturada na base patriarcal que estabelece papéis de gênero. Esse discurso em prol da família culmina na separação de habilidades e embasa seus seguidores a partir da disseminação do discurso.

O contexto da escola tem um papel essencial na não separação, entretanto, vimos nas respostas dos participantes que isso não acontece. Enquanto parte da estrutura da sociedade, a escola contribui/estimula habilidades diferentes de meninos e meninas. Dias (2014) reforça a importância de se estabelecer práticas no interior da escola que levem à superação dessas formas de pensar e questionar práticas conservadoras, possibilitando um pensar e vivências que promovam “atitudes que não passem modelos sexistas, destinando a alunos e alunas as mesmas atividades ou cuidando para não reforçar por palavras e ações os modelos machistas” (DIAS, 2014, p. 1874).

Toda a atividade tem uma função social e esta não pode ser hierarquizada, porque, ao hierarquizar contribui com o processo que é a eliminação da consciência de classe. A atividade deve ser colaborativa e não competitiva, uma vez que a competição atende aos interesses do capitalismo.

Questionamos se na atuação profissional ou como aluno (a) lembram ou já lidaram em sala de aula com questões relacionadas a sexo (relações sexuais, gravidez) e/ou orientações sexuais (homossexualidade, bissexualidade,

heterossexualidade). Dezesesseis (16) dos professores/pedagogos do Colégio Estadual Leandro Konder que participaram da sondagem responderam “sim”, e alguns deram como exemplo a gravidez na adolescência e homossexualidade; abertura para dialogar como os alunos sobre esses temas; busca pelo debate e por mostrar que todos são iguais; quando adolescentes perguntam sobre o sexo e gravidez no particular; sempre procura intervir e procurar resolvê-las da melhor forma possível em relação aos preconceitos pela opção sexual. Esse termo dito pela/o participante indica a ausência de fundamento teórico, ninguém opta por sua orientação sexual.

A identidade é atribuída em decorrência do desejo e/ou por quais sexos ou gêneros a pessoa se sente atraída. O termo “opção” é incorreto para se referir utiliza-se “orientação”. Cinco (5) do Colégio Estadual Heleieth Saffioti disseram “sim” e estabeleceram como exemplos: quando trabalho a química do amor; ao ouvir relatos de alunas grávidas que mudaram a visão que a turma tinha dela; a presença da homossexualidade sempre gera discussões; gravidez precoce e alunos que passavam por transformações físicas; alunos com dúvidas sobre orientação sexual.

Sete (7) participantes do segmento acadêmicas (os) da Pedagogia Octavio Ianni disseram que já presenciaram questões relacionadas a sexo (relações sexuais, gravidez) e/ou orientações sexuais (homossexualidade, bissexualidade, heterossexualidade), e alguns exemplificam: com crianças/adolescentes eles têm curiosidade em saber sobre os assuntos, na escola principalmente, muitos não tem esses diálogos com a família; situações de amigas grávidas, amigos homossexuais; pressão para meninas namorar meninos mesmo sem vontade. Treze (13) da Pedagogia Maria Lygia de Moraes já presenciaram situações como: amigo que sofreu homofobia, por gostar de meninos; gravidez e sexualidade tratadas em bate-papo sobre esses assuntos no ensino fundamental; situações de aborto; uma professora que abordava as questões de sexualidade e gênero sem medo; conhecimento de pessoas não heterossexuais que sofreram muito preconceito dos outros alunos ao se assumirem; participação de palestras explicativas com profissionais da saúde (clínico geral, ginecologista e psicólogo); aulas de educação sexual e prevenção de gravidez; contato com situações de aborto; professora de biologia que abordava assuntos como sexo e a gravidez.

As respostas aos questionamentos refletem formas de pensar nas quais a discriminação é fruto das relações sociais, incorporadas em jeitos de ser em sociedade e, que no espaço escolar são “gentrificadas”, “marcadas” por forte ações que evidenciam elementos do gênero (homem/mulher; o que é “aceitável” para o homem; o que é “aceitável” para a mulher).

As demarcações sociais estão instaladas nas estruturas e nas pessoas, restringindo possibilidades e produzindo situações de desigualdade. Isso se dá, de acordo com Louro (2000), pela existência de uma pedagogia da sexualidade que legitima e reprime. Situação que na escola é perpetuada por afirmação e/ou pelo silenciamento. “Nos espaços reconhecidos e públicos ou nos cantos escondidos e privados, é exercida uma pedagogia da sexualidade, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras” (LOURO, 2000. p. 31).

Messias (2017) ressalta que a reflexão do preconceito contra a diversidade sexual na escola encontra resistências por ser um ambiente social constituído por pessoas que têm diferentes conhecimentos, crenças e hábitos adquiridos. Entretanto, singulariza a escola como um espaço importante e único para a (re)construção e ressignificação da cultura de gênero e, bem como, dos comportamentos.

Desde a perspectiva da presente pesquisa, gênero é uma realidade que envolve relações de poder, controle e influência sobre o outro, por meios físicos, psicológicos, morais e legais, e, em nossa sociedade mesclados pelo elemento religioso. O estudo de tal temática exige que se mova no contexto da organização social-econômica e das relações de poder dela decorrentes. O ocultamento dessa base a compreensão sobre os temas de gênero fica imersos em explicações puramente de ordem moral e cultural, como seu enfrentamento reduzido ao argumento da sensibilidade de respeito ao diferente.

Biondi (2015) ressalta que materialismo histórico de Marx e Engels é um instrumento mais adequado para não se compreender as relações de poder de forma limitada, uma vez que se ancora na dimensão contraditória e dialética do movimento social e de suas múltiplas determinações.

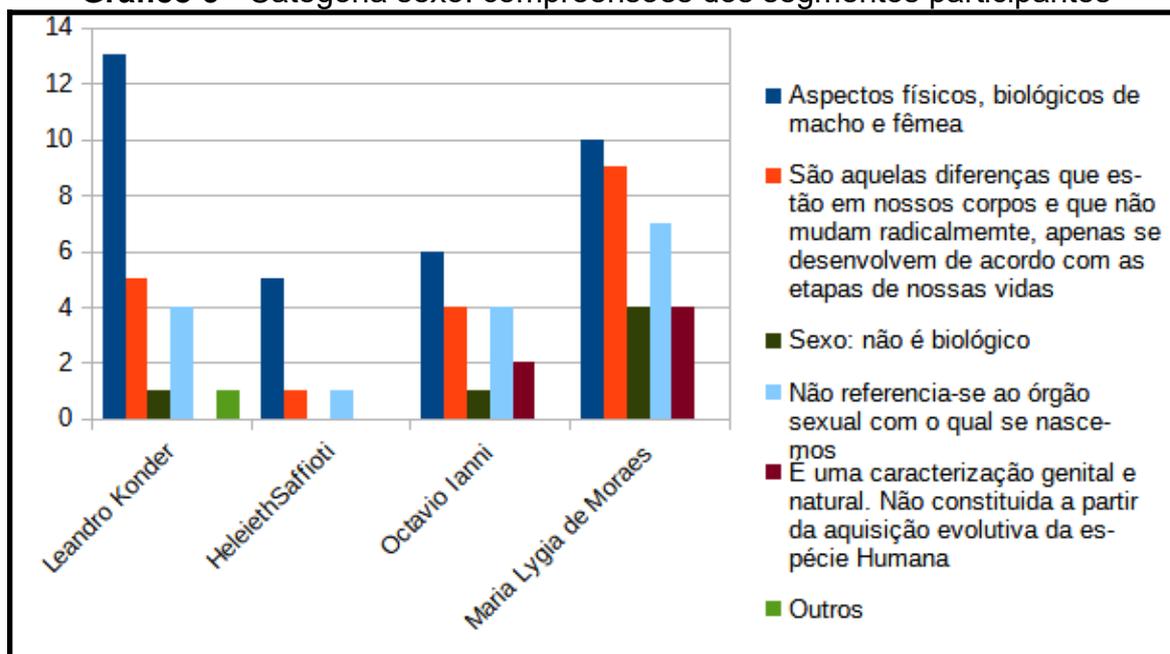
#### **4.3 O enfrentamento de assuntos de gênero nas experiências dos**

## participantes

Apresentamos, neste eixo, as questões relativas à compreensão pelos participantes de três categorias: sexo, gênero e sexualidade. Eles responderam também quanto ao produto educacional que consideram mais adequado para atender demanda relativa ao objeto da pesquisa. As questões a eles apresentadas foram: (o que é sexo?; o que é gênero?; o que é sexualidade?; marque a alternativa que atenda a sua expectativa para o produto educacional).

Os participantes (professores/pedagogos dos colégios Leandro Konder e Heleieth Saffioti, acadêmicas (os) da Pedagogia Octavio Ianni e Maria Lygia de Moraes), apresentam suas compreensões sobre a categoria “sexo”, que evidenciamos no gráfico abaixo.

**Gráfico 3 - Categoria sexo: compreensões dos segmentos participantes**



Fonte: Elaborado pela autora (2021)

O gráfico apresenta as compreensões dos participantes a respeito da categoria sexo. Vinte e um (21) dos professores/pedagogos do Colégio Estadual Leandro Konder, um (1) do Colégio Estadual Heleieth Saffioti, onze (11) das (os) acadêmicas (os) da Pedagogia Octavio Ianni e treze (13) das (os) acadêmicas (os) da Pedagogia Maria Lygia de Moraes, compreendem “sexo” marcando mais de uma definição.

Treze (13) professores/pedagogos do Colégio Estadual Leandro Konder; cinco (5) do Colégio Estadual Heleieth Saffioti; seis (6) acadêmicas (os) da Pedagogia Octavio Ianni; dez (10) acadêmicas (os) da Pedagogia Maria Lygia de Moraes, compreendem ser aspectos físicos, biológicos de macho e fêmea. A revisão de literatura confirma o posicionamento de que sexo se referencia as características físicas (femino/masculino). De acordo com o dicionário crítico de gênero, sexo é: “a categoria biológica utilizada para diferenciar homens e mulheres, baseada na ordem compulsória do binarismo macho/fêmea advinda do reino animal e da natureza” (BOTTON; STREY; ROMANI; PALMA, 2019. p. 666).

Cinco (5) professores/pedagogos do Colégio Estadual Leandro Konder; um (1) do Colégio Estadual Heleieth Saffioti; quatro (4) acadêmicas (os) da Pedagogia Octavio Ianni; nove (9) acadêmicas (os) da Pedagogia Maria Lygia de Moraes, compreendem que sexo são aquelas diferenças que estão em nossos corpos e que não mudam radicalmente, apenas se desenvolvem de acordo com as etapas de nossas vidas. Aqui também se relaciona com a materialidade. A dualidade biológica é dominante, considera-se “o sexo masculino e o sexo feminino como as duas únicas possibilidades de ser, existir e se enquadrar que são aceitas socialmente, sendo antagônicos e excludentes, um em relação ao outro” (BOTTON; STREY; ROMANI; PALMA, 2019. p. 666).

Um (1) do segmento professores/pedagogos do Colégio Estadual Leandro Konder; um (1) da Pedagogia Octavio Ianni; quatro (4) da Pedagogia Maria Lygia de Moraes compreendem que sexo não é biológico. Tal posicionamento necessita de apontamentos, sexo é uma categoria biológica relacionado a características físicas, ao feminino e masculino. O gênero é uma expressão ligada à construção histórica e social que define a diferença sexual de uma determinada cultura. Quatro (4) professores/pedagogos dos do Colégio Estadual Leandro Konder; um (1) do Colégio Estadual Heleieth Saffioti; quatro (4) da Pedagogia Octavio Ianni e sete (7) da Maria Lygia de Moraes compreendem que sexo não diz respeito ao órgão sexual que se nasce.

Sexo, de acordo com o estudado se conectada ao órgão sexual com o qual nascemos, uma vez que é materialidade, categoria biológica. Dois (2) das (os) acadêmicas (os) da Pedagogia Octavio Ianni e quatro (4) da Pedagogia Maria Lygia de Moraes, compreendem que sexo é uma caracterização genital e natural

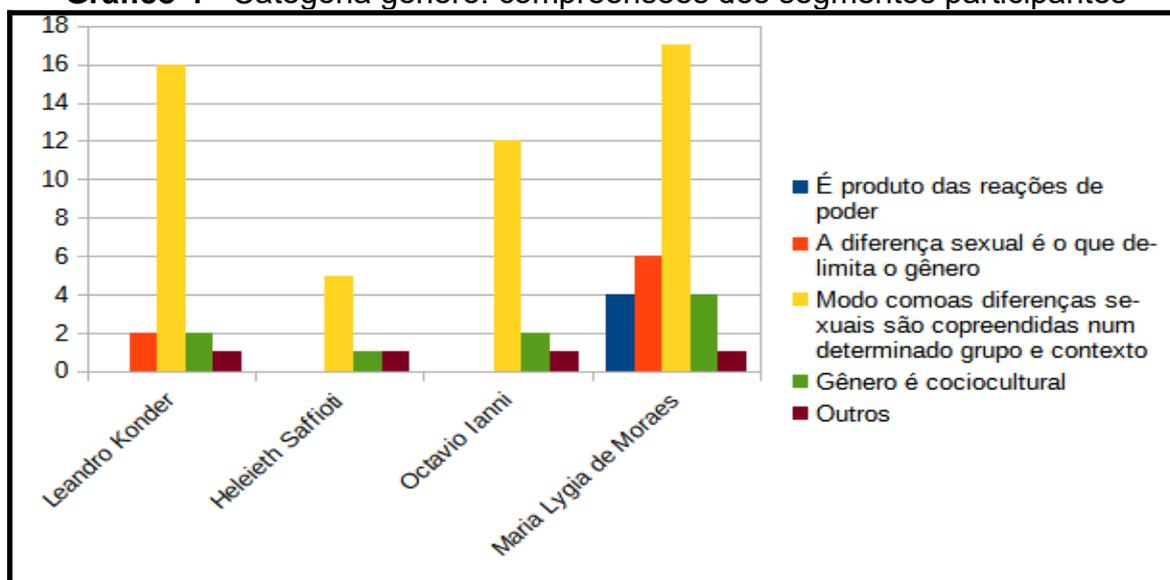
não constituída a partir da aquisição evolutiva da espécie humana. Se o sexo se liga a materialidade como pode se dizer que “não” é constituído. Sexo de acordo com a revisão da literatura é constituído sim a partir da aquisição da espécie humana, entretanto, é construído/constituído em um processo de socialização fundamentada na cultura. Um (1) participante do segmento professores/pedagogos do Colégio Estadual Leandro Konder não tem uma compreensão sobre esta categoria.

Os caracteres que permitem a definição de sexo como: aspectos físicos, biológicos de macho e fêmea; são aquelas diferenças que estão em nossos corpos e que não mudam radicalmente, apenas se desenvolvem de acordo com as etapas de nossas vidas. A referência para essa conceituação é de Camurça e Gouveia (2004); Nunes e Silva (2000) e de Botton; Strey; Romani e Palma (2019), na qual sexo é uma categoria biológica, tudo o que se relaciona a características físicas, a materialidade (sexo: feminino/fêmea - masculino/macho).

Já os caracteres que permitem e dá a construção do entendimento que: sexo - não é biológico; não diz respeito ao órgão sexual com o qual nascemos. É a perspectiva que considera que o sexo não é dado natural, é construído a partir de categorizações. Não é biológico no sentido de não está dado, mas que precisa ser definido. Essa definição é um processo de construção cultural. A referência para essa conceituação é Beauvoir (1980), ao definir que não se nasce torna-se, ou seja, é um processo de socialização.

A definição de sexo engloba um processo de construção que está fundamentada em uma determinada cultura. “Implica em denominações e caracterizações diferentes conforme os valores, os costumes, os mitos e as representações de cada grupo e em cada sociedade, sempre relacionada ao dicotômico binômio sexo/gênero: macho/masculino ou fêmea/feminino” (BOTTON; STREY; ROMANI; PALMA, 2019. p. 666). Ao pensar o sexo (feminino-mulher; masculino-homem) como cultural, a partir dos referencias supramencionados é possível relacioná-lo como parte das relações de gênero, uma vez que por ele se define os papéis de gênero.

O gráfico a seguir apresenta as compreensões sobre a categoria “gênero”:

**Gráfico 4 - Categoria gênero: compreensões dos segmentos participantes**

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

O gráfico apresenta as compreensões dos participantes a respeito da categoria gênero. O gráfico evidencia que quatro (4) das (os) acadêmicas (os) da Pedagogia Maria Lygia de Moraes compreendem gênero como produto das relações de poder; dois (2) do segmento professores/pedagogos do Colégio Estadual Leandro Konder e seis (6) acadêmicas (os) da Pedagogia Maria Lygia de Moraes situam que é a diferença sexual que delimita o gênero; dezesseis (16) dos professores/pedagogos do Colégio Estadual Leandro Konder, cinco (5) do Colégio Estadual Heleleth Saffioti, treze (13) acadêmicas (os) da Pedagogia Octavio Ianni e dezessete (17) da Pedagogia Maria Lygia de Moraes a suas compreensões compreendem que se trata do modo como as diferenças sexuais são compreendidas numa sociedade, grupo e contexto; dois (2) professores/pedagogos do Colégio Estadual Leandro Konder, um (1) do Colégio Estadual Heleleth Saffioti, dois (2) da Pedagogia Octavio Ianni e quatro (4) da Pedagogia Maria Lygia de Moraes situam gênero como resultante sociocultural.

Observamos que um (1) dos participantes do primeiro segmento, professores/pedagogos do Colégio Estadual Leandro Konder apresentou uma compreensão que não reflete nenhuma das alternativas disponibilizadas. O mesmo relatou seu entendimento de gênero como uma construção social que pode afetar o biológico. O mesmo ocorreu com um (1) do Colégio Estadual Heleleth Saffioti que afirmou que gênero é o como você se vê no aspecto físico, e

o corpo corresponde com a essência psicológica do indivíduo diferente da opção sexual que tem mais a ver com o desejo carnal, este participante é da religião católica e a tem como muito importante na sua vida. A sua compreensão está ligada a categoria sexo, de acordo com Botton, Strey, Romani e Palma (2019), pode ser confundido com a orientação sexual, ou seja, com o desejo, com quem a pessoa se sente atraída que podem ser identificadas com as expressões heterossexual, homossexual e bissexual.

Um (1) das (os) acadêmicas (os) da Pedagogia Octavio Ianni compreende gênero como construção histórica e, um (1) da Pedagogia Maria Lygia de Moraes explica gênero como homem e mulher. As respostas indicam que os participantes apresentam compreensões confusas e contraditórias sobre as categorias sexo, gênero e sexualidade.

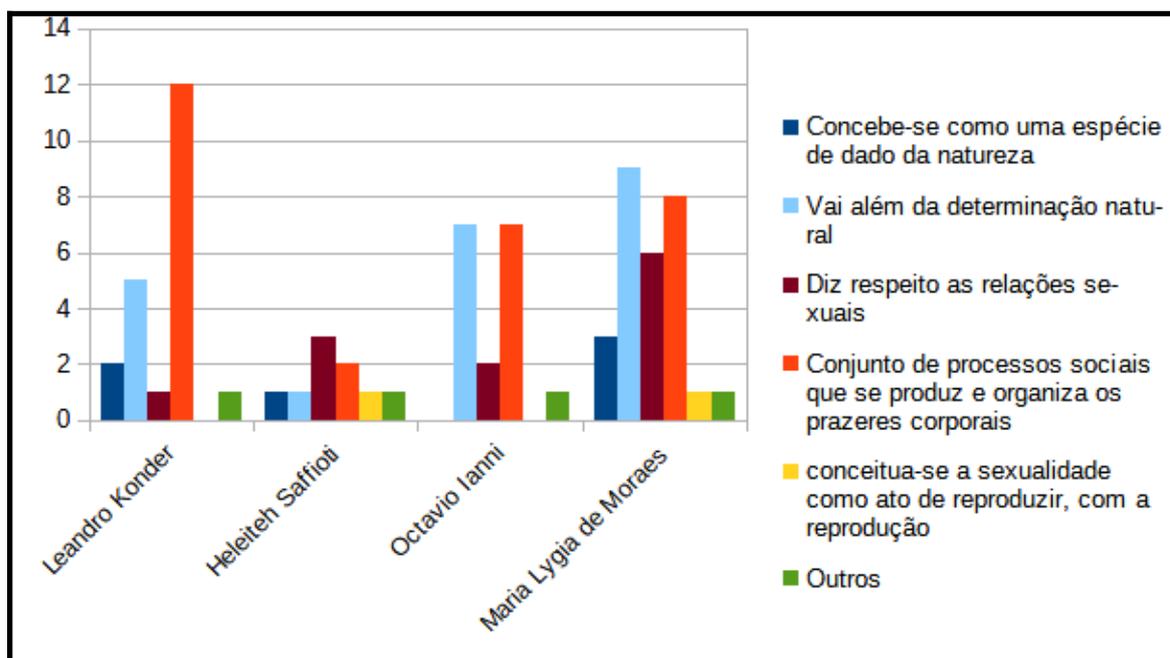
Os caracteres que permitem a definição a partir do ponto sociocultural, situando gênero como produto das relações de poder; modo como as diferenças sexuais são compreendidas numa dada sociedade, num determinado grupo e contexto; gênero como sócio cultural, são contribuições da construção do entendimento fundamentado na perspectiva das teorias modernas sobre gênero, como em Scott (1990, 1995, 1992). Neste autor Scott, tratar de gênero demanda o situar histórico e, na mesma medida em que se constitui em instrumento/categoria para se entender a história, a partir das hierarquias sociais das relações de poder.

A compreensão de que a diferença sexual é o que delimita o gênero, envolve a compreensão de que o sexo, ou seja, a materialidade (diferença biológica; feminino/masculino) é o início da construção social das categorias do que é ser mulher/ser homem. O gênero questiona as maneiras como socialmente são construídas as categorias, bem como, a diferença entre sexo e gênero, uma vez que envolve o que é ser mulher o que é ser homem. O MHD fundamenta a discussão das questões de gênero ao incluir as influências das questões de classe, relações históricas e sociais. Pereira (2018) ressaltou que a investigação e reconhecimento de vivências passadas de mulheres e homens ajudam a compreender como as práticas históricas estão situadas e reproduzidas atualmente.

A respeito da categoria em questão, Vieira (2017) explica que a questão de

gênero não pode ser reduzida ao fator biológico, mas coadunando com as construções que resultam de diversas interações. A sexualidade é um conjunto de diversas interações, de processos sociais nos quais se encetam relações de poder, se produz e organiza os prazeres corporais. Por fim, o Gráfico 4 evidencia as compreensões sobre a categoria “sexualidade”:

**Gráfico 5** - Categoria sexualidade: compreensões dos segmentos participantes



Fonte: Elaborado pela autora (2021)

O gráfico demonstra as compreensões sobre a categoria sexualidade. Dois (2) participantes do segmento professores/pedagogos do Colégio Estadual Leandro Konder; um (1) do Colégio Estadual Heleieth Saffioti e três (3) acadêmicas (os) da Pedagogia Maria Lygia de Moraes compreendem a sexualidade como uma espécie de dado da natureza. Para cinco (5) professores/pedagogos do Colégio Estadual Leandro Konder; um (1) do Colégio Estadual Heleieth Saffioti; sete (7) das (os) acadêmicas (os) da Pedagogia Octavio Ianni e nove (9) da Pedagogia Maria Lygia de Moraes, vai além da determinação natural.

Um (1) professor/pedagogo do Colégio Estadual Leandro Konder; três (3) do Colégio estadual Heleieth Saffioti; dois (2) das (os) acadêmicas (os) da

Pedagogia Octavio Ianni e seis (6) da Pedagogia Maria Lygia de Moraes compreendem que ao falar de sexualidade refere-se as relações sexuais. Doze (12) dos professores/pedagogos do Colégio Estadual Leandro Konder; dois (2) do Colégio Estadual Heleieth Saffioti; sete (7) das (os) acadêmicas (os) da Pedagogia Octavio Ianni e oito (8) da Pedagogia Maria Lygia de Moraes apresentam a compreensão de que são processos sociais produzem e organizam os prazeres corporais. Um (1) dos professores/pedagogos do Colégio Estadual Heleieth Saffioti e um (1) das (os) acadêmicas (os) da Pedagogia Maria Lygia de Moraes, conceituam a sexualidade como ato de reproduzir, como reprodução.

Um (1) professor/pedagogo do Colégio Estadual Leandro Konder e um (1) das (os) acadêmicas (os) da Pedagogia Octavio Ianni não sabem sobre a categoria, ou seja, suas compreensões não refletem nenhuma das opções oferecidas também não se sentiram à vontade em relatar suas possíveis compreensões. Um (1) da Pedagogia Maria Lygia de Moraes afirmou que sexualidade está presente desde o nascimento da pessoa até a velhice. A/o acadêmica (o) apresenta uma confusão do que é sexo e sexualidade, uma vez que se conecta a característica física (materialidade; feminino/masculino). Neste caso, o caractere que permite a definição e/ou compreensão da/do acadêmica (o) concebe como uma espécie de dado da natureza e conceitua-se a sexualidade como ato de reproduzir-se por procriação. Trata-se de uma fundamentação de sua compreensão na perspectiva biológica.

Um (1) dos professores/pedagogos do Colégio Estadual Heleieth Saffioti compreende sexualidade como aquilo que define a atração física que se tem por outro indivíduo, sendo ele do sexo oposto ou do mesmo. Essa compreensão apresentada por esse participante reflete uma confusão, uma vez que se refere à orientação sexual, a quem se sente atraído. A categoria sexualidade como parte de um processo histórico é explicada por Foucault (1988), na sua definição:

[...] não se deve conceber [a sexualidade] como uma espécie de dado da natureza que o poder é tentado a pôr em xeque, ou como um domínio obscuro que o saber tentaria, pouco a pouco, desvelar. A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não a uma realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação do conhecimento, o reforço dos

controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder. (FOUCAULT, 1988. p. 100).

A sexualidade, portanto, é um conjunto de processos sociais nos quais se encetam relações de poder, se produz e organiza os prazeres corporais. A maioria dos trabalhos do mapeamento da plataforma sucupira dialoga com o pensamento de Foucault sobre a sexualidade. O mesmo foi identificado nas respostas, bem como, na análise dos dados coletados, há uma forte presença do pensamento de Foucault na compreensão dos participantes do presente trabalho. A fundamentação teórica-histórica dos participantes quanto a categoria sexualidade reflete que em suas formações a discussão ofertada se fundamenta neste autor/perspectiva.

Na dinâmica sócio-histórica das três categorias revelam-se formas de discriminação “[...] em relação ao sexo, temos o sexismo; em relação ao gênero o que fica mais evidente é a misoginia e, relacionada à sexualidade, temos a homofobia” (BALESTRIN, 2018. p. 23). Vasconcelos (2018) corrobora ao definir interseccionalidade como identidades sociais e sistemas relacionados a opressão; dominação; discriminação.

As respostas dos participantes tornam imperativa a procura pelas bases materiais que as produzem, seja, como as perspectivas teóricas e/ou fundamentos teóricos sobre o conceito de gênero, que dão suporte na compreensão e organização de práticas sociais, e neste caso, escolares. Considerar essas três categorias (sexo, gênero, sexualidade), pelo que se coletou dos participantes e da revisão da literatura possibilita compreender a dimensão social do tema “gênero” no contexto de hierarquias de poder. Pensar em uma compreensão da dimensão social do gênero por meio da história, implica questionar-se os discursos culturalmente construídos e reproduzidos, que nas relações de poder são naturalizados. Discursos estes mesclados e sustentados pelo elemento religioso conservador.

O poder político é em essência uma relação de classe, no sentido econômico do termo relativo a quem controla os bens em uma determinada sociedade. De forma hegemônica, se a história da sociedade tem sido a história da luta de classes, no interior destas, tem sido também a história da luta de

gênero.

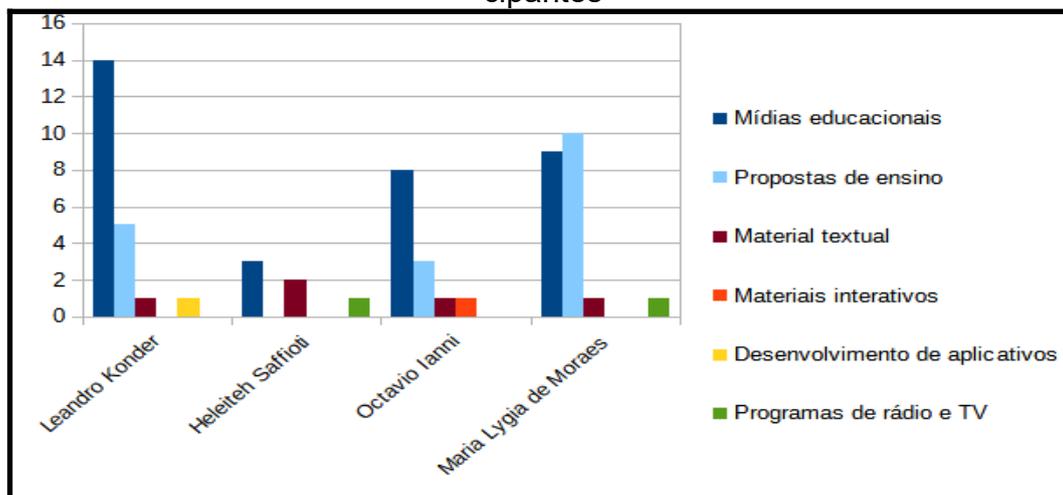
Os participantes foram provocados sobre suas expectativas quanto ao Produto Educacional, que ao final da dissertação o Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Básica (PPEd) exige que se apresente. Segundo Sousa (2013), o produto educacional deve ser resultado de um processo reflexivo e contextualizado, que contém saberes experienciais e saberes teóricos. O saber teórico indicou que as pesquisas e os pesquisadores devam oportunizar aos participantes uma vivência concreta da questão problematizadora. Essa vivência é entendida como envolver o participante na elaboração da intervenção ou do produto educacional de modo a ampliar o debate sobre a temática. Solicitamos a contribuição dos segmentos participantes, esclarecendo que segundo a orientação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES):

[...] os processos e produtos educacionais devem ser passíveis de replicação por outros profissionais de ensino e podem ser:

1. Mídias educacionais (vídeos, simulações, animações, experimentos virtuais, áudios, objetos de aprendizagem, aplicativos de modelagem, aplicativos de aquisição e análise de dados, ambientes de aprendizagem, páginas de internet e blogs, jogos educacionais, etc.).
2. Protótipos educacionais e materiais para atividades experimentais.
3. Propostas de ensino (sugestões de experimentos e outras atividades práticas, sequências didáticas, propostas de intervenção, e etc.).
4. Material textual (manuais, guias, textos de apoio, artigos em revistas técnicas ou de divulgação, livros didáticos e paradidáticos, histórias em quadrinhos e similares).
5. Materiais interativos (jogos, kits e similares).
6. Atividades de extensão (exposições científicas, cursos de curta duração, oficinas, ciclos de palestras, exposições, atividades de divulgação científica e outras).
7. Desenvolvimento de aplicativos.
8. Organização de evento.
9. Programa de rádio e TV.
10. Relatórios de pesquisa.
11. Patentes (depósito, concessão, cessão e comercialização).
12. Serviços técnicos. (CAPES, 2013, p. 53).

Os participantes marcaram a alternativa que indicava a expectativa para o produto educacional, considerando as possibilidades de divulgação de maior relação com o PPEd (mídias educacionais; propostas de ensino; material textual; materiais interativos; desenvolvimento de aplicativos e programas de rádio e TV). A consulta resultou nas possibilidades abaixo.

**Gráfico 6** - Expectativas para o produto educacional dos segmentos participantes



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

O segmento professores/pedagogos do Colégio Estadual Leandro Konder apresentou suas expectativas da seguinte maneira: quatorze (14) para mídias educacionais; cinco (5) para propostas de ensino; um (1) para material textual; um (1) para desenvolvimento de aplicativos. Professores/pedagogos do Colégio Estadual Heleieth Saffioti: três (3) para mídias educacionais; dois (2) para material textual; um (1) para programas de rádio e TV. As (os) acadêmicas (os) da Pedagogia Octavio Ianni se manifestaram: oito (8) para mídias educacionais; três (3) para propostas de ensino; um (1) para material textual; um (1) para materiais interativos. Da Pedagogia Maria Lygia de Moraes: nove (9) para mídias educacionais; dez (10) para propostas de ensino; um (1) para material textual; um (1) para programas de rádio e TV.

Um (1) das (os) participantes do segmento acadêmico/a da Pedagogia Octavio Ianni não marcou nenhuma das opções oferecidas e nem fez sugestões de outro mecanismo. Já um (1) da Pedagogia Maria Lygia de Moraes, que também não marcou, respondeu não saber dizer.

As expectativas entre os quatro segmentos se assemelham entre os participantes. Se assemelham: mídias educacionais e material textual. Entretanto, a maioria dos participantes do Colégio Estadual Leandro Konder, Colégio Estadual Heleieth Saffioti e da Pedagogia Octavio Ianni marcou mídias educacionais. A diferenciação se dá pelo fato de ser uma expectativa pessoal. E também por considerarem importante discutir o tema na Educação Básica por

meios mais acessíveis à compreensão dos conceitos e mais potencializadores da promoção do debate.

Os dados apresentados versam sobre a identificação pessoal, e, de entendimento de gênero segundo os participantes, revelam que o gênero, bem como, sua construção é entrelaçada pelas relações sociais, constituídas por interesses hegemônicos no modo de produção. Não foi identificado diferenças entre as respostas dos que consideram a religião muito importante e os que a consideram como pouco importante. O mesmo deu-se quanto à raça/cor, estado civil e/ou outros aspectos. Entendemos que tais evidências poderiam ser detectadas no caso de se usar respostas que deveriam ser livres, por meio de entrevista (questões semiestruturadas), como era a proposta inicial anterior ao isolamento decorrente do enfrentamento à pandemia do Covid-19.

As informações sobre assuntos de gênero nas experiências dos participantes indicam que a partir da perspectiva materialista histórica dialética, bem como das categorias (sexo, gênero e sexualidade), a presente pesquisa situa gênero como parte de uma totalidade e da história, que demanda sua desnaturalização e a se reposicionar como fenômeno histórico-social. É possível entender o gênero como uma categoria sob a perspectiva social que expressa um padrão das relações entre homens e mulheres, homens/homens e mulheres/mulheres. O entendimento das relações de gênero como fenômeno histórico e social é fundamental para a possibilidade de transformação, para elaboração de políticas públicas de gênero, bem como para ações mais robustas no trato do tema no espaço escolar.

#### **4.4 As manifestações de professores e estudantes de instituições formadoras no Norte Pioneiro do Paraná**

O primeiro questionamento, com intenção de captar sinais dos fundamentos teóricos-históricos da temática “gênero” nas formações, foi; em quais das formas a discussão de gênero apareceu em sua formação acadêmica na modalidade Escola Normal e/ou Licenciatura? Apresentamos as seguintes possibilidades de respostas: palestras esporádicas, conteúdos de disciplinas, disciplina própria e projetos de professores.

Cinco (5) dos professores/pedagogos do Colégio Estadual Leandro Konder responderam e informaram palestras esporádicas três (3); conteúdos de disciplinas dois (2); projetos de professores dois (2); e “outros” cursos de formação depois de formados (0). A incidência na formação continuada explicita sua importância quando não se tem acesso ao conteúdo e sua discussão na formação inicial. Os participantes desse primeiro segmento, três (3) deles marcaram mais de uma opção, sendo conteúdos de disciplinas e projetos de professores; palestras esporádicas e projetos de professores; palestras esporádicas e os conteúdos de disciplinas.

Seis (6) participantes do Colégio Estadual Heleieth Saffioti responderam e informaram palestras esporádicas quatro (4); conteúdos de disciplinas dois (2); disciplina própria um (1); projetos de professores dois (2). Neste segmento um (1) participante marcou três opções, palestras esporádicas, conteúdo de disciplinas e projetos de professores. E um (1) marcou duas formas em que a discussão apareceu sendo, palestras esporádicas e disciplina própria. Já quatro (4) das (os) acadêmicas (os) da Pedagogia Octavio Ianni indicaram palestras esporádicas um (1); conteúdos de disciplinas um (1); projetos de professores um (1). A contribuição a esta questão dos estudantes da Pedagogia Maria Lygia de Moraes foi de oito (8) participantes marcaram palestras esporádicas oito (8); conteúdos de disciplinas dois (2); projetos de professores três (3). Um (1) dois participantes marcaram três palestras sendo esporádicas, conteúdo de disciplinas e projetos de professores. Dois (2) marcaram duas opções, o primeiro, palestras esporádicas e projetos de professores, o segundo, palestras esporádicas e os conteúdos de disciplinas.

Direcionando o olhar para matriz curricular dos dois cursos de Pedagogia e dos dois colégios (PPP e PPC), procurando por proximidade entre a prescrição nos cursos de Formação de Docentes - modalidade Escola Normal e na Licenciatura em Pedagogia e o conteúdo das respostas coletadas no questionário.

No PPP e na “matriz curricular” do Colégio Estadual Leandro Konder não encontramos nenhuma disciplina da temática gênero e/ou sexualidade. Entretanto, ao considerar os desafios educacionais contemporâneos, gênero é contemplado como um dos componentes regulares da proposta Curricular e do

PPP. No documento, a saber o PPP do Colégio Estadual Leandro Konder são apresentados as disciplinas e os conteúdos, entretanto, no que se refere a como o tema é inserido no documento não é elucidado. Essa condição dificulta olhar a forma como o tema é inserido no trabalho docente.

No PPP do Colégio Estadual Heleieth Saffioti na “matriz curricular”, especificamente, na disciplina de sociologia a ementa enfatiza o conhecimento e a explicação da organização social da sociedade da estruturação do poder e da organização do trabalho na sociedade capitalista. Os temas discutidos são: diversidade cultural; identidade; questões de gênero; classes sociais e os conceitos de poder.

Em relação as (os) acadêmicas (as) de Pedagogia Octavio Ianni, o PPC, na “matriz curricular”, apresenta um componente curricular denominado “Filosofia da Educação e Contemporaneidade Gênero, Sexualidade e Educação”; a disciplina “gênero, sexualidade e Educação” (com ementa que relaciona gênero e sexualidade com as construções histórico-sociais e suas relações com a educação nos seguintes temas gênero nas políticas públicas de educação no Brasil; gênero; sexualidades; diferenças e desigualdades no contexto escolar); e que aborda relações de gênero e educação básica, especificamente, as perspectivas teórico-metodológicas das relações de poder.

No PPC da Pedagogia Maria Lygia de Moraes, na “matriz curricular” não encontramos nenhuma disciplina/componente curricular com foco em gênero. Buscou-se olhar a existência de alguma disciplina que abordasse em sua ementa alguma discussão que pudesse relacionar com a temática e encontramos a disciplina “Educação das Relações étnico-Raciais: Histórico da África e da Cultura Africana e Indígena”, quem em sua ementa contempla conceitos de raça, etnia, mestiçagem, racismo, preconceito e discriminação, abrindo espaço para as relações étnico-raciais, diversidade de gênero e direitos humanos.

No curso Formação de Docentes, modalidade Escola Normal, as questões de gênero em “conteúdos de disciplinas”. O Colégio Estadual Leandro Konder situa gênero como componente curricular e componente do trabalho docente, o tema aparece ligado ao conteúdo de sexualidade humana. No Colégio Estadual Heleieth Saffioti a discussão aparece na disciplina de sociologia. Na modalidade Licenciatura a forma que a discussão aparece é ora como “disciplina própria” e,

ora como “conteúdos de disciplinas”. Na Pedagogia Octavio Ianni é como disciplina, já na Pedagogia Maria Lygia de Moraes não tem uma disciplina específica, mas a discussão aparece no conteúdo de uma outra maneira.

O segundo questionamento que fizemos aos participantes sobre quais conteúdos/assuntos de gênero apareceram nas discussões em sua formação acadêmica na modalidade Escola Normal e/ou Licenciatura? Oferecemos as seguintes opções: desigualdades entre homem e mulher; identidade de gênero; orientação sexual; relações de poder; cultura; identidades sociais; sistemas relacionados a opressão, dominação ou discriminação; domínio do sexo masculino em relação ao sexo feminino; relações de classes; promoção de igualdade; tematizando os motivos dos retrocessos das questões de identidade sexual e de gênero na legislação, no contexto sócio-histórico e nas escolas; discursos culturalmente construídos sobre ser menina e ser menino; discursos de identidade e diversidade de gênero.

Os dados coletados revelam que em todos os quatro segmentos os assuntos expostos no quadro acima aparecem em suas formações. Nas formações dos professores/pedagogos do Colégio Estadual Leandro Konder dos cinco (5) que responderam é mais frequente a discussão de gênero nos conteúdos/assuntos relacionados a desigualdades entre homem e mulher cinco (5) e identidade de gênero cinco (5), esse segmento cada um respondeu marcando as duas formas. Respostas que foram ampliadas nas dos participantes do Colégio Heleieth Saffioti, dos seis (6) que responderam desigualdades entre homem e mulher seis (6); identidade de gênero cinco (5) e discursos de identidade e diversidade de gênero quatro (4). Cada um dos participantes marcou mais forma. Um/uma relatou em “outros” que alguns professores estão abertos para a discussão do tema. Porém, carecem de maior conhecimento sobre o conteúdo, de forma mais sistematizada, para ser trabalhado em sala.

Já para as (os) acadêmicas (os) de Pedagogia Octavio Ianni, os conteúdos/assuntos para os quatro (4) que responderam contempla o processo de suas formações, sendo: desigualdades entre homem e mulher quatro (4); identidade de gênero quatro (4); sistemas relacionados a opressão, dominação ou discriminação dois (2) e discursos de identidade e diversidade de gênero quatro (4). Nas oito (8) respostas de acadêmicas (os) da Pedagogia Maria Lygia de

Moraes foram: as desigualdades entre homens e mulheres seis (6); identidade de gênero cinco (5) e discursos culturalmente construídos sobre ser menina e ser menino oito (8).

Os fundamentos teóricos de gênero na formação inicial dos professores, de acordo com os dados coletados, para a categoria sexo apresentou prevalência da perspectiva biológica. Para a categoria gênero, a fundamentação sócio cultural, na perspectiva das contribuições da construção do entendimento fundamentado nas teorias modernas sobre gênero.

Evidenciamos confusão entre conceito de sexo e o de sexualidade, fez se necessário ressaltar que a compreensão de sexo conecta-se nas características físicas (materialidade; feminino/fêmea; masculino/macho) e, sexualidade é um conjunto de diversas interações, de processos sociais nos quais se encetam relações de poder, se produz e organiza os prazeres corporais.

O questionar os fundamentos teóricos-históricos sobre gênero na formação dos professores/pedagogos e acadêmicas (os) de Pedagogia consiste em identificar perspectivas teóricas ao analisar as suas compreensões e percepções e, em apresentar possibilidade de fundamentação teórica alternativa, no caso na perspectiva do materialismo histórico-dialético.

A perspectiva materialista histórica dialética é uma possibilidade de discutir gênero como componente do currículo, superando a naturalização biológica e religiosa cristã em suas várias expressões. O processo de emancipação social demanda não negar as questões de gênero como componente do processo civilizatório de humanização. Segundo Araújo (2000) é imperativo considerar a forma como acontecem as relações sociais (das quais fazem parte as questões de gênero) na ação política e, entender procurar formas de tratá-las em dimensão própria e relacionada ao contexto que as constitui e promove, seja, sem perder de vista os impactos que as relações de classe têm sobre as questões de gênero.

É fundamental considerar o gênero humano como um ser essencialmente histórico e a escola como um dos espaços de promoção da compreensão do gênero humano enquanto ser situado na totalidade do processo histórico. A finalidade definidora da escola é elevar a compreensão das realidades importantes no processo de humanização, entre elas a elevação do entendimento das questões de gênero ao nível crítico da historicização das relações sociais, de

modo a enfrentar as explicações do poder hegemônico.

Os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica são fundamentais para uma prática educativa emancipatória quanto às questões de gênero, por situar a condição humana no conjunto de pressupostos/determinantes econômicos e extra econômicos que limitam a objetivação escolar emancipatória.

Entre os fatores que limitam a objetivação escolar emancipatória está o fato de que “[...] a maioria esmagadora dos indivíduos cai em uma condição na qual perde todas as possibilidades de controle sobre sua vida e, nesse sentido, torna-se proletarizada” (MÉSZÁROS, 2007. p. 70), do trabalho e da consciência.

A Pedagogia Histórico-Crítica assume compromisso com a transformação da sociedade no interior da luta socialista de transformação da sociedade. De acordo com Saviani (2003), a condição de tal pedagogia está estabelecida na questão educacional,

[...] sempre referida ao problema do desenvolvimento social e das classes. A vinculação entre interesses populares e educação é explícita. Os defensores da proposta desejam a transformação da sociedade. Se este marco não está presente, não é da pedagogia histórico-crítica que se trata. (SAVIANI, 2013. p.72).

A Pedagogia Histórico-Crítica se articula com a construção de uma sociedade sem classes, na luta contra as pedagogias hegemônicas. A inserção e atuação no âmbito das redes públicas de ensino é condição para avançar no processo de educação das massas trabalhadoras.

Nesta perspectiva os alunos e professores são agentes sociais “chamados a desenvolver uma prática social, centrada [...] no encontro de seus diferentes níveis de compreensão da realidade por meio da prática social comum a ambos” (LIMA; BATISTA, 2012. p. 7). A centralidade na Pedagogia Histórico-crítica encontra-se no conhecimento. No qual o acesso a ele é considerado como condição de humanização e de emancipação.

O currículo, na Pedagogia Histórico-Crítica, é instrumento de luta para a classe trabalhadora na articulação de seus interesses/necessidades na luta contra os interesses hegemônicos. Saviani ressalta que se as camadas populares não dominarem os conteúdos culturais, ficam sem defesa contra os dominadores, que se servem de conteúdos culturais para dar legitimidade e consolidar a dominação.

(SAVIANI, 2008).

Assumir a Pedagogia Histórico-Crítica é contrapor-se às perspectivas de ensino espontaneístas quanto à importância da escola compromissada com o conhecimento científico, na superação do senso comum a respeito das explicações das realidades que impactam na vida humana e da classe proletária, entre esses, as questões de gênero.

Os dados revelam que o que somos ou que nos constrói se dá no emaranhado das relações sociais constituídas pelos interesses hegemônicos no modo de produção. Ocultar o contexto da organização social-econômica e das relações de poder, da qual decorrem as questões de gênero, promove compreensões imersas em explicações de ordem moral e cultural, como identificamos nas pesquisas, e, no resultado de boa parte dos participantes que responderam o instrumento de consulta.

O entendimento das relações de gênero como fenômeno histórico e social é a base sem a qual a possibilidade de transformação de práticas e comportamentos ficam limitadas à crença na conversão dos indivíduos. A necessidade de um conhecimento foi evidenciada nas respostas dos participantes como urgência. A nosso ver, uma condição estratégica que consolida, em parte, as dificuldades encontradas ao responder o questionário.

As dificuldades encontradas por professores/pedagogos do Colégio Estadual Leandro Konder do Colégio Estadual Heleieth Saffioti, pelas (os) acadêmicas (os) da Pedagogia Octavio Ianni e da Pedagogia Maria Lygia de Moraes se centram-se em descrever todas situações; no que diz respeito a expor as ideias sobre quais as expectativas da sociedade atual em relação ao homem e a mulher; na manifestação de algumas dúvidas em relação às perguntas quando se trata de gênero e quanto a alguns conceitos; por se tratar de assunto difícil para nossa geração, que tudo era proibido e nunca discutido; terminologias de pouco acesso e que são realmente muito importantes; pensar a problemática do gênero, necessidade de menos reflexão e mais informação e discussão sobre o tema; a autoconsciência de falta de propriedade sobre o assunto que levou a responder as questões a partir do senso comum; falta de conhecimento sobre o assunto, e; dificuldade em responder sem fugir do foco da pesquisa;

Descrever as recordações das situações de preconceito, de expectativas e

de habilidades diferentes estimulados pela escola, de ações envolvendo meninos e meninas, homens e mulheres, tornou-se difícil porque se trata de uma temática não discutida pela geração a qual eles os profissionais/estudantes se inserem. As dificuldades não se dão somente pelo fato de não terem propriedade e/ou conhecimento sobre o assunto, mas por conta dos determinantes do contexto em que se encontram inseridos, notadamente pelas pressões institucionais que cuidam da moralidade, a que estão vinculados ou das quais sofrem influência ao longo das vidas como herança cultural.

As evidências asseveram o impacto que tem a formação continuada no processo de construção e transformação das compreensões sobre o tema em questão, bem como a necessidade de os cursos de formação inicial contemplarem a presença nos currículos em perspectiva que desnuda o processo de construção das questões que importam discutir e construir conhecimento quanto ao tema gênero.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa desenvolveu-se em quatro objetivos específicos, na proposta de abordar as questões de gênero no contexto escolar, identificando os fundamentos histórico-teóricos de gênero na formação das compreensões do professor e do pedagogo, mediante questão problematizadora a respeito da preocupação com a contribuição da formação inicial e continuada no processo de formação e transformação das compreensões sobre o tema gênero.

Quanto ao primeiro objetivo, o mapeamento do campo temático na produção científica nos programas/cursos de mestrado profissional em educação no Brasil e, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BTDT), analisando produções de gênero nas instituições escolares, na perspectiva do materialismo histórico-dialético e, na formação de professores com o recorte temporal dos anos 2010 a 2020, desenvolvemos a seção, denominada “estudo de gênero: a voz das pesquisas”. O mapeamento revelou que pesquisar gênero implica em pensar as questões nelas impostas como resultado das relações de poder, o que contribui para enxergar o emaranhado dialético que constituem as realidades.

Os estudos analisados na primeira revisão (Plataforma Sucupira) sugerem que os pesquisadores oportunizem aos participantes a vivência da questão problematizadora das pesquisas, envolvendo-os na intervenção e/ou construção produto de seus estudos. Foram indicadas questões a serem tratadas, como: descontextualizar as identidades definidas por masculino e por feminina; ocupar em seus estudos da abordagem de gênero na educação infantil; tematizar os motivos dos retrocessos das questões de identidade sexual e de gênero na legislação, no contexto sócio-histórico e nas escolas; ocupar-se em estudos feministas e de gênero de forma a ampliar a contribuição com o campo; eleger os professores como fonte e destinatários das pesquisas por meio e projeto sistêmico de formação aos professores, de forma a responder a demanda de produzir investigar e enfrentar contextos opressores.

Foi possível considerar que o produto educacional dos estudos é resultante dos saberes, experienciais e teóricos. As limitações das pesquisas estão no

campo do distanciamento da perspectiva materialista de apreensão da totalidade social, sobretudo pela ausência dos fundamentos histórico-teóricos relacionados à formação do professor, esta não aproximação se justifica, uma vez que não era o objetivo de suas pesquisas. Entretanto, os pesquisadores, ao apresentarem aos participantes os fundamentos teóricos do tema, apontaram que investigar os fundamentos teóricos de gênero ajuda a desvelar os discursos e apontaram que há muito a ser discutido a respeito.

O mapeamento dois (BTDT) demonstrou que o método do materialismo histórico-dialético presente nos estudos permitiu aos pesquisadores pensar as práticas sociais e os princípios disseminados por gerações. Os pesquisadores afirmam a teoria marxista fundamental para o trabalho de organização e mobilização de mulheres, e outras pautas de gênero, para a formação de um novo entendimento de mundo. As pesquisas explicitam que as discussões de/sobre gênero requerem considerar como estruturante das condições os elementos que estão incluídos no processo mais amplo no qual os sujeitos estão inseridos, quanto à necessidade de se apropriar da compreensão dos determinantes da realidade. A análise das questões de gênero demanda explorar os determinantes que as configuram na visão capitalista da sociedade, uma vez que estão inseridas na totalidade social e dela decorre a construção de perspectivas de emancipação humana.

O mapeamento três confirmou a fragilidade e/ou ausência de conteúdos de gênero na formação inicial de professores, bem como na formação continuada. Ausência nos currículos de formação e ausência nos currículos na educação básica. Mesmo com a oferta de disciplinas a temática ainda é situada de maneira secundária. Os pesquisadores situam que os professores de formação inicial estão desacomodados, uma vez que incluem discussão e atividades sobre relações de gênero, mesmo que na maioria das vezes às apalpadelas. A respeito da formação inicial assevera que deve dedicar-se ao atrelamento da teoria com a prática, uma vez que atrelando proporciona aos futuros professores a vinculação com as condições concretas de vida dos alunos. Sobre a formação continuada compreendem ser o caminho para que profissionais da Educação possam superar dificuldades com a temática no cotidiano escolar, no mais o caminho seria avançar na formação inicial e também na formação continuada, de modo a

romper com os discursos excludentes em relação à educação.

O objetivo segundo, de coletar informações de compreensão e percepção de gênero em professores/pedagogos de dois Colégios e em curso de Pedagogia de dois campus de uma mesma Universidade, resultou na seção “a produção social dos discursos de gênero: contribuições de professores, pedagogos e acadêmicas (os) de Pedagogia”, que revelou questões de identificação pessoal como uma forma de contextualizar os participantes na pesquisa, de cada segmento solicitado, mantendo-se o sigilo de suas identidades. Constatou-se que os modos pelos quais os participantes se expressam carregam marcas da cultura, do contexto em que estão inseridos e de outros fatores que impactam na constituição de suas identidades.

Também foi possível realizar articulações com trabalhos dos três mapeamentos. As respostas dos segmentos foram afirmadas e contestadas. As informações sobre assuntos de gênero nas experiências dos participantes indicam que a partir da perspectiva materialista histórica dialética, bem como das categorias (sexo, gênero e sexualidade), a presente pesquisa situa gênero como parte de uma totalidade e da história, que demanda sua desnaturalização e a se reposicionar como fenômeno histórico-social.

Os caracteres que permitem a compreensão de professores e pedagogos, bem como a definição é a perspectiva biológica, teorias modernas e a perspectiva foucaultiana. Para a categoria sexo a fundamentação é na perspectiva biológica. Para a categoria gênero a fundamentação é sócio cultural, são contribuições da construção do entendimento fundamentado na perspectiva das teorias modernas sobre gênero. O que fundamenta a compreensão de sexualidade é a perspectiva de pensar a sexualidade como componente histórico de base foucaultiana. Os segmentos apresentam uma confusão entre a categoria sexo e a categoria sexualidade.

O objetivo terceiro de analisar as informações coletadas de forma a evidenciar os fundamentos teóricos-históricos de gênero na formação inicial e continuada de professores, resultou no quarto eixo apresentamos os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica como uma possibilidade de fundamentação teórica quanto às questões de gênero. A vemos como fundamental para uma prática educativa emancipatória quanto às questões de gênero, por situar a condição

humana no conjunto de pressupostos/determinantes econômicos e extraeconômicos que limitam a objetivação escolar emancipatória. O gênero na perspectiva do materialismo histórico-dialético situa a opressão das mulheres como um engendramento ao capitalismo.

Compreendeu-se que a formação continuada impacta no processo de construção e transformação das compreensões de gênero. Para os que não tiveram em sua formação inicial uma bagagem do tema, a formação continuada, que são as situações vividas/vivenciadas pelo professor, tem um impacto determinante nesse processo.

O objetivo quatro de desenvolver proposta para o trabalho com questões de gênero na formação de professores, resultou no produto educacional. Elencamos a PHC como uma possibilidade quanto às questões de gênero, mas ao analisar os dados a mais urgente identificação foi a de conceituar a temática. Devido ao momento em que estamos de enfrentamento da pandemia da Covid-19 aplicar, ou seja, desenvolver um produto nos moldes didáticos da PHC não foi possível. Uma vez que para isso deveríamos realizar alguma intervenção (grupo de estudo/formação) sabendo da resistência por diversos fatores que os participantes tiveram para responder o questionário, não achamos prudente realizar cinco encontros (nem todos estariam disponíveis). Entretanto, fizemos uma sugestão de projeto de formação na perspectiva histórico-crítica, abordando os cinco passos e algumas sugestões de materiais (textos, vídeos e Podcast). A pesquisadora pensa em um estudo futuro e/ou em sua atuação profissional para dar continuidade, de modo a aplicar e desenvolver de fato o projeto de formação continuada. Essa possibilidade por nós elencada também serve como uma sugestão para que pesquisadores futuros sigam pelo mesmo caminho.

A finalidade desta pesquisa, portanto, foi captar as compreensões de professores e evidenciar o fundamento teórico-histórico que apresentam sobre gênero. O estudo consiste em uma contribuição para a área dos estudos de gênero, ressaltando a necessidade de incluir a discussão sobre o conceito de gênero na formação inicial e continuada de professores, ou seja, nos espaços formativos em uma perspectiva não naturalista, mas histórica, uma vez que a mulher, e as questões de subordinação e inferiorização que caem sobre elas é um dado histórico. A história social, amparada no marxismo, se configura em um

instrumento importante para se escrever a história das mulheres e se constitui em uma ferramenta emancipatória. Subsidiar professores da educação Básica do Norte Pioneiro do Paraná no enfrentamento das questões de gênero, conceituando o tema é a nossa contribuição.

O trabalho para a pesquisadora se configura em uma ferramenta emancipatória pessoal, uma vez que a direcionou a entender que a desigualdade é um dado histórico que é naturalizado, demandando a necessidade de enfrentamento. A definição exposta dos caracteres teóricos e práticos, ou seja, a ação evidenciada *in locus* pelos participantes é importante, uma vez que torna evidente o que temos que enfrentar no ambiente escolar para que possamos direcionar a nossa ação de forma que ela se torne objetiva e que permita conduzir para uma transformação de fato emancipatória dessas ações em que estão postas e que inviabiliza esse processo de transformação do gênero humano. Apresentamos a contribuição ao evidenciar os problemas que precisam ser enfrentados sobre o tema “gênero” damos sinais para que pesquisas futuras caminhem nesta direção de liberdade, que implica na emancipação humana que acreditamos que deve ser o objetivo de todo o professor e pesquisador.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, E. L. **Escola sem homofobia: a (re)produção da identidade sexual nos discursos escolares.** Dissertação (Programa de Pós-Graduação Associado em Educação, Culturas e identidades) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016. Disponível em:  
<<http://www.tede2.ufrpe.br:8080/tede2/handle/tede2/5079>> Acesso em: 19 fev. 2020.

ALVES, D. S. **Movimento LGBT, participação política e hegemonia.** Tese (Programa de Pós-Graduação em Ciência Política) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em:  
<<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/156328>> Acesso em: 19 jan. 2021.

ANDRADE, J. E. **O Marxismo e a questão feminina: as articulações entre gênero e classe no âmbito de feminismo revolucionário.** Tese (Doutorado em Sociologia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em:  
<<https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-24052012-163347/pt-br.php>> Acesso em: 02 de jan. de 2021.

ANDRÉ, M. **Pesquisa, Formação e Prática Docente.** In André, M. (org.) O Papel da Pesquisa na Formação e na Prática dos Professores. Campinas, Papirus, 2012.

ARAÚJO, C. **Marxismo, feminismo e o enfoque de gênero.** Crítica Marxista, São Paulo, Boitempo, v.1, n. 11, 2000, p. 65-70.

ARRUZA, C. Considerações sobre gênero: reabrindo o debate sobre patriarcado e/ou capitalismo. **Revista Outubro**, n. 23, 1º semestre de 2015.

BALESTRIN, P. A. **Introdução aos estudos de gênero e sexualidade em articulação com o campo da educação.** In: 2018. Educação em gênero e diversidade. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018. Cap. 1, p. 23. Disponível em:  
<<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/186154/001082314.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em: 24 mai. de 2020.

BEAUVOIR, S. **O Segundo Sexo**, v. I, II. Tradução de: Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BIONDI, P. **Capitalismo e direitos humanos de solidariedade:** elementos para

uma crítica. Tese (Doutorado em Direito) - Universidade de São Paulo, 2015. Disponível em: <<https://teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2140/tde-31122015-103528/publico/pabloindicapitalismoedireitoshumanosdesolidariedade.pdf>> Acesso em: 02 de jan. de 2021.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista**. Tradução Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOTTON, A.; STREY, M. N.; ROMANI, P. F.; PALMA, Y. A. **Sexo/sexismo**. In: Dicionário crítico de gênero. Ana Maria Colling, Losandro Antônio Tedeschi, org.; prefácio de Michelle Perrot. – 2.ed. – Dourados, MS: Ed. Universidade Federal da Grande Dourados, 2019. p. 485-488.

BRANTES, K. C. **Gênero e sexualidade concepções e práticas pedagógicas de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental**. Dissertação (Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) - Universidade Nove de Julho, São Paulo. Disponível em: <<https://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/1015>> Acesso em: 18 fev. 2020.

CAMURÇA, S; GOUVEIA, T. **O que é gênero**. 4ed. – Recife: SOS CORPO Instituto Feminista para a Democracia, 2004.

CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educ. Soc.** [online]. 2012, v. 33, n.118, p.235-250. ISSN 0101-7330. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302012000100015>> Acesso em: 10 jan. 2019.

CAPES. Documento de área 2013. Brasília: CAPES, 2013.

CASALINO, V. G. **O direito e a transição a forma jurídica na passagem do capitalismo ao socialismo**. Tese (Faculdade de direito) Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013. Disponível em: <[https://teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2139/tde-13022014-141349/publico/TESE\\_Versao\\_Integral\\_Vinicius\\_Gomes\\_Casalino.pdf](https://teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2139/tde-13022014-141349/publico/TESE_Versao_Integral_Vinicius_Gomes_Casalino.pdf)> Acesso em: 02 de jan. de 2021.

CASSIMIRO, H. L. **Contribuições do marxismo original para se pensar as relações sociais de sexo**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Sociologia, da Faculdade de Ciências Sociais) Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2012. Disponível em: <<http://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/5776/5/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20-%20Hugo%20Leonnardo%20Cassimiro-%202012.pdf>> Acesso em: 02 de jan. de 2021.

CASTRO, M. A. **A questão hermenêutica**. In: Tempos de metamorfose. Rio de

Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

CISNE, M. Feminismo e marxismo: apontamentos teórico-políticos para o enfrentamento das desigualdades sociais. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 132, p. 211-230, maio/ago. 2018.

COSTA, T. C. **“Não há revolução sem teoria”**: expressões ideoculturais de gênero e reflexões acerca da pós-modernidade e da crítica marxista. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/22102/1/>> Acesso em: 02 de jan. de 2021.

DIAS, A. F. **Introduzindo a perspectiva de gênero na formação docente para uma educação não discriminatória**. 18. Redor. Universidade Federal Rural de Pernambuco. Recife- PE. 2014. Disponível em:

<<http://www.ufpb.br/evento/lti/ocs/index.php/18redor/18redor/paper/viewFile/765/760>> Acesso em: 10 jun. 2019.

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 83, p. 601-625, agosto, 2003.

ELIAS, N. C. **A presença do gênero feminino no material didático de matemática**. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional) – Colégio Pedro II. Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura. Rio de Janeiro, 2019.

ENGELS, F. Caracteres da monogamia. In: MARX; ENGELS; LENIN. **Sobre a mulher**. São Paulo: Global, 1979. (Coleções bases n. 17).

ENGELS, F. O papel do trabalho na transformação do macaco. 3. ed. São Paulo: Global, 1986.

ENGELS, F. A família monogâmica. In: CANEVACCI, Massimo. **Dialética da Família**: Gênese, estrutura e dinâmica de uma instituição repressiva. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 5. Ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

FEDERICI, S. **Mulheres e caça às bruxas**: da Idade Média aos dias atuais. Traduzido por Heci Regina Candiani. 1º ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

FERREIRA, D. A. **O processo de criação e institucionalização de mestrado profissional com foco em educação no nordeste do Brasil**. Dissertação

(Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação, Recife, 2014.

FILHO, A. P. **Diferentes Concepções Teóricas sobre formação de professores**: Formação inicial e formação continuada. 2010. Disponível em: <[https://www.jurisway.org.br/v2/dhall.asp?id\\_dh=4462](https://www.jurisway.org.br/v2/dhall.asp?id_dh=4462).> Acesso em: 29 dez. de 2020.

FOUCAULT, M. A **verdade e as formas jurídicas**. Tradução de Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Moraes. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2002.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. 13 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FRAGA, M. C. L. **“Meninos vestem azul e meninas vestem rosa”**: analisando redes discursivas e as lições de gênero do “escola sem partido.” Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades, Recife, 2019.

GALVÃO, A. C; LAVOURA, T. N; MARTINS, L. M. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. 1.ed. Campinas, SP: Autores associados, 2019.

GARCIA, O. A. **Marcas da experiência na formação docente em gênero e diversidade sexual um olhar sobre o curso** - “Gênero e Diversidade na Escola (GDE). Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade de São Paulo, 2015. Disponível em: <[https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20072015-122633/publico/OSMAR\\_ARRUDA\\_GARCIA.pdf](https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20072015-122633/publico/OSMAR_ARRUDA_GARCIA.pdf)> Acesso em: 10 jun. 2021.

GATTI, B. A. Potenciais riscos aos participantes. In: **Ética e pesquisa em Educação**: subsídios. V. 1, Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. p. 35-41.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, T. M. S. **O todo é a soma das partes, mas uma parte representa o todo?** Compreensão de estudantes do 5º e 9ª ano sobre amostragem. Dissertação (Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/13246/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Tamara%20Gomes.pdf>> Acesso em: 20 dez. 2020.

GOULARTH, N. R. **"Eu sinto que eu sempre me encaixei nessa coisa de não ser homem e não ser mulher"**: tecendo saberes e experiências da não-binaridade de gênero. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-

graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018. Disponível em: <<http://repositorio.ufjf.br:8080/jspui/handle/ufjf/6682>> Acesso em: 18 fev. 2020.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, Vol. 4, 2001.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. v.1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

IASI, M. L. **Ensaio sobre consciência e emancipação**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

JAPIASSÚ, H; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. 3a ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.

JOHNSON; A. G., SILVA; M. A., SOUZA, M. G. Marxismo. In: **Dicionário crítico de gênero**. Ana Maria Colling, Losandro Antônio Tedeschi, org.; prefácio de Michelle Perrot. – 2.ed. – Dourados, MS: Ed. Universidade Federal da Grande Dourados, 2019. p. 485-488.

JUDD, C.M., SMITH, E.R., KIDDER, L.H. **Research Methods in Social Relations**. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers, USA; 6th edition, 1991.

LÊNIN, V. Sobre a mulher hoje. In: MARX, K; ENGELS, F; LÊNIN, V. **Sobre a mulher**. São Paulo: Global, 1979.

LIMA, M.R.; BATISTA, E.L. A pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica transformadora. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; BATISTA, Eraldo Leme [orgs.]. **Pedagogia histórico-crítica desafios e perspectivas para uma educação transformadora**. 1.ed. Campinas: Autores associados, 2012, p. 1-36.

LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (orgs). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005, p. 261-263

LOPES, J. C. N. **Estado e luta de classes**: Abordagens marxistas sobre a relação entre o Estado e a luta de classes no capitalismo tardio. Dissertação (Pós-Graduação em Ciências Sociais) Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2014. Disponível em: <[https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/27549/1/EstadoLutaClasses\\_Lopes\\_2014.pdf](https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/27549/1/EstadoLutaClasses_Lopes_2014.pdf)> Acesso em: 20 jan. 2021.

LOURO, G. Gênero e magistério: identidade, história e representação. In: CATTANI, Denise et al. (Org.). **Docência, memória e gênero**. Estudos sobre

formação. São Paulo: Escrituras, 1997.

LOURO, G. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **ProPosições**, v.19, n. 2 (56), maio/ago. 2008.

LOURO, G. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

LOURO, G. et al. **O corpo educado**. In: LOURO, G. (Org.) Pedagogias da sexualidade. 2ª Edição Autêntica Belo Horizonte 2000.

LOURO, G. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LUKÁCS, G. **Existencialismo ou marxismo**. São Paulo: Senzala, 1967.

MACHADO, G. E. **Imaginário social e formação continuada**: o olhar para as discussões de gênero, etnia e diversidade sexual. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. RS. 2018.

MAINARDES, J., CARVALHO, I. C. M. **Autodeclaração de princípios e de procedimentos éticos na pesquisa em Educação**. In: *Ética e pesquisa em Educação: subsídios*. V. 1, Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. p.129-132.

MANACORDA, M. A. **Mario Alighiero Manacorda**: aos educadores brasileiros. Entrevista concedida a Paolo Nosella; organizadores Paolo Nosella, José Claudinei Lombardi e Demerval Saviani; tradução de Paolo Nosella e Patricia Polizel Culhari; Revisão Demerval Saviani. Campinas: UNICAMP/HISTEDBR, 2007.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991.

MANACORDA, M. A. **O princípio educativo em Gramsci**. Tradução: William Lagos, Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MANACORDA, M. A. **Karl Marx e a Liberdade**: aquele velho liberal do comunismo. Ed. Alínea. Campinas, SP, 2012.

MARTINS, L. M. **As aparências enganam**: divergências entre o materialismo histórico-dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. 29ª Reunião Anual da ANPEd, Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos, Caxambu, 2006.

MARX, K. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MARX, K. **Formações Econômicas Pré-Capitalistas**. 5ª ed. São Paulo. Paz e Terra, 1986.

MARX, K. **Manuscritos econômicos de 1857-1858**. Esboços da crítica da economia política. Boitempo, 2011.

MARX, K. **Manuscritos econômicos**: filosóficos e outros textos escolhidos. Seleção: José Arthur Giannotti; trad. José Carlos Bruni et al. 2. ed. São Paulo: Abril, 1978. (Os pensadores).

MARX, K. **Misérias da Filosofia**. Editora: global editora. 1985,

MARX, K. **O capital**. Livro 3. Rio de Janeiro: Civilizações Brasileiras, 2008.

MARX, K. **O capital**. V. I, tomo 1. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MARX, K. **O capital**. VI, tomo 2. São Paulo: Abril cultural, 1984.

MARX, K. **Para a crítica da filosofia do direito de Hegel**. Covilhã: LusoSofia Press, 2008.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

MARX, K; e ENGELS, F. **A ideologia Alemã**. Vol. II Portugal: Editorial Presença; Brasil: Martins Fontes, s/d. 1980.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MARX, K; ENGELS, F. **A sagrada família**. Portugal: Presença; Brasil: Martins Fontes, 2002.

MEDEIROS, R. A. B. **Novas pedagogias e Educação matemática**. Tese (Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática do Instituto de Educação Matemática e Científica) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2016. Disponível em:

<[http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/9064/1/Tese\\_NovasPedagogiasEducacao.pdf](http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/9064/1/Tese_NovasPedagogiasEducacao.pdf)> Acesso em: 20 de jan. de 2021.

MEKSENAS, P. **Pesquisa social e ação pedagógica**: conceitos, métodos e práticas. 2ª ed. São Paulo: Loyola, 2011.

MELLO, G. D. **As representações de gênero e a educação feminina no Paraná Oitocentista**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná.

Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Curitiba, 2018.

MESSIAS, T. M. **Preconceito contra a diversidade sexual**: análise dos relatos de duas coordenadoras pedagógicas acerca da formação desenvolvida na escola. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

MÉSZÁROS, I. **O desafio e o fardo do tempo histórico**: o socialismo no século XXI. São Paulo: Boitempo, 2007.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. Trad. Paulo Cesar Castanheira e Sérgio Lessa. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2011. Disponível em: <<https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/208/o/para-alem-do-capital.pdf?1350933922>> Acesso em: 28 de fev. de 2021.

MOTTIN, K. V. **A "ideologia de gênero" através das narrativas da Assembleia legislativa do Paraná**: o caso do Plano Estadual de Educação. Dissertação (Mestrado) - Curso do Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

NÓVOA, A. **Notas sobre formação (contínua) de professores**. [S.l: s. ed.], 1992.

NUNES, B. M. **O pensamento feminista na economia**: revisão teórica e crítica a partir de uma perspectiva marxista. Dissertação (Pós-Graduação em Economia do Desenvolvimento) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/158156/001018382.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em: 20 de jan. de 2021.

NUNES, C. A; SILVA, É. **A Educação Sexual da Criança**: Subsídios Teóricos e Propostas Práticas para Uma Abordagem para Além da Transversalidade. Campinas, SP. Ed: Autores Associados, 2000.

OLIVEIRA, E. S. S. **Qualidade de vida das mulheres de carreira docente**. Dissertação (Pós-Graduação em Serviço Social da Faculdade de História, Direito e Serviço Social) - Universidade Estadual Paulista, Franca, 2012. Disponível em: <[https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/98576/oliveira\\_ess\\_me\\_fran.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/98576/oliveira_ess_me_fran.pdf?sequence=1&isAllowed=y)> Acesso em: 20 de jan. de 2021.

PEIXOTO, E. **Estudos do lazer no Brasil**: apropriação da obra de Marx e Engels. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/9725/1/Tese%20Doutorado%20Elza>

%20Peixoto.pdf> Acesso em: 20 de jan. de 2021.

PEREIRA, A. C. B. **As relações de gênero nas experiências das professoras de Língua Portuguesa**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2012.

PEREIRA, T. T. **Ciência, fundamentalismo religioso e diversidade: a apropriação de discursos científicos biológicos para a produção de ódio e violência contra as sexualidades e gêneros dissidentes das mídias sociais**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Curitiba, 2018.

PIMENTA, S. G. **Educação, Pedagogia e Didática**. In: PIMENTA, Selma. G. (Org.). Pedagogia, ciência da educação? São Paulo: Cortez, 1996.

RAMOS, M. R. N. **Relações de gênero e docência na educação infantil: interfaces entre políticas públicas e abordagens pedagógicas**. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016. Disponível em:  
<<https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/2705>> Acesso em: 18 fev. 2020.

RÖHRIG, M. **Alegorias do mundo em Saramago**. Dissertação (Pós-Graduação em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011. Disponível em:  
<<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/36055/000794918.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em: 18 fev. 2021.

RUCKSTADTER F. M. M; RUCKSTADTER V. C. M, Fontes para a história das instituições no norte pioneiro do Paraná: reflexões sobre um itinerário de pesquisa. **Educere et educare** (Versão eletrônica), v. 10, p. 109-117, 2015.

SÁ, B. N. **Relações de gênero e Educação: uma análise sobre a formação inicial docente na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo**. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em:  
<[https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-09122019-165833/publico/BRUNO\\_DO\\_NASCIMENTO\\_SA\\_rev.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-09122019-165833/publico/BRUNO_DO_NASCIMENTO_SA_rev.pdf)> Acesso em: 18 fev. 2021.

SAFFIOTI, H.I.B. A mulher na sociedade de classes: mito e realidade. 2. ed. Petrópolis: **Vozes**, 1979.

SAFFIOTI, H.I.B. **Rearticulando gênero e classe social**. In: COSTA, A.O; BRUSCHINI, C. (Orgs.) Uma Questão de gênero. São Paulo; Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.

SANTANA, C. Q; ANDRADE, I. S; SANTOS, V. F. D. Gênero e marxismo:

contribuições para a história das ciências. **Germinal: marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 12, n. 1, p. 204-2014, abr. 2020.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas - São Paulo: Autores Associados, 2003.

SCOTT, J. W. Entrevista com Joan Wallach Scott. **Estudos feministas**. v. 6, n. 1, p. 114-124, 1998.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: Mulher e realidade: mulher e educação. Porto Alegre: **Vozes**, v. 16, nº 2, jul/dez de 1990.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Tradução de: Tomaz Tadeu da Silva. In: Educação & realidade. Porto Alegre: **Vozes**, v. 20, n. 2, jul/dez. 1995, p. 71-99.

SCOTT, J. W. Igualdad versus diferencia: los usos de la teoria postestructuralista. **Debate feminista**. v 5, p.58-104, mar. 1992.

SEVERINO, A. J. **A razão de ser da filosofia no ensino superior**. In: Anais. 8º ENDIPE. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2006.

SOUSA, M. C. Quando Professores que Ensinam Matemática Elaboram Produtos Educacionais, Coletivamente, no âmbito do Mestrado Profissional. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 27, n. 47, p. 875-899, dez. 2013

SOUZA, E. M; GARCIA, A. **Um diálogo entre Foucault e o marxismo: caminhos e descaminhos**. Revista Aulas. n. 3 - mar. 2007.

UNBEHAUM, S. G. **As questões de gênero na formação inicial de docentes: tensões no campo da educação**. Tese (Pós-graduação Educação/Currículo) - Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2014. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/9805/1/Sandra%20G%20Unbehaum.pdf>> Acesso em: 18 fev. 2021.

VASCONCELOS, M. N. M. **Relações de gênero, interseccionalidades e formação docente**. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/21747>> Acesso em: 19 fev. 2020.

VAZQUEZ, A. C. B. **A classe nos une, o gênero nos divide: imbricações entre**

patriarcado e capitalismo. Argumentum. 2018 Disponível em:<  
<http://periodicos.ufes.br/argumentum/article/view/19507>> Acesso em: 15 jul.2020.

VIANNA, C. P. **Estudos sobre gênero, sexualidade e políticas públicas de educação**: das ações coletivas aos planos e programas federais. São Paulo: s.n., 2011.

VIEIRA, P. H. **Identidade de gênero na escola**: estigma e diversidade. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Taubaté, Taubaté, 2017.

VIEIRA, S. **Estatística básica**. São Paulo: Cengage Learning, 2012

ZUZZI, R. P. **Gênero na formação de professores/as de educação física**: da escolha à atuação profissional. Tese (Pós-Graduação em Educação) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2016. Disponível em:  
<[http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/305030/1/Zuzzi\\_RenataPascoti\\_D.pdf](http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/305030/1/Zuzzi_RenataPascoti_D.pdf)> Acesso em 19 de jan. de 2021.

## APÊNDICES

### Apêndice 01- Modelo de autodeclaração dos participantes

# INSTRUMENTO DE CONSULTA aos EDUCADORES do COLÉGIO ESTADUAL HELEIETH SAFFIOTI

\*Obrigatório

#### Seção sem título

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: A minha participação no referido estudo será no sentido de identificar à pesquisadora o meu entendimento de gênero, entre outros aspectos do tema. Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo. Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo à assistência que venho recebendo. É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação. Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

\*

Concordo

Discordo

### Apêndice 02 - Roteiro do questionário enviado aos participantes da pesquisa

<p>Você é?  <input type="checkbox"/> Professor/a. <input type="checkbox"/> Pedagogo/a. <input type="checkbox"/> Gestor/a. <input type="checkbox"/> Outros          Você é do: <input type="checkbox"/> Primeiro ano. <input type="checkbox"/> Quarto ano.</p>
<p>Qual a sua idade?  <input type="checkbox"/> 17 a 45 anos. <input type="checkbox"/> 25 a 45 anos. <input type="checkbox"/> 46 a 55 anos. <input type="checkbox"/> 56 anos ou mais.</p>
<p>Qual seu sexo? (atribuído no nascimento).  <input type="checkbox"/> Masculino. <input type="checkbox"/> Feminino.</p>
<p>Com qual gênero você se identifica?  <input type="checkbox"/> Cisgênero (pessoa que se identifica com o gênero que lhe foi designado ao nascer - sexo biológico). <input type="checkbox"/> Transgênero/Transexual (pessoa que possui uma identidade de gênero diferente do sexo designado no nascimento). <input type="checkbox"/> Não Binário (pessoa que não se identifica com nenhum gênero pré-designado). <input type="checkbox"/> Não sei responder. <input type="checkbox"/> Prefiro não responder. <input type="checkbox"/> Outros.</p>
<p>Qual a sua orientação sexual?  <input type="checkbox"/> Heterossexual (sinto atração por pessoas do gênero oposto). <input type="checkbox"/> Homossexual (sinto atração por pessoas do mesmo gênero). <input type="checkbox"/> Bissexual (sinto atração por pessoas do mesmo gênero e também do gênero oposto). <input type="checkbox"/> Não sei responder. <input type="checkbox"/> Prefiro não responder. <input type="checkbox"/> Outros.</p>
<p>Qual sua religião?  <input type="checkbox"/> Umbanda ou Candomblé. <input type="checkbox"/> Protestante ou Evangélica. <input type="checkbox"/> Espírita. <input type="checkbox"/> Católica. <input type="checkbox"/> Sem religião. <input type="checkbox"/> Outros.</p>
<p>Qual a importância da religião na sua vida?  <input type="checkbox"/> Muito importante. <input type="checkbox"/> Pouco importante. <input type="checkbox"/> Nada importante. <input type="checkbox"/> Não tenho religião.</p>
<p>Você diria que a sua cor ou raça é:  <input type="checkbox"/> Branco (a). <input type="checkbox"/> Negro (a). <input type="checkbox"/> Pardo (a). <input type="checkbox"/> Amarelo (a). <input type="checkbox"/> Indígena. <input type="checkbox"/> Outros.</p>
<p>Estado civil:  <input type="checkbox"/> Solteiro (a). <input type="checkbox"/> Divorciado (a). <input type="checkbox"/> Viúvo (a). <input type="checkbox"/> Casado (a). <input type="checkbox"/> União estável. <input type="checkbox"/> Separado (a). <input type="checkbox"/> Outros.</p>
<p>Em qual faixa etária/nível de ensino você atua como profissional da Educação?  <input type="checkbox"/> Educação Infantil. <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental I. <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental II. <input type="checkbox"/> Ensino Médio. <input type="checkbox"/> Ensino profissional integrado (profissional). <input type="checkbox"/> Ensino Superior. <input type="checkbox"/> Não atua no momento. <input type="checkbox"/> Outros.</p>
<p>A temática gênero tem sido discutida na formação na modalidade Escola normal?  <input type="checkbox"/> Sim. <input type="checkbox"/> Não. <input type="checkbox"/> Outros.</p>
<p>A temática de gênero tem sido discutida na licenciatura?  <input type="checkbox"/> Sim. <input type="checkbox"/> Não. <input type="checkbox"/> Outros.</p>
<p>Como discutir gênero?  <input type="checkbox"/> Como uma disciplina. <input type="checkbox"/> Como um fato presente em todas as disciplinas. <input type="checkbox"/> Outros.</p>
<p>Você considera a temática das Relações de Gênero na escola:  <input type="checkbox"/> Importante para a Educação. <input type="checkbox"/> Irrelevante para a Educação. <input type="checkbox"/> Imprópria para a Educação. <input type="checkbox"/> Não pensa sobre isso.</p>
<p>Como você se refere a compreensão de gênero?  <input type="checkbox"/> Condicionada a aspectos biológicos. <input type="checkbox"/> Considera gênero como algo que vai além de determinantes biológicos e de oposições binárias. <input type="checkbox"/> Condicionada a aspectos socioculturais. <input type="checkbox"/> Outros.</p>
<p>Na escola em que trabalha ou que estudou já presenciou alguma situação de preconceito envolvendo meninos e meninas, homens e mulheres?  <input type="checkbox"/> Sim. <input type="checkbox"/> Não.</p>
<p>Se respondeu que "SIM", por favor diga qual (is) foram as situações que se recorda.</p>
<p>Você acha que a sociedade atual espera coisas diferentes da mulher e do homem?</p>

<p>Como, por exemplo, expectativas quanto à profissão, às relações pessoais (amizades, relações amorosas)?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim. <input type="checkbox"/> Não. <input type="checkbox"/> Não sei.</p> <p>(CASO TENHA RESPONDIDO “SIM”, RESPONDA). Na sua opinião, a sociedade atual espera que a mulher seja: (coloque em ordem de importância 1º, 2º, 3º e 4º).</p> <p>(CASO TENHA RESPONDIDO “SIM”, RESPONDA). Na sua opinião, a sociedade atual espera que o homem seja: (coloque em ordem de importância 1º, 2º, 3º e 4º).</p>
<p>Na sua opinião, a escola colabora no desenvolvimento de habilidades e interesses diferentes em alunos e alunas?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim. <input type="checkbox"/> Não. <input type="checkbox"/> Não sei.</p> <p>(CASO TENHA RESPONDIDO “SIM”, RESPONDA). Quais seriam as habilidades diferentes que você em sua atuação se recorda estimulados pela escola? Em relação às meninas:</p> <p>Em relação aos meninos:</p>
<p>Em sua atuação profissional ou como aluno (a) você lembra ou já lidou em sala de aula com questões relacionadas a sexo (relações sexuais, gravidez) e/ou orientações sexuais (homossexualidade, bissexualidade, heterossexualidade)?</p> <p><input type="checkbox"/> Não. <input type="checkbox"/> Sim.</p> <p>Se respondeu “SIM”, dê um exemplo:</p>
<p>O que é sexo?</p> <p><input type="checkbox"/> Aspectos físicos, biológicos de macho e fêmea. <input type="checkbox"/> São aquelas diferenças que estão em nossos corpos e que não mudam radicalmente, apenas se desenvolvem de acordo com as etapas de nossas vidas. <input type="checkbox"/> Sexo: não é biológico. <input type="checkbox"/> Não se referêcia ao órgão sexual com o qual nascemos. <input type="checkbox"/> É uma caracterização genital e natural. Não constituída a partir da aquisição evolutiva da espécie Humana. <input type="checkbox"/> Outros.</p>
<p>O que é gênero?</p> <p><input type="checkbox"/> É produto das relações de poder. <input type="checkbox"/> A diferença sexual é o que delimita o gênero. <input type="checkbox"/> Modo como as diferenças sexuais são compreendidas numa dada sociedade, num determinado grupo e contexto. <input type="checkbox"/> Gênero é sociocultural. <input type="checkbox"/> Entende-se que o gênero não é um meio de intervenção social. <input type="checkbox"/> Outros.</p>
<p>O que é sexualidade?</p> <p><input type="checkbox"/> Concebe-se como uma espécie de dado da natureza. <input type="checkbox"/> Vai além da determinação natural. <input type="checkbox"/> Diz respeito as relações sexuais. <input type="checkbox"/> Conjunto de processos sociais que se produz e organiza os prazeres corporais. <input type="checkbox"/> Conceitua-se a sexualidade como ato de reproduzir, com a reprodução. <input type="checkbox"/> Outros.</p>
<p>Ao final da dissertação o curso exige que se apresente um Produto Educacional. Segundo Sousa (2013) o produto educacional deve ser resultado de um processo reflexivo e contextualizado, que contém saberes experienciais e saberes teóricos. O saber teórico nos indicou que as pesquisas e os pesquisadores devam oportunizar aos participantes uma vivência concreta da questão problematizadora. Essa vivência se refere a envolver você (participante) na elaboração da intervenção ou do produto educacional de modo a ampliar o debate sobre a temática. Assim, queremos a sua contribuição. Segundo a orientação da CAPES, “os processos e produtos educacionais devem ser passíveis de replicação por outros profissionais de ensino” (CAPES, 2013. p. 53). Marque a alternativa que atenda a sua expectativa para o produto:</p> <p><input type="checkbox"/> MÍDIAS EDUCACIONAIS (vídeos, vídeo-caso, animações, áudios, aplicativos de modelagem, ambientes de aprendizagem, páginas de internet e blogs, e-book, jogos educacionais, etc.). <input type="checkbox"/> PROPOSTAS DE ENSINO (sequências didáticas, propostas de intervenção, e etc.). <input type="checkbox"/> MATERIAL TEXTUAL (manuais, guias, textos de apoio, livros didáticos e paradidáticos, histórias em quadrinhos e similares). <input type="checkbox"/> MATERIAIS INTERATIVOS (jogos, kits e similares). <input type="checkbox"/> DESENVOLVIMENTO DE APLICATIVOS. <input type="checkbox"/> PROGRAMA DE RÁDIO E TV (documentário). <input type="checkbox"/> Outros.</p>