



IGOR RODRIGO HASKEL

OS SENTIDOS DE GÊNERO E TRABALHO DOCENTE ATRIBUIDOS POR
PROFESSORES/AS DO ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA NO LITORAL
CATARINENSE

ITAJAÍ (SC)
2021

UNIVALI
UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ

Vice-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE
Curso de Mestrado Acadêmico em Educação

IGOR RODRIGO HASKEL

**OS SENTIDOS DE GÊNERO E TRABALHO DOCENTE
ATRIBUIDOS POR PROFESSORES/AS DO ENSINO MÉDIO EM
UMA ESCOLA NO LITORAL CATARINENSE**

Dissertação apresentada ao colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade do Vale do Itajaí, com requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação – área de concentração: Educação (Linha de Pesquisa Práticas Docentes e Formação Profissional). Grupo de Pesquisa: Educação e Trabalho.

Orientadora: Dra. Ana Cláudia Delfini C. de Oliveira.

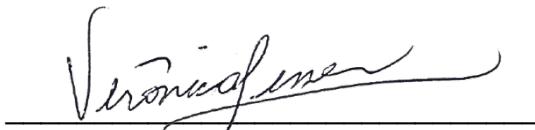
ITAJAÍ (SC)

2021

FOLHA DE APROVAÇÃO

IGOR RODRIGO HASKEL

Dissertação avaliada e aprovada pela Comissão Examinadora e referendada pelo Colegiado do PPGE como requisito parcial à obtenção do grau Mestre em Educação.



DRA. VERÔNICA GESSER
COORDENADORA

Apresentada perante a Banca Examinadora composta pelos Professores:



DRA. ANA CLÁUDIA DELFINI (UNIVALI)
PRESIDENTE E ORIENTADORA



DRA. TÂNIA REGINA RAITZ (UNIVALI)
MEMBRO



DR. MARCO AURÉLIO MÁXIMO PRADO (UFMG)
MEMBRO EXTERNO

Itajaí (SC), 25 de fevereiro de 2021.

DEDICATÓRIA

Às minhas mães.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe Rose, por me ajudar em todos estes anos da minha vida acadêmica, profissional e pessoal. Sem ela, não estaria aqui. Agradeço ao amor, acolhimento e compreensão dados a mim. Obrigado por apostar em mim.

À Méri, a pessoa que cuidou de mim durante minha vida e que me incentivou a estudar. Me deu amor, carinho e seu colo. Minha segunda mãe, obrigado por tudo.

Aos meus amigos e amigas, que apostam em mim, que me amam e que me querem o bem.

Ao Rafael, meu atual companheiro. Agradeço pela compreensão, ajuda e apoio nos momentos difíceis que enfrentei.

À minha orientadora, Prof. Dra. Ana Cláudia Delfini, por me ajudar a crescer como pessoa e pesquisador. Sua gentileza, dedicação e comprometimento me ajudaram muito. Obrigado por acreditar em mim e fazer parte dessa minha jornada na pós-graduação.

Ao grupo de pesquisa Educação e Trabalho, do qual faço parte. Agradeço por todo afeto, apoio, dicas e compartilhamento de saberes que fizeram com que eu me desenvolvesse como pesquisador.

À banca, composta pela Prof. Dra. Tânia Regina Raitz e pelo Prof. Dr. Marco Aurélio Máximo Prado, por terem aceitado gentilmente fazerem parte deste momento importante e por suas preciosas contribuições na minha pesquisa.

À CAPES, que me concedeu a bolsa de pesquisa durante um ano conturbado, marcado pela pandemia do COVID-19, mas que me ajudou bastante financeiramente neste período.

À direção da escola onde realizei a pesquisa. Obrigado por me receber de braços abertos e permitir que esta pesquisa pudesse ser feita. E aos professores e professoras que aceitaram participar desta pesquisa. Sem a participação de vocês, não seria possível realizá-la.

Às demais pessoas que me ajudaram direta ou indiretamente nesta jornada. Obrigado de coração a todos/as aqui mencionados.

“É que Narciso acha feio o que não é espelho”.
(Caetano Veloso)

RESUMO

Esta pesquisa está vinculada ao Grupo de Pesquisa Educação e Trabalho e à Linha de Pesquisa Práticas Docentes e Formação Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí. A pergunta de partida desta pesquisa foi: diante do contexto político nacional, as concepções sobre gênero dos/as docentes afetam os sentidos que atribuem ao seu trabalho como docente? Diante isto, o objetivo geral foi analisar se as concepções sobre gênero dos docentes do Ensino Médio de uma escola pública estadual em Santa Catarina afetam os sentidos que atribuem ao seu trabalho como docente. A abordagem metodológica desta pesquisa foi qualitativa e o tratamento dos dados foram ancorados na análise de conteúdo de Bardin (2016) e segue os princípios da triangulação de dados. Para fundamentar a categoria gênero, tomamos como referências Scott (1995; 2012), Butler (2017; 2018), Prá e Fagundes (2015), Louro (1995; 2001; 2003; 2009; 2010; 2012), Furlani (2005; 2007; 2008; 2011; 2020) e Junqueira (2009; 2013; 2018). Já a categoria sentidos do trabalho está embasada em Coutinho (2009), Dias (2013a), Tolfo e Piccinini (2007), Basso (1998) e Leontiev (1978). E a categoria sentidos do trabalho docente contempla as referências de Aguiar (2006), Sousa (2019a), Silva (2015), Raitz e Silva (2014) e Sousa (2019b). A análise dos dados demonstrou que os/as docentes fizeram diversas correlações entre as concepções de gênero e os sentidos do trabalho docente, sendo possível afirmar que este trabalho é afetado de diversas maneiras, em especial entre o não-saber e o não-poder. Percebemos que as ofensivas anti-gênero, aliadas ao fortalecimento do neoliberalismo, afetam o trabalho docente, sobretudo na relação de desqualificação do/a docente, sua desumanização, perda da autonomia e a própria precarização do trabalho docente. Por fim, entendemos que seja necessário mais investimento no campo da educação entre a categoria gênero e sentidos do trabalho docente.

Palavras-chave: Educação; Gênero; Sentidos do trabalho docente.

ABSTRACT

This research is linked to the Research "Group Education and Work" and the Research Line: Teaching Practices and Professional Training, of the Graduate Program in Education at the University of Vale do Itajaí. The starting question for this research was: in view of the national political context, do teachers' conceptions of gender affect the meanings they attribute to their work? Given this, the general objective was to analyze whether the conceptions about gender of high school teachers at a state public school in Santa Catarina affect the meanings they attribute to their work as a teacher. The methodological approach of this research was qualitative and the data treatment was anchored in Bardin's (2016) content analysis, following the principles of data triangulation. To support the gender category, Scott (1995; 2012), Butler (2017; 2018), Prá and Fagundes (2015), Louro (1995; 2001; 2003; 2009; 2010; 2012), Furlani (2005; 2007; 2008; 2011; 2020) and Junqueira (2009; 2013; 2018). The category meaning of work is based on Coutinho (2009), Dias (2013a), Tolfo and Piccinini (2007), Basso (1998) and Leontiev (1978). The category meaning of teaching work includes the references of Aguiar (2006), Sousa (2019a), Silva (2015), Raitz and Silva (2014) and Sousa (2019b). Analysis of the data showed that the teachers made several correlations between the conceptions of gender and the meanings of teaching work, and it can be affirmed that the teaching work is affected in several ways, especially in relation to non-knowledge and the non-power. It was noted that anti-gender offensives, combined with the strengthening of neoliberalism, are affecting the teaching work, especially in relation to the disqualification of the teacher, his/her dehumanization, loss of autonomy and the precariousness of teaching work. Finally, it is understood that more investment are needed in the field of Education, on the areas of gender and the meanings of teaching work.

Keywords: Education; Gender; Meanings of teaching work.

SUMÁRIO

RESUMO.....	7
ABSTRACT.....	8
1 INTRODUÇÃO	11
2 DIÁLOGO ENTRE GÊNERO E EDUCAÇÃO NA ATUALIDADE: A EDUCAÇÃO COM VALORES CONSERVADORES NO COMANDO	30
2.1 A “Ideologia de Gênero” e o Movimento Escola Sem Partido.....	40
2.2 O apagamento de identidades do contexto escolar e as formas de resistência em defesa de uma educação justa, democrática e inclusiva	47
2.3 Plano Nacional de Educação e a Base Nacional Curricular Comum na mira da ofensiva anti-gênero	52
3 TRABALHO, SENTIDOS DO TRABALHO E SENTIDOS DO TRABALHO DOCENTE E GÊNERO	68
3.1 Trabalho e Sentidos do Trabalho Docente	68
3.2 Sentidos do Trabalho Docente	79
4 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	84
4.1 Abordagem metodológica da pesquisa	84
4.2 Entrada no campo	85
4.2.1 Caraterização da escola	87
4.3 Trabalho de campo	88
4.4 Tratamentos dos dados.....	88
4.5 Análise dos dados.....	90
4.5.1 Perfil dos/as docentes.....	90
4.5.2 Sentidos atribuídos a gênero	96
4.5.3 Sentidos do trabalho docente.....	133
4.5.4 Sentidos de gênero e trabalho docente	152
CONSIDERAÇÕES FINAIS	159
REFERÊNCIAS.....	163
APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO	178
APÊNDICE II – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	179
APÊNDICE III – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	180

ANEXO I – TERMO DE APROVAÇÃO PELO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA.....	183
-------------------------------------------------------------------------------	------------

1 INTRODUÇÃO

Em 2014, no segundo período da minha graduação em Psicologia, tive contato com a Filosofia Existencialista de Jean-Paul Sartre, o qual eu venho estudando até os dias atuais. Ao estudar Sartre, abriu-me uma porta para conhecer o trabalho de sua companheira de vida, a Simone de Beauvoir. Dentre os livros dela que tive a oportunidade de ler, aquele que mais chamou minha atenção foi a obra “O segundo sexo”, volumes I e II. Após a leitura, nasceu o interesse nos estudos sobre gênero.

Em 2017, quando eu estava no sétimo período da minha graduação, comecei a participar de um projeto de extensão chamado “#DR” (Discutindo a Relação). Esse projeto tinha como objetivo desenvolver ações de promoção à saúde para o enfrentamento das vulnerabilidades que interferem no desenvolvimento integral de jovens. Eram realizadas oficinas mensais, com diferentes temáticas, em escolas públicas situadas na cidade de Itajaí (SC). Naquele momento da minha formação, eu já tinha três paixões: Existencialismo, Estudos de Gênero e Educação.

O projeto de extensão era muito valorizado pelos professores e professoras da Rede Municipal e também pela Secretaria de Educação de Itajaí. No ano de 2018, durante minha participação no projeto, fui convidado pela Secretaria para realizar uma palestra a todos os professores/as da Rede, junto com coordenadora do projeto, para tratar do tema Gênero e Educação.

Após a minha fala, um professor levantou a mão e me fez a seguinte pergunta: “É muito interessante o que você falou, mas é complicado discutir sobre gênero em sala de aula, pois, se eu o fizer, no outro dia, terá pai na minha porta querendo me bater. O que fazer com isso?”. Lembro-me de que respondi para ele da seguinte forma: “Você sabe como Sócrates morreu? Ele foi condenado, em sua época, por desviar os jovens, uma vez que questionava as verdades cristalizadas de seu tempo. Em praça pública, foi oferecido a ele veneno da planta *cicuta* e que poderia ser recusada desde que parasse de fazer o que estava fazendo. Sócrates ingeriu o veneno e morreu. A questão é que Sócrates morreu defendendo o que fazia sentido pra ele, não traindo a si próprio. Se você acredita e defende que discutir gênero em sala de aula, a partir do que foi dito e apresentado nesta palestra, é essencial para a

construção de um mundo mais justo e democrático, talvez Sócrates possa nos dar uma lição”.

De qualquer forma, a pergunta feita pelo professor não saiu da minha cabeça e vi ali um tema de pesquisa para o mestrado que engloba relações de gênero e sentidos do trabalho docente. Pela narrativa do professor, é possível perceber que foi dado um novo sentido para suas *práxis* no contexto escolar acerca do tema gênero. De fato, o professor tinha razão ao manifestar sua preocupação com as discussões sobre as relações de gênero em sala de aula, pois há um cenário nacional e internacional da ofensiva anti-gênero nada favorável, principalmente no campo da Educação.

O movimento que envolve a ofensiva anti-gênero, pelo *slogan* “teoria/ideologia de gênero”¹, tem como principal ponto de partida as ações do Vaticano que tenta reposicionar o poder da Igreja Católica diante da secularização com o objetivo de retomar a ordem sexual tradicional (JUNQUEIRA, 2018; MIGUEL, 2016a).

De acordo com Junqueira (2018), esse movimento é o esforço em promover a reconstrução ou um *aggiornamento* do estatuto da ordem sexual tradicional a fim de reafirmar sua hegemonia, reiterar seus postulados, hierarquias, estruturas de privilégios e sistemas de poder, permitindo, dessa forma, a legitimação das normas de gênero associadas com a dominação masculina, a heterossexualização compulsória e hierarquias sociais, até mesmo étnico-raciais.

Os esforços realizados pela ofensiva anti-gênero para a imposição heterossexual e cisgênero de uma “família natural” e o combate à “ideologia de gênero” retratam um fenômeno que se coloca na área política, jurídica e social, ameaçador das bases democráticas e contribuinte à promoção das perseguições e violências contra minorias sociais.

Nesse sentido, uma das características presentes na ofensiva anti-gênero, por meio da utilização do *slogan* “ideologia de gênero”, como apontam alguns autores/as (JUNQUEIRA, 2018; MIGUEL, 2016b; LIONÇO, 2017), é

¹ O termo “ideologia de gênero” estará sempre entre aspas no decorrer desta pesquisa, pois como apresenta Prado e Correa (2018, p.448) é necessário “não reconhecer o termo como moldura teórica ou expressão que deve ser naturalizada. Muito pelo contrário, pensamos que é vital evidenciar que “ideologia de gênero” não é nem teoria nem descrição de um fenômeno, mas sim um tropos, um campo de disputa política, uma categoria acusatória”.

trazer para a arena pública a categoria “gênero” de forma descontextualizada, distorcida e simplista como uma investida junto à opinião pública a fim de definir o “outro” como inimigo.

As ameaças e perseguições incentivados pelos discursos de ódio podem se apresentar de várias formas, desde o uso de mecanismos estatais de opressão e coibição como por meios difamatórios e ofensivos. Da patologização à criminalização, das mordaças às omissões da máquina pública diante das violências, a ofensiva anti-gênero objetiva criar um ambiente propício, não somente para a permissão, mas para a naturalização de práticas de perseguição e denúnciação.

O pânico moral e a deslegitimização/desqualificação dos estudos de gênero, como estratégias da ofensiva anti-gênero, encontram nessa categoria de estudo um inimigo – não somente a categoria gênero, mas também os movimentos feministas e LGBT. No Brasil, o surgimento do Movimento Escola Sem Partido² - MESP, pelo Projeto de Lei nº867/2015, se dá em 2004 e fortalece a narrativa que trata, de maneira equívoca, o conceito de gênero como ideologia³, trazendo ao contexto nacional narrativas e práticas da ofensiva anti-gênero.

O MESP⁴ ganha força após o ano de 2010, junto ao Instituto Millenium criado em 2006. “As bandeiras prioritárias do Millenium são ligadas ao programa econômico da direita (o Estado mínimo, a desregulamentação, a flexibilização da legislação trabalhista), não à moral sexual, à família ou aos costumes” (MIGUEL, 2016b, p.600).

² Fundado em 2004 pelo advogado Miguel Nagib, essa organização se apresenta como uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras em todos os níveis: do ensino básico ao superior” (MIGUEL, 2016b, p.595). Daqui por diante, será nominada como MESP.

³ De acordo com Furlani (2016), a ideologia de gênero inicia através da Igreja Católica e do Movimento Internacional e Nacional pró-vida e pró-família “com o objetivo de frear, de interromper e, se possível, retroceder as mudanças sociais e políticas decorrentes no mundo relativas ao uso do conceito gênero, especialmente, nas políticas de educação, saúde, legislação e direitos humanos”.

⁴ Um dos acontecimentos que nos faz compreender como os estudos de gênero têm uma recepção negativa no Brasil foi um manifesto online contrário à sua visita da filósofa feminista Judith Butler ao país, quando ela visitou a cidade de São Paulo a fim de palestrar sobre democracia em novembro de 2017. Butler foi recebida no local da palestra com um protesto durante o qual foi queimado um boneco vestido de bruxa com o rosto da pesquisadora. Os manifestantes alegavam que Butler era a criadora da “ideologia de gênero”.

Nesse cenário, a agenda política brasileira de reafirmação da heterossexualidade compulsória e a norma binária de gênero é fortalecida. Esta agenda integra grupos conservadores confessionais, não confessionais, com uma forte adesão de grupos pentecostais, especialmente os neopentecostais. A atuação se dá em diversos campos, sobretudo na educação e na cultura, seja por meios legislativos, na tentativa de controles e censuras aos professores/as, pesquisadores/as e artistas, violando a liberdade de cátedra, a liberdade de expressão, ou pela incidência junto ao executivo quanto às políticas públicas educacionais e culturais (JUNQUEIRA, 2018).

O MESP defende uma educação “neutra” e inclui a superioridade da família sobre a escola, ou seja, o foco é impedir que professores/as ensinem as crianças/jovens, em sala de aula, qualquer conteúdo que seja diferente dos valores defendidos pelos pais (MIGUEL, 2016b). Nesse sentido, as proposições do MESP, quanto ao discurso conservador, visam atacar a escola, a docência e o pensamento pedagógico, como se quisessem salvar as novas gerações dos temas relacionados a gênero e sexualidade. Portanto, podemos observar o controle e a criminalização do fazer docente sendo estimulados para que os pais e os alunos ajam de forma policialesca, isto é, denunciando os docentes que agirem de acordo com o que consideram inadequado. Partindo dessa lógica, os docentes estão constantemente sendo vigiados e punidos (SARAIVA; VARGAS, 2017).

Embora o Movimento Escola sem Partido não seja Lei no Brasil, é importante citá-lo porque é um meio para que os setores conservadores alcancem as instituições de ensino a fim de subjetivar os corpos em uma norma binária de gênero e heterossexualidade, mesmo que seja pelos discursos. Apesar das novas configurações que vão compor as agendas e as estratégias da ofensiva anti-gênero, nos últimos anos no Brasil, principalmente a partir do *slogan* “ideologia de gênero”, os discursos, por parte dos grupos fundamentalistas religiosos e de conservadores, remetem à época da ditadura civil-militar, de 1964, no sentido de retomar as censuras, as violências e o autoritarismo já presentes na história do país.

No campo da Educação, esse tensionamento da ofensiva anti-gênero culminou em diversos Projetos de Lei⁵ e vetos no Plano Nacional de Educação – PNE, em 2014, e na Base Nacional Comum Curricular – BNCC sobre questões relacionadas a gênero e sexualidade. Sob forte influência dos grupos supracitados, foram retirados os termos gênero e orientação sexual da última versão da BNCC (2018). Embora a Base Nacional Comum Curricular tenha sido homologada dessa forma, a ideia de diversidade continua presente, ainda que de forma encoberta nas habilidades e competências de modo transversal com as ideias de respeito e alteridade, objetivando promover a igualdade e o direito à diversidade na BNCC, conforme preconizam as competências 1, 7, 8 e 9⁶. Desta maneira, o PNE também acaba sofrendo com o tensionamento desses grupos.

Todos os acontecimentos da ofensiva anti-gênero, até aqui descritos, reverberaram em um terreno fértil que colabora, inclusive, para eleger políticos mais alinhados aos discursos e práticas conservadores. O ano é de 2018 e Jair Messias Bolsonaro, militar e até então Deputado do Estado do Rio de Janeiro, ganha as eleições presidenciais pelo Partido Social Liberal – PSL. Bolsonaro e seu time de ministros e apoiadores populares seguem atingindo violentamente diversas esferas sociais⁷.

Nesse período histórico descrito, é importante salientar que Bolsonaro se aliou a segmentos evangélicos conservadores, em especial com o pastor Silas Malafaia, líder da Igreja Pentecostal Assembleia de Deus. Essas pessoas

⁵ São eles: PL 7672/2010; PL 6583/2013; PL 7180/2014; PL 7181/2014; PL 1411/2015; PL 1859/2015; PL 5487/2016; (MIGUEL, 2016b). Os Projetos de Lei que se referem à censura dos temas de gênero no campo da Educação são inconstitucionais, mas é importante citá-los porque estes servem para fazer “barulho”, ou seja, propagar ideias e levantar bandeiras dos interesses de grupos conservadores que buscam instaurar no debate público o pânico moral da “ideologia de gênero”. Nesse sentido, os PLs representam mais uma das estratégias de tensionamento em relação às ofensivas anti-gênero.

⁶ As quais foram descritas no site: <<https://www.deolhonosplanos.org.br/bncc-aprovada-genero-orientacao-sexual/>>. Acesso em: 16 mar. 2020.

⁷ Ainda antes de ser eleito presidente, Bolsonaro já havia feito declaração contra uma exposição que estava em cartaz no Santander Cultural, em Porto Alegre (RS). A exposição “Queermuseu - Cartografias da Diferença na Arte Brasileira” continha 270 trabalhos, de 85 artistas, que abordavam a temática LGBT, questões de gênero e de diversidade sexual. De acordo com Bolsonaro, “a imoralidade financiada pelo Santander nasceu em 2010”, fazendo uma correlação com o kit gay. Além disso, no início de 2019, Bolsonaro censurou uma campanha publicitária do Banco do Brasil intitulada: Capricha na Selfie. A narrativa do comercial se baseia nos personagens que rompem com um modelo heteronormativo, tirando *selfies* para colocarem nos aplicativos em suas contas do Banco do Brasil (RODRIGUES, 2019).

estão, inclusive, inseridas nos poderes legislativos municipais, estaduais e no Congresso Nacional, sendo denominados de “bancada evangélica⁸”.

Portanto, entendemos que a proliferação desses discursos e práticas da ofensiva anti-gênero não são mais monopólio de instituições religiosas. Tais discursos e práticas reverberaram a ponto de encontrar outros representantes de instituições, grupos ou entidades seculares que defendem a ofensiva, como por exemplo, o Movimento Brasil Livre – MBL⁹, políticos, profissionais da mídia etc.

Embora esteja sendo referenciado o nome do presidente Jair Messias Bolsonaro, que representa a extrema direita conservadora, vale destacar que o conservadorismo que abarca gênero e sexualidade não está somente associado às pessoas que são de direita, pois “gênero é um lugar de lutas sobre o que conta como natural e o que conta como social e isto não se divide simplesmente entre as linhas da Direita e Esquerda” (SCOTT, 2012, p.345). Ser conservador/a independe do partido político ou sistema econômico que é defendido. Isso significa que a pessoa, mesmo sendo de esquerda, direita ou centro, pode se beneficiar desses discursos conservadores para algum fim. Junqueira (2009) entende que atores e forças políticas podem adotar posições que os coloquem em sincronia com uma direita moral em relação às questões de gênero e sexualidade.

⁸ De acordo com Camurça (2020), o ingresso dos evangélico-pentecostais na política se dá no ano de 1986, cujo objetivo foi eleger seus representantes como uma forma de combater tanto a influência da igreja católica quanto o Estado Laico defendido na nova Constituição. Atualmente, ainda há muita influência desse grupo, tanto nas votações de projetos (questões sobre aborto, criminalização da homofobia, etc.) quanto na eleição/reeleição de políticos. “Nas últimas eleições de 2018 para o Congresso Nacional, a bancada evangélica elegeu candidatos em 25 dos 26 estados da federação e no Distrito Federal. [...], a bancada de 84 parlamentares na legislatura passada cresceu para 91 e 107 senadores” (CAMURÇA, 2020, p.90).

⁹ O Movimento Brasil Livre nasceu logo após as mobilizações de junho de 2013, conhecidas também como as Manifestações dos 20 centavos, em que ocorreram diversas manifestações populares por todo Brasil a fim de contestar os aumentos nas tarifas do transporte público, mas que também ajudaram na queda de popularidade da presidente Dilma V. Rousseff para que o processo de *impeachment* fosse melhor articulado. O MBL é organizado em sua maioria por jovens e o grupo está presente em vários estados do país e com forte influência nas redes sociais. Para o grupo, o debate político atual é pobre e superficial, sobretudo o debate empregado por sindicalistas e “lideranças de vermelho” cuja luta está relacionada com a política tradicional. “É, portanto, o terreno perfeito para que os novos ativistas políticos do século XXI possam expor suas ideias e conceitos, bem como propor novas soluções liberalizantes para os velhos problemas que assolam suas respectivas comunidades” (MBL, 2015, p.10). Embora em seu programa ideológico o MBL se proponha a promover o liberalismo como filosofia política, há uma estreita relação do grupo com o conservadorismo que se manifesta em episódios como a defesa de uma Escola Sem Partido e contra a chamada “Ideologia de Gênero”.

Em decorrência desses posicionamentos e vetos contra as discussões de gênero no âmbito escolar, é possível perceber, a partir do MESP e seus apoiadores, a defesa de valores que tem como resultado final a exclusão de um público que transgreda as imposições morais conservadoras a fim de formar singularidades e excluir determinados discursos nos espaços de saber-poder e da cena pública. Portanto, os discursos políticos embasados por valores conservadores reverberam em mudanças objetivas no campo da educação e afetam diretamente o trabalho docente, principalmente em relação às questões de gênero.

Sendo assim, como fica o trabalho docente neste contexto de forte perseguição e tensionamentos à temática de gênero nas escolas? Retomo aqui a instigante pergunta do professor durante a palestra: se eu o fizer, no outro dia, terá pai na minha porta querendo me bater. O que fazer com isso?". Sim, o que fazer se, ao tratar da temática, poderá sofrer diversas formas de censuras e violências e, se não o fizer, contraria o que recomenda a BNCC em relação à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva?

Como hipótese da pesquisa, acreditamos que, nesse contexto político nacional da ofensiva anti-gênero nas escolas, é possível considerar que o trabalho docente e as questões de gênero no âmbito escolar estejam em processo de ressignificação por parte dos docentes. Pensando nos/as docentes que são bombardeados pelos discursos sobre "ideologia de gênero" e por todo este contexto nacional, como esses profissionais lidam com estas questões em seu trabalho docente? Será que há um distanciamento desses discursos para pensar de forma reflexiva e crítica? Ou será que há medo ou omissão para o tema? Essas são algumas possíveis posturas que os/as docentes podem tomar.

Para responder estas inquietações, a pergunta de partida desta pesquisa é: diante do contexto político nacional aqui analisado, as concepções sobre gênero dos docentes afetam os sentidos que atribuem ao seu trabalho como docente?

O objetivo geral desta pesquisa foi analisar se as concepções sobre gênero, dos docentes do Ensino Médio de uma escola pública estadual em Santa Catarina, afetam os sentidos que atribuem ao seu trabalho como docente. Já os objetivos específicos estão estruturados da seguinte forma:

- Compreender os sentidos sobre gênero e trabalho docente por parte dos/as professores/as do Ensino Médio de uma escola pública estadual em Santa Catarina;
- Problematizar se as concepções sobre gênero destes docentes afetam os sentidos que eles atribuem ao seu trabalho como docente.

Metodologicamente, essa pesquisa é de enfoque qualitativo e foram realizadas entrevistas semiestruturadas com docentes de qualquer idade, gênero e área de conhecimento que atuam com jovens no Ensino Médio em uma escola pública situada no litoral catarinense. O instrumento foi um roteiro de questões dividido em três eixos: o primeiro refere-se aos sentidos atribuídos pelos docentes sobre gênero; o segundo, aos sentidos do trabalho docente; e o terceiro, à percepção dos docentes sobre as mudanças no contexto nacional da temática gênero na Educação a fim de atestar a hipótese desta pesquisa. A análise dos dados foi feita pela técnica da Análise de Conteúdo: “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que não se trata de um instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito amplo: as comunicações” (BARDIN, 2016, p.42).

A delimitação do tema e do objeto de estudo circunscreve-se no campo das discussões sobre gênero e sentidos do trabalho docente, categorias de análise escolhidas para esta pesquisa, a qual faz parte do Grupo de Pesquisa Educação e Trabalho, do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI, coordenado pela Professora Doutora Tânia Regina Raitz, vinculado à linha de pesquisa Práticas Docentes e Formação Profissional. Esse Grupo de Pesquisa objetiva:

Identificar e compreender os elementos e as materialidades que afetam o mundo do trabalho na constituição de novos modelos de formação profissional. Nesta perspectiva, investiga os processos de educação profissional e identidade profissional e relações de gênero no mundo contemporâneo. Estabelece e articula com a área de educação e trabalho os estudos relacionados às práticas juvenis, gênero e práticas educativas no trabalho docente (UNIVALI, 2020).

É válido dizer que essa pesquisa contribuiu para a temática do Grupo e da Linha de Pesquisa supracitados em razão de pensar se o trabalho docente, diante do atual contexto brasileiro descrito anteriormente, foi afetado pelos movimentos políticos contrários às discussões de gênero. Para tanto, é necessário trazer algumas problematizações sobre a categoria sentidos do trabalho docente para que se possa estabelecer alguns paralelos com as censuras às questões de gênero neste atual contexto.

O primeiro paralelo é a relação de desqualificação do professor e, consequentemente, do trabalho docente trazido com o MESP. Nas análises de Sousa e Santos (2019, p.05), o Escola sem Partido “aproxima-se de uma lógica de mercado que consiste em pensar a educação como uma relação entre alguém que está prestando um serviço e um consumidor.” As autoras concordam com Penna (2016a) quando este autor aponta que as analogias do MESP voltadas à docência desumanizam o professor, classificando-o como um monstro, um parasita, um vampiro em seu site.¹⁰

O segundo paralelo é observar como a perda da autonomia do professor, ou seja, intimidado, censurado, proibido de debater gênero, pode trazer inúmeras consequências para os processos educativos e para os sentidos que os docentes atribuem ao seu trabalho. Como sinaliza Ciavatta (2017, p.13), “o silenciamento do professor da escola pública, colocando-o no lugar do elemento perigoso, que precisa ser contido, calado e amordaçado para não ameaçar e contrariar a liberdade de consciência e de crença dada pela educação familiar”.

Por fim, o terceiro paralelo é a precarização do trabalho docente, tema exaustivamente tratado no campo das discussões sobre os sentidos do trabalho¹¹, conforme aponta Frigotto *apud* Sousa e Santos (2019, p.12), ao se referir aos ataques à profissão docente “como uma ameaça ao sistema conservador, reproduzido pela mídia que manipula a opinião pública com a

¹⁰ O site do projeto tornou-se rapidamente uma ferramenta de ameaça e repressão do trabalho dos docentes de escolas básicas e ensino superior públicos. As redes sociais são as mais utilizadas pelos agressores que usam frases e analogias em relação ao professor que fere profundamente sua humanidade. No site do MESP, o item “quem somos” apresenta que todo docente tem o dever ético e profissional para alcançar a dita neutralidade no ensino que o MESP defende. Além disso, é defendido também que é necessário educar os professores/as sobre os limites éticos e jurídicos da sua liberdade como professor.

¹¹ Sobre essa categoria, ver a tese de Raitz (2003).

produção sistemática das versões da realidade, versões que interessam a quem essa mídia representa e da qual é parte: o capital”.

A fim de aprofundar as discussões sobre sentidos do trabalho docente e gênero, a primeira etapa da pesquisa foi a realização da revisão de literatura sobre o tema com o objetivo de descobrir as lacunas e as potencialidades das recentes pesquisas sobre sentidos do trabalho e gênero.

O propósito da revisão de literatura foi atestar a pertinência da pesquisa no campo científico. Segundo Bento (2012), a revisão de literatura é essencial no processo de investigação, pois envolve localizar, analisar, sintetizar e interpretar pesquisas já realizadas que estejam relacionadas à área de pesquisa proposta pelo pesquisador/a. A revisão de literatura, por essa perspectiva, é de suma importância não somente para definir bem o problema de pesquisa, mas também para obter uma ideia precisa sobre o estado atual dos conhecimentos produzidos sobre um determinado tema. Para a realização da revisão de literatura, foram escolhidas duas bases de dados diferentes para buscar teses, dissertações e artigos sobre o objeto de estudo. As buscas de teses e dissertações foram feitas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e a busca de artigos foi realizada no Portal de Periódicos da CAPES¹².

Para a realização da primeira busca de teses e dissertações foram utilizados os seguintes descritores: sentidos do trabalho **AND** gênero. O refinamento da busca consiste em trabalhos publicados nos últimos seis anos (2014-2019) na grande área de conhecimento das Ciências Humanas e na área de conhecimento em Educação. A busca resultou em 711 trabalhos, sendo 185 teses e 526 dissertações. Posteriormente, foi realizada a leitura de todos os títulos e resumos dos trabalhos encontrados, chegando-se ao total de três teses e quatro dissertações que serão apresentadas a seguir.

As teses escolhidas apresentam algo em comum em seus estudos, sendo: gênero, trabalho docente e espaço escolar (LAURENTINO, 2017; PAZ; 2014; TEIXEIRA; 2014). O estudo de Laurentino (2017) contempla a análise dos processos de relações de gênero entre os docentes, discentes e pela

¹² A CAPES foi fundada, em 11 de julho de 1951, como uma fundação vinculada ao Ministério da Educação do Brasil. Sua finalidade é a expansão e consolidação da Pós-Graduação *Stricto Sensu* em todo território brasileiro. As informações foram coletadas no site da instituição: <<https://www.capes.gov.br/>>.

equipe gestora em uma escola estadual situada em Teresina. Um dos seus pontos específicos de interesse investigativo-científico é a caracterização das práticas educativas como forma de enfrentamento às violências nas relações de gênero e como forma de construção de uma cultura da paz. O método utilizado foi a entrevista semiestruturada e análise documental da escola (Projeto Político Pedagógico, regime escolar e as fichas de registros da reunião da área).

As práticas educativas, na escola investigada, estão entrelaçadas com a cultura da paz pela construção de valores positivos tendo como fim o respeito às diferenças culturais, cidadania e aos Direitos Humanos. A autora Laurentino (2017) entende que as atividades elaboradas na escola no dia a dia, bem como os projetos escolares desenvolvidos, demonstram a preocupação da escola em criar um espaço de equidade de gênero. Embora esse estudo não articule a prática pedagógica com os sentidos do trabalho docente, há uma aproximação com a presente pesquisa, pois discute sobre o trabalho docente direcionado às práticas educativas em relação a gênero. Portanto, avançamos cientificamente e justamente por utilizar a categoria de análise sobre sentidos do trabalho com as práticas pedagógicas direcionadas à temática de gênero.

Já os estudos de Paz (2014) partem de cursos de formação continuada ofertados para os professores/as da rede pública de ensino no Distrito Federal, cujo objetivo é refletir sobre as possibilidades de mudanças no trabalho pedagógico. Nesse sentido, a tese é norteada pelo objetivo de analisar as concepções dos/as profissionais da educação básica do Distrito Federal sobre gênero e sexualidade e a relação dessas concepções com seu trabalho pedagógico. O método utilizado para a coleta de material para análise foi grupo de discussão. Veja como essa pesquisa se aproxima desta dissertação, porém a categoria sentidos do trabalho não é utilizada. Este ponto será aprofundado no capítulo que trata dos sentidos do trabalho.

Em contraposição ao estudo de Laurentino (2017), essa tese demonstra que a maioria dos profissionais revela preconceito em suas falas. Desta maneira, a autora entende que os profissionais participantes do estudo não conseguem lidar com as temáticas de gêneros e sexualidades, sendo destacado, portanto, a necessidade de formação inicial e continuada nessas áreas para os profissionais da educação.

Sem dúvida, a necessidade de formação para os/as docentes é importante, mas de que adianta o/a profissional receber formação se ele/a não ressignificar suas práticas? Nesse sentido, para além da formação, é preciso perguntar e problematizar como esse/a docente se posiciona ou não frente à temática de gênero, como é ou não incorporada em suas práticas pedagógicas. Nesta dissertação, buscamos fazer com que os docentes pensem sobre as questões levantadas e, além disso, relacionem os sentidos do trabalho docente. Inserir a categoria dos sentidos do trabalho é mais um elemento que contribui para compreender melhor sobre as práticas docentes em relação ao tema gênero.

A tese de Teixeira (2014) também investiga as narrativas de profissionais da educação sobre diversidade de gênero e sexual no espaço escolar, que parte de um curso de aperfeiçoamento a distância denominado Gênero e Diversidade na Escola – GDE. Como método de pesquisa foi utilizado a investigação narrativa desses profissionais. Como resultado, foram criados dois eixos para análise: diversidade de gênero e diversidade sexual. A análise do primeiro eixo demonstrou, por meio das narrativas, que os/as profissionais compreendem apenas um jeito de ser, homem ou mulher. Nesse sentido, a autora problematiza as práticas escolares, por meio da categoria gênero, a fim de refletir como são educados/as os alunos/as tendo como base as relações de gênero que foram sendo construídas na sociedade. Já no segundo eixo, a problematização feita pela autora está em torno das identidades construídas por meio de experiências vivenciadas pelos profissionais da educação que fortalecem uma lógica heteronormativa em suas narrativas.

Embora esses estudos tenham os campos de investigação diferentes, o primeiro em uma escola, o segundo por meio da formação continuada e o terceiro mediante um curso de aperfeiçoamento a distância, todos eles estão interessados em investigar qualitativamente os profissionais da educação em relação aos seus entendimentos sobre diversidade de gêneros e de sexualidades no contexto escolar. Devemos destacar novamente que as narrativas revelam as visões de sujeito e mundo desses profissionais e ainda são recheadas de preconceitos e/ou falta de conhecimento sobre a temática. Logo, nenhuma tese teve como objetivo analisar, na fala dos sujeitos de

pesquisa, os sentidos do trabalho docente correlacionados às suas práticas no contexto escolar.

Em relação às dissertações, é possível perceber que há um esforço dos pesquisadores em compreender o fazer docente, em especial a forma como é feita a interlocução entre gênero e as disciplinas ministradas pelos professores/as (GOMES, 2017; OLIVEIRA JUNIOR, 2017; MORAES, 2017; SILVA, 2018). A dissertação de Gomes (2017) parte do pressuposto de que as questões de gênero e sexualidade estão presentes na escola e acabam atravessando o fazer docente. A pesquisa da autora teve como objetivo perceber como tem se dado a abordagem dos temas de gênero e sexualidades nas práticas docentes. A metodologia foi realizada por meio de grupo focal e entrevistas. Nesse estudo, a pesquisadora percebe que as escolas investigadas não têm uma agenda de projetos que privilegiem essa temática. Além disso, a temática ainda não tem o reconhecimento das escolas por conta das influências de movimentos conservadores que objetivam afastar tais discussões da sala de aula. Desse ponto de vista, esta dissertação dialoga com a presente pesquisa ao apontar as influências dos movimentos conservadores no atual contexto brasileiro, cujo panorama foi apresentado nesta introdução.

Oliveira Junior (2017) também se interessou em pesquisar a maneira como a escola tem trabalhado a diversidade sexual nas práticas pedagógicas. Nesse sentido, o objetivo da pesquisa foi discutir as questões que circundam as temáticas de gênero e diversidade no ambiente de ensino, e a efetividade dessas práticas. Esta pesquisa teve um diferencial em relação às outras, uma vez que o pesquisador buscou as narrativas de três alunos transexuais para compreender, a partir deles, os melindres que essa temática ainda suscita na ação pedagógica. O autor entende que as práticas pedagógicas à diversidade sexual não acontecem e reconhece que a temática poderia ser entrelaçada com outras disciplinas.

De acordo com Gomes (2017), as questões de sexualidade e gênero são apenas abordadas na disciplina de Biologia, a qual é reduzida a sexo ou quando se fala de escravidão dos povos africanos e indígenas. Além disso, o autor evidencia que os professores/as não discutem questões de gênero em sala de aula, pois têm dificuldade de incorporar esses temas e porque podem

arrumar confusões. Alguns pais não gostam, outros concordam e há aqueles que não concordam. Contudo, há muitos professores/as que tendem a utilizar um viés religioso para abordar esses temas.

Moraes (2017) teve como interesse investigativo abordar as questões de gênero e sexualidade nas aulas de Educação Física. Partindo desse interesse, o objetivo foi analisar e identificar as percepções de professores/as de Educação Física e alunos/as sobre gênero e sexualidade em relação às aulas de Educação Física. Essa pesquisa teve como método entrevistas realizadas com professores/as e alunos/as, o que, dessa forma, além de ouvir os professores houve também o espaço de escuta dos alunos/as. O pesquisador comprehende em sua dissertação que há limitações conceituais dos professores/as a respeito de gênero e sexualidade e que, quando esses profissionais repassam alguma informação sobre o tema, é embasado no senso comum. De acordo com Moraes (2017), essa educação não satisfaz as dúvidas, curiosidades, ansiedade e angústias dos alunos/as, tendo como resultado a busca por informações fora da escola, de forma informal.

Da leitura da pesquisa de Moraes (2017), apreendemos ser inadmissível que um profissional da educação embase suas falas em senso comum ou por uma moral religiosa. Nesta dissertação, desejávamos que o/a docente refletisse sobre os sentidos do seu trabalho, olhasse para si mesmo e parasse para pensar sobre o seu papel como um educador que deve superar o discurso sem base científica. Durante a entrevista, os/as entrevistados/as puderam refletir sobre as perguntas e, também, quando receberam essa dissertação concluída.

Já em Silva (2018), entendemos que o ensino de gênero é marcado pelos professores/as entre o “não saber” (em relação ao conhecimento sobre a temática) e o “não poder” (levando em consideração as disputas políticas e as legislações educacionais). Nesse sentido, a pesquisa teve como objetivo de investigação científica a relação entre professores/as de história com os saberes que mobilizam para o ensino de gênero. O método utilizado foi entrevistas com professoras de História que atuam na rede pública e privada de ensino no Rio de Janeiro. Essa pesquisa revelou que são mobilizados conhecimentos sobre o ensino de gênero e que são articulados com o trabalho docente dos sujeitos de pesquisa. Os saberes ensinados por essas

professoras estão relacionados aos papéis históricos das mulheres. Esse estudo aproximou-se desta dissertação, pois relaciona o ensino de gênero com a disciplina ministrada em sala de aula. Entretanto, esta pesquisa foi além porque foram entrevistados docentes de diferentes disciplinas, contribuindo para compreender se gênero é um tema transversal. Ademais, a pesquisa de Silva (2018) também revelou as dificuldades de trabalhar gênero devido à falta de conhecimento e ao impedimento para que o assunto seja discutido. Tais dificuldades também foram apresentadas nesta dissertação.

É possível perceber que, tanto nas teses quanto nas dissertações, a pesquisa qualitativa é absoluta. Em relação às dissertações, houve certa preocupação em ouvir os alunos/as sobre questões direcionadas a gêneros e sexualidades no contexto escolar (OLIVEIRA JUNIOR, 2017; MORAES, 2017). De forma geral, a temática de gênero e sexualidade ainda é tida, pelos professores/as, como um desafio no contexto escolar devido às questões de conhecimento, políticas e subjetivas. É importante salientar que não houve nenhuma menção de gênero como um tema transversal que perpassa pelas disciplinas na escola. E também não houve interesse investigativo nas dissertações, por parte dos pesquisadores/as, em analisar os sentidos do trabalho docente associados às questões de gênero nas práticas pedagógicas dos/as professores, que foi o foco nesta dissertação.

A fim de condensar e dar continuidade à revisão literária, foi realizada outra pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, utilizando os seguintes descritores: sentidos do trabalho docente **AND** gênero. O refinamento da busca consistiu-se em trabalhos publicados nos últimos cinco anos (2015-2019) na grande área de conhecimento das Ciências Humanas, na área de avaliação em Educação e na área de concentração em Educação. Essa busca resultou em 714 publicações, sendo 197 teses e 507 dissertações. Após as leituras de títulos e resumos, foram selecionadas quatro dissertações que vão ao encontro dessa dissertação, as quais serão descritas a seguir.

Na dissertação de Saraiva (2019), a pesquisadora buscou analisar como a escola tem contribuído na manutenção e no enfrentamento das questões de gênero e sexualidade. Nesse sentido, a pesquisa visou compreender também quais as estratégias utilizadas pelos professores/as para lidar com os corpos que subvertem a norma heterossexual e binária de gênero. A pesquisa foi

qualitativa, utilizando-se do grupo focal com professores/as para a coleta de material. Os resultados demonstraram que a educação sexual está presente no contexto escolar, embora esteja atrelada e reduzida aos aspectos biológicos e heteronormativos. Nas falas dos/as professores, participantes da pesquisa, são colocadas algumas questões referentes ao trabalho docente. Um dos relatos foi que não cabe ao docente falar sobre sexualidade e gênero, mas sim ao discente procurar ou falar sobre o assunto. Além disso, foi apresentada a dificuldade de os/as docentes abraçarem um projeto para tratar desses assuntos, pois muitos deles trabalham em muitas escolas e há uma carga horária muito extensa, além de alguns não concordarem, refletindo diretamente nas práticas pedagógicas. Esta dissertação também se aproximou do presente estudo, pois foram abordados o trabalho docente e seus sentidos, além da problemática da precarização do trabalho docente em um contexto marcado pelo neoliberalismo que impacta suas práxis.

Os resultados da pesquisa de Saraiva (2019) vão ao encontro da dissertação de Lourenço (2019), uma vez que compreendem a educação sexual nas escolas, geralmente, embasada no viés biologizante e tecnicista. Para a realização da pesquisa qualitativa de Lourenço (2019), foram realizadas entrevistas semiestruturadas, com educadoras das disciplinas de Ciências e Biologia de escolas públicas em São Paulo, utilizando-se dos conceitos de práticas discursivas em concepções bakhtinianas. A pesquisa buscou perceber em quais perspectivas teórico-metodológicas as educadoras pautam suas práticas e quais abordagens consideram pertinentes ao ensino de educação sexual em suas disciplinas. Os resultados apontaram que há diversos dispositivos que atuam sobre a educação sexual, entre eles, os valores de ordem religiosa e moral sobre a sexualidade e gênero. Além disso, houve apontamentos nas entrevistas sobre a ausência de formação sobre educação sexual para além do discurso médico-biológico.

Os dispositivos que atuam sobre as questões relacionadas a gênero e sexualidade são apontados na pesquisa da Leonardo (2018) também. Nesse trabalho, a pesquisadora analisou algumas disputas em relação a gênero e sexualidade no contexto escolar, em especial as que são mobilizadas pelos discursos fundamentalistas e conservadores embasados na “Ideologia de Gênero”. Essa pesquisa é qualitativa e foram entrevistados os professores/as

que atuam em escolas no município do Rio de Janeiro e Nova Iguaçu. A pesquisa evidenciou que as disputas das narrativas, principalmente do Movimento Escola Sem Partido, produzem entraves nas problematizações sobre gênero e sexualidade no cotidiano escolar. Essas discussões também estão presentes nesta dissertação na Introdução e no item 2.1 do segundo capítulo.

Por essa perspectiva, Santos (2018) buscou compreender, em sua pesquisa, quais são as forças/relações de poder que se colocaram em cena no debate sobre gênero nas políticas educativas na contemporaneidade, analisando como elas se manifestaram nos processos dos Planos Nacional e Municipais de Educação, em especial nos municípios de Sorocaba e Apiaí, situados em São Paulo. A pesquisa é qualitativa e atrelada à proposta metodológica da genealogia do poder de Michel Foucault. De acordo com os resultados do estudo, a pesquisadora percebeu que o medo e a recusa de falar sobre gênero podem estar relacionados com não reconhecer e/ou não conseguir olhar para as estruturas sociais que oprimem e silenciam os sujeitos. A polícia do gênero acusa e condena pessoas que não correspondem ao binarismo de gênero.

Para fortalecer ainda mais a revisão de literatura, foi realizada uma terceira busca, agora no Portal de Periódicos da CAPES a fim de encontrar artigos acerca do tema. Os descritores utilizados foram: sentidos do trabalho docente **AND** gênero. Para o refinamento da pesquisa, foram selecionadas pesquisas dos últimos cinco anos (2014-2019), sendo apenas artigos, em qualquer idioma e no tópico Educação. A pesquisa resultou em 17 artigos. Após a leitura dos títulos e resumos, percebemos que nenhum artigo atendia aos objetivos desta dissertação porque foram encontrados trabalhos que tinham como categorias educação infantil, formação docente, ciberespaços, formação continuada de professores, carreira acadêmica, gravidez na adolescência, violências, transfobia na escola, artes visuais, educação em saúde, acesso ao ensino superior, movimento estudantil, relações étnicas, entre outras. Por esse motivo, os artigos foram descartados por não pertencer ao objeto deste estudo.

Para completar a revisão de literatura, foi realizada uma quarta busca, agora no banco de teses e dissertações do Programa de Pós-Graduação em

Educação da Universidade do Vale do Itajaí. O objetivo era encontrar as teses e dissertações realizadas pelo Grupo de Pesquisa Educação e Trabalho, vinculado à linha de pesquisa Práticas Docentes e Formação Profissional. Para tanto, foram selecionadas todas as pesquisas entre os períodos de 2006 e 2020, totalizando 35 pesquisas. Após a leitura dos títulos e dos resumos, foram selecionados dois trabalhos, sendo uma dissertação e uma tese, sobre os quais falamos a seguir.

A pesquisa de Dias (2007) investigou os sentidos que os professores de Filosofia do Ensino Médio atribuem ao seu trabalho. A metodologia é qualitativa e de cunho fenomenológico. Os resultados da dissertação demonstraram que os professores atribuem sentidos ao seu trabalho por meio das experiências que vivenciam no dia a dia no contexto escolar. Dessa forma, o trabalho exercido no cotidiano é formador de sentidos. Foram reveladas as relações objetivas que estes profissionais estabelecem, como: obstáculos em relação à infraestrutura da escola, dificuldades com os discentes e até mesmo com os colegas de trabalho. Este estudo não abordou a temática de gênero, entretanto, abraçou a categoria sentidos do trabalho, o que contribuiu para esta dissertação. É possível perceber que a experiência vivida pelos professores no contexto objetivo é formadora de sentidos. Logo, ao compreendermos os impactos objetivos das discussões de gênero na escola, constatamos que é possível acessar os sentidos do trabalho docente a partir desse contexto.

Já a pesquisa de Sousa (2019b) teve como objetivo relacionar o sentido da formação e do trabalho para o egresso do curso de Pedagogia com a inserção profissional e a carreira docente, sendo que a pesquisa foi qualitativa. Embora essa pesquisa também não relate gênero e aborde outras categorias de análise que não estão presentes nessa dissertação, a escolha se deu por abordar os sentidos do trabalho docente. Os resultados da tese sobre os sentidos do trabalho demonstraram que estão relacionados com a construção da identidade pessoal e social, isto é, o trabalho precisa ter sentido para o sujeito, seus pares e sociedade.

No contexto das pesquisas circulam concepções que legitimam a importância de pesquisas sobre gênero, mas também o tomam como um conteúdo a ser contemplado pelos sentidos que os/as professores/as atribuem ao seu trabalho, o que vai ao encontro do tema de pesquisa desta dissertação.

De modo geral, os trabalhos ocuparam-se em investigar os profissionais da educação em relação aos seus entendimentos sobre diversidade de gênero e de sexualidades no contexto escolar. Embora tenham sido pesquisas buscadas em bases de dados, utilizando os descriptores “sentidos do trabalho” e “sentidos do trabalho docente”, nenhuma delas contemplou os sentidos do trabalho como categoria de análise.

O percurso do campo das produções acadêmicas apresenta um *corpus* bastante expressivo e profícuo que possibilita um olhar para os enunciados sobre sentidos do trabalho docente e gênero. O próximo capítulo contempla as produções teóricas acerca da categoria gênero; o terceiro capítulo refere-se ao trabalho, sentidos do trabalho e sentidos do trabalho docente e no quarto capítulo apresentamos os resultados da pesquisa. Por consequência, seguem-se as considerações finais e referências do estudo.

2 DIÁLOGO ENTRE GÊNERO E EDUCAÇÃO NA ATUALIDADE: A EDUCAÇÃO COM VALORES CONSERVADORES NO COMANDO

Na obra seminal do feminismo “O Segundo Sexo”, escrita por Simone de Beauvoir, em 1949, a autora diferencia o corpo humano como macho, fêmea ou intersexual, revelando apenas sua condição biológica. Nesse sentido, Beauvoir não nega que há uma condição biológica marcada no corpo humano, mas que não significa que ser homem ou mulher também esteja determinado pelas questões biológicas. É por essa razão que a autora comprehende que “ninguém nasce mulher: torna-se mulher” (BEAUVOIR, 2016, p.11).

Essa afirmação exprime que o sexo biológico não determina o que é ser homem ou mulher, pois isso é uma construção social. Simone de Beauvoir descreve acerca da condição feminina ao longo da história humana, influenciando diversas autoras e movimentos sociais feministas, que, mais tarde, se transformaria no entendimento de gênero como categoria de análise, cujo ponto de partida é o texto da historiadora Joan Scott (1995).

Fica claro para Beauvoir (2016) que, quanto mais os estudos no campo da infância são aprofundados, mais evidente fica que o bebê é direcionado a se tornar homem ou mulher. Podemos tomar como exemplo os estudos de Elena Gianini Belotti (1929) *apud* Beauvoir (2016), pediatra italiana, a qual discorre que até o jeito de amamentar ou segurar o corpo do bebê fêmea é diferente do corpo macho. É claro que o processo de constituição dos sujeitos não permanece apenas em um período da vida humana, e sim durante toda a vida. O tratamento da criança masculina é direcionado ao encorajamento e exibicionismo. Já a criança feminina é conduzida ao pudor, “não se mostrar”, ser retida.

De acordo com Beauvoir (2016), a opressão e a exploração das mulheres estão relacionadas à história, às diferentes épocas de submissão feminina e a vontade dos homens em tomar o poder. O trabalho doméstico não assalariado e a responsabilidade pela criação dos filhos tornam a mulher dependente, ou seja, submissa às escolhas e vontades do homem e, até mesmo, escrava sexual.

A autora apresenta forte convicção de que as mulheres devem trabalhar para conquistar independência financeira, que assumam qualificações mais

altas e alcancem o trabalho mais gratificante que puderem, que lutem pela sua liberdade, recusem a maternidade e o trabalho doméstico escravo. Além disso, que as mulheres se unam, pois somente desse jeito é possível uma mudança da condição feminina. Simone de Beauvoir se atenta em discutir sobre o trabalho para as mulheres, fornecendo uma base para que estas deem um novo sentido para o que até então estava naturalizado na cultura. Dessa forma, assim como foi importante para o feminismo discutir o trabalho, e seus sentidos, compreendemos também que é importante trazer esse debate para a educação.

Em uma entrevista realizada com Beauvoir (1975), por Jean-Louis, no programa *Questionnaire*, a autora comprehende que ser feminista é saber que, por meio da luta, da revolução e das discussões entre as próprias mulheres, elas ganham voz e conseguem fazer mudanças para elas mesmas e para as outras. E que “nunca se esqueça que basta uma crise política, econômica ou religiosa para que os direitos das mulheres sejam questionados. Esses direitos não são permanentes. Você terá que manter-se vigilante durante toda a sua vida”. Nesse momento, é importante compreender as ondas do feminismo e seus avanços.

É importante destacar que Beauvoir não apresenta uma teoria de gênero, mas sim a condição feminina no decorrer da história. A autora constata uma existência imutável de um corpo biológico, mas que ele não nos determina. Desse modo, seus estudos foram criticados, principalmente a partir da terceira onda feminista a qual será abordada mais adiante, justamente por ainda tratar o sexo como um dado objetivo. Após Simone de Beauvoir, os estudos sobre a sexualidade avançaram e, podemos compreender, principalmente a partir da terceira onda do feminismo, que o sexo também é construído socialmente. Nesse sentido, Beauvoir é aqui citada pela sua importante contribuição filosófica que alavancou e alicerçou muitos outros/as teóricos/as que estudaram/estudam a temática de sexualidade/gênero. Assim, damos conta que não é possível aprofundar a categoria gênero em Beauvoir até porque sua obra, escrita em 1949, não traz esta categoria, muito embora sua análise esteja centrada na tese de que a condição feminina não é um dado da natureza, mas da cultura. Portanto, ao discutir a condição feminina historicamente é preciso fazê-lo a partir das relações de gênero.

Apesar da grande influência do pensamento de Beauvoir em defesa da igualdade e da liberdade para as mulheres, foram os diversos movimentos feministas, também chamados de ondas, que permitiram avançar nesta questão.

É possível identificar quatro ondas do feminismo que contribuíram para os movimentos sociais e teóricos de cada época. A primeira onda do feminismo, em meados do século XIX, é conhecida como “feminismo universalista” ou “feminismo igualitário” e nasce como movimento liberal voltado principalmente à luta das mulheres pela igualdade de direitos civis, políticos e educativos. Aqui a mulher é ainda tida como uma natureza inferior ao homem.

A segunda onda do feminismo é conhecida como “feminismo da diferença”. Surge com força nos Estados Unidos e na França em meados das décadas de 1960 até 1980. Na França, as mulheres reivindicavam a valorização das diferenças entre homens e mulheres, enaltecendo as experiências femininas negligenciadas. Já as americanas denunciavam a opressão masculina e a busca por igualdade. Portanto, é na segunda onda que a natureza é questionada como um princípio determinante, fazendo distinção entre sexo biológico versus cultura, sociedade e constituição dos sujeitos.

A terceira onda do feminismo, no final do século XX, desafia as falhas da onda anterior que tinha como parâmetro as vivências das mulheres brancas. Nesse sentido, na terceira onda, abre-se um leque para olhar as pluralidades das experiências, pois as compreendem como diversas etnias, nacionalidades, religiões, origens culturais, classes sociais, bem como a luta contra a violência física e psicológica (ZOLIN, 2005). Além disso, é na terceira onda que o debate entre sexo biológico versus gênero e natureza versus cultura é intensificado. As autoras Joan Scott (1995; 2012) e Judith Butler (2017; 2018) se fazem importantes para que gênero seja uma categoria de análise e que possa superar a dualidade entre sexo/gênero e natureza/cultura. Nessa onda, surge a compreensão que o sexo também é construído socialmente.

Para compreender melhor, apresentamos um debate feito por Emi Koyama (2003). A autora, em seu manifesto transfeminista, faz uma crítica a essa concepção de que apenas gênero é uma construção social, e que o sexo é algo dado biologicamente, existindo como algo verdadeiro. A autora afirma

que é preciso problematizar a naturalização dos sexos. É por essa razão que, para o transfeminismo, o sexo, assim como o gênero, também é uma construção social. Essa sustentação científica é embasada pela terceira onda do feminismo. Essa afirmação parte, principalmente, pelos avanços científicos e tecnológicos da área médica que possibilitaram as modificações no corpo por meio de procedimentos cirúrgicos, hormonais e estéticos (toxina botulínica, próteses, etc.).

Trazer os movimentos feministas para o debate é importante porque é, pelo contexto dos avanços dos movimentos sociais e teóricos, que emerge a ofensiva anti-gênero, em especial entre a segunda e terceira onda. Nesse sentido, os movimentos e estudos feministas se tornam um alvo para os setores conservadores, como apresenta Vero (2016, p.68 *apud* LIONÇO *et al.*, 2018, p.605) ao referenciar a terceira onda do feminismo:

[...] masculinas e agressivas. Não casam, não querem filhos e detestam a família. São geralmente lésbicas – pelo menos, as ideólogas de destaque. Hostilizam o macho heterossexual com o apoio da população gay. E o que idealizam, muito sugere uma ditadura LGBT. [...] Qualquer seguidor da fé LGBT deve decorar essas linhas e recitá-las de cara virada para Meca cinco vezes ao dia, porque expressam a quintessência do credo do gênero.

Na citação acima, é possível observar que é intencional criar um ambiente de pânico moral em que deslegitima/desqualifica os estudos de gênero, assim como os movimentos LGBT e feministas e, também, os próprios pesquisadores/as.

Retomando às ondas do feminismo, a quarta onda, presente nos anos 2000, é marcada pelo campo crítico-emancipatório das diferenças em uma sociedade neoliberal e patriarcal. As lutas do movimento circunscrevem-se na descolonização, despatriarcalização, desracialização e desheteronormatização (MATOS, 2014).

A quarta onda passou a ser apontada por Matos (2010), na perspectiva teórico-acadêmica, como referente ao feminismo do Sul global, alicerçado em teorias latino-americanas e brasileiras, para o Norte global, baseado em teorias norte-americanas e anglo-saxã. Nesse sentido, a pesquisadora brasileira, amparada em teóricas representantes do pensamento hegemônico, ousa ao

propor uma outra “onda” para os feminismos do Sul global ao tempo em que também sugere uma teoria de contornos pautados na justiça social. Essa fase mais recente indica uma análise não apenas pelas agendas ou formas organizativas dos movimentos, mas também por perspectivas de aproximação e atuação dentro do Estado, perante a abertura de certas possibilidades de interação, utilizadas como estratégias de ação para o alcance de uma sociedade mais igualitária e equânime.

Matos (2010; 2014) traz uma proposta teórica e uma “quarta onda” ou “fluxo horizontal do feminismo” como experiências inovadoras para os estudos e teorias feministas no sentido de contribuir para o campo crítico-emancipatório das diferenças sociais e políticas. É claro que o processo das lutas dessa onda, as quais circunscrevem-se na descolonização, despatriarcalização, desracialização e desheteronormatização, não está terminado, entendemos, portanto, que a quarta onda está vivendo este processo.

Diante o exposto, as próximas discussões teóricas sustentarão gênero como uma categoria de análise.

Scott (1995, p.1) afirma: “os que se propõem a codificar os sentidos das palavras lutam por uma causa perdida porque as palavras, como as ideias e as coisas que elas significam, têm uma história”. De acordo com a autora, a palavra gênero foi utilizada de forma limitada pelos/as teóricos/as com a mera adição dos estudos de mulheres, sendo usada para descrever questões de personalidade ou características físicas de outrem. A autora revela que foram as feministas que começaram a utilizar a palavra gênero seriamente “como uma maneira de referir-se à organização social da relação entre os sexos” (SCOTT, 1995, p.2). Por essa perspectiva, gênero é a negação dos determinismos biológicos atribuídos ao corpo.

Para Scott (1995), gênero não é a negação da existência ou a diferença física entre os corpos. O que a interessa são as formas como se constroem os significados culturais para essas diferenças, atribuindo sentidos que são posicionados em relações hierárquicas na esfera social. Portanto, podemos entender gênero como: oposição ao determinismo biológico e da sexualidade; não é uma categoria de estudos exclusivamente para mulheres; não inclui somente o parentesco como o único meio pelo qual os sujeitos são constituídos, mas também o mercado de trabalho, economia, educação,

sistema político etc. É por essa perspectiva que Scott (1995) propõe que se deve pensar gênero sendo constituído por relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos que, por sua vez, se constituem no interior das relações de poder.

Em defesa da importância da produção científica acerca do tema, Scott (1995) expõe a defesa das pesquisadoras feministas de sua época, as quais afirmavam que os estudos sobre mulheres modificariam a essência das disciplinas a fim de ampliar o olhar dos fenômenos estudados. O impacto seria na produção de novos temas dos trabalhos científicos bem como na reavaliação das premissas e critérios destes.

Aprendemos, escreviam três historiadoras feministas, que inscrever as mulheres na história implica necessariamente a redefinição e o alargamento das noções tradicionais do que é historicamente importante, para incluir tanto a experiência pessoal e subjetiva quanto as atividades públicas e políticas. Não é exagerado dizer que por mais hesitante que sejam os princípios reais de hoje, tal metodologia implica não só em uma nova história das mulheres, mas em uma nova história. (SCOTT, 1995, p.3-4).

Scott (1995) elabora um discurso que está sustentado na defesa de que o conhecimento historiográfico não deve ser entendido como um simples registro de fatos históricos. Muito pelo contrário, esse campo científico tem participado na produção de conhecimento sobre a diferença sexual, proporcionando uma compreensão da forma que gênero é produzido e que ajuda na mudança de concepções acerca do tema, e amplia novas direções para pesquisas e produções de textos.

[...] fará emergir uma história que oferecerá novas perspectivas a velhas questões (como por exemplo, é imposto o poder político, qual é o impacto da guerra sobre a sociedade), redefinirá as antigas questões em termos novos (introduzindo, por exemplo, considerações sobre a família e a sexualidade no estudo da economia e da guerra), tornará as mulheres visíveis como participantes ativas e estabelecerá uma distância analítica entre a linguagem aparentemente fixada do passado e nossa própria terminologia. Além do mais, essa nova história abrirá possibilidades para a reflexão sobre as estratégias políticas feministas atuais e o futuro (utópico), porque ela sugere que o gênero tem que ser redefinido e reestruturado em conjunção

com a visão de igualdade política e social que inclui não só o sexo, mas também a classe e a raça (SCOTT, 1995, p. 29).

Dessa forma, a partir de uma compreensão foucaultiana, Scott (1995) defende gênero como uma categoria analítica que possibilita o estudo das relações de poder. Segundo Foucault (1988, p.88), “o poder não é uma instituição e nem uma estrutura, não é uma certa potência de que alguns sejam dotados: é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada”. Nesse sentido, gênero é uma forma de compreender as relações sociais complexas que se intercruzam a partir de outras categorias, como sexualidade, raça, etnia, geração e classe.

Essa noção de relações de poder entre os sexos é apresentada pelas estudiosas brasileiras Jussara Prá e Fagundes (2015). As autoras defendem que a diferença de gênero produz sentidos e que são legitimados pelas pessoas pelo que elas acreditam ser homem ou mulher. As autoras refletem que a constituição dos sujeitos, isto é, a formação da identidade das pessoas se constrói a partir de sua infância, quando são ensinados os padrões de comportamentos masculinos e femininos. Uma das questões primordiais apontadas pelas autoras é a atribuição da esfera pública de produção para o homem e da esfera privada de reprodução e cuidado dos outros para as mulheres, denunciando a diferença de gênero como uma relação de poder que reverbera na produção e reprodução de comportamentos, crenças, entre outros, construídos ao longo da história humana.

Partindo destas reflexões, as autoras chamam a atenção para investir em abordagens de gênero, sobretudo nas questões dicotômicas entre público e privado, levando em consideração temas relacionados à educação, família, mercado de trabalho e economia.

Uma vez compreendida as definições de gênero como categoria de análise, é importante verificar a construção social do gênero no âmbito escolar.

No campo das relações de gênero e educação, destacamos a compreensão da pedagoga Guacira Lopes Louro (1995, p.103):

Uma compreensão mais ampla de gênero exige que pensemos não somente que os sujeitos se fazem homem e mulher num processo continuado, dinâmico (portanto não dado e acabado no momento do nascimento, mas sim construído através de

práticas sociais masculinizantes e feminizantes, em consonância com as diversas concepções de cada sociedade); como também nos leva a pensar que gênero é mais do que uma identidade aprendida, é uma categoria imersa nas instituições sociais (o que implica admitir que a justiça, a escola, a igreja, etc. são "generificadas", ou seja, expressam as relações sociais de gênero). Em todas essas afirmações está presente, sem dúvida, a ideia de formação, socialização ou educação dos sujeitos.

A epistemologia pós-estruturalista¹³ permitiu questionar as categorias unitárias, essencialistas e universais, ao compreender “o reconhecimento de que o sujeito se constrói dentro de significados e de representações culturais, os quais por sua vez encontraram-se marcados por relações de poder” (COSTA, 2000, p.57). Para Louro (1995, p. 109), gênero precisa ser discutido na História da Educação:

[...] estendendo a argumentação de Joan Scott, penso que podemos concordar que gênero é uma categoria útil para a História da Educação. Uma categoria que, articulada às categorias de raça e classe (pelo menos), pode nos ajudar a propor novas questões, rever antigas formulações, tornar visíveis sujeitos e processos até então ignorados [...] Mas uma categoria que, pensada em sua radicalidade, talvez também ponha em questão muitas de nossas certezas e nos obrigue a revolucionar nosso modo de "fazer" História.

Construir um campo teórico científico para a história das relações de gênero contribui diretamente na visibilidade e no reconhecimento de sujeitos que até então não tinham seu espaço na história humana. Desta maneira, este novo modo de compreender as relações nos oferece um alicerce para entender as práticas e disputas de poder nas quais se implicam. Por fim, é necessário reconhecer que, para superar o paradigma entre gênero/sexo e natureza/cultura, devemos insistir, ainda, na problematização e ampliação do

¹³ Até a década de 1960, os estudos voltados às questões sociais estavam restritos a um modelo estruturalista que segue alguns preceitos, como: a existência de um processo linear sócio-histórico e uma universalização da racionalidade. Os autores pós-estruturalistas questionam esse modelo e buscam uma nova compreensão para a realidade humana que possa superar a anterior. Surge, no pós-estruturalismo, novos métodos de análise (arqueologia, genealogia, esquizoanálise, desconstrução, entre outros), cujo objetivo é oferecer novas perspectivas analíticas que transcendem ao modelo estruturalista. Um dos maiores diferenciais nessa corrente epistemológica é a compreensão da constituição dos sujeitos pela linguagem, além de uma visão refinada para as questões sociais, culturais, gênero, etnia, poder, entre outros; e a desconstrução de uma verdade absoluta defendida pela corrente estruturalista (ANTES; JACONDINO, 2020).

conhecimento à sociedade sobre gênero ser um fenômeno construído sócio-histórico e cultural das diferenças entre os sexos (LOURO, 1995).

Outra educadora brasileira que também corrobora a visão pós-estruturalista acerca da construção da identidade de gênero no âmbito escolar é Jimena Furlani. A autora defende a ideia de romper, ou melhor, transgredir a tradição defendida pela lógica ocidental dicotômica/binária da constituição dos sujeitos, isto é, o masculino ou feminino, heterossexual ou homossexual, homem ou mulher. Nesse sentido, pensar a identidade como uma construção inacabada é a possibilidade de retirar esse “ou” e substituir por “e”, ou seja, é uma abertura para reconhecer novas formas de ser e existir no mundo, que vai além de uma visão limitada e cristalizada do ser humano.

Furlani defende a importância da Educação Sexual¹⁴, uma vez que permite questionar e desconstruir hierarquias identitárias e os diversos preconceitos atribuídos às diferentes identidades.

Este processo de visibilidade não só questiona/questionou, mas desestabiliza/desestabilizou a identidade hegemônica, tida como universal e até então inquestionável — aquela centrada no indivíduo moderno que é homem, heterossexual, branco, masculino, ocidental, adulto, cristão, de classe média. A visibilidade de novas formas de saber (política, cultural, estética, afetiva) certamente cria, criou e criará ambientes favoráveis e indispensáveis na escola aos trabalhos de Educação Sexual, suscitando temáticas... Suscitando impasses... Suscitando reflexões... (FURLANI, 2008, p.307).

Embora esta dissertação trate das questões de gênero, não é possível pensá-lo sem refletir sobre a sexualidade. Atentar-se às questões referentes à sexualidade é também dar visibilidade ao enfrentamento de diferentes violências contra as minorias, como: homofobia, sexism, exclusão social etc. Olhar para esses fenômenos é poder refletir sobre outros indicadores que estão relacionados com as instituições de ensino, por exemplo: evasão escolar,

¹⁴ Richard Johnson (1996) *apud* Furlani (2005) se opõe ao uso do termo “Educação Sexual” e sugere que seja “educação da sexualidade”. De acordo com esse autor, o primeiro termo é atravessado pelo enfoque biológico, médico e conservador. Nesse sentido, seria preciso ampliar a ideia de sexualidade afastando-a do entendimento de sexo. Furlani (2005) reconhece a limitação do primeiro termo e a ampliação do segundo, entretanto a autora não pretende “aprisionar os sentidos numa suposta nova origem semântica” e esclarece: “interessa-me, sobretudo, mostrar como esses termos têm sido significados, como convergem e divergem entre si, como se sobreponem, quais seus possíveis efeitos na construção das identidades culturais no contexto da educação sexual presentes nos livros paradidáticos” (FURLANI, 2005, p.44).

faltas, processo de aprendizagem, suicídio, depressão, entre outros. Dessa forma, na coleta de dados desta pesquisa, o pesquisador esteve alerta aos assuntos referentes à sexualidade nas falas dos sujeitos de pesquisa. De acordo com Louro (2009, p.31-32):

No campo das sexualidades, agora não se ouviria mais – apenas – as vozes tradicionalmente autorizadas da Ciência e da Religião, ou dos homens brancos heterossexuais de classe média dizendo o que deve ou não ser feito, como deve ser feito, por quem ou quando. Agora, também mulheres, gays e lésbicas passam a falar de suas experiências e práticas amorosas e sexuais; passam a falar, também, de suas experiências e práticas de trabalho, de seus projetos, de seus sonhos e ambições. Esse movimento de afirmação e de orgulho da condição de gênero e sexual mostra-se vigoroso e parece ser um processo que continua e se amplia cada vez mais. Tudo isso faz com que as verdades sobre a sexualidade e sobre os gêneros – assim como sobre outros temas – se multipliquem e se diversifiquem. Tudo isso faz com que, contemporaneamente, as certezas deixem de ser únicas, estáveis, seguras, infalíveis. Complicado? Pode ser que muitos achem que sim. Mas essas múltiplas vozes sugerem, também, múltiplas formas de ver e de viver a vida. Por mais desafiador que nos parece, é com essa complexidade e diversidade cultural que nós, educadoras e educadores, temos de lidar.

Desta maneira, Louro (2001) defende que as minorias sexuais estão mais presentes na sociedade e, por isso, a luta dos grupos conservadores se tornam mais visíveis. Esses grupos dos setores tradicionais disputam seus espaços de dominação por meio dos resgates dos valores da família heterossexual e também por manifestações de agressões físicas às minorias sexuais¹⁵. A autora Louro, em 2001, já apresentava a realidade das minorias e o tensionamento dos grupos conservadores para dominá-los e, no ano de 2020, ainda é possível afirmar que a citação de Louro continua atual.

¹⁵ Tomemos como exemplo alguns acontecimentos no segundo semestre de 2020 no Brasil: A empresa Natura, que atua no setor de cosméticos, contratou o ator Thammy Miranda, um homem trans, para realizar a campanha do dia dos pais. O comercial ganhou grande destaque por conta dos milhares de ataques dos/as internautas embasados em uma lógica biologizante, binária de gênero e de valores conservadores (CATRACA LIVRE, 2020). A Igreja e o Colégio Pibara Aracruz, localizados no Espírito Santo, publicaram juntos um outdoor cujo slogan era: “Não é natura(l) colocar uma mulher como símbolo do Dia Dos Pais, quando a Bíblia afirma ser o homem, então... Homens, Feliz Dia Dos Pais” (CARVALHO, 2020). Luís Eduardo Magalhães, 21 anos e gay, foi apedrejado ao voltar para casa. Seu corpo inconsciente foi arrastado para uma casa abandonada e ateado fogo, resultando em sua morte (FOLHAPRESS, 2020). Em Fortaleza, quatro mulheres trans foram assassinadas por arma de fogo em apenas um mês (RODRIGUES, 2020).

Assim sendo, esse outro opressor, que é envolto por suas crenças conservadoras, nega e/ou desvaloriza as diferenças dos(as) que não seguem suas concepções de sujeito e mundo.

É possível que “os sexos”, “as sexualidades” e “os gêneros”, se tiverem que ser abordados no contexto escolar, para muitos professores, professoras, direção, pais e mães, se constituam em verdadeiros bichos de-sete-cabeças. E aqui estou evocando não apenas a analogia com “algo de difícil solução”, “um problema a ser resolvido”. Mas, também, estou operando com a compreensão de óbice, aquilo que obsta, que impede (a “tranquilidade” no espaço escolar?); um empecilho, um estorvo (social?) (FURLANI, 2007, p.283).

É possível perceber que existem obstáculos a serem superados no campo da Educação. De um lado, é preciso pensar e persistir na produção de conhecimento científico acerca das relações de gênero que se cruzam e intercruzam no seio da sociedade, na política e nas relações sociais entre as pessoas. Por outro lado, é perceptível que existe resistência de alguns grupos sobre o que é diferente e que, por esse motivo, há conflitos que afetam diretamente o espaço escolar, podendo ocasionar, dessa forma, a proibição da discussão sobre alguns temas, em especial, gênero e sexualidades, assunto que se abordará a seguir.

2.1 A “Ideologia de Gênero” e o Movimento Escola Sem Partido

De acordo com Stabile (2018), há evidências de que o tema sobre “Ideologia de Gênero” iniciou no seio da Igreja Católica, em especial, em relação as críticas feitas por ela às conferências da ONU em Pequim e Cairo. Westen (2015) entende que tais críticas são fundamentadas na ideia de que o termo “Ideologia de Gênero” se opõe às concepções biológicas de homens e mulheres, pois essas seriam “construções sociais”. Portanto, é perceptível que a “Ideologia de Gênero” tem em seu cerne as concepções de cunho religioso ocidental. No decorrer do tempo, esta retórica atravessa outros segmentos religiosos, como os evangélicos, espíritas, budistas, entre outros (CORRÊA, 2017).

Furlani (2016) acrescenta que o conceito de “Ideologia de Gênero” também está vinculado aos grupos pró-vida, antiaborto e contrários aos direitos

das mulheres e de outras minorias. De acordo com a autora, é por meio dos referenciais de Jorge Scala, em “Ideologia de gênero – o neototalitarismo e a morte da família”, e O’Leary, em “Agenda de gênero”, que inicia a narrativa da “Ideologia de Gênero” divulgada publicamente em cartilhas, textos, palestras, entre outros. Ademais, Furlani (2016) comprehende que a ideia sobre “Ideologia de Gênero” é confundida com os estudos de gênero e “essas interpretações e conclusões são confusas e têm servido para deixar as pessoas alarmadas e contrárias à inserção do tema (gênero) nos Planos Municipais e Estaduais de Educação” (FURLANI, 2016, p. 2). A autora apresenta o seu entendimento sobre estudos de gênero:

São propostas teóricas e reflexões que buscam combater a violência contra a mulher e as crianças, defendem o respeito às diferenças, à diversidade e entendem que a sociedade é plural e a Escola deve discutir a exclusão e as formas muitas de preconceito (FURLANI, 2016, p.2)

Em 2004, no Brasil, é criado o Movimento Escola Sem Partido, tendo como fundador o advogado Miguel Nagib. Este movimento representa a “união de forças conservadoras e tradicionais contra as políticas de igualdade, respeito às diferenças, direitos humanos e políticas afirmativas” (FURLANI, 2016, p.4). Como já mencionado na introdução desta dissertação, o movimento das ofensivas anti-gênero não acontece somente no Brasil, por isso, será retomada a discussão sobre esse movimento em outros países latino-americanos.

No México, em 2016, o presidente Enrique Peña Nieto apresentou um projeto a fim de alterar a constituição para que o reconhecimento da união homoafetiva fosse possível. Esse projeto provocou grande mobilização religiosa no país e o termo “Ideologia de Gênero” foi utilizada na retórica da oposição.

Além do mais, houve marchas de pessoas defendendo o direito à vida e à família, utilizando como *slogan*: ¡No con mis hijos! (CUNHA; CANDOTTI, 2017). É possível perceber a confusão entre gênero e orientação sexual. A frase “não com meus filhos” demonstra a vontade da família em controlar os corpos, orientações e identidades de seus filhos por meio daquilo que ela

considera como correto, tomando seus filhos/as como se fossem sua propriedade privada.

Na Colômbia, houve uma campanha contra os estudos de gênero e sexualidade após a divulgação da cartilha “Ambientes escolares libres de discriminación”, em 2016, pelo Ministério da Educação daquele país a fim de garantir o respeito à orientação sexual e identidade de gênero.

No Peru, também houve marchas que contou com milhares de cristãos contra a “Ideología de Gênero”, utilizando como lema: “Con mis hijos no te metas” (CUNHA; CANDOTTI, 2017).

No Brasil há um lema parecido propagado pelo Movimento Escola Sem Partido: “meus filhos, minhas regras”. Diante da maneira pela qual o termo “Ideología de Gênero” tem sido colocado e difundido em diferentes processos políticos, como no Brasil, México, Colômbia, Peru etc., é necessário reconstruir a história da ofensiva religiosa contra os estudos de gênero e sexualidade para que seja possível analisar e discutir a efetividade do Estado Laico e também as políticas públicas, em especial as educacionais.

O debate do sistema colonial, em especial no Brasil, é importante para compreender os fundamentos do Movimento Escola Sem Partido e da “Ideología de Gênero” apresentados na contemporaneidade. Stabile (2018) entende que, no período de colonização do Brasil, houve a imposição de uma norma europeia, branca e cristã, que atinge também os comportamentos sexuais e de gênero, baseada em um sistema homogêneo cismnormativo, heteronormativo e patriarcal que legitima um único padrão de experiência de gênero e sexualidade. Camila Esguerra, antropóloga colombiana, discorre acerca do colonialismo no Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM, 2016). Para ela, “la ideología de género es un arma colonial” e “la implantación de un sistema de sexo/género binario, heterocentrado y androcéntrico ha sido una imposición occidental, ejercida a lo largo de más de 500 años”.

O olhar colonizador que constrói e homogeneiza o/a Outro/a deixa resquícios de significação cultural e política para com o diferente, e uma forma de pensamento estreitamente relacionada com a moral religiosa cristã tem reforçado a ênfase na vigilância normalizadora sobre os corpos (FREIRE, 2018, p.5)

Portanto, a Igreja Católica apresenta forte influência na constituição dos sujeitos no decorrer da história, sendo constituídos como defensores e praticantes de uma moral cristã conservadora, e essa visão de mundo é espalhada pela colonização sendo reproduzida nos movimentos sociais, mídia etc.

Ainda no Brasil, de acordo com Oliveira, Amaral e Oliveira (2018, p.357), há uma grande confusão sobre essa temática de “Ideologia de Gênero” que é “intencionalmente provocada por grupos religiosos ligados a setores não-progressistas das igrejas católica e evangélica, sobretudo as pentecostais com forte matriz conservadora”. De acordo com os autores, essa intencionalidade está relacionada em defender ideias que “negam a existência de uma identidade sexual que ameaça a integridade moral da família”:

[...] gênero é associado como uma ideologia que dessexualiza o ser humano, que lhe retira suas atribuições masculinas e femininas ao descaracterizar o que é ser um homem e uma mulher, uma ideologia cujo objetivo principal é a revolução marxista. Ignorando qualquer conhecimento sobre as vertentes políticas do feminismo, a obsessão contra o marxismo é estrategicamente apregoada a fim de garantir a adesão desta ideia por parte de seus pares políticos e, quiçá, de toda a sociedade, pelo menos dos mais incautos. Além de destruir a família, teríamos uma sociedade formada por seres amorfos, sem diferenciação sexual, sem saber para onde ir (OLIVEIRA; AMARAL; OLIVEIRA, 2018, p. 359-360).

Todas essas concepções defendidas pelos grupos e entidades conservadores são materializadas com o Movimento Escola Sem Partido, pois também contribui com a promoção de ações que visam instalar um discurso público de alerta aos perigos que a “Ideologia de Gênero” representa: a destruição da família e dos valores cristãos e a instauração do comunismo. De acordo com Penna (2015, p. 296):

[...] a principal acusação é de que os professores doutrinariam ideologicamente os seus alunos, impondo os seus valores éticos, políticos e sexuais. Sem dúvida, dois elementos estão em foco: a questão de gênero e a questão político-partidária.

Neste sentido, o MESP ao falar sobre “Ideologia de Gênero” instaura uma acusação aos professores/as de que realizam uma doutrinação ideológica de esquerda. Na educação, o termo “Ideologia de Gênero” ganha maior destaque na aprovação do PNE (2014), quando o MEC tentou incluir a educação sexual como forma de combater a discriminação e promover uma cultura dos direitos sexuais.

Nesse cenário, surgiu o tensionamento social e de políticos defensores do MESP a fim de barrar essa política, pois esses grupos¹⁶ alegavam que debater gênero nas escolas, as definições de homem, mulher, família e os valores morais seriam corrompidos. Além de defender que gênero é uma ideologia comunista. A seguir, serão apresentadas duas falas que ocorreram numa reunião na Câmara dos Deputados, de 08 de abril de 2014, durante a discussão do PNE. Essas falas representam exatamente o que vem se discutindo nesse capítulo.

Nós estamos vivendo aqui, senhor presidente [...] nós estamos aqui a patrocinar uma divisão da sociedade com a inserção do gênero no Plano Nacional que não é necessária por parte deste parlamento, senhor presidente. Ela não é necessária porque ela muito mais nos divide do que nos aproxima. É o que eu disse, como alguém que pode ter na sua base cristã o amor, a ética, a compreensão, vai ser defensor de qualquer que seja o modelo discriminatório? Não é esse o ponto, senhor presidente, mas é o ponto da manutenção da família tradicional, manutenção dos valores [...] que todos nós aqui defendemos. Não há nesta casa um ringue montado, não há nesta casa um ringue, senhor presidente, para que se discuta de maneira agressiva, de maneira discriminatória. Há sim, senhor presidente, uma oportunidade de nós deixarmos o gênero na discussão no Plano da Educação para fora, para fora. [...] Eu não conheço, senhor presidente, aliás, eu conheço, senhor presidente, poderia até trazer, se alguns aqui se interessarem pela leitura, e por ingressar no *blog* do padre Paulo Ricardo, verá exatamente, senhor presidente, o que eu estou dizendo” (ROGÉRIO, Marcos. Reunião nº 0300, 2014).

Em seguida, o deputado Luiz Fernando Machado (PSDB) diz:

Eu, particularmente, em razão desta ingerência, em razão de o gênero no Plano Nacional de Educação e de a origem gênero

¹⁶ A saber: Deputado Espíridião Amin (PP), Deputado Marcos Rogério (PDT), Deputado Luiz Fernando Machado (PSDB), Deputado Marco Feliciano (PSC), Deputado Pastor Eurico (PHS), Deputado Jair Messias Bolsonaro (PSC), entre outros.

terem um contexto absolutamente ideológico, marxista, não acredito que devam constar na nossa... [...] Eu não acredito, senhor Presidente, que deva constar ideologia no Plano Nacional de Educação. Independentemente de qual seja a tendência que se tenha, com defesas acaloradas de um lado ou de outro, eu acredito que a inserção de uma ideologia marxista no nosso Plano de Educação não seria o mais razoável. Acredito mais. Acredito que, na concepção do Estado laico, na concepção deste Estado que chamamos de Estado laico, nós não podemos exatamente avançar neste Estado laico uma concepção ideológico-marxista constando no Plano de Educação (Machado, Luiz. Reunião nº 0300, 2014).

A fala do Luiz Machado (PSDB) contempla a questão de um Estado Laico. Já a fala do deputado Marcos Rogério traz os valores cristões, além de citar um *blog*¹⁷ do padre Paulo Ricardo. Desta maneira, o deputado Luiz Machado faz uma grande confusão entre gênero e ideologia marxista, sendo tratado como se fossem sinônimos. De qualquer forma, ambos são contra a inserção de gênero nos Planos de Educação e algo que chama atenção é que ambas as falas são embasadas no senso comum (eu acho, eu acredito, eu não conheço, pelos valores, etc.). Não há nenhuma menção científica para sustentar suas falas.

Os movimentos conservadores como o ESP se voltam prioritariamente para a escola porque eles sabem que é um lugar estratégico como uma instância para consolidação das normas de gênero. É nessa arena que esses movimentos buscam impedir que a escola exerça sua função como espaço de formação, de pluralidade de pensamentos, de crítica e liberdade de expressão, a fim de constituí-la como um lugar de disciplinarização regido por uma norma hétero e cisgênero.

Nas premissas de coibir a livre expressão nas escolas brasileiras, vigiar os docentes em suas liberdades de ensino e expressão, cercear os conteúdos curriculares que possuem importância na construção da cidadania, o Escola sem Partido, ainda que não seja Lei, mas com o argumento de Lei, vai se estabelecendo como uma perigosa política de delação, censura e punição que afetará a vida de professoras(es), de equipes gestoras e de estudantes, instaurando uma pedagogia arregimentada do medo e da opressão (FURLAN; CARVALHO, 2020, p.173).

¹⁷ No *blog*, é possível encontrar diversos textos e vídeos explicando os perigos do feminismo, da “Ideologia de Gênero” e seus mais diversos riscos para a família.

Além disso, Guilherme e Picoli (2018) entendem que a Escola Sem Partido é um movimento que se apresenta como anti-partidário e anti-ideológico, mas que propõe uma educação fundada com os valores de cada família, isto é, a educação não poderia se opor à opinião familiar. Segundo Oliveira e Duque (2016, p. 143):

[...] Se é proibido utilizar o espaço da sala de aula para a disseminação de “ideologias”, não seria um contrassenso a obrigatoriedade do ensino de uma “educação para a família”? Se o espaço da escola deve ser “neutro” como propõem os articuladores do movimento/projeto Escola Sem Partido, no PL não estaria se impondo um modelo de doutrinação e ajustamento dos sujeitos, tal como as acusações feitas aos professores e professoras? Ou seja, precisamente, o que tal movimento/projeto visa evitar?

Desta maneira, Passamani (2017) *apud* Oliveira, Passamani e Duque (2019, p.152) comprehende:

A “escola sem partido” está no Congresso Nacional, ou seja, ela tem um partido, tem um posicionamento, é profundamente ideológica, mas constrói um discurso de que a sua ideologia não é ideologia, mas a verdade. Essa é a grande questão: a construção de um discurso profundamente ideológico como não-ideológico, como um discurso a ser naturalizado e seguido sem nenhum questionamento. Há um projeto de poder por trás da proposta.

Entendemos que, de um lado, cabe a família educar seus filhos em relação às questões que envolvem a sexualidade. Mas, que família é essa? Existem milhares de formatos de famílias no Brasil. Além disso, inúmeras famílias com diferentes níveis de escolaridade. Famílias com diferentes classes sociais. Famílias em que há violências de gênero naturalizadas, sejam psicológicas, emocionais ou físicas. Como é possível essas famílias educarem seus filhos/as sobre gênero e sexualidade? De outro lado, o MESP apresenta-se como “neutro”, será? O fato de defender valores conservadores não é uma ideologia?

De qualquer forma, o Escola Sem Partido utiliza termos que não há definição precisa, como doutrinação ideológica, ideologia de gênero e marxismo cultural, tendo como objetivo desqualificar uma prática ao distorcer o

conhecimento científico. Dessa forma, é possível desqualificar os/as docentes, a escola e outras referências teóricas na área da Educação (PENNA, 2016a). Portanto, este cenário de ataques aos docentes, escola e teóricos/as acontece a partir de termos confusos e distorcidos e sem embasamento científico, os quais são propagados à sociedade, incentivando o ódio aos professores/as e criando contextos de intimidação à prática destes profissionais. É atribuído a eles o significado de agentes doutrinadores que precisam ser identificados, denunciados e punidos por corromperem as mentes e a inocência das crianças (PENNA, 2016b).

O que propugna o Escola Sem Partido não liquida somente a função docente, no que a define substantivamente e que não se reduz a ensinar o que está em manuais ou apostilas, cujo propósito é de formar consumidores. A função docente no ato de ensinar tem implícito o ato de educar. Trata-se de, pelo confronto de visões de mundo, de concepções científicas e de métodos pedagógicos, desenvolver a capacidade de ler criticamente a realidade e constituírem-se sujeitos autônomos. A pedagogia da confiança e do diálogo crítico é substituída pelo estabelecimento de uma nova função: estimular os alunos e seus pais a se tornarem delatores (FRIGOTTO, 2017, p.32).

Por fim, o MESP ao defender esse modelo de educação “neutra” para combater a esquerda e tudo o que foge do padrão hétero e cisgênero contribui também para o desenvolvimento de uma educação acrítica e voltada aos interesses mercadológicos do capitalismo. O que importa é apenas o conhecimento técnico, como: saber ler, fazer cálculos etc. Porém, Faria e Moreira (2017) entendem que cabe ao professor promover discussões que problematizem e valorizem a pluralidade dos grupos excluídos e/ou que fogem desse padrão tradicional, fundadas em valores éticos, de liberdade, justiça e inclusão social.

2.2 O apagamento de identidades¹⁸ do contexto escolar e as formas de resistência em defesa de uma educação justa, democrática e inclusiva

¹⁸ Embora esta pesquisa não esteja utilizando o conceito de identidade, esta categoria aparece atrelada a categoria gênero, e como há discussão da categoria gênero, a partir do pós-estruturalismo, se faz importante demarcar a compreensão de identidade por esta mesma corrente epistêmica. Nesse sentido, entendemos aqui a identidade como uma categoria que se dá no plano da linguagem e que a coloca como fluída. Bauman (1996, p.18) argumenta que a identidade, ainda na modernidade, consiste em mantê-la como sólida e estável, e na pós-

Mediante todas as estratégias da ofensiva anti-gênero das instituições, grupos e entidades seculares que buscam renovar, recriar e defender a hegemonia da heterossexualidade e do binarismo de gênero, esse cenário está em evidência no campo da Educação. A seguir, podemos perceber essas questões no contexto escolar.

De acordo com Souza, Rodrigues e Figueiredo (2017, p.29), a escola está enraizada em um modelo normatizador “com os olhos focados numa cultura colonial, etnocêntrica, hierarquizada, pautada na dominação e na exclusão”. Por essa lógica, significa dizer que a escola nunca recebeu muito bem as minorias sociais: pobres, negros, pessoas deficientes, pessoas LGBT’s (gays, lésbicas, bissexuais, transgênero¹⁹) entre outros sujeitos que estão à margem da sociedade. Por isso, os autores compreendem que conduzir reflexões sobre educação, escola e currículo, tendo em vista um olhar de descolonizar crenças sobre sexualidades, gêneros, etnias etc., é a possibilidade de provocar debates em um espaço aberto para o diálogo com as diversidades (SOUZA; RODRIGUES; FIGUEIREDO, 2017).

A escola brasileira é estruturada por meio de pressupostos que enaltecem determinados valores, normas e crenças que estão diretamente “centrados no adulto, masculino, branco, heterossexual, burguês, física e mentalmente ‘normal’” (JUNQUEIRA *apud* SOUZA; RODRIGUES; FIGUEIREDO, 2017, p.31). Portanto, a escola tornou-se um espaço no qual

modernidade, a problemática do conceito consiste em que sua construção está diretamente relacionada em “negar seu caráter fixo e manter as opções abertas”. Além disso, Melluci (2004) comprehende que o pensamento trans-histórico, comum nas teorias conservadoras, não consegue explicar as complexas combinações significativas que as identidades operam na atualidade como produtos sociais que são. Nesse sentido, para o autor, ao reconhecer a identidade como produto social, também são criadas condições para uma individualização dos processos de atribuição e de reconhecimento. Igualmente, como aponta Dubar (2005), a identidade do sujeito é inseparável do contexto social, pois a todo momento é necessária uma consulta ao Outro, isto é, as pessoas que nos cercam a fim de delimitar configurações a nossa existência, interligando, dessa forma, nossa subjetividade com o entorno social. Portanto, ao pensar nesse conceito de identidade junto com gênero, entendemos que a identidade de gênero “não deve ser construída como uma identidade estável ou um *locus* de ação do qual decorrem vários atos; em vez disso, o gênero é uma identidade tenuemente constituída no tempo, instituída num espaço externo por meio de uma repetição estilizada de atos” (BUTLER, 2017, p.200).

¹⁹ Estamos utilizando o termo transgênero como um termo ‘guarda-chuva’, ou seja, reúne debaixo de si todas as identidades de gênero-divergente (travesti, transexual, crossdresser, etc). Dessa forma, o termo transgênero engloba as identidades que vão contra ao dispositivo binário de gênero (LANZ, 2014).

circulam preconceitos e a homofobia, o sexism, o racismo, entre outros fenômenos, estão presentes no cotidiano escolar.

Pensar a escola na perspectiva da afirmação da vida e valorização da diferença exige que a mesma esteja empenhada no enfrentamento à heteronormatividade e isso deve começar a partir do currículo, pois este olhar heteronormativo que perpassa as relações sociais tem implicações também nos modos de produção de subjetividades (SOUZA; RODRIGUES; FIGUEIREDO, 2017, p.32).

Souza, Rodrigues e Figueiredo (2017) entendem que a escola deve ser um espaço para se discutir gêneros e sexualidades, devendo caminhar junto com as transformações sociais de seu tempo. A escola deve assumir a responsabilidade do que ocorre fora dela, isto é, a concepção de escola deve estar estreitamente relacionada à vida social. É por esse ângulo que não é possível ignorar as diversidades que compõem o espaço escolar.

É preciso reconhecer que não é possível explicar todo o processo de constituição de um sujeito somente por suas experiências no espaço escolar, mas, é necessário compreender o espaço escolar como um dispositivo de subjetivação, demarcado como um espaço de controle, normalização das subjetividades, jogos de poder e também práticas de resistências. Essa dinâmica também está presente em outras instituições, tais como prisões, hospitalares etc. (FOUCAULT, 2007). Nesse sentido, Louro (2010, p.21) está em consonância afirmando:

Não pretendo atribuir à escola nem o poder nem a responsabilidade de explicar as identidades sociais, muito menos de determiná-las de forma definitiva. É preciso reconhecer, contudo, que suas proposições, suas imposições e proibições fazem sentido, têm efeitos de verdade, constituem parte significativa das histórias pessoais.

Partindo desse entendimento pós-estruturalista acerca da realidade humana, não há uma determinação, ou melhor, uma essência do ser humano que é reproduzida no decorrer do tempo. Muito pelo contrário, é de suma importância inserir o sujeito na história, no tempo e no contexto em que ele vive. Nesse movimento, é possível correlacionar novamente as relações de

poder e saber do espaço escolar na constituição das subjetividades. De acordo com Foucault (2013, p.285-286):

Uma instituição escolar: sua organização espacial, o regulamento meticoloso que rege sua vida interior, as diferentes atividades aí organizadas, os diversos personagens que aí vivem e se encontram, cada um com uma função, um lugar, um rosto bem definido – tudo isso constitui um bloco de capacidade-comunicação-poder. A atividade que assegura o aprendizado e a aquisição de aptidões ou de tipos de comportamento. Aí se desenvolve através de todo um conjunto de comunicações reguladas [...] e através de uma série de procedimentos de poder.

As comunicações reguladas citadas acima referem-se às perguntas e respostas, lições, ordens e normas de obediência nesse espaço. Os procedimentos de poder estão relacionados à vigilância, aprisionamento, hierarquia, recompensa e punição. Portanto, tanto as comunicações reguladas quanto os procedimentos de poder apresentam-se como estratégias presentes nas instituições escolares por meio das quais, não se ensinam somente capacidades e saberes, ensinam-se também formas de ser no mundo, isto é, produzem tipos específicos de subjetividades. Por essa perspectiva, Louro (2010, p.17) descreve o processo histórico da construção de uma sexualidade binária de gênero que controla, limita e define os corpos:

[...] é preciso manter a ‘inocência’ e a ‘pureza’ das crianças (e, se possível, dos adolescentes), ainda que isso implique no silenciamento e na negação da curiosidade e dos saberes infantis e juvenis sobre as identidades, as fantasias e as práticas sexuais. Aqueles e aquelas que se atrevem a expressar, de forma mais evidente, sua sexualidade são alvo imediato de redobrada vigilância, ficam ‘marcados’ como figuras que se desviam do esperado, por adotarem atitudes ou comportamentos que não são condizentes com o espaço escolar. De algum modo são indivíduos ‘corrompidos’ que fazem o contraponto da criança inocente e pura.

Assim, é preciso observar que a escola produz corpos e subjetividades por meio de uma variedade de normas, da sua organização espacial, dos eventos que promove, das relações vivenciadas nesse contexto e também pelo próprio currículo. Podemos apontar esse disciplinamento dos corpos pela maneira como meninos e meninas devem sentar-se, organizar os cadernos,

como falar, qual banheiro usar, formação de filas antes de entrar na sala de aula, as brincadeiras “permitidas” para cada gênero, entre outros.

Isto posto, ainda é importante salientar que as questões de gênero e sexualidade no campo da educação tem um embasamento atravessado por concepções “[...] biológico-higienista, moral-tradicional, terapêutica e religioso-radical” (FURLANI, 2011, p.15). Por essa lógica, caímos novamente na concepção essencialista do ser humano sendo determinado pelo seu corpo biológico e/ou por uma moral cristã conservadora, descartando, dessa forma, toda a realidade social, cultural, econômica em que o sujeito está inserido. O que queremos afirmar é que não é possível compreender o ser humano a partir de apenas um olhar, é necessário compreendê-lo em sua integralidade.

Uma vez revelado que há relações de poder no contexto escolar, devemos também considerar que há práticas de resistência, pois as relações de poder “não podem existir senão em função de uma multiplicidade de pontos de resistência que representam, nas relações de poder, o papel de adversário, de alvo, de apoio de saliência que permite apreensão” (FOUCAULT, 1988, p. 91).

Nesse sentido, podemos entender que as práticas de resistência não são fenômenos cristalizados/fixados, mas sim irregulares, móveis e transitórios (FOUCAULT, 1988, p.92). Resistir é, portanto, a possibilidade de gerar tensão nos processos de subjetivação hegemônicos - que podem ser dos alunos/as, docentes, gestão escolar etc. Sem dúvidas, os estudos de gênero são frutos das resistências, principalmente das lutas feministas. Problematizar e debater questões referentes às relações de gêneros e sexualidades no espaço escolar, que fuja de uma visão essencialista, exigem estratégias de resistência a fim de repensar e atingir verdades ditas universais.

Para Paulo Freire (1996), o objetivo da educação é desmascarar a ideologia dominante porque ela nos torna míopes. Portanto, enxergar as diversas e complexas relações de poder que nos atravessam é um grande desafio. É preciso construir práticas de resistência para que seja possível desviar de uma prática educativa acrítica, bancária e padronizadora. Elas podem ser exercidas pelos/as discentes no contexto escolar, promovendo reflexões sobre o tema, realizando atividades avaliativas que o contemplam,

como: cartazes, panfletos, apresentações de seminários, apresentação de filmes, entre outros.

Os/as docentes também podem resistir ao inserir as questões de gênero e sexualidade em suas práticas pedagógicas, utilizando uma linguagem que seja inclusiva – bom dia a todos e a todas, e incorporando reflexões sobre as questões de gênero e sexualidade além de atividades que as envolvam. A equipe gestora, por sua vez, pode praticar a resistência promovendo feiras, palestras e outros eventos que discutam gênero e sexualidade, incentivando os/as docentes a trabalharem o tema em sala de aula, promovendo encontros com os familiares dos/as discentes para que seja discutida a temática etc. Além desses, há práticas de resistência dos movimentos feministas e da militância LGBT que lutam por reconhecimento, direitos e políticas públicas que visem à não violência sexual, promoção de preconceitos e sexismos.

De acordo com Roney Castro (2013), trabalhar com as questões de gênero no contexto escolar está diretamente relacionado com as experiências pessoais e profissionais dos docentes, além das realidades escolares que são atravessadas pela sexualidade e gênero, como: violências, relações sexuais, identidade de gênero, composições familiares, entre outros. Então, percebemos que o/a profissional precisa ter uma bagagem de experiências e concepções claras de sujeito e mundo para que o tema gênero e sexualidade faça mais sentido ao ser debatido no espaço escolar. Além disso, queremos acrescentar outra dimensão da vida humana que também é central para a compreensão das experiências e subjetividades: o trabalho e os sentidos atribuídos a ele pelos indivíduos.

No entanto, como sabemos o quanto o espaço escolar é regulado normativamente, convém considerar as questões de gênero normatizadas nas principais políticas e documentos oficiais da Educação brasileira, o Plano Nacional de Educação e a Base Nacional Curricular Comum.

2.3 Plano Nacional de Educação e a Base Nacional Curricular Comum na mira da ofensiva anti-gênero

Está previsto na Constituição Cidadã de 1988 o direito à educação, colocando-a como um direito fundamental de natureza social, disposto no

artigo 6º: “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, à assistência aos desamparados, na forma desta constituição”. De acordo com Domingos (2016, p.121), a Constituição representa uma referência na luta pelos direitos sociais, “em que o Estado assumiu o compromisso em promover o bem comum e assegurar os direitos sociais, como a educação escolar pública, gratuita, de qualidade e com gestão democrática”. Assim, essa agenda governamental buscou a implementação de políticas públicas. Para Santos (2015, p.55):

Políticas públicas são conjuntos de programas, ações e atividades desenvolvidas pelo Estado diretamente ou indiretamente, com a participação de entes públicos ou privados, que visam assegurar determinado direito de cidadania, de forma difusa ou para determinado segmento social, cultural, étnico ou econômico.

Nesse sentido, vamos descrever um breve histórico sobre a criação do Plano Nacional de Educação e da Base Nacional Curricular Comum a fim de compreendermos as disputas políticas sobre a ofensiva anti-gênero nas escolas. O primeiro campo em que essa ofensiva é evidenciada está nos documentos que regem a educação brasileira. Iniciaremos pelo PNE.

Em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova foi constituído por um grupo de educadores da elite intelectual que iniciou um manifesto ao povo e ao governo a fim de firmar a necessidade da construção de planos de educação. Em 1934, é a primeira vez que aparece um PNE em um texto de lei. Em 1961, surge a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a de nº. 4.024. Essa legislação foi criada apenas para regularizar o sistema de ensino do Brasil.

Um ano após o surgimento da Lei nº. 4.024, é implantado o primeiro Plano Nacional de Educação, tendo como iniciativa o Ministério da Educação e Cultura sendo aprovada pelo Conselho Federal de Educação. Esse documento apresenta um conjunto de metas a serem alcançadas em um período de tempo de oito anos (OPNE, 2020).

Em 1988, quando da Constituição Cidadã, o PNE é firmado por Lei. Sua confirmação ocorre em 1996 pela Lei das Diretrizes e Bases da Educação

Nacional – LDB, a de nº. 9394/96, a qual dispõe que a União deve elaborar o PNE, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os municípios no prazo de um ano e encaminhá-lo ao Congresso Nacional, com suas metas para os próximos 10 anos. Em 2001, o PNE é instituído como Lei, a de nº. 10.172, que vigorou até 2010. No ano de 2010, durante a cerimônia no Palácio do Planalto, o presidente Luís Inácio Lula da Silva e o ministro da Educação Fernando Haddad enviam o PNE para tramitação no Congresso para a próxima década. Entretanto, o Plano permaneceu no Congresso até 2014, sendo aprovado sob a Lei nº. 13.005/2014 (OPNE, 2020).

Durante o trâmite do Plano no Congresso, houve disputa dos grupos conservadores inseridos na política, bem como dos grupos sociais, tendo como alicerce as discussões do MESP e de uma moral cristã essencialista. Essa disputa interferiu diretamente no texto do Plano, desde a proposta até ser aprovado. Esses grupos alegavam que, ao debater gênero nas escolas, as definições de homem, mulher, família e valores morais seriam corrompidas.

De acordo com Amaro (2017, p.141), “essa foi a oportunidade para que setores religiosos fundamentalistas, católicos e conservadores orquestrassem verdadeira ‘sinfonia de improbidades’”. É possível perceber esse tensionamento por meio do Projeto de Lei nº 8.035/2010, no qual o Art. 2º estabelecia a diretriz III que visava a superação das desigualdades educacionais, direcionando para a promoção da igualdade racial, regional, gênero e de orientação sexual, tal como a erradicação de todas as formas de discriminação. Esse Projeto de Lei foi redefinido e aprovado pelo Plenário do Senado após a remoção da menção à igualdade racial, regional, gênero e de orientação sexual (BRASIL, 2014). Nesse sentido, “ao ser suprimido qualquer menção a gênero e sexualidade nos documentos, transparece a intenção de se instituir a ‘mordaça’ na prática docente” (AMARO, 2017, p. 145).

É possível compreender que o PNE é uma política construída por uma perspectiva normativa, reguladora e centralizada. Essa nova redação supriu as discussões de gênero e orientação sexual, uma vez que o PNE deixou de fazer qualquer menção a essa questão.

A aprovação do PNE 2014-2024 é constituída por 10 diretrizes e 20 metas²⁰. A abstenção às questões de gênero no PNE 2014-2024, fazendo apenas alusão à “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”, representa e demonstra novamente a ofensiva anti-gênero dos deputados/as, já evidenciados anteriormente. Em contrapartida, no PNE para o decênio de 2011-2020, que não foi aprovado, em sua décima diretriz dispõe: “difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e a gestão democrática da educação” (BRASIL, 2010, p.1). Desta maneira, esse mesmo documento apresentava outra preocupação em relação às questões de gênero, na estratégia 3.9 da meta 3: “implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito e discriminação à orientação sexual ou à identidade de gênero, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão” (BRASIL, 2010, p.5).

É possível perceber que, no plano de 2011-2020, as temáticas relacionadas com identidade de gênero, orientação sexual, diversidade também são pouco apresentadas, no entanto, se não estão veladas, estão postas. No texto, houve certa preocupação em olhar para educação como promotora de um desenvolvimento social baseado nas questões de gênero e diversidade. Já no plano aprovado de 2014-2024, é possível verificar um retrocesso por não citar gênero e questões relacionadas com a sexualidade.

Após a LDB de 1961, há a reforma universitária provocada pelos militares em 1968 como uma segunda intervenção significativa do Estado brasileiro nos currículos. Após essa reforma, os militares propõem um currículo básico para todos os cursos superiores a fim de compensar a insuficiência de aprendizagem que alguns estudantes traziam consigo da educação básica.

²⁰ Art. 2º - São diretrizes do PNE: I – erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV – melhoria da qualidade da educação; V – formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI – promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII – promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país; VIII – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX – valorização dos(as) profissionais da educação; X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014, p. 32).

Essa proposta não foi para frente, pois era excludente, uma vez que os alunos poderiam ser reprovados e excluídos das universidades já no ciclo básico (MARCHELLI, 2014). Posteriormente, em 1971, sob a Lei nº. 5692, o governo, ainda tomado pelos militares, estabelece um currículo nacional mínimo para a educação básica.

O Artigo 4º dessa Lei (BRASIL, 1971) estabeleceu que “os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos”. Caberia ao Conselho Federal de Educação fixar “para cada grau as matérias relativas ao núcleo comum, deferindo-lhes (S/C) os objetivos e a amplitude” (Art. 4º, § 1º, inciso I). Aos Conselhos de Educação de uma forma geral caberia estabelecer, “para os respectivos sistemas de ensino, as matérias dentre as quais poderá cada estabelecimento escolher as que devam constituir a parte diversificada” (Art. 4º, § 1º, inciso II). (MARCHELLI, 2014, p. 1502).

De acordo com Cunha (1995) e Moreira (2000), durante os anos de 1980 até 1990, os estados e municípios começam a formular políticas curriculares para contrapor ao currículo nacional mínimo dos militares. A partir da Constituição Cidadã em 1988 e da LDB nos anos 1990, há uma descentralização das políticas educacionais e curriculares, isto é, os estados e municípios começam a ter maior autonomia e as políticas públicas passam a ser negociadas com a União. A proposta de uma base nacional comum para os currículos da educação básica, sendo complementada pelos estados e municípios, é regulamentada na LDB de 1996.

Após essa regulamentação, as escolas passam a ter um poder de decisão maior em relação a aplicação de seus recursos até à implementação de seus currículos. Após a regulamentação da LDB, surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs que apresentam orientação para formular os currículos em relação a uma referência nacional comum. Além disso, foram construídos PCNs com temas transversais (ética, meio ambiente, saúde, pluralidade cultural, orientação sexual) (BRASIL, 1998). Entretanto, os PCNs não foram construídos em colaboração com os estados e municípios,

recebendo diversas críticas e sendo declarados pelo Conselho Nacional de Educação – CNE como não obrigatórios.

Embora os PCNs tratem dos temas transversais nas disciplinas ministradas, o que é um grande avanço, é possível perceber que a forma que a sexualidade é posta, principalmente no tópico Orientação Sexual, remete, novamente, ao modelo biológico, uma vez que caminha em direção às infecções e doenças sexualmente transmissíveis, principalmente do HIV/Aids e à gravidez na adolescência.

Acreditamos que seja necessário fazer uma problematização sobre isso, pois, se as questões sobre sexualidade devem ser transversais, não é necessário haver um bloco no documento sobre Orientação Sexual que o separa das outras temáticas. Além disso, as questões sobre gênero deveriam atravessar toda a discussão sobre sexualidade, mas isso não é apresentado nos documentos. É claro que as questões apresentadas no documento sobre infecções sexualmente transmissíveis, abuso sexual e gravidez na adolescência são importantes, entretanto, elas não devem estar desvinculadas das questões de gênero que as perpassam. Nesse sentido, a sexualidade não deve ser pensada apenas por um viés de saúde pública, pois pode recair em uma lógica puramente preventiva, mas também englobar conteúdo de gênero que o revele na história, sociedade, cultura, política e comportamentos etc.

Embora os PCNs da década de 1990 tenham suas limitações, é importante ressaltar o movimento em inserir os temas transversais nas Políticas Públicas Educacionais, já com influências das discussões de gênero da terceira onda feminista. Naquele momento histórico, o presidente do Brasil era Fernando Henrique Cardoso, do Partido da Social Democracia Brasileira. Retomar essa informação é importante, pois dialoga com a introdução desta pesquisa ao abordar que ser conservador não está associado com o partido político ou o sistema econômico que este defende. Portanto, as questões de diversidade já vêm sendo construídas antes mesmo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores, assumir a presidência, em 2002.

Essas disputas em relação aos PCNs resultam na elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs (BRASIL, 2013). Nelas, é descrito um conjunto de definições e procedimentos para que sejam articulados na educação básica. No documento, é apresentado que a escola deve tratar as

questões de gênero e orientação sexual com os objetivos de problematizar as diversidades que fazem parte da vida social e de promover mais visibilidade às minorias para amenizar as desigualdades. Entretanto, as questões de gênero e sexualidade são mencionadas poucas vezes no documento.

Ainda nos DCNs, é possível perceber que é sugerido à escola trabalhar com as diferenças, mas apresentar dessa forma torna um entendimento muito amplo, pois não são especificadas quais questões (BRASIL, 2013).

Exige-se, pois, problematizar o desenho organizacional da instituição escolar, que não tem conseguido responder às singularidades dos sujeitos que a compõem. Torna-se inadiável trazer para o debate os princípios e as práticas de um processo de inclusão social, que garanta o acesso e considere a diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos (BRASIL, 2013, p.151).

A partir dessa citação, entendemos que a escola precisa dar conta dos grupos historicamente excluídos, mas fica subentendido que trabalhar com a inclusão social auxiliaria para diminuir o preconceito religioso, racial, orientação sexual, gênero etc. O documento não menciona como as escolas podem incorporar essas temáticas nos seus planejamentos. Dessa maneira, há necessidade de que sejam efetivadas ações que possam proporcionar orientações pedagógicas aos profissionais de educação para que realizem nas escolas os trabalhos voltados ao respeito de identidade de gênero e da diversidade sexual. Aliás, é preciso ressaltar que, nas DCNs, para o Ensino Médio, é enfatizado que o projeto político pedagógico das escolas deve considerar atividades intersetoriais, entre outros, de promoção da saúde física e mental, saúde sexual e reprodutiva e prevenção do uso de drogas (BRASIL, 2013, p.200).

Aqui, recaímos no mesmo ponto apresentado nos PCNs sobre a sexualidade. A sexualidade não deve estar apenas associada à promoção da saúde e prevenção de doenças, é preciso relacioná-la a outros aspectos que compõem a vida humana: prazer, afeto etc.

Após os DCNs, o PNE foi aprovado em 2014 e a base é abordada por quatro das 20 metas do PNE 2014-2024. Na estratégia 2.2 da meta 24, o PNE determina que União, Estados, Distrito Federal e municípios pactuarão na

implantação “[...] dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental;” (BRASIL, 2014, p. 51). Do mesmo modo, a estratégia 3.3 da meta 35 determina que os referidos entes pactuarão “[...] a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino médio” (BRASIL, 2014, p. 54).

A primeira proposta da BNCC, em 2014, contou com uma equipe de 14 assessores e 116 especialistas (professores universitários, professores de escolas de educação básica e técnicos das secretarias de educação dos estados, municípios e do Distrito Federal). Após a reeleição da presidente Dilma V. Rousseff, em 2015, Cid Gomes foi indicado para o Ministério da Educação e deu continuidade ao processo de elaboração da BNCC. A primeira versão foi publicada no Portal da Base Nacional Comum Curricular em setembro de 2015 para consulta pública. Feitas as contribuições para essa primeira versão da BNCC, o documento passou a ter sua segunda versão, entregue em maio de 2016. Entretanto, no mesmo ano, foi iniciado o processo de *impeachment* da Dilma V. Rousseff e o documento entrou em questão novamente e passou por mais reformulações e debates, principalmente por parte dos parlamentares. Estes alegando que, no documento, havia um viés de doutrinação de esquerda. Por fim, a terceira e última versão foi entregue em abril de 2017, sendo aprovada pelo Conselho Nacional de Educação nesse mesmo ano para o Ensino Fundamental e Educação Infantil e, em 2018, para o Ensino Médio.

A BNCC propõe dez competências gerais a serem desenvolvidas pelos/as alunos/as em todo território nacional (conhecimento, pensamento científico, crítico e criativo, repertório cultural, comunicação, cultura digital, trabalho e projeto de vida, argumentação, autoconhecimento e autocuidado, empatia e cooperação, responsabilidade e cidadania), organizadas em unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades a serem trabalhadas em cada área do conhecimento e em cada componente curricular específico²¹ (BRASIL, 2018).

²¹ As dez competências gerais apresentadas na introdução da Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2018 p. 9), para educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio) apresentam: 1 Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o

Para melhor visualizá-las, no próprio documento há um quadro (Quadro 01) que reúne as habilidades a serem desenvolvidas sobre questões de Sexualidade na unidade temática Vida e Evolução que pertence à área de conhecimento Ciências. Observamos que a menção sobre sexualidade é apenas para o 8º ano, não sendo citada para o Ensino Médio.

Quadro 01: Habilidades sobre Sexualidade

Unidade Temática	Objetivos de conhecimento	Habilidades
Vida e Evolução	Mecanismos Reprodutivos Sexualidade	(EF08CI07) Comparar diferentes processos reprodutivos em plantas e animais em relação aos mecanismos adaptativos e evolutivos. (EF08CI08) Analisar e explicar as transformações que ocorrem na puberdade considerando a atuação dos hormônios sexuais e do sistema nervoso. (EF08CI09) Comparar o modo de ação e a

mundو físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva; 2 Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria da ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas; 3 Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural; 4 Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral, ou visual-motora, como libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital -, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo; 5 Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva; 6 Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade; 7 Argumentar com bases em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta; 8 Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocritica e capacidade para lidar com elas; 9 Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e provendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de individuais e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza; 10 Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2018 p. 9).

		<p>eficácia dos diversos métodos contraceptivos e justificar a necessidade de compartilhar a responsabilidade na escolha e na utilização do método mais adequado à prevenção da gravidez precoce e indesejada e de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST).</p> <p>(EF08CI10) Identificar os principais sintomas, modos de transmissão e tratamento de algumas DST (com ênfase na AIDS), e discutir estratégias e métodos de prevenção.</p> <p>(EF08CI11) Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da Sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética).</p>
--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: BRASIL, 2018, p.348-349.

Dentre as habilidades dessa unidade temática, é perceptível que a sexualidade está enquadrada fortemente em um modelo biologizante, pois realça os aspectos relacionados à anatomia, reprodução humana e infecções sexualmente transmissíveis. Entretanto, a última habilidade apresenta uma possível saída para discutir a sexualidade transcendendo ao modelo biologizante, mas o próprio documento não viabiliza condições para que os docentes trabalhem essas múltiplas dimensões da sexualidade citadas. Essas informações aparecem na revisão de literatura deste estudo, na qual notamos um ensino sobre sexualidade fortemente relacionado com um viés biológico, além de também aparecer dados referentes ao desconhecimento da parte dos docentes sobre a sexualidade por uma lógica que rompe com uma noção de sexualidade reducionista e essencialista. Dentre as dez competências gerais citadas anteriormente, é importante destacar a primeira, a sétima, a oitava e nona, uma vez que dão suporte para pensar em práticas sustentadas na valorização científica do conhecimento, respeito ao outro e aos direitos humanos.

De qualquer forma, a compreensão da sexualidade, incluindo questões de gênero, para além do modelo biológico, é vedada nesse documento.

Olhando para o perfil do sujeito que a segunda versão da BNCC pretendia formar, é possível abstrair uma pessoa distinta da projetada em outras propostas curriculares. Tratava-se de

alguém com consciência histórica e sensível às diferenças, uma pessoa que interagia com os outros, que seria colocada diante das grandes mazelas que afigem a sociedade brasileira, convidada a olhar criticamente e posicionar-se. Os objetivos de aprendizagem presentes em todos os componentes curriculares convidavam a combater o preconceito, o tratamento desigual de gênero, etnia, religião, classe social, condições de vida e cultura, pois estavam comprometidos com a democracia, a sustentabilidade, a segurança e a saúde. Todas as temáticas que têm impactado a sociedade brasileira encontravam-se presentes na segunda versão da BNCC (NEIRA; ALVIANO JUNIOR; ALMEIDA, 2016, p. 40).

Os autores citados acima fazem uma crítica à última versão da BNCC, comparada as duas anteriores, em que focavam em uma visão crítico-reflexiva sobre a sexualidade, além da menção ao gênero. Na primeira versão da BNCC há uma certa valorização em relação às questões de gênero, entretanto, na segunda versão é mais expressiva tanto nas questões éticas quanto de ensino-aprendizagem.

A seguir, serão citadas todas as referências ao gênero na segunda versão da BNCC que são importantes para se fazer um comparativo com a terceira versão aprovada. As referências estão agrupadas em três partes, pensadas pelo autor a fim de facilitar a visualização do leitor/a, sendo: direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento em relação aos princípios éticos, trabalho pedagógico e ensino.

Em relação aos direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento em relação aos princípios éticos:

Ao respeito e ao acolhimento na sua diversidade, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, convicção religiosa ou quaisquer outras formas de discriminação, bem como terem valorizados seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual devem se comprometer (BRASIL, 2016, p.34).

CONVIVER com crianças e adultos em pequenos e grandes grupos, reconhecer e respeitar as diferentes identidades e pertencimento étnico-racial, de gênero e de religião (BRASIL, 2016, p.68).

CONHECER-SE nas diversas oportunidades de interações e explorações com seu corpo; reconhecer e valorizar o seu pertencimento de gênero, étnico-racial e religioso (BRASIL, 2016, p.71).

Ideias e práticas religiosas/não religiosas: aborda as experiências e manifestações religiosas nos espaços e territórios; as práticas celebrativas, simbólicas, rituais, artísticas, espirituais; a atuação das lideranças religiosas; as instituições religiosas e suas relações com a cultura, política, economia, saúde, ciência, tecnologias, meio ambiente, questões de gênero, entre outros (BRASIL, 2016, p.173).

Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos, identificando nelas os marcadores sociais de gênero, geração, padrões corporais, raça/etnia, religião (BRASIL, 2016, p.526).

Em relação ao trabalho pedagógico:

Assim, o foco do trabalho pedagógico deve incluir o cultivo de uma visão plural de mundo e de um olhar que respeite as diferenças existentes entre as pessoas e entre os contextos ou culturas. Conforme já anunciado nas DCNEI, esse trabalho deve se pautar pela constante reflexão e intervenção, por parte do/a professor/a, no combate ao preconceito e às discriminações culturais, de gênero, étnico-raciais, de classe social (BRASIL, 2016, p.56).

Refletir sobre as experiências corporais pessoais e coletivas desenvolvidas em aula de modo a problematizar as questões de gênero, corpo e sexualidade (BRASIL, 2016, p.236).

Contribuir no enfrentamento de situações de injustiça e preconceito, geradas e/ou presentes no contexto da prática esportiva, com ênfase nas problemáticas de gênero e na produção de alternativas democráticas para sua superação (BRASIL, 2016, p.384).

Producir e experimentar apresentações ginásticas coletivas, com base no reconhecimento das singularidades presentes no grupo, com ênfase nas questões de gênero (BRASIL, 2016, p.386).

Construir coletivamente procedimentos e normas de convívio que viabilizem a participação de todos na prática de exercícios físicos, com especial atenção às questões de gênero presentes nesse universo (BRASIL, 2016, p.386).

Problematizar e estabelecer acordos no universo das danças populares do mundo, objetivando a construção de interações referenciadas na solidariedade, na justiça, na equidade e no respeito às diferenças, com ênfase nas questões de gênero (BRASIL, 2016, p.390).

Contribuir para o enfrentamento de situações de preconceito geradas e/ou presentes no contexto das danças populares do

mundo, com ênfase nas problemáticas de gênero (BRASIL, 2016, p.390).

Apropriar-se dos diversos conceitos e procedimentos de dança de modo a problematizar as questões de gênero, corpo e sexualidade (BRASIL, 2016, p.397).

Analisar distribuição territorial, quantidade e densidade, aspectos de renda, gênero, idade, racialidade, etnicidade, mestiçagem e movimentos migratórios caracterizam a população brasileira (BRASIL, 2016, p.454).

Elaborar questionamentos referentes à existência humana e às situações limites que integram a vida, articulados às questões socioambientais, geopolíticas, culturais, religiosas, de gênero e sexualidade, dentre outras (BRASIL, 2016, p.485).

Refletir sobre aspectos filosóficos, éticos, sociais, midiáticos e políticos que emergem da prática da dança, tendo como foco as questões do corpo, das crenças, de gênero e da sexualidade (BRASIL, 2016, p.545).

Identificar a concepção de gênero como construção social (BRASIL, 2016, p.649).

Neste item, o documento orienta e respalda os/as docentes com um comprometimento do seu trabalho com os temas de gênero e sexualidade. É possível perceber que gênero e sexualidade não estão presos somente à saúde, mas estão inseridos nas demais esferas sociais da vida humana.

A retirada desses trechos na última versão da BNCC representa um retrocesso tanto nas possibilidades das *práxis* docente quanto no desenvolvimento de uma sociedade mais justa e democrática. Em relação ao campo de ensino:

O corpo expressa e carrega consigo não somente características e físicas e biológicas, mas também marcas de nosso pertencimento social que repercutem em quem somos e nas experiências que temos em relação ao gênero, à etnia ou raça, à classe, à religião e à sexualidade (BRASIL, 2016, p.70).

CONHECER-SE, no contato criativo com manifestações artísticas e culturais locais e de outras comunidades, identificando e valorizando o seu pertencimento étnico-racial, de gênero e de crença religiosa, desenvolvendo sua sensibilidade, criatividade, gosto pessoal e modo peculiar de expressão por meio do teatro, música, dança, desenho e imagens (BRASIL, 2016, p.77).

A inserção da Biologia como componente curricular nessa etapa tem se dado, também, pela ampliação das interfaces entre essa ciência, processos e produtos tecnológicos e questões de âmbito social, político, ético e moral. O jovem não pode prescindir do conhecimento conceitual em Biologia para estar bem informado, se posicionar e tomar decisões acerca de uma série de questões do mundo contemporâneo, que envolvem temas diversos, como: identidade étnico-racial e racismo; gênero, sexualidade, orientação sexual e homofobia; gravidez e aborto; problemas socioambientais relativos à preservação da biodiversidade e estratégias para desenvolvimento sustentável; problemas relativos ao uso de biotecnologia, tais como produção de transgênicos, clonagem de órgão; terapia por células-tronco (BRASIL, 2016, p.150).

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, cabe à Geografia e à História, consideradas as especificidades de cada componente, desenvolver conhecimentos que permitam uma compreensão da temporalidade e da espacialidade, da diversidade cultural, religiosa, étnica, de gênero, cor e raça, na perspectiva dos direitos humanos e da interculturalidade, da valorização e acolhimento das diferenças (BRASIL, 2016, p.296).

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental a área de Ensino Religioso, em articulação ao trabalho desenvolvido na Educação Infantil, tem um importante papel de desenvolver aspectos tratados nos campos de experiências que organizam a primeira etapa da educação básica, em especial o campo “O eu, o outro e o nós”. Com relação a este campo o Ensino Religioso contribui para aprofundar aspectos relacionados à construção de identidades a partir de relações de alteridade, nas quais o respeito e acolhimento às diferenças, de gênero, classe social, religião, raça, dentre outras, é condição para a construção de relações mais justas e solidárias entre os/as estudantes (BRASIL, 2016, p.316).

Nas questões relacionadas à determinação genética do sexo é importante ponderar a diversidade presente em todos os domínios de seres vivos. Porém, é importante também o destaque para a espécie humana, mostrando que as ideias sobre sexo e gênero também são construção social e que a normalidade é um conceito relativo (BRASIL, 2016, p.603).

A notória diferença entre a segunda e terceira versão é a quantidade de vezes que gênero é citado nos documentos. É perceptível que na segunda versão da BNCC, gênero perpassa pelos aspectos éticos, de ensino-aprendizagem e também pelas *práxis docentes*.

Esse é um diferencial em relação aos PCNs descritos anteriormente, aqui não há uma sessão específica para tratar das questões da sexualidade, pois ela é inserida nas diversas disciplinas (arte, biologia, educação física,

sociologia etc.). Esse atravessamento engloba todos os sujeitos que têm direito a Educação Básica, ou seja, desde as crianças até os adultos. Dessa maneira, não há uma compreensão de gênero de forma biologizante, cismaterialista e heteronormativa, muito pelo contrário. Na segunda versão da BNCC, gênero é localizado na história, na cultura, na economia, na política e nas relações interpessoais. O documento respalda os profissionais da área da educação em pensar e ter suas práticas voltadas por um olhar de gênero, sem que sejam pressionados e interrogados se suas práticas são embasadas nos documentos oficiais da educação.

Já na terceira versão, após a retirada do termo gênero em praticamente todo documento e vedadas as questões sobre diversidade, sexualidade e gênero, há maior tensão para os profissionais em abordarem o tema.

Nesse sentido, a segunda versão da BNCC apresenta grande avanço sobre gênero na educação em comparação ao PNE e aos PCNs, além de estar circunscrito na base dos Direitos Humanos que visa o desenvolvimento humano, a partir de uma educação crítica-reflexiva de gênero, a fim de promover uma sociedade mais equânime.

Diante do exposto e das discussões realizadas até aqui, é possível perceber que o currículo não é um elemento neutro, pois é construído nas relações de poder e que, consequentemente, cria subjetividades e os corpos são regulados na escola. Todas as transformações das políticas públicas educacionais no Brasil configuram um marco organizativo da ofensiva anti-gênero, ou seja, estes documentos serviram, de alguma forma, para atender aos interesses dos Projetos de Lei dos políticos, grupos, instituições e entidades seculares conservadores a fim secundarizar as discussões de gênero e afirmar uma agenda hegemônica para a educação brasileira. Ainda sobre a BNCC, o documento ainda está no processo de implementação nas escolas, e as críticas aqui feitas é a partir de uma análise do texto do documento.

De qualquer forma, compreendemos que o currículo é inteiramente intencional. Por meio dele, é possível tanto, como denunciam as teorias críticas, legitimar desigualdades reproduzindo estruturas sociais, considerando que forjam subjetividades e constituem espaços que determinam posições a serem ocupadas pelos sujeitos, quanto atuar como resistência frente aos

processos de dominação, não atuando como determinador do que é verdadeiro ou falso, mas questionando como se constituíram as verdades com as quais nos relacionamos.

3 TRABALHO, SENTIDOS DO TRABALHO E SENTIDOS DO TRABALHO DOCENTE E GÊNERO

3.1 Trabalho e Sentidos do Trabalho Docente

Conforme exposto na introdução, algumas problematizações sobre os sentidos do trabalho docente e gênero são necessárias para responder ao problema de pesquisa: diante do contexto político nacional aqui analisado, as concepções sobre gênero dos docentes afetam os sentidos que atribuem ao seu trabalho como docente?

Além dos paralelos entre o MESP e as questões de gênero, há outras mudanças no campo da educação que estão ligadas com o sistema econômico e político e dizem respeito diretamente à relação entre trabalho, sentidos do trabalho e sentidos do trabalho docente, que passamos a discutir.

De acordo com Andrade e Cardoso (2012), o trabalho representa um sentido essencial na formação do sujeito porque é por meio dele que as pessoas buscam a possibilidade de se realizar, mostrar suas competências e se integrar socialmente. Mesmo que o trabalho seja de suma importância para a vida das pessoas, é preciso considerar as mudanças ocorridas. Na contemporaneidade, segundo Perez (2012), é possível perceber que há uma intensificação do trabalho que provém das diversas transformações ocorridas no mundo do trabalho no decorrer da história. Paula et al. (2012, p.2) estão em consonância com a citação acima e acrescentam que tais transformações, em um modelo capitalista, também modificaram os sentidos dos trabalhadores/as, afirmando que:

em decorrência das inúmeras transformações do sistema capitalista vivenciadas no último século, o trabalho tem sofrido modificações em seus sentidos/ significados e comprometendo o potencial criativo dos trabalhadores.

Pensando nas mudanças ocorridas no trabalho que influenciam em sua organização e em sua intensificação na sociedade contemporânea, se faz de extrema importância discutir sobre a categoria trabalho e compreender a situação do trabalho docente nesse cenário. Por essa razão, é necessário

apresentar o que entendemos por trabalho e, por esse viés, vamos utilizar o pressuposto marxista, embora seja do nosso conhecimento que há outros conceitos sobre essa categoria. A escolha do marxismo para conceituar a categoria trabalho se dá pelo vasto arsenal de produções científicas²² embasadas nas obras de Karl Marx.

As definições dadas por Marx sobre trabalho ajudam a pensar o sistema de opressão que a categoria apresenta, isto é, pensar sobre trabalho é pensar na definição de Marx como atual para a crítica ao capitalismo, que é a mesma lógica que funda o sistema de opressão de gênero e que precariza o trabalho docente. Dessa forma, a contribuição da teoria perpassa questões objetivas e subjetivas do ser humano, referindo-se ao trabalho como identidade que dá sentido à existência e autorrealização e que, por consequência, se torna central no campo objetivo ao tornar possível a própria produção e reprodução da sociedade. Essas contribuições estão diretamente relacionadas ao falarmos sobre a categoria dos sentidos do trabalho que será abordada posteriormente. O Marxismo nesta pesquisa não é uma escolha epistemológica, mas sim pressuposto conceitual para sustentar a categoria dos sentidos do trabalho.

De acordo com Marx e Engels, na obra “A Ideologia Alemã” (2002), o ser humano carece de necessidades básicas que devem ser satisfeitas e é pelo trabalho, como expressão da vida humana, que se dá a relação do humano com a natureza. Portanto, o trabalho, como toda ação humana, transforma a natureza a fim de satisfazer suas necessidades. Dessa maneira, o marxismo visa a emancipação do ser humano, isto é, a restauração da sua capacidade de relacionar-se com seus semelhantes e com a natureza. Na sociedade capitalista, para o marxismo, o ser humano se torna alheio ao seu trabalho, ou seja, o trabalho se torna abstrato, pois o objetivo é gerar lucro para a burguesia. Nessa lógica capitalista, o humano não se vivencia como agente ativo sobre o mundo.

A alienação produzida no sistema capitalista acarreta em pessoas mentalmente deprimidas, exaustas fisicamente e sofridas ao invés do bem-estar. Dessa forma, o sentido de ser, que está atrelado com os sentidos físicos

²² É possível observar esses dados por meio de um estudo feito do estado da arte do GT Trabalho e Educação feito pelas autoras Trein e Ciavatta (2009). A partir de suas análises, entende-se que a matriz marxista prevalece nos trabalhos científicos publicados acerca da categoria trabalho.

e intelectuais, são substituídos pela alienação do sentido de ter, que está relacionado com a propriedade privada e a criação de capital. Portanto, entendemos que a alienação conduz a perversão de todos os valores do ser humano (MARX; ENGELS, 2002).

De acordo com Antunes (2006), o mundo do trabalho passou por um duplo processo nos grandes centros industriais: desproletarização do trabalho nas fábricas e, ao mesmo tempo, subproletarização como resultado de flexibilização, precarização e, também, de qualificação do trabalho. Por esse viés, há uma “heterogeneização, complexificação e fragmentação do trabalho” (ANTUNES, 2006, p.209). Esse processo pode ser percebido pela ampliação da terceirização, nas subcontratações e nos novos parâmetros de contratação, que tornam mais residual ou frágil o sistema de proteção social vinculado ao trabalho.

É necessário compreender, dessa forma, que há uma contínua mudança no mundo do trabalho por meio de novas tecnologias e formas de gerenciamento na produção, desde a segunda metade do século XIX com o Taylorismo e também meados do século XX com o Fordismo, caracterizando a Revolução Industrial e que permanecem até os dias atuais. Portanto, novos campos de trabalho nascem e outros morrem; as divisões de trabalho se alteram; há exclusão de pessoas no mercado de trabalho e/ou os trabalhadores/as são direcionados ao setor terciário, entre outros. Perceber a diversidade das transformações do mundo do trabalho são importantes para que seja possível discutir novas formas de conceber o trabalho, redefinindo o lugar do trabalho na vida de cada sujeito e deste na sociedade, alterando, como resultado, os sentidos atribuídos ao trabalho (ARAÚJO; SACHUK, 2007).

O trabalho desempenha um papel fundamental no processo constitutivo das pessoas. Por essa perspectiva, Raitz e Silva (2014) entendem, a partir dos pressupostos marxistas, o trabalho como valor positivo e essa compreensão faz com que sejam ampliadas as discussões acerca da identidade profissional, uma vez que poderia propiciar um desenvolvimento integral das capacidades humanas, tendo, portanto, uma formação emancipatória. Porém, o trabalho no capitalismo²³ transforma a emancipação humana em alienação, pois o produto

²³ Refletindo sobre o impacto do capitalismo em um mundo globalizado, não podemos deixar de pensar nas questões de gênero que o atravessa. De acordo com Hirata e Kergoat (2007),

se torna estranho ao trabalhador. “Nesse sentido, o trabalho, que deveria ser humanizador, sob o capitalismo, inverte-se, como mercadoria, e passa a ser alienante e explorador” (RAITZ; SILVA, 2014, p.206).

Salientamos novamente a necessidade de compreender as transformações objetivas no meio em que o sujeito se insere para que seja possível entender a forma que os sentidos são produzidos pelos/as profissionais, aqui em especial o trabalho docente. Estamos discutindo as mudanças objetivas no mundo do trabalho pelo viés capitalista, porém os discursos anti-gênero e os diversos vetos nos documentos que norteiam a educação também impactam objetivamente a escola.

Podemos retomar a fala do professor citado na introdução: “[...] é complicado discutir sobre gênero em sala de aula, pois, se eu o fizer, no outro dia, terá pai na minha porta querendo me bater”. Percebemos que há o medo do docente em discutir essa temática em sua prática e que ele poderia dar sentido ao seu trabalho marcado pela censura e repressão. É claro que isso é apenas uma suposição, mas, de qualquer forma, o fato desse docente ter medo de trabalhar gênero em sala de aula fere os princípios constitucionais da liberdade de expressão e pensamento (art. 5º, IX, CF 1988).

Igualmente está contra a concepção educacional de Paulo Freire (1996). Segundo ele, bom senso educacional só pode ser alcançado por meio da indagação, do pluralismo, do debate, da explicitação de tradições diferentes de concepções de pertencimento e existência.

Nesse ponto, é preciso continuar as discussões, principalmente, sobre os sentidos do trabalho para que seja possível compreendermos como esta categoria está entrelaçada com os fenômenos objetivos.

Ao abordar os sentidos do trabalho, podemos nos embasar cientificamente em diversas áreas de estudos, como a Psicologia, a Sociologia do Trabalho e a Administração. Tais áreas do conhecimento se debruçam em estudos para compreender os sentidos e significados do trabalho. É possível citar algumas correntes epistemológicas que abrangem essa categoria, a

os homens e as mulheres são impactados de forma diferente pelas esferas sociais, econômicas, políticas etc. De acordo com as autoras, o trabalho precário em sua maioria é feminino. As mulheres ainda sofrem um poder de dominação que reverbera nas desigualdades da divisão sexual do trabalho. Isto é, maior dificuldade em obter promoções, diferente salário comparado aos homens, sobrecarga de trabalho e perda de oportunidades no mercado de trabalho por se dedicarem a esfera doméstica.

saber: sócio histórica, construcionismo, cognitivismo, existencialismo e de estudos culturais (TOLFO et. al., 2011). Para esta pesquisa, o construcionismo social ajuda na compreensão dos sentidos do trabalho, uma vez que se aproxima com o materialismo histórico. Segundo Dalmaso e Coutinho (2010, p.95):

Epistemologicamente, o construcionismo busca superar a dicotomia entre a realidade dos empiristas e a subjetividade dos idealistas. Entende o discurso como ação, como processos relacionais das interações sociais. Dessa forma, as práticas discursivas não se originam nem no mundo interno, nem tampouco no mundo externo aos sujeitos. É justamente nesse afastamento das concepções mentalistas, clássicas da Psicologia, que o construcionismo social se aproxima da perspectiva materialista histórica.

Ainda sobre os sentidos do trabalho na contemporaneidade, Coutinho (2009) parte do pressuposto marxista para embasar suas discussões. A autora comprehende que desde o século XVIII e, especialmente, em meados do século XX, há expressivas mudanças nas formas de trabalho e emprego que reverberam em implicações objetivas e subjetivas. Essa primeira implicação refere-se às condições socioeconômicas em que o sujeito se experiencia em uma sociedade, e a segunda refere-se aos sentidos e valores que as pessoas atribuem ao trabalho por meio dessa experiência (BLANCH *apud* COUTINHO, 2009).

Partindo desse entendimento, Blanch *apud* Coutinho (2009, p.192) reconhece que o trabalho pode assumir três posições, a saber:

[...] polo negativo, centro do contínuo e polo positivo. O polo negativo é a “... representação de trabalho como maldição, castigo, jugo, estigma, coerção, esforço e penalidade” (p. 45). No centro do contínuo estariam as representações de trabalho “... como uma mera função instrumental a serviço da sobrevivência material, a qual cabe dedicar toda e só a atenção necessária para o alcance deste objetivo...” (p. 46). No polo positivo, o trabalho é visto como “missão, vocação, caminho, valor, fonte de satisfação e de autorrealização” (p. 47).

Nos estudos de Dias (2013), no campo da educação, o autor apresenta dois aspectos sobre os sentidos do trabalho, sendo: a positividade e a negatividade. O primeiro refere-se ao reconhecimento do/a docente no trabalho

que realiza. Esse reconhecimento pode partir do/a próprio docente ou de outra pessoa reverberando em um sentimento de pertencimento que resulta em uma imagem positiva de si. Além disso, de acordo com Dias (2013, p.114), quando os/as docentes revelam o sentido de reconhecimento, respeito e valorização, estes “descrevem as várias situações, circunstâncias e momentos que interferem nas relações de trabalho na docência e que influenciam internamente e externamente suas identificações”. Em relação aos aspectos negativos, Dias (2013, p.116-117) comprehende:

o baixo investimento na educação; as políticas de cima para baixo; as formas de organização do trabalho e a intensa jornada de trabalho dentro e fora da escola; cobranças por mais qualificação; a desvalorização da profissão; a ascensão feminina ao cargo direutivo e as relações de poder que cercam as vivências cotidianas do trabalho docente.

Partindo dos apontamentos feitos por Coutinho (2009) e Dias (2013), a questão da positividade no trabalho está atrelada com a satisfação. Apresentamos anteriormente que, em um trabalho alienado, não há abertura para autorrealização. Nesse sentido, é importante considerar também em quais situações materiais em que o trabalhador/a se encontra.

Na educação, podemos pensar as condições físicas da escola, dos materiais didáticos oferecidos para os/as docentes, a forma em que a gestão escolar é organizada, as relações interpessoais, a jornada de trabalho e também as questões salariais. Tais apontamentos são revelados nos aspectos negativos. É possível perceber que as questões dos sentidos são complexas, pois não envolvem apenas um fator. Até esse momento, consideramos que a realidade objetiva e subjetiva não convergem entre si. Dessa maneira, é necessário destacar novamente a importância dos aspectos positivos no trabalho docente, pois interferem tanto no seu trabalho quanto em suas identificações.

Da mesma forma, as contribuições de Tolfo e Piccinini (2007) se fazem importantes, pois a autoras entendem que o trabalho é repleto de sentidos, tanto social quanto individual e “é um meio de produção da vida de cada um ao prover subsistência, criar sentidos existenciais ou contribuir na estruturação da identidade e da subjetividade” (TOLFO; PICCININI, 2007, p.40). Além disso, as

autoras também identificam, por meio da literatura e estudos científicos, três campos que traduzem em fatores para a criação dos sentidos do trabalho, sendo: individual, organizacional e social.

O primeiro está relacionado com os valores morais/éticos dos sujeitos, com o sentimento de prazer e a abertura para valorização, desenvolvimento e crescimento. Nesse caso, um trabalho torna-se sem sentido quando não é possível o alcance desses valores. O segundo valor é referente a ser útil para a empresa ou para o grupo, organização do trabalho e as relações estabelecidas no ambiente de trabalho. Caso esses valores não estejam presentes, é possível que o trabalho se torne improdutivo, perda de tempo e, por consequência, sem sentido. O terceiro é semelhante ao valor organizacional, o que o diferencia é que está atrelado em ser útil para a sociedade, contribuindo para o seu desenvolvimento (TOLFO; PICCININI, 2007).

Ainda em relação ao conceito de sentidos do trabalho, de acordo com Tolfo e Piccinini (2007), há autores que não veem diferença conceitual entre sentidos e significados. Entretanto, as autoras revelam suas posições teóricas e fazem a distinção, a saber:

Assim, entende-se como significado do trabalho a representação social que a tarefa executada tem para o trabalhador, seja individual (a identificação de seu trabalho no resultado da tarefa), para o grupo (o sentimento de pertença a uma classe unida pela execução de um mesmo trabalho), ou social (o sentimento de executar um trabalho que contribua para o todo, a sociedade) (TOLFO; PICCININI, 2007, p.39).

E em relação ao conceito de sentidos:

Como definidores do sentido do trabalho, os pesquisadores do Meaning of Work - WOW – identificam, além do significado – individual, coletivo e social do trabalho –, a utilidade da tarefa executada para a organização a que se pertence, a autorrealização e a satisfação, o sentimento de desenvolvimento e evolução pessoal e profissional e a liberdade e autonomia para a execução das tarefas (TOLFO; PICCININI, 2007, p.39-40).

Devemos compreender, portanto, que Tolfo e Piccinini (2007), baseadas em revisão de pesquisas sobre o significado e os sentidos do trabalho, constataram que, embora utilizando termos diferentes, alguns autores, muitas

vezes, adotam as mesmas variáveis de estudo. Para esclarecer a definição dos termos, estas autoras adotaram o conceito que relaciona o significado ao entendimento social do que seja trabalho na medida em que o sentido é representativo de uma dimensão mais pessoal, isto é, subjetivo. Segundo as autoras:

O fenômeno de atribuir sentidos e significados ao trabalho precisa ser estudado em uma perspectiva multidisciplinar, pois se trata de um construto psicológico multidimensional e dinâmico, e que resulta da interação entre variáveis pessoais e sociais relacionadas ao trabalho (TOLFO; PICCININI, 2007, p. 45).

Dessa forma, os sentidos do trabalho referem-se a uma produção subjetiva atrelada à percepção do sujeito em relação ao seu trabalho. Por isso, torna-se importante compreender a forma que o sujeito vivencia e apreende os signos coletivos, ou seja, entender como cada pessoa se apropria e assimila o significado coletivo do trabalho de uma determinada maneira. De acordo com Coutinho (2009, p.193), “a análise dos sentidos produzidos pelos sujeitos deve sempre considerar suas relações com os significados produzidos coletivamente e vice-versa”.

Entendemos, pelos autores supracitados, que a categoria sentidos do trabalho precisa ser analisada como uma construção social, isto é, levando em consideração o contexto histórico e social. Abordar gênero é considerar o contexto histórico e social que os/as docentes vivenciam, portanto, a categoria gênero entra como um meio para pensar os sentidos que os docentes atribuem ao seu trabalho.

Para compreender os sentidos do trabalho também é preciso um olhar crítico que englobe as diversas interações entre as variáveis pessoais e ambientais que estão relacionadas ao trabalho, ou seja, olhar para o contexto histórico e social em que o trabalho e trabalhador/a estão inseridos. Nesse sentido, D'Arisbo *et. al.* (2018) partem do pressuposto de que os sentidos do trabalho estão diretamente relacionados com duas rationalidades que se fazem presentes na sociedade e nas organizações, sendo: a instrumental e a substantiva (ANDRADE; TOLFO; DELLAGNELO *apud* D'ARISBO *et. al.*, 2018).

A primeira racionalidade percebe que o sujeito faz uso do trabalho como um meio para alcançar um objetivo, por exemplo: retorno financeiro, ser útil na empresa onde trabalha, garantir a sobrevivência, entre outros. A segunda racionalidade está relacionada aos aspectos subjetivos da pessoa, na busca por autorrealização, estar em constante aprendizagem, satisfação pessoal, sentimento de vinculação, contribuição para a sociedade etc. Portanto, é possível perceber que as rationalidades citadas buscam justamente a interação tanto pessoal quanto nas relações estabelecidas no mundo.

Nessa lógica, o trabalho docente não escapa das discussões feitas até agora. De acordo com Frota e Teodósio (2012, p.4), é possível perceber uma “massificação do ensino, a mercantilização, a expansão do ensino superior privado, a utilização das estratégias organizacionais voltadas para o lucro”. Igualmente, Bosi (2007) argumenta que, no cenário neoliberal, há uma mercantilização do trabalho docente e das atividades de ensino que reverbera na precarização do trabalho docente.

Partindo dessa noção, Andrade e Cardoso (2012) afirmam que a escola foi atingida por essa lógica capitalista e faz com que pese sobre os ombros dos/as docentes uma cobrança parecida com as organizações empresariais, exigindo dos profissionais altos níveis de produtividade e eficiência. Dessa forma, o/a docente acaba se preocupando com outros fatores que envolvem seu trabalho além de suas funções tradicionais, como: carreira, segurança, salário etc.

Moura e Peres (2016) iniciam suas reflexões fazendo uma provocação da rotina do docente: compromisso com o ponto eletrônico, fazer chamada, chegar no horário, fazer plano de ensino, plano de aula, fazer avaliação, fechar as médias, reuniões com pais, passar as informações para o sistema etc. D’Arisbo *et al.* (2018) acrescentam ainda, por meio de suas pesquisas, que estes profissionais trabalham nos fins de semana em suas casas e sem remuneração.

Moura e Peres (2016, p. 69) denominam esse fenômeno como “escola-fábrica”, pois compreendem o fazer docente como polivalente. Ademais, os autores reconhecem que isso não significa que os docentes deveriam estar livres dessas tarefas que outras profissões também desempenham, mas a questão é que o trabalho do docente está em um processo acelerado de

acúmulo de tarefas e fazem com que estejam cada vez mais dependentes das exigências institucionais e tecnocráticas.

Diante do exposto, fica evidente que o trabalho docente sujeitado a uma lógica mercantil afeta os/as docentes, pois compromete a carreira, o salário e suas práticas. Este último é possível evidenciar a partir de apostilas que são distribuídas em instituições de ensino que servem como um manual de como dar aula para os alunos/as.

Dessa forma, o trabalho docente se torna receita de bolo, há um passo a passo que deve ser cumprido. A liberdade de ensinar se esvai e toma como substituto uma educação cristalizada/normatizada. Reconhecer essa precarização do trabalho é conhecer os esforços feitos para oprimir essa classe trabalhadora, pois segundo Marx e Engels (2002, p. 46) “para oprimir uma classe é preciso ao menos garantir-lhe as condições mínimas que lhe permitam ir arrastando a existência servil”. Oferecer aos docentes o mínimo para atender suas necessidades básicas, como beber e comer, é a garantia para efetivar a dominação sobre essa classe.

Para Duarte *apud* Basso (1998, p.06), o trabalho docente representa “garantir aos alunos acesso ao que não é reiterativo na vida social”. Nesse sentido, o trabalho docente está associado a ideia de facilitador, para que os alunos/as possam ter acesso ao conhecimento, e de promotor de uma postura crítica para eles.

Podemos questionar: nos tempos atuais, é só essa a função do professor/a? Não! O trabalho docente atualmente não contempla apenas as atividades da sala de aula, mas também “as reuniões pedagógicas, a participação na gestão da escola, o planejamento pedagógico, dentre outras atividades” (OLIVEIRA, 2008, p.30). Assim, Oliveira (2008) assinala que, mediante as diversas funções que a escola assume, o/a docente é obrigado a desempenhar outras funções que vão além da sua área de saber, como: agente público, psicólogo, assistente social, enfermeiro etc.

Basso (1998) faz importante apontamento acerca do trabalho alienado que nos chamou atenção para a temática que perpassa essa dissertação, isto é, as questões de gênero em sala de aula.

No caso da alienação do trabalho do professor, sua atividade não concorrerá para seu enriquecimento subjetivo, para a "condução da vida" através de relações conscientes do indivíduo com a genericidade, isto é, realizará uma atividade "constritiva, externa", que não desenvolve novas capacidades, não cria necessidades de outro nível, não aprimora seus conhecimentos e não se autorrealiza. Haverá, então, comprometimento da apropriação e da objetivação dos alunos, ou seja, da qualidade do ensino (BASSO, 1998, p.08).

Por essa percepção, é possível aferir que o trabalho alienado do professor/a pode comprometer a busca de conhecimento sobre a temática de gênero. Ora, se as transformações sociais e políticas sobre o tema gênero impacta objetivamente o trabalho docente, logo os profissionais da área terão como ponto de partida essa objetividade para dar sentidos ao seu trabalho.

A relação entre significado, sentido e alienação no trabalho também é esclarecida por Leontiev (1978). O autor contextualiza que, nas sociedades primitivas, não havia divisão social e relações de exploração e, dessa forma, significado e sentido eram equivalentes. A partir da divisão social do trabalho e da divisão em classes, promovidas pelo capitalismo, o sentido não corresponde mais ao significado, o que torna as ações alienadas.

Nesse sentido, em relação ao trabalho docente, se faz importante pensar as questões dos sentidos/significados, pois são elementos para analisar a relação estabelecida entre sua subjetividade com sua atividade. Conforme aponta Leontiev (1978, p.96), “o homem encontra um sistema de significações pronto, elaborado historicamente, e apropria-se dele tal como se apropria de um instrumento, esse precursor material da significação”, isto é, a partir de uma necessidade, o sujeito encontra um sentido que o impulsiona para fazer determinada ação. Em termos práticos, suponhamos que o/a docente percebe a necessidade de discutir gênero na escola, e assim ele encontra um sentido/significado, e suas práticas docentes são direcionadas para este sentido/significado. Entretanto, já vimos que, no contexto social e econômico, os/as professores sofrem influência da ofensiva anti-gênero e também pela precarização do trabalho docente e que, neste contexto, instaura uma ruptura alienada e alienante entre os significados/sentidos de suas práticas e os sentidos/significados que essas práticas têm para eles/as (LEONTIEV, 1978).

Assim como Leontiev (1978), a autora Basso (1998) entende que o ser humano, em sua experiência social, acumula e encontra formas de executar uma atividade, de entender sua realidade, de comunicar e expressar sentimentos, por meio das diferentes formas de agir, pensar, falar, escrever e sentir que se transformam nas relações sociais. Nesse sentido, Basso (1998) afirma que o significado é a generalização e a fixação da prática social humana que ocorre por intermédio de instrumentos, objetos, linguagem, relações sociais e outros meios de objetivação.

3.2 Sentidos do Trabalho Docente

Uma vez discutidas as transformações objetivas e seus impactos no trabalho na contemporaneidade, principalmente em um sistema capitalista, em que mudanças têm influência sobre os sentidos atribuídos aos trabalhadores/as, cabe direcionar o arcabouço teórico sobre sentidos do trabalho para a compreensão dos sentidos do trabalho docente.

De acordo com Aguiar (2006), o acesso dos sentidos subjetivos destes profissionais revela suas formas de pensar, sentir e agir. Compreender suas formas de pensar, sentir e agir sobre seu trabalho no contexto educacional é o caminho para que possamos discutir sobre as práticas pedagógicas que se referem aos temas de gênero. A seguir, serão apresentados alguns resultados de pesquisas que objetivaram entender os sentidos do trabalho docente.

Nos estudos de Sousa (2019a), feitos com professores das disciplinas técnicas da Educação Profissional e Tecnológica no Instituto Federal do Pará, demonstram os sentidos atribuídos por esses profissionais sobre seu trabalho pela compreensão da área de Administração. Nos resultados, a autora categorizou as respostas em três dimensões, sendo: individual, organizacional e social. Na primeira dimensão, os sentidos do trabalho docente estão relacionados em o professor perceber que os discentes atingiram os objetivos de aprendizagem, ver os discentes se formarem e completarem seus cursos, além disso são tidos como sentidos ser valorizado e reconhecido pelas pessoas.

Nos estudos de Silva (2015), realizados com professoras da Educação Infantil, demonstram que, muitas vezes, as professoras são chamadas de “tias”

pelas crianças e são vistas como “babás” pelos pais, remetendo em uma noção assistencialista do fazer docente. A entrevistada reconhece que houve avanços no entendimento social do papel do/a professor/a, mas que ainda é muito presente. Vemos novamente a importância, em princípio de alteridade, para que o/a profissional possa se reconhecer no seu trabalho.

Ainda nos estudos de Sousa (2019a), na dimensão organizacional, é falado sobre interação social com os discentes e colegas de trabalho. Já a dimensão social é representada pelo fato de o professor/a estar participando da formação do discente, sendo visto como uma contribuição social. Portanto, devemos levar em consideração algumas questões sobre o trabalho de Sousa (2019a). A primeira é que todos os entrevistados são professores concursados, o que gera maior segurança financeira e empregatícia. Por essa razão, pensar os sentidos do trabalho para professores/as com contratos temporários é diferente, ainda mais quando trabalham em mais de uma escola. Além disso, é preciso atentar às questões geracionais, ou seja, é importante compreender que os sentidos do trabalho docente para alguém que acabou de se formar pode ser diferente de quem já está finalizando sua carreira na docência.

Os resultados do estudo de Guedes (2014) também apresentam a forma como os/as docentes percebem seu próprio trabalho. O autor agrupou as respostas em quatro categorias, a saber: 1) bom relacionamento com os alunos motiva o desenvolvimento do trabalho docente; 2) consciência de que é preciso melhorar em alguns aspectos da docência; 3) tentativa de serem bons profissionais; 4) desejo de mudança na educação.

Na primeira categoria, assim como nos estudos de Sousa (2019a), o fato de os professores/as terem um bom relacionamento com os discentes os motivam a realizarem seu trabalho. Na segunda categoria, os/as professores/as trazem as limitações com relação ao seu trabalho, isto é, não render o quanto gostariam, seja por questões de cansaço ou por falta de infraestrutura que acabam impactando seus rendimentos ou até mesmo falta de conhecimento sobre novas tecnologias e informática. A terceira categoria traz o sentido de os professores/as fazerem o possível para que seu trabalho se desenvolva, ou seja, fazer tudo que esteja em seu alcance e com esforço. A última categoria refere-se na esperança de melhorar a educação e, ao mesmo tempo, um certo desânimo.

Já nos estudos de Garcia (2015), ao analisar os sentidos do trabalho de docentes, a autora categorizou as respostas em: trabalho importante, desvalorização e profissão transformadora. Na primeira categoria, da mesma forma apresentada nas pesquisas de Sousa (2019a) e Guedes (2014), é revelado o sentido de contribuir e influenciar na formação de outros profissionais e dos discentes, além disso, ver seu trabalho como útil para a sociedade, prazeroso, recompensador etc. A segunda categoria, também em consonância com a pesquisa de Guedes (2014), refere-se em ter um déficit na infraestrutura, quantidade inadequada de discentes em sala de aula e remuneração. A última categoria tem a ver com as questões afetivas do profissional, ou seja, gostar do que faz, tornar-se uma pessoa melhor, interagir com o outro etc.

A pesquisa realizada por Raitz e Silva (2014), com professoras universitárias, demonstra em suas percepções algumas palavras que estão associadas com os sentidos do trabalho, como: sentidos de realização, aprendizagem contínua, socialização, crescimento, autonomia, inovação, relacionamentos, atualização, novos conhecimentos, projeto de vida e atualização. Percebemos que tais sentidos transcendem o trabalho como apenas um meio de conseguir dinheiro para sobreviver. Além disso, nesse estudo investigativo, as autoras apreendem e problematizam as condições precárias e intensificação do trabalho docente que também afetam seus sentidos. As professoras entrevistadas para esse estudo foram profissionais com mais de 15 anos de exercício da profissão, o que, por sua vez, chama atenção para o aspecto geracional citado anteriormente.

Dias (2013) entende que os sentidos do trabalho docente estão relacionados com suas vivências em sala de aula, como sendo um espaço que promove construções de saberes docente e a sua conciliação, que proporcionam experiências de socialização significativas que afetam suas vidas. Portanto, são demonstrados em seus estudos dois aspectos em relação aos sentidos do trabalho docente: positividade e negatividade. O primeiro está fortemente relacionado com o reconhecimento que os professores/as recebem em relação ao seu trabalho entre docente/aluno, docente/meio e docente/sociedade. Em relação aos aspectos negativos, estão relacionados às

questões objetivas, como: baixo salário, baixo investimento na educação, intensa jornada de trabalho etc.

Sousa (2019b) apresenta em sua análise os aspectos positivos e negativos dos sentidos que os egressos do curso de Pedagogia atribuem ao seu trabalho. Os aspectos positivos estão ligados à satisfação com o trabalho docente, sendo: realização pessoal, ambiente de trabalho, prática pedagógica e crianças/aluno. Dessa maneira, o fato de os sujeitos analisados revelarem que gostam do que fazem e que o reconhecimento profissional, aprendizagem e o desenvolvimento dos discentes representam sentimento de alegria.

Nesse sentido, a autora comprehende que os aspectos positivos são dados no processo concreto de realização do trabalho. Como aspectos negativos são referenciados: reconhecimento assistencialista do/a trabalho docente por parte da família, as condições de trabalho e a burocracia.

Independentemente do método ou da base epistêmica para descrever e analisar os sentidos do trabalho docente, é notório que todas as pesquisas citadas conseguiram acessar o que os/as professores/as pensam, sentem e como agem frente ao trabalho. É claro que, em cada pesquisa, as respostas serão diferentes, uma vez que somos sujeitos singulares e que temos diferentes formas de ver e compreender o mundo que nos cerca. Entretanto, existem algumas similaridades entre as pesquisas. A importância do outro na formação do processo identitário e de valorização pessoal, bem como a contribuição social do trabalho docente se fazem imprescindíveis. Logo, todas as pesquisas apresentam as condições objetivas em que o trabalho é realizado e que revela a experiência vivida como ponto de partida para a construção dos sentidos.

A “Ideologia de Gênero”, associada aos ideais da Escola Sem Partido, aniquila a possibilidade da interação afetiva com os discentes, o processo de aprendizagem tanto do professor para o discente quanto do discente para o aluno, ou até o próprio processo de aprendizagem do/a docente por meio de atualizações etc., pois estes movimentos estão focados em um modelo “conteudista”, forçando os/as docentes se prenderem a determinados livros didáticos ou apostilas e que lhes são proibidos abordarem qualquer tema que foge do que é posto.

Este modelo de educação visa destruir o que é humanizado e sensível na educação, configurando-se com um modo de destruir a alma dos professores/as e alunos/as. Portanto, o professor percebe o esvaziamento de sua liberdade de escolha dos conteúdos, bem como dos métodos pedagógicos a serem trabalhados por eles. Dito isso, a “Ideologia de Gênero” e a Escola Sem Partido também representam a precarização do trabalho docente e que impactam diretamente nos sentidos que estes atribuem ao seu trabalho.

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

4.1 Abordagem metodológica da pesquisa

Esta pesquisa constituiu-se em analisar se as concepções sobre gênero dos docentes do Ensino Médio, de uma escola pública estadual em Santa Catarina, afetam os sentidos que atribuem ao seu trabalho como docente. A metodologia teve uma abordagem qualitativa para fazer a análise das concepções sobre gênero dos docentes e os sentidos que eles atribuem ao seu trabalho. Essa modalidade de pesquisa é caracterizada por não ser estruturada e assumir um caráter exploratório (MALHOTRA, 2012).

Minayo (2001) esclarece que as pesquisas qualitativas estão relacionadas aos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes que vão ao encontro da descrição do fenômeno de forma mais profunda. De acordo com Melucci (2005), na contemporaneidade, os sujeitos constroem de forma ativa os sentidos de suas ações por meio dos diversos âmbitos da vida cotidiana, não se limitando, dessa forma, aos indicativos das estruturas sociais e da ordem estabelecida. É por essa razão que esta pesquisa se enquadra como pesquisa qualitativa, uma vez que buscou investigar quais os sentidos que os sujeitos constroem a partir das relações que estabelecem no mundo, no caso, os professores da escola selecionada.

A coleta de dados aconteceu por meio de entrevistas semiestruturadas (ver apêndice II) com os/as docentes. De acordo com Sampieri, Callado e Lucio (2013), elas se baseiam em um roteiro de assuntos ou perguntas, nesse caso, o entrevistador tem a liberdade de elaborar perguntas para conceituar melhor os termos ou obter mais informação sobre os temas desejados. O roteiro da entrevista foi dividido em três eixos: o primeiro refere-se aos sentidos atribuídos pelos docentes sobre gênero; o segundo, sobre os sentidos do trabalho docente; e o terceiro, sobre a percepção dos docentes a respeito das mudanças no contexto nacional da temática gênero na educação a fim de atestar a hipótese desta pesquisa.

Sampieri, Callado e Lucio (2013) reforçam que, na entrevista com as perguntas e repostas, consegue-se uma comunicação e, ao mesmo tempo, a construção de significados a respeito de um tema. A tendência da entrevista

qualitativa é de ser mais íntima, flexível e aberta. Leopardi (2002) expõe que essas entrevistas têm vantagem essencial, pois são os atores sociais que proporcionam os dados relativos a suas condutas, opiniões, desejos e expectativas, tema que pela própria natureza é impossível perceber de fora. Ninguém melhor que a própria pessoa envolvida para falar sobre aquilo que pensa e sente do que tem experimentado.

4.2 Entrada no campo

O movimento anti-gênero no município, onde está localizada a escola, teve início em 2018, quando foi criado um Projeto de Lei Ordinária (PL) 5/2018. O documento ordena que seja proibido o ensino de qualquer temática relacionada a “ideologia de gênero” no âmbito educacional. O Projeto de Lei passou por três pareceres (um da Assessoria Jurídica e dois da Comissão Legislativa Permanente de Constituição, Justiça e Redação Final). O parecer jurídico constata inconstitucionalidade em sua matéria e a Comissão Legislativa concorda com a inconstitucionalidade do Projeto de Lei, sendo, dessa forma, vetado. A escolha para realizar a pesquisa numa cidade do litoral catarinense, com docentes que atuam no Ensino Médio, deu-se por meio dos resultados da revisão da literatura a qual apontaram escassez de estudos que abordem gênero e sentidos do trabalho docente nesta localização geográfica.

Após a escolha da instituição de ensino para realizar a pesquisa, o pesquisador entrou em contato via telefone com a diretora da escola. Nesse momento, foi feito uma apresentação pessoal e conversado sobre o interesse em fazer a pesquisa com os docentes da escola. A diretora foi solícita, gentil e aceitou que a pesquisa fosse realizada. Posteriormente, o pesquisador foi até à Gerência Regional de Educação (GERED) a fim de apresentar a pesquisa e conseguir a autorização para realizá-la. Após o aceite da escola e da GERED, os documentos foram enviados para o Comitê de Ética em Pesquisa, sendo aprovado sob o nº. 4.263.814 (ver anexo I). Com a aprovação da pesquisa, foi solicitada à instituição de ensino a quantidade de professores que atuam no Ensino Médio; as disciplinas que ministram, bem como seus contatos para que fosse possível convidá-los a participar da pesquisa (ver anexo 1).

Para a coleta de dados, foram selecionados 34 docentes de qualquer idade, gênero, tempo de trabalho na área docente e área de conhecimento que atuam no Ensino Médio. Como critério de inclusão, buscou-se docentes que atuam com jovens do 1º ao 3º ano do Ensino Médio. Como critério de exclusão, nenhum professor que estivesse ocupando um cargo na gestão da escola participou da pesquisa tampouco professores/as que não estivessem atuando entre o 1º e 3º ano do Ensino Médio.

Após a disponibilização dos dados para contato de cada profissional, o pesquisador entrou em contato com todos os/as docentes em duas etapas distintas. Na primeira etapa, foi telefonado para todos os docentes e, dos 34 professores/as, apenas 16 atenderam a chamada. Dois deles disseram que não tinham interesse em participar da pesquisa, justificando a falta de tempo e o afastamento da escola. Os outros 14 tiveram interesse na pesquisa, portanto, o pesquisador encaminhou por mensagem, via WhatsApp, o Termo de Compromisso Livre e Esclarecido – TCLE (ver apêndice III). Foi solicitado a todos que fizessem a leitura com atenção deste termo e, caso quisessem participar da pesquisa, deveriam responder à mensagem solicitando uma data e horário para agendamento das entrevistas. Porém, dessas 14 pessoas, apenas oito retornaram. Após realizar a análise parcial dos dados, o pesquisador entrou em contato novamente com os demais 24 professores para convidá-los a participar da pesquisa.

Nessa segunda etapa, o pesquisador telefonou novamente e enviou e-mail para todos os/as professores/as. Dos 24 docentes restantes, apenas seis responderam. Destes, dois se recusaram a participar da pesquisa por motivo de problemas familiares e falta de tempo. Dentre os quatro restantes, dois aceitaram participar da pesquisa e os outros dois não responderam. Portanto, essa pesquisa conta com o total de 10 docentes que realizaram as entrevistas.

Após o aceite, foi questionado sobre a preferência do local para realizar as entrevistas, que poderia ser na casa dos professores, escola ou *online* por meio de aplicativos de *web conferência*. Ressaltamos que o pesquisador esteve atento ao atual cenário pandêmico pelo COVID-19 e caso o professor/a

escolhesse fazer a entrevista presencialmente, as precauções de segurança recomendadas pelo Ministério da Saúde²⁴ (BRASIL, 2020), seriam garantidas.

4.2.1 Caraterização da escola

A escola referida ofereceu, durante o ano letivo de 2020, Ensino Médio diurno e noturno, Técnico em Hospedagem e Ensino Médio Inovador, totalizando 20 turmas entre o primeiro e terceiro ano. Dessa maneira, o corpo docente que atende essa demanda é composto por 34 professores/as. A seguir, apresentamos o quadro 02 com as disciplinas do Ensino Médio.

Quadro 2: Disciplinas que compõe o Ensino Médio da escola.

DISCIPLINAS
HISTÓRIA
MATEMÁTICA
QUÍMICA
SOCIOLOGIA
PENOA/LEITURA E ESCRITA
GESTÃO DOS MEIOS DE HOSPEDAGEM
MARKETING HOTELEIRO
GOVERNANÇA
LÍNGUA ESTRANGEIRA ESPANHOL
LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA
NOÇÕES DE ADMINISTRAÇÃO
EVENTOS E LAZER
SISTEMA ESTRUTURAL DO TURISMO
BIOLOGIA
PENOA/CÁLCULO E MATEMÁTICA
FILOSOFIA
LEGISLAÇÃO HOTELEIRA
GEOGRAFIA
EDUCAÇÃO FÍSICA
RECEPÇÃO E RESERVAS
INTRODUÇÃO AO TURISMO
FÍSICA
LÍNGUA ESTRANGEIRA INGLÊS
ARTE

Fonte: elaborado pelo pesquisador (2020).

²⁴ De acordo com o Ministério da Saúde (2020) o coronavírus compõem um grupo de vírus comum entre os animais, mas que raramente contaminam os seres humanos. Entretanto, no final do ano de 2019, a China notificou a primeira transmissão de um novo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que causa COVID-19. O vírus é transmitido de pessoa para pessoa, principalmente pelo contato direto ou por gotículas espalhadas pela tosse ou espirro da pessoa infectada para a pessoa saudável, podendo causar distúrbios sistêmicos e respiratórios de maior ou menor gravidade. Nesse sentido, as medidas tomadas para segurança foram: lavar as mãos, dedos, unhas, punho, palma e dorso com água e sabão. Utilizar álcool em gel 70% nas mãos e objetos tocados. Utilizar máscara facial.

4.3 Trabalho de campo

Dos 10 professores/as que aceitaram participar da pesquisa, um solicitou que a entrevista fosse realizada em sua casa; dois, que fosse realizada na escola; e os sete restantes, por aplicativos de web conferência. Os professores/as foram questionados se tinham alguma dúvida em relação ao TCLE que pudesse ser melhor explicado e também combinado como eles entregariam o termo devidamente assinado. Além disso, foi lembrado aos docentes da pesquisa que, primeiramente, seriam feitas algumas perguntas para preencher o questionário referente ao perfil e que, em seguida, seria realizada a entrevista semiestruturada.

Todas as entrevistas foram gravadas e tiveram duração média de uma hora cada. A primeira etapa das entrevistas aconteceu na terceira semana de outubro de 2020, durante o período de uma semana, até serem finalizadas. A segunda etapa aconteceu na primeira semana de dezembro, durante o período de dois dias. A quantidade de professores/as para cada disciplina não será revelada a fim de preservar a identidade dos/as profissionais, entretanto, cabe salientar que todos os docentes participantes da pesquisa lecionam disciplinas diferentes, ou seja, um professor de cada matéria. Após a finalização das entrevistas, o pesquisador transcreveu todos os dados para um documento para serem analisados.

4.4 Tratamentos dos dados

O procedimento metodológico parte da análise de conteúdo das informações contidas nas falas dos docentes, buscando compreender o que estava implícito no discurso do/a sujeito e codificar essas informações em unidades de compreensão (BARDIN, 2016). As unidades de compreensão desta pesquisa foram estabelecidas da seguinte forma: sentidos atribuídos a gênero pelos/as docentes, sentidos do trabalho docente e as percepções dos docentes sobre as mudanças no contexto nacional da temática gênero na Educação.

A autora Bardin (2016) apresenta três fases fundamentais para realizar a análise de conteúdo, sendo: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados (inferência e interpretação). A pré-análise é compreendida como um momento de organização do material e de sistematização das ideias iniciais. Nessa etapa, ocorre a preparação do material pela leitura flutuante e exaustiva das entrevistas a fim de conhecer, analisar e definir os principais pontos chamados de *corpus*. O *corpus* é constituído pela fragmentação dos textos em unidades e seu respectivo agrupamento por semelhança. Para tanto, de acordo com Bardin (2016), deve-se seguir as regras de exaustividade, representatividade, homogeneidade, pertinência e exclusividade.

A regra de exaustividade refere-se a não deixar nenhum documento de fora. O pesquisador, ao ter os registros orais e escritos, entrevistas e questionários para a caracterização dos participantes, assegura que todos os dados serão analisados. Neste caso, o documento analisado foi somente a transcrição das entrevistas. A regra de representatividade significa que, no caso de uma seleção muito elevada de dados, é possível efetuar uma amostra que apresente o universo. Neste caso, não se recorreu a uma amostragem, pois não foi necessário em relação a quantidade de dados obtidos.

A regra de homogeneidade exige que a seleção dos documentos contenha o mesmo tema para que se possa fazer a comparação. Esta pesquisa corresponde a esta regra por utilizar o mesmo questionário e roteiro de entrevista com todos/as participantes. Além disso, todos os/as docentes participantes da pesquisa são professores/as e atuam no Ensino Médio, o que faz com que sejam indivíduos semelhantes. A regra de pertinência exige que os dados tenham correlação com os objetivos da pesquisa e, por último, a regra de exclusividade demanda que um elemento não deve ser classificado em mais de uma categoria.

A exploração do material consistiu em examiná-lo com definições de categorias, ou seja, sistema de codificação por meio da contagem de frequência. Esta é a etapa analítica, a qual também diz respeito ao *corpus*, orientado pelas hipóteses e referenciais teóricos. Essa etapa é importante porque possibilita, ou não, a riqueza das próximas fases, a saber: de interpretação e inferências (BARDIN, 2016).

A inferência e interpretação são fases em que os dados categorizados foram tratados de forma a se tornarem significativos e válidos, possibilitando, dessa forma, inferência, interpretações ou descobertas inesperadas. A inferência é o momento em que é realizada a dedução dos dados pelo raciocínio, dando significados aos dados pela conclusão a partir de estudos realizados previamente sobre a temática específica. Posteriormente, é feita a interpretação dos dados a fim de buscar o que está oculto, além do que está explícito nos dados (BARDIN, 2016).

Desta forma, ainda no tratamento dos dados, foi realizada a triangulação de dados que consiste em três etapas. A primeira é o levantamento dos dados coletados, que são as narrativas dos entrevistados; na segunda, foi feito um diálogo com os/as autores/as que estudam a temática relacionada aos dados; e, por fim, na terceira etapa, a realização de uma análise da conjuntura que buscou refletir, exemplificar, contextualizar e elucidar o estudo (MARCONDES; BRISOLA, 2014).

4.5 Análise dos dados

4.5.1 Perfil dos/as docentes

Os indicadores do questionário foram agrupados nas questões relacionadas ao perfil dos/as docentes, sendo: dados pessoais e trajetória profissional. O questionário foi composto por 15 perguntas, sendo oito sobre os dados pessoais e sete sobre a trajetória profissional (ver apêndice I). A seguir, apresentamos a análise do perfil dos/as docentes participantes da pesquisa de acordo com os dados pessoais.

Em relação à faixa etária, sete docentes possuem idade igual ou superior a 40 anos (cinco homens e duas mulheres). Destes sete docentes, cinco relacionaram gênero com orientação sexual, ou seja, ao serem questionados sobre gênero, automaticamente fizeram esta associação. Embora tenha sido feita essa relação ao definir gênero, todos falaram sobre questões de gênero em seus discursos ao longo das entrevistas, talvez até sem perceber que estavam tratando sobre essa temática. No entanto, entendemos que não há muito conhecimento conceitual de gênero e orientação

sexual, mesmo que os participantes da pesquisa tenham demonstrado exemplos de questões de gênero. Os outros dois docentes, com idade igual ou superior a 40 anos, relacionaram gênero com masculino/feminino e comportamento social, mencionaram que o sexo biológico não determina a forma como a pessoa vai agir e pensar na sociedade, o que traz uma compreensão que se aproxima conceitualmente de gênero. Em Scott (1995), gênero não é a negação da existência ou diferenças físicas entre os corpos, mas sim as formas como são construídos significados culturais para essas diferenças e que são posicionadas em relações hierárquicas na esfera social.

Podemos inferir que os/as docentes, de 40 anos ou mais, teriam maior resistência e/ou preconceitos sobre a temática de gênero, principalmente pela questão geracional²⁵. A pesquisa de Saraiva (2019) demonstra que os professores mais velhos e com mais tempo atuando em sala de aula foram os que menos dialogaram e mostraram mais dificuldade em ver como as questões de gênero e sexualidades aparecem no cotidiano escolar. Entretanto, nesta pesquisa, isso não ocorreu, como se pode inferir destas falas:

Tem pessoas que tomam partido para um determinado segmento e esquecem da coisa mais importante que é a diversidade, é o estar juntos, é a aceitação, o respeito, entende? (Docente 1).

O que vai me ofender você ser trans, você ser bissexual, você ser pobre... Pra mim isso não afeta em nada. Você vive a tua vida e eu vivo a minha. Eu respeito a tua e você respeita a minha, tranquilo. Tem lugar para todos nós. Por que eu tenho que te tratar diferente? É o que eu falo para meus alunos. Por que eu tenho que agredir a pessoa porque ela decidiu viver de forma diferente? (Docente 2).

Tem que mostrar para o teu filho e para as novas gerações que vêm, que tem opção dele ser quem quiser (Docente 3).

Como é que eu vou aceitar a cultura do Oriente Médio ou de um islâmico? Como é que vou aceitar a cultura de um asiático? Como que vou aceitar a cultura de um aborígene? Quer dizer

²⁵ Atentar-se aos aspectos geracionais é de suma importância para compreender a forma que cada docente age em suas práxis, a tese da Madureira (2007) apresenta a fala de uma professora de 44 anos que associa a sexualidade como promiscuidade, diz não ser normal quando refere-se à homossexualidade e que os tipos de sexualidade que fogem do padrão cis e hétero são motivadas pelo prazer dissociada do casamento ou de intenção procriadora. De acordo com Motta (2010, p.229), os aspectos geracionais “designa um coletivo de indivíduos que vivem em determinada época ou tempo social, têm aproximadamente a mesma idade e compartilham alguma forma de experiência ou vivência, ou têm a potencialidade para tal”.

que só a minha tá certa? Se eu já sou barrado nessa aqui, imagina gênero. Então a sociedade tem que abrir um pouco mais de espaço, os pais têm que começar a entender isso (Docente 4).

Então eu tenho que trabalhar pelo menos a ideia de tolerância para que a pessoa reconheça que independentemente do posicionamento, seja no que é tocante a gênero ou no que é tocante a ideologia político-partidária ou religiosa que a pessoa tenha capacidade mínima de respeitar e tolerar o diferente (Docente 5).

É algo assim que me deixa profundamente entristecida. Nesse contexto contemporâneo quando o homem, quando eu falo homem aqui eu digo indivíduo, com tanta tecnologia que tem, com tanto desenvolvimento em todas as áreas e ainda ele se perca nessa questão de ter que segregar, eliminar e separar os indivíduos que vivem neste mundo pela questão das opções que ela tem ou das suas condições sociais, enfim, das condições humanas que tem aqui na Terra (Docente 6).

A escola eu acho que é o caminho mais acessível para tratar esses assuntos, teve uma época aí de associação de pais, vereadores e deputados querendo processar professores que estavam conversando sobre isso em sala de aula, sobre diversidade, diziam que estavam induzindo os filhos a praticarem a homossexualidade. Então, a sociedade é muito conservadora, muito machista (Docente, 10).

Estes docentes trazem em suas falas a liberdade, o respeito, a igualdade, a diversidade e reconhecem que as pessoas que fogem do padrão binário de gênero e heterossexual sofrem violências e são segregados do espaço público. Portanto, mesmo que a maioria desse grupo de docentes não soube conceituar gênero, nenhum expressou algum tipo de intolerância, desrespeito ou preconceito ao tema.

Já os docentes, entre 20 e 35 anos, demonstram maior conhecimento conceitual de gênero e fizeram reflexões sobre questões sociais como: diferença salarial entre homens e mulheres, abuso sofrido por mulheres, violência contra a mulher e pessoas trans, constituição familiar, entre outros. Estes docentes também compreendem que, quando se fala de gênero, há preconceitos, desigualdade e discriminações, conforme apontam suas falas:

Então, eu tive um caso por exemplo de um aluno que ele veio conversar comigo, que ele teve um momento com um outro professor e teve um momento de discriminação por ele ser bissexual, né? E então o que entra eu como professora? Eu conversei com a turma, não expondo nada do que aconteceu

porque é um tema que eu considero delicado trabalhar. Mas aí ele veio conversar comigo e eu trouxe dentro de uma perspectiva de naturalidade, de constituição de família, de sociedade, de respeito, onde todos nós somos iguais (Docente 7).

A questão da violência é complicada né, porque eu sempre digo que eu sou uma pessoa de muito privilégio, primeiro porque eu sou branca, então eu por exemplo não vou sofrer o mesmo tipo de violência que sofre uma mulher preta ou uma mulher trans ou uma mulher lésbica né. Eu por ser uma mulher branca e heterossexual tenho muito mais privilégios do que as outras mulheres, então... E a questão salarial é tipo... Pelo amor da Deusa né. Não vou nem entrar em muitos detalhes assim, porque é fato, é nítido que mulheres recebem muito menos do que homens, mesmo trabalhando na mesma função, mesmo exercendo o mesmo cargo, isso eu acho que é meio inquestionável na minha opinião porque a gente tem que lutar muito mais para alcançarmos nossos espaços e para ter um mínimo de equidade ali. Agora, eu por exemplo, nunca sofri nenhum tipo de violência física na rua, nunca ninguém... Física né, dizendo por ser mulher. Agora eu sei que tem mulher que sai na rua e às vezes nem volta, e isso tem tudo a ver com a questão do gênero, com a questão da cor, com a questão da posição social né. Então, eu tenho muitos privilégios nesse ponto de gênero (Docente 8).

Olha, pensando em questão de mulher, eu acredito que voltado mulher e sociedade vem... Abuso, vem preconceito, vem discriminação, minoria quando se fala em ocupação de espaços né, nós mulheres somos a minoria, infelizmente, nos espaços né. O que mais... Acho que falta igualdade, desigualdade no caso... Eu acho ia voltar a falar preconceito, porque eu acho que é o que mais tem né? Preconceito é o que mais a gente tem. Eu acho que seriam estas as palavras voltadas para social (Docente 8).

Ainda em relação aos dados pessoais, nove dos/as docentes são brancos/as e um pardo, sendo todos cisgênero e heterossexuais, dessa forma, entendemos que nessa amostra não há diversidade étnica, de gênero e de orientação sexual. A amostra contabilizou o total de cinco homens e cinco mulheres. Portanto, as falas dos/as docentes terão como ponto de partida esse lugar de fala²⁶. É claro que as condições não os proíbem de falar sobre

²⁶ Gorjon, Mezzari e Basoli (2019, p.09) entendem o lugar de fala como um conceito e estratégia a fim de desprender e interromper a supremacia de algumas vozes, dando espaço para outras vozes que não são ouvidas. Dessa maneira, as autoras compreendem que o lugar de fala “não deve ser reduzido ao ato de alguém que fala sobre sua experiência, mas sim da reivindicação de espaços de diálogos, de escuta e de transformação da realidade, os quais consequentemente produzem relações mais igualitárias”.

realidades vivenciadas por outros sujeitos, mas devemos atentar ao fato de que os/as docentes pesquisados não vivenciam/vivenciam experiências como as pessoas de outras etnias, gênero e orientação sexual.

Além disso, sete dos/as docentes entrevistados residem na mesma cidade em que a pesquisa foi realizada e os outros três residem em cidades vizinhas. Ainda em relação aos dados pessoais, o estado civil destes docentes apresenta que 50% são casados/as. Já os/as que são divorciados/as representam 10% e os/as solteiros/as, 40%. Dos que são casados, todos os cônjuges exercem atividade remunerada, contribuindo dessa forma, na renda familiar. Os/as demais moram sozinhos/as e/ou com membros da família (mãe, pai, filhos/as).

Os indicadores, a respeito da trajetória profissional, estavam relacionados ao tempo de trabalho docente, ano de conclusão do curso superior, quantidade de vínculos laborais, tempo de trabalho na escola pesquisada e formação em pós-graduação. Os indicadores foram selecionados em razão da necessidade de compreender o trabalho docente conforme aponta Tardif (2012). Para o autor, a ideia de temporalidade “diz respeito às experiências anteriores à profissão que constituíram saberes que os professores mobilizam sua prática” e também à profissão, na medida em que “ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente” (TARDIF, 2012, p. 20).

Em relação ao tempo de trabalho docente, quatro dos professores trabalham entre 20 e 25 anos. Dos seis professores restantes, quatro trabalham entre oito e 15 anos e dois entre um mês e cinco anos. Portanto, a maioria dos entrevistados possui bastante experiência como docente. Em relação ao ano de conclusão de curso, dois docentes terminaram a graduação entre 1981 e 2000, outros quatro se formaram entre 2001 e 2010. Os quatro restantes concluíram a graduação entre 2011 e 2020. É preciso destacar que dois dos/as docentes, que participaram da pesquisa, possuem de dois a três cursos de graduação na área das Ciências Humanas.

O ano de conclusão de curso não influenciou para uma definição mais precisa de gênero, o que demonstra um *déficit teórico* das instituições de ensino superior ao abordar gênero, principalmente dos/as docentes que

concluíram a graduação entre 2011 e 2020. De acordo com Altmann (2013), os cursos superiores ainda têm resistências em relação à inserção da temática de gênero e sexualidade em seus currículos e que as discussões feitas são iniciativas individuais dos/as docentes. Segundo a autora, as possíveis causas para essa questão referem-se à autonomia da Universidade aos professores para que optem em abordar ou não a temática, isto é, como não sendo algo obrigatório, bem como a estrutura tradicional e fixa dos currículos que não acompanham a temática de gênero e sexualidade.

Embora o objetivo aqui não seja avaliar e/ou testar o conhecimento teórico a fim de definir e conceituar gênero, mas sim compreender os sentidos que os/as docentes participantes da pesquisa atribuem a gênero, independente do ano de conclusão de curso, os/as docentes demonstraram uma aproximação com o tema ao discutir sobre transformação social, problemas do conservadorismo, respeito à diversidade etc.

Cabe ressaltar que seis dos/as docentes participantes da pesquisa iniciaram o trabalho docente antes mesmo da conclusão do curso superior. Em relação a formação em pós-graduação, oito docentes possuem pós-graduação em nível *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*. Dois não possuem. Percebemos que estes docentes possuem interesse em buscar conhecimento acadêmico e estão mais familiarizados/as com pesquisas científicas.

O indicativo do tempo de trabalho dos docentes na escola pesquisada apresenta que seis docentes entrevistados trabalham entre três e 10 anos na escola, dessa forma, eles possuem uma proximidade maior com o que acontece no cotidiano escolar. Essa proximidade permite que os/as docentes tenham conhecimentos dos eventos que a escola realiza, dos eventos que o Estado oferece à escola, propiciando maior vínculo com os alunos/as, conseguindo, de certa forma, compreender a dinâmica da gestão escolar, desenvolvendo relacionamentos interpessoais com os colegas de trabalho, obtendo mais informações do que acontece no seio da escola.

Portanto, entrevistar estes docentes foi de suma importância para ter um parâmetro mais fidedigno do que acontece na escola em relação às temáticas de gênero.

Por último, o indicativo da quantidade de vínculos laborais revela que seis docentes têm apenas um vínculo laboral e os demais possuem dois. A

quantidade de vínculos laborais destes docentes demonstra a desvalorização salarial. Embora a maioria esteja atuando apenas nesta escola, os demais possuem outro trabalho para contribuir na renda. Podemos inferir que os/as docentes que possuem mais de um vínculo laboral sobreencarregam-se e isto pode afetar o trabalho, seja por cansaço, falta de tempo em planejar as aulas e avaliações, falta de tempo para estudar etc. É ainda possível considerar danos pessoais, como adoecimento por estresse, distanciamento da família e/ou amigos, falta de tempo para o lazer, entre outros. Raitz e Silva (2014) entendem que o trabalho docente está submetido a um processo de desvalorização, levando em consideração a precarização das condições de seus trabalhos e que tanto a sobrecarga de trabalho quanto os processos psicossociais podem afetar diretamente o bem-estar destes sujeitos.

A análise do perfil destes docentes permite constatar que, no decorrer da história de vida e das trajetórias profissionais dos/as docentes, cada docente teve a oportunidade de vivenciar diversas experiências na área da docência e também em outras áreas. Essas experiências, decorrentes de diferentes tempos na carreira e de faixas etárias distintas, diferentes níveis de graduação e tempo de formado/a, gênero, orientação sexual e etnia, constituíram a singularidade exposta em suas falas acerca de suas trajetórias que refletem em seus sentidos atribuídos a gênero e trabalho.

A seguir serão apresentadas as categorias que se referem aos sentidos sobre gênero e trabalho docente por parte dos/as professores/as do Ensino Médio e análise se as concepções sobre gênero afetam os sentidos que eles atribuem ao seu trabalho em sala de aula.

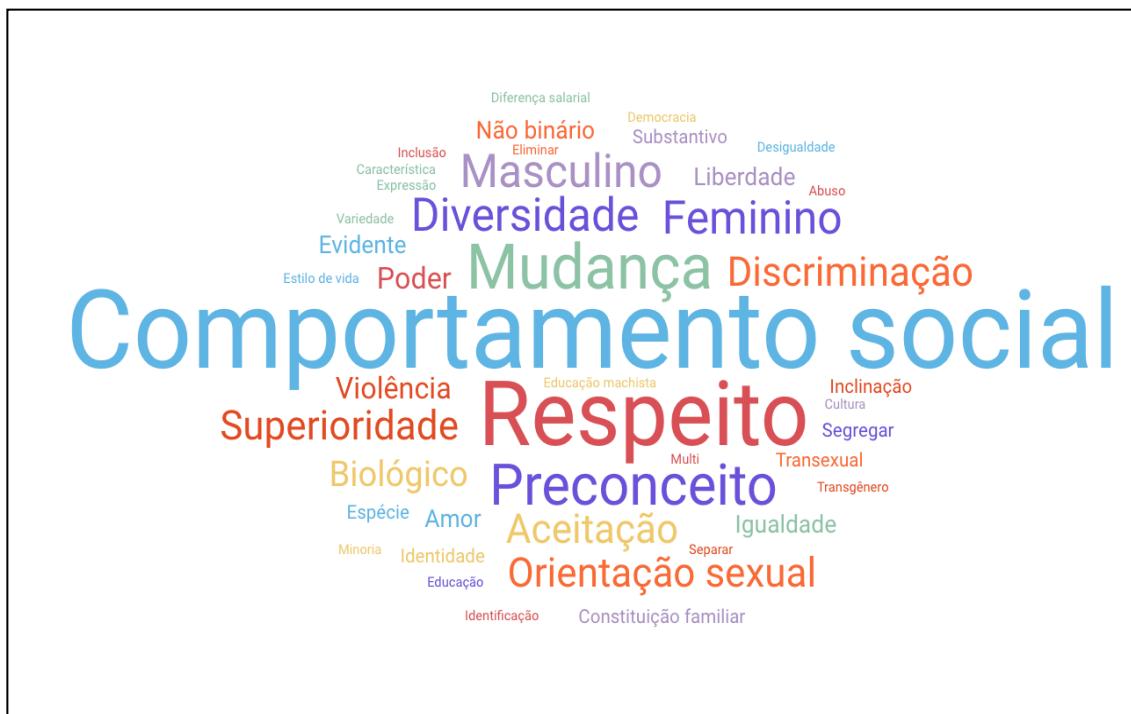
4.5.2 Sentidos atribuídos a gênero

Para análise dos dados, podemos tomar como ponto de partida diferentes correntes epistêmicas para compreender gênero. Esta pesquisa norteou-se pela perspectiva construcionista social e pós-estruturalista. Para Negueira (2001), o construcionismo social é uma alternativa que permite apontar as pesquisas feministas para o confronto e o questionamento do que seja exposto como verdadeiro e inquestionável na sociedade – conforme discutido sobre as vertentes feministas no capítulo 2. Adotar o pós-

estruturalismo como base epistêmica torna possível compreender a linguagem na construção e reconstrução da experiência humana por meio da vivência. Assim como inserir a epistemologia do construcionismo social se faz importante para compreender a dinâmica da interação social e as práticas sociais resultantes dos processos interativos entre as pessoas, nos quais cada indivíduo pode construir a sua própria versão da realidade. Esta discussão é feita tanto para demarcar o ponto de partida que está sendo utilizado para pensar a constituição dos indivíduos no que toca gênero quanto para confrontar visões que sejam de ordem essencialista/causalista.

Em relação aos resultados obtidos nas entrevistas, o primeiro eixo refere-se aos sentidos atribuídos pelos/as docentes sobre gênero. Ao categorizar os sentidos de gênero, de acordo com a técnica da pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados (inferência e interpretação), embasada pela análise de conteúdo, de Bardin (2016), podemos observar na imagem a seguir.

Imagen 01: Nuvem de palavras.



Fonte: elaborado pelo pesquisador (2020).

A nuvem de palavras acima representa a frequência das palavras mais utilizadas nas falas dos/as docentes participantes da pesquisa. Ao falar sobre gênero, os/as docentes entendem que há uma relação com comportamento social, respeito, preconceito, discriminação, orientação sexual, diversidade, mudança, aceitação, masculino e feminino.

A porcentagem de repetições das palavras nos discursos dos/as docentes aponta para dois grupos de categorias: 50% associaram gênero à orientação sexual, igualdade e masculino/feminino; 20% à liberdade, discriminação, diversidade, comportamento social e preconceito. Embora haja expressiva representação da palavra “comportamento social”, apenas 25% dos sujeitos a utilizaram e, por outro lado, 40% associaram gênero à orientação sexual.

Entretanto, assim como na frequência das palavras, é possível perceber nas repetições das falas que os sujeitos, ao pensarem sobre gênero, associam à igualdade, masculino e feminino, liberdade, discriminação, diversidade e preconceito, como atestam as seguintes falas que remetem ao comportamento social:

Eu posso falar de duas formas, vou falar biológica. Gênero significa que existe espécies, como se fosse espécies diferentes e nos seres humanos nós temos o gênero da relação do sexo. Aí dentro do sexo masculino e sexo feminino existem diferenças dentro do próprio sexo, que seria o gênero, que aí é mudança de comportamentos do indivíduo (Docente 4, grifo nosso).

Não só biológicas e físicas, mas por exemplo... Vamos pegar um exemplo prático, o homem ele nasce com corpo de homem, mas ele pode ter um gênero, não a orientação sexual dele, mas o gênero pode ser de transexual, transgênero, e outros tipos de gênero que vai fazer com que tenha uma forma diferente de vida dentro da sociedade (Docente 4, grifo nosso).

É, a base biológica dele né, o masculino ou feminino no caso de uma mulher, né? Mas assim, eu não posso falar com você em termos científicos porque tem tantas pesquisas e tantas coisas que não existe um embasamento, posso estar enganado aqui, mas há tributos que podem ter vindo de alguns hormônios ou de uma cultura de educação, mas as pessoas tendem a... Não, tendem não... Aquela pessoa que tem um gênero diferente do padrão social, que é homem ou mulher, ele tem o corpo de homem ou tem corpo de

mulher, mas tem um padrão de gênero, de pensamento, de forma de viver, o modo de se vestir, de comportamento, diferente do tradicional da sociedade (Docente 4, grifo nosso)

Nestas falas, o docente comprehende que existe uma condição biológica do corpo humano em relação ao sexo e que, a partir dessa diferença, surge o gênero que está relacionado ao comportamento social do indivíduo. Percebemos uma tentativa de trazer uma essência para a realidade humana ao afirmar o campo biológico, entretanto, como visto no segundo capítulo acerca dos avanços teóricos a partir da terceira onda do feminismo, entendemos que o dado biológico não é imutável. Existe um corpo, mas não é a biologia em si que o marcará, mas sim os discursos que estão inscritos em uma relação de poder que marcará e posicionará esse corpo na sociedade. É nesse sentido que, para Scott (1995, p. 75), gênero passa a se configurar como:

[...] uma forma de indicar "construções culturais" - a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres. Trata-se de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e de mulheres. "Gênero" é, segundo esta definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado.

A autora continua o argumento e afirma:

[...] o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder. Seria melhor dizer: o gênero é um campo primário no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado. O gênero não é o único campo, mas ele parece ter sido uma forma persistente e recorrente de possibilitar a significação do poder no ocidente, nas tradições judaico-cristãs e islâmicas (SCOTT, 1995, p. 88).

É claro que gênero não deve ser compreendido de forma isolada e desconectada, mas sim os vários elementos que contribuem e reforçam sua construção, como as questões econômicas, formas de organização política e cultural, etc. De qualquer forma, nas falas acima, do docente 4, é possível perceber que há o reconhecimento de uma questão social que impacta na maneira como cada um vive e constitui seu gênero, mas, ao trazer as concepções de “hormônios” e “a maneira como meu cérebro funciona”, recai novamente à uma visão casualista.

A relação entre a construção do gênero e da sexualidade também é apresentada por Butler (2017) que, ao refletir sobre as formações discursivas desses conceitos, realça o caráter compulsório que o desejo heterossexual adquire a partir da subjetivação dos corpos sexuados. Nesse sentido, a autora considera a existência de uma ordem compulsória que alinhe o sexo, o gênero e o desejo. Um corpo que nasce com um pênis, nesse sentido, é caracterizado como masculino e, por conta de uma matriz heterossexual, é automaticamente pensado como heterossexual. Da mesma forma, um corpo nascido com uma vagina é pensado como feminino e, enfim, heterossexual.

Ainda nessa lógica essencialista, nas próximas falas, é possível observar duas outras dimensões que os/as docentes atribuíram ao falar sobre seu entendimento por gênero: o inconsciente e espiritual.

Não sei se inclinação seria a palavra mais adequada, que esses termos também passam por umas revisões constantemente, né? Mas me parece que isso tem ali mesmo que uma maneira mais inconsciente, que o ser humano possa expressar isso e me parece que tem alguma conotação sempre com a ideia de gênero masculino e gênero feminino, seja por uma questão de inclinação, preferência ou por uma questão de se identificar como pertencente a um desses dois grupos e me parece que são os grupos majoritários, né? (Docente 5, grifo nosso).

Gênero para mim eu acho que significa um estilo de vida, né? Eu penso assim que a gente traz uma certa bagagem espiritual e essa bagagem muitas vezes ela vem com uma força influenciadora na nossa vida aqui nesse plano e que isso também pode acabar interferindo num estilo de vida que a pessoa vai ter e pode despertar desde seus primeiros anos de vida até muitas vezes, num outro momento da sua vida, numa outra idade. Esse estilo de vida pode aflorar tanto nos primeiros anos, como mais para frente, eu acho que depende muito de como esse ser humano é criado e que bagagem familiar ele traz. O feminino, masculino, o transexual, o homossexual, heterosexual, transgênico... Eu acho que estão todos os gêneros que hoje em dia a gente precisa entender. Precisa inserir na nossa vida como pessoas, né? (Docente 3, grifo nosso).

A concepção espiritual e inconsciente, assim como a biológica, reforça uma lógica essencialista do ser humano. Embora seja possível perceber uma preocupação desses docentes em trazer as questões sociais e entender que existem outros elementos que colaboraram na constituição do sujeito, estas falas

ainda estão relacionadas com os argumentos conservadores dos grupos, instituições e entidades seculares que promovem as ofensivas anti-gênero e que buscam justamente trazer uma noção essencialista do ser humano e, com isso, demarcar uma relação de poder hegemônica em relação à sexualidade.

É por meio do movimento destes grupos que é instaurada uma norma heterossexual e binária de gênero, que, para Butler (2017), está relacionada com o ato de agir na realidade e que controla nossa experiência, ou seja, a norma é especificar os modos de agir, pensar, ser e desejar das pessoas. Como dito anteriormente, é importante reconhecer o esforço destes docentes ao falarem que as pessoas podem se constituir de forma diferente daquilo que é dado pela sociedade, ao compreenderem que um indivíduo pode ser transexual, transgênero ou outros tipos de gênero, como também é apontado nas falas destes docentes:

Eu acho que é aquilo que você se identifica como ela é né? Pra mim. Eu acho que a gente cresce com aquela ideia... O gênero é o masculino, o feminino. Mas eu acredito que tem muito a ver com o contexto, aquilo que a pessoa se sente ser (Docente 9).

A primeira ideia que vem é a questão do masculino e feminino né. Que seria assim como aquela primeira informação que vem da infância: masculino e feminino. E eu entendo hoje que gênero é a tua linha... A tua identidade, a identidade da pessoa independente de qual sexo ela tenha nascido. Eu não sei se me entendesse (Docente 6, grifo nosso).

Eu acho que gênero é como... não é nem a questão de feminino e masculino, acho que gênero é mais como a gente vai se comportar em sociedade né? Ou vai se portar. Então, eu por exemplo sou uma mulher com características femininas e a princípio tenho costumes e jeitos femininos de acordo com aquilo que a sociedade espera de mim como mulher. Agora, eu poderia ser uma mina-boy, como eles chamam, que tem o sexo feminino, mas tem todo um jeito, toda uma aparência e tem comportamentos masculinos né, então o gênero para mim seria como eu meporto nessa sociedade, como eu meporto... Então poderia estar aqui com o cabelo curto e com a minha mesma voz, mas ter comportamentos masculinos (Docente 8, grifo nosso).

Ao falar sobre gênero, a questão essencialista e do comportamento social estão presentes assim como a associação de gênero com orientação sexual. Como também podem ser observadas nestas falas:

Gênero... a primeira coisa que vem na minha cabeça é a orientação sexual do indivíduo. Eu nunca me aprofundei muito no tema, mas sempre que a gente discute isso eu entendo dessa maneira: a orientação sexual do indivíduo. É de não aceitar o outro como ele é né, mesmo sendo uma orientação sexual padrão (Docente 2).

Pra mim, no caso, vem masculino e feminino. Aí se for discutir diversidade né, ou opções, essas coisas assim, eu não sou contrário a nada quanto ao gênero de homossexualidade, hétero ou bissexual (Docente 10).

Além disso, os/as docentes, ao falarem sobre gênero, acabam associando à identidade da pessoa no primeiro momento. Não há um deslocamento da temática para as relações sociais, como: violências de gênero, diferença salarial, exclusão social etc. Essa tradução é feita *a posteriori* por alguns dos/as sujeitos da pesquisa, entretanto, é necessário diferenciar, nesse momento, orientação sexual de identidade de gênero.

Na Comissão Internacional de Juristas (ICJ, 2007), Yogyakarta define orientação sexual como:

A capacidade de cada pessoa de experimentar uma profunda atração emocional, afetiva ou sexual por indivíduos de gênero diferente, do mesmo gênero ou de mais de um gênero, assim como de ter relações íntimas e sexuais com essas pessoas (ICJ, 2007).

Desta forma, a orientação sexual é a relação entre as pessoas homossexuais, heterossexuais ou bissexuais que difere da identidade de gênero, sendo esta:

A profundamente sentida experiência interna e individual do gênero de cada pessoa, que pode ou não corresponder ao sexo atribuído no nascimento, incluindo o senso pessoal do corpo (que pode envolver, por livre escolha, modificação da aparência ou função corporal por meios médicos, cirúrgicos ou outros) e outras expressões de gênero, inclusive vestimenta, modo de falar e maneirismos (ICJ, 2007).

Portanto, as identidades de gênero podem corresponder, ou não, às expectativas sociais sobre o sexo atribuído ao nascimento, a primeira sendo entendida como cisgênero e a outra como transgênero. É importante para o/a docente compreender a diferença entre orientação sexual, identidade de

gênero e estudos de gênero, pois assim poderá orientar, promover momentos de reflexão, discussão e estudos que estejam relacionados à sexualidade e que possa auxiliar os/as discentes em suas dúvidas, curiosidades, angústias e até mesmo ampliar o olhar sobre as relações estabelecidas na sociedade por um viés crítico-reflexivo, contribuindo, dessa forma, para a construção de uma sociedade mais justa, equânime e democrática.

Assim, o/a docente, ao estar embasado teoricamente sobre a temática, coloca em prática a Educação Sexual defendida por Furlani (2008), uma vez que esta permite questionar e desconstruir hierarquias identitárias e os diversos preconceitos atribuídos às diferentes identidades. Há outros docentes que, ao falar sobre gênero, não deram uma resposta teórica, mas enfatizaram o respeito e as mudanças sociais, como mostramos a seguir:

Inclusão, democracia... Penso muito sobre a constituição dessas famílias, né? Isso é bem, algo que é diferente agora, no sentido de nós trabalharmos principalmente essa temática em sala de aula, então penso na remodelagem da sociedade. Então quando fala em gênero, eu penso em espécie, penso em tipo, penso em uma constituição familiar remodelada (Docente 7).

Hoje nós vivemos numa sociedade, o mundo se transforma, há uma mutação a cada ano, a cada década... As coisas mudam, se transformam... A primeira coisa que está em primeiro lugar e que eu sempre falo isso para meus alunos é o respeito. Respeito ao próximo, independente de crenças, de sexo, enfim... Cada um... É o respeito. O que eu penso é o respeito. Gênero às vezes acaba tomando parte para um lado só, isso que eu penso. Essa minha forma de pensar. Então, quando eu estou ministrando minhas aulas, eu sempre enfatizo o respeito ao próximo, independente de valores, gênero, cultura, etnias... Enfim, é o respeito ao próximo. Aceitação ao próximo, o amor ao próximo. Isso que pelo menos eu tento exaltar para meus alunos.

Pesquisador: Então para você o significado de gênero seria a questão de respeito?

É, eu acho que cada um é o que quiser... Nós somos livres, as pessoas são livres. Acho que a liberdade em primeiro lugar, o ser humano quando se torna preso, ele se torna triste. Por isso o interessante é que sejamos livres... A aceitação do próximo primeiramente, tem que ter o respeito... A diferença que é o bacana. Se todo mundo fosse igual... Eu sempre era a oposição, sempre do contra... Sempre dei uma diversificada, entendeu? Isso é interessante, primeiramente a aceitação. Eu faço várias rodas de conversa com meus alunos e falo do respeito ao próximo, não somos obrigados a concordar, mas preciso respeitar, mesmo que elas sejam diferentes. Nós temos

que falar do respeito ao próximo. Tem que respeitar como um profissional e como um ser humano, e primeiramente amar a todos, independentemente de crenças, cultura e gênero (Docente 1).

Os entendimentos de gênero dos/as docentes, ao estarem conectados com diversidade, mudança social, respeito, identidade, modo de viver, entre outros, representam uma ruptura aos ideais da ofensiva anti-gênero que não aceitam aqueles/as que transgridam a norma binária de gênero e heterossexualidade. De acordo com Butler (2018, p. 47):

Uma vida possível de ser vivida pode resultar de uma reivindicação por viver no sentido corpóreo, escapando assim de uma restrição que não permite que esse modo de ser viva livremente no mundo. Ser radicalmente privado de reconhecimento ameaça a própria possibilidade de existir e persistir.

Nesse sentido, no campo da Educação, os/as que são a favor da “Ideologia de Gênero” contribuem para a formação de uma escola moralizante e os/as alunos são privados/as de se entenderem, debaterem suas vivências e compreenderem que não são anormais por suas diferenças. Portanto, a lógica da ofensiva anti-gênero faz com que sejam diminuídas as chances de as pessoas viverem uma vida possível de ser vivida, justamente porque suas próprias possibilidades de existir são reduzidas. É por isso que os/as docentes devem estar atentos às suas concepções, valores e práticas para que não estejam, de alguma forma, colaborando com os ideais da ofensiva anti-gênero.

Como anteriormente já citado, os docentes não fizeram um deslocamento de gênero para as questões sociais, como diferença salarial, violências etc. Entretanto, no decorrer das entrevistas isto aconteceu como pode ser observado nestas falas:

É pela formação do indivíduo desde a família né, você criado numa família que tem uma concepção machista né. O pai é uma figura autoritária e a mãe não, então dentro da sociedade também se coloca o homem sempre como um ser superior ao sexo feminino né, sexo masculino com superior ao feminino. E é justamente isso que eu tava falando, a formação das pessoas. Essa questão do Ensino Médio na formação do indivíduo isso não, onde deveria... o jovem, o aluno ter esse entendimento de que não é essa realidade né, de que somos

todos iguais... não acontece, a escola é praticamente o retrato da questão familiar porque o professor, muitos professores, continuam vivendo essa concepção. (Docente 2, grifo nosso).

Há uma defesa, nesta fala, por uma educação não sexista, por uma incorporação dos debates de gênero para desconstruir o machismo ainda presente em processos de socialização excludentes. Esta crítica, carregada de indignação, fica explícita neste trecho de sua fala ao referir-se às desigualdades de gênero associadas ao trabalho doméstico, à violência contra a mulher e homofobia/transfobia. Ainda na fala do docente 2, há uma clara denúncia de que a escola, por vezes, acaba sendo o retrato das questões familiares, justamente por professores reproduzirem o machismo no contexto escolar. O docente comprehende que esta realidade machista está relacionada com a relação de poder, como podemos observar a seguir:

Eles (os professores) são da mesma maneira na sua casa né. Então essa questão de ser superior, de você não aceitar fazer o trabalho... dividir um trabalho dentro de casa com a tua esposa... Enxugar uma louça, lavar uma louça, fazer um café e limpar a casa... o homem não aceita fazer porque ele foi educado para não fazer isso porque isso seria um serviço de mulher. Ele trabalha fora, ele chega em casa e senta no sofá e vai descansar. Quer comer, quer descansar ou vai dormir e a mulher vem do trabalho e ainda tem todos os afazeres de casa. Então esse é o modelo construído e continua sendo assim. E o pior é quando isso ultrapassa essa visão né, de você achar que se ela não fizer, aí você tem o direito de bater nela, você tem o direito de cobrar dela de uma forma agressiva, violenta e tal né. No trabalho eu via isso, na indústria eu via isso, de como era feita a cobrança de um mesmo serviço de um homem e como era feito de uma mulher. Quando seu superior é um homem, ele tem um respeito por você ser homem e quando é uma mulher... Ele acha que não precisa ter esse respeito porque essa é uma construção que vem dentro da nossa sociedade ao longo do tempo e não mudou né. E nós temos ainda resquícios, uma sociedade também é muito jovem do trabalho escravo né, no tratamento que se dava ao escravo né. Às vezes do homem contra o homem no trabalho. Você tem isso também. Você acha que eu tenho subordinada é como se fosse uma coisa, você trata da maneira que você quer e da forma que você quer porque a violência não é só do homem contra mulher, é do homem contra o homem também, de acordo com a sua hierarquia né e depois do seu poder econômico. Nesse país ainda nós temos a concepção de que se você tem o poder econômico melhor que o meu, você é uma pessoa que tem poderes sobre mim, quando de repente você não tem informação de nada, não passa de um ser ignorante,

mas porque devido a você ter esse poder econômico tão alto você acha que tem esse poder sobre mim entendeu? Porque a sociedade, nós não somos medidos por aquilo que nós somos, nós somos medidos por aquilo que nós temos entendeu? O ser e o ter. Isso aqui no país não se tem entendimento correto sobre isso, então tudo está relacionado com a questão de poder, o poder sobre o outro né. Então se você ver a questão trans... você olha para um trans... quem é que vai agredir? Quem se acha superior a ele e aí não é só a questão econômica, existem outros fatores. Essa questão da educação machista que nós temos. Então você considera ele um ser inferior, aí tu agride, tu faz o que tu quiser, tu pode fazer o que quiser porque ele não é do padrão né (Docente 2).

Esta fala também está direcionada com as discussões realizadas no segundo capítulo desta dissertação, a saber: relações de poder, o público e o privado e a questão do colonialismo. No início da fala, o docente traz a noção entre o público e o privado que são abordados por Prá e Fagundes (2015). As autoras apontam que, dentro das relações de poder estabelecidas no seio da sociedade sobre gênero, o espaço público destina-se aos homens e a esfera privada às mulheres, que está relacionada com a reprodução e cuidado dos outros.

Então, o docente reforça a desigualdade de gênero quando diz que o homem sai para trabalhar e não se vê na obrigação de ajudar com as questões domésticas, pois acredita que é dever da mulher, mesmo que ela também trabalhe fora. Quando o docente aborda sobre a escravidão, podemos relacionar a fala com os estudos de Del Priore (1994). Para a autora, no período colonial do Brasil, marcado pelo escravismo e com forte influência da Igreja Católica, a mulher se torna “auto sacrificada”, “submissa sexual” e “materialmente reclusa”, ressaltando novamente as desigualdades de gênero.

[...] A relação de poder já implícita no escravismo reproduzia-se ao nível das relações mais íntimas entre marido e mulher, condenando esta a ser uma escrava doméstica, cuja existência se justificasse em cuidar da casa, cozinhar, lavar a roupa, servir ao chefe da família com o seu sexo, dando-lhe filhos que assegurassem a sua descendência e servindo, em última instância, como modelo para a sociedade familiar com que sonhava a Igreja (DEL PRIORE, 1990, p. 26).

Igualmente, o professor, ao falar sobre a relação de poder sobre o outro por meio da hierarquia econômica, remete-nos aos estudos de Scott (1995). A

ideia de que os sujeitos são constituídos pelo mercado de trabalho, economia, educação, sistema político, entre outros, reforça a concepção da desigualdade e violências apontadas pelo docente 2, impactando a vida e o desempenho dos/as discentes, principalmente aqueles/as que são LBGT. Como podemos perceber na próxima fala, do docente 3, há relato das dificuldades pedagógicas e de socialização por parte de alguns alunos em razão da influência dos pais que não concordam que seus filhos experimentem viver sua singularidade:

Mas assim, o que eu posso te dizer é que eu já presenciei situações assim de censura por parte dos pais em relação a essa nova opção do filho. Não que isso chegasse a refletir ou interferir no meu trabalho, entendeu? Mas eu via que interferia na vida escolar daquele aluno ou daquela aluna e que de alguma forma estava... Aflorando a sua diversidade, ou sua opção né? E que na verdade tinha toda uma censura dentro de casa, então assim... Esse problema a gente lida muito aqui dentro. Não que eu tenha passado situações dos pais virem tolher a situação ali dentro da escola, mas de perceber o quanto o aluno estava sendo prejudicado, inclusive na sua vida escolar, no seu desenvolvimento pedagógico, por conta de uma censura que vem de dentro de casa. Do menino não poder ter cabelo comprido, por exemplo, ou não poder usar um gloss na boca, não poder usar uma unha comprida, sabe? Isso eu vivenciei com alguns alunos, inclusive esse ano (Docente 3, grifo nosso).

A família é a primeira educadora de seus filhos, portanto, já ensinam para a criança o que é ser homem e o que é ser mulher, como aponta o docente 5:

Hoje existe uma grande quantidade de alunos em que a gente percebe uma orientação, uma educação familiar que demonstra de maneira muito forte ali algumas visões que são próprias dos pais deles. Então, assim, parece que todo o trabalho que foi construído aí, desde da década em que eu nasci, na década de 80 até alguns anos atrás, isso parece está sendo brutalmente combatido atualmente aí por visões muito mais radicais e que não permitem que as pessoas têm uma liberdade maior de serem o que elas realmente são... Que elas têm que pertencer a algumas convenções sociais que são lá da década de 70 ou 60, enfim, décadas anteriores.

Estas falas representam o conservadorismo presente em nossa sociedade. É nesse cenário que os setores conservadores, principalmente aqueles que estão relacionados com a ofensiva anti-gênero, ganham força, e estas pessoas são representadas por estes movimentos. Entendemos que é

importante a superação dos modelos tradicionais e repressores quando se fala sobre gênero e orientação sexual no contexto familiar, criando novos espaços de diálogo entre os cuidadores e a criança/jovem. Assim, poderá se permitir que o outro seja livre, ser quem quiser e que não precise cristalizar seu modo de ser como nas décadas anteriores. De acordo com Bomfim (2009, p.21):

Muitas vezes, questões ou obstáculos de ordem sexual são construídos, desenvolvidos e perpetuados devido à influência da educação sexual recebida pela família de origem. Tal educação, transmitida e recebida na família, de geração em geração, está impregnada por fatores que costumam trazer consequências marcantes para o comportamento e sexualidade de seus integrantes, visto que em alguns ambientes familiares as manifestações de sexualidade dos seus membros são contidas por meio de atitudes repressoras ou até mesmo através da omissão. A maioria dos pais encontra-se cercado por muitas dúvidas sobre a maneira de se portar em relação à sexualidade dos filhos, pois os genitores, em grande parte, advêm de uma geração repressora cujos valores eram mantidos como absolutos e inquestionáveis. Tal realidade faz com que estes se sintam desconfortáveis e inseguros com as demandas de seus filhos e, em última instância, acabem reproduzindo os valores que lhes foram impostos por outras gerações que, por sua vez, não contemplam as questões atuais e geram mais dúvidas e insatisfação entre pais e filhos.

A próxima fala, do docente 6, representa seu sentimento e entendimento em relação às desigualdades de gênero e orientação sexual presentes na sociedade.

É algo assim que me deixa profundamente entristecida. Nesse contexto contemporâneo quando o homem, quando eu falo homem aqui eu digo indivíduo, com tanta tecnologia que tem, com tanto desenvolvimento em todas as áreas e ainda ele se perca nessa questão de ter que segregar, eliminar e separar os indivíduos que vivem neste mundo pela questão das opções que eles têm ou das suas condições sociais enfim, das condições humanas que tem aqui na Terra. Quando eu era menina, teve uma situação que talvez venha de lá essa minha tristeza quanto tudo isso que ocorrem na sociedade. Meu pai era construtor, então a gente tinha uma boa condição de vida, e na casa onde nós estávamos construindo tinha uma família de idosos que cuidava da construção e um dia brincando, eu tava lá amarrando o sapato da menininha que brincava comigo que era de cor negra e a minha mãe me deu um esporro por aquilo. E eu não entendi, eu acho que desde lá da infância eu vejo o indivíduo como sendo indivíduo, não me importando é... Desde que não seja um indivíduo que faça mal às pessoas e a

sociedade como um todo, o indivíduo é aquele que vive livre no planeta para ser feliz. Então todas as questões das empresas, a sociedade, proíbam certas pessoas estarem em certos lugares ou de ascenderem pela questão de suas escolhas é algo assim que me incomoda bastante (Docente 6, grifo nosso).

De fato, a formação da identidade de gênero começa a partir da infância, quando se apreende os padrões de comportamentos masculinos e femininos, assim como as relações étnico-raciais destacadas na memória desta docente. Além de sentir-se entristecida e incomodada pelo machismo e racismo estrutural e pelas desigualdades de classe da sociedade brasileira, chama-nos a atenção os verbos escolhidos: segregar, eliminar e separar os indivíduos que vivem neste mundo. Certamente, não se quer uma escola que perpetue práticas segregacionistas e separatistas, entretanto a escola também é responsável por esta separação e segregação que acaba reverberando na sociedade, como aponta Louro (2012, p.57):

Desde seus inícios a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos – tornando aqueles que nela entravam distinto dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferentes para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas.

Até os dias atuais, muitas escolas acabam realizando práticas de exclusão e segregação nas convivências, pela separação de gênero em atividades escolares, atribuição de brincadeiras permitidas para cada gênero, separação de filas por gênero, separação do tempo do recreio ou pátio etc. Esta noção vai ao encontro da fala do docente 2 sobre convivência social:

E na escola que eu trabalhava era mesa redonda com cinco alunos em cada mesa, eu tinha sete mesas redondas um pouco maior que essa aqui, com 5 alunos em cada mesa. O estudo era em equipe. Qual é o grande problema da indústria hoje? Você não vai demitir um funcionário teu por capacidade, você vai acabar demitindo um empregado teu por não saber se relacionar, não saber trabalhar em equipe. Em certas áreas dentro da indústria, você não vai nunca conseguir ter empregados individualistas, o trabalho é sempre em equipe. O

meu resultado é medido pelo resultado da minha equipe e não porque eu tenho um excepcional na equipe, entendeu? Então por causa disso que era mesa redonda, para eles trabalharem em equipe. Eu tô formando indivíduo para a convivência social. Esse é um outro problema no Brasil né? O individualismo: o eu. O 'eu' mata tudo. Se nós somos seres sociais é porque nós vivemos em sociedade e se nós vivemos em sociedade não tem o eu, tem o nós. Não existe o eu (Docente 2, grifo nosso).

Segundo Sacristán e Gómez (2009), uma das funções do processo de socialização na escola é a formação do cidadão/ã para sua intervenção na vida pública, ou seja, a escola deve preparar os/as discentes para que se incorporem à vida adulta e pública, mantendo a dinâmica de convivência social. Pensar em convivência social é compreender que a sociedade é plural. A seguir, são apresentadas outras contribuições dos docentes participantes da pesquisa em relação às questões de gênero na sociedade.

Quando a gente fala em gênero, a gente trabalha bastante como que tu vai se posicionar com relação a essa pessoa. Eu sempre explico que nós devemos chamar pelo nome que a pessoa gostaria de ser chamada, então trabalho sobre essas questões de forma de tratamento com todos os públicos. Eu não posso dizer assim “gente, a gente vai trabalhar assim com tal pessoa que tem determinado gênero” Não... Porque todos são iguais. Então nós temos que trabalhar todos da mesma forma. Já tive um aluno que me perguntou: “professora e se a pessoa ela tem um nome na identidade e ela tem o nome social?” A gente já teve essas discussões que são bem exitosas dentro de sala de aula. E eu simplesmente... o que eu relatei foi que nós temos que chamar como a pessoa gostaria de ser chamada. Se ele gostaria de ser chamado pelo seu nome social nós vamos chamá-lo pelo nome social (Docente 7).

A questão da violência é complicada né, porque eu sempre digo que eu sou uma pessoa de muito privilégio, primeiro porque eu sou branca, então eu, por exemplo, não vou sofrer o mesmo tipo de violência que sofre uma mulher preta ou uma mulher trans ou uma mulher lésbica né. Eu por ser uma mulher branca e heterosexual tenho muito mais privilégios do que as outras mulheres, então... E a questão salarial é tipo... Pelo amor da Deusa né. Não vou nem entrar em muitos detalhes assim, porque é fato, é nítido que mulheres recebem muito menos do que homens, mesmo trabalhando na mesma função, mesmo exercendo o mesmo cargo, isso eu acho que é meio inquestionável na minha opinião porque a gente tem que lutar muito mais para alcançarmos nossos espaços e para ter um mínimo de equidade ali. Agora, eu por exemplo, nunca sofri

nenhum tipo de violência física na rua, nunca ninguém... Física né, dizendo por ser mulher. Agora eu sei que tem mulher que sai na rua e às vezes nem volta, e isso tem tudo a ver com a questão do gênero, com a questão da cor, com a questão da posição social né. Então, eu tenho muitos privilégios nesse ponto de gênero (Docente 8).

A fala da docente 8 retoma a questão anteriormente discutida sobre o lugar de fala, uma vez que ela reconhece que possui privilégios na sociedade e que ser mulher branca é diferente de ser mulher preta, de ser mulher trans. Esta fala vai ao encontro dos estudos de Scott (1995) e Foucault (1988), ao compreenderem que, quando se estuda as relações de poder em sua complexidade numa sociedade determinada, no que tange as questões de gênero, não é possível isolá-las de outros elementos que a constituem, como: classe, geração, etnia etc.

Deste modo, essas falas problematizam a temática de gênero no âmbito social e é possível perceber que há uma crítica em relação à sociedade machista e patriarcal que reverberam relações de poder ligadas à misoginia, LGBTfobia e sexismo. E, a partir destas posições críticas, os/as docentes trouxeram diversos relatos sobre os preconceitos contra homossexuais no contexto escolar:

*Eu hoje tenho casais homossexuais na sala de aula, menino com menino e menina com menina. Na escola particular isso era muito muito maior e mais explícito porque... Porque esses jovens eles estão na escola que o pai tá pagando. Então tu não vai mexer comigo sobre isso. **Na escola pública você tem professor que é contra isso e de forma muito agressiva** (Docente 2, grifo nosso).*

*Eu percebo nas reuniões pedagógicas, nas formações continuadas, o quanto existe **professores ainda extremamente preconceituosos e o quanto isso interfere na vida escolar do aluno**. Infelizmente não era o que eu gostaria de estar te falando, sabe? Só que ali dentro da escola mesmo a gente presencia situações de alguns professores extremamente homofóbicos, por exemplo, que não entram em sala de aula sem tecer uma piadinha para algum aluno, tem que fazer um comentário sem graça que acaba chegando para nós... Então assim, bastante queixa dos alunos em relação ao comportamento de alguns professores que acabam trazendo isso para as suas aulas e não deveria, mas acaba acontecendo infelizmente (Docente 3, grifo nosso).*

Tem vários colegas que trabalham na escola que são homossexuais. Até hoje nunca ouvi reclamação deles. Já ouvi reclamações de comentários machistas, do lado hétero. Reclamando de um professor (Docente 4, grifo nosso).

E assim, é interessante que hoje o número de alunos que não são do padrão tradicional, ele vem se elevando bastante. A questão de colegas de profissão, que também não são do padrão tradicional está se elevando. Mas se percebe ainda no seio da escola, por parte de muitos, muita rejeição e constrangimento [...], mas eu já tive professores que já foram repreendidos por discriminarem alunos, em escola particular inclusive (Docente 6, grifo nosso).

Então tive um caso por exemplo de um aluno que ele veio conversar comigo, que ele teve um momento com um outro professor e teve um momento de discriminação por ele ser bissexual, né? E então o que entra eu como professora, eu conversei com ele e conversei com a turma, não expondo nada do que aconteceu porque é um tema que eu considero delicado de trabalhar. Mas aí ele veio conversar comigo e eu trouxe dentro de uma perspectiva de naturalidade de constituição de família, de sociedade, de respeito, onde todos nós somos iguais (Docente 7, grifo nosso).

Ah, o que eu vejo muito é professor dizendo: “ah, aquele lá é bixinha, aquele lá é boiola, aquele lá é gay, aquele lá não sei o que, isso eu vejo bastante [...] Eu vou falar dos professores que eu convivo. Eu tenho colegas super conservadores... os caras são machistas, são... Desculpe a palavra, mas eles são escrotos... Veem a mulher como um objeto, como um objeto de servir mesmo (Docente 8, grifo nosso).

Estes depoimentos reforçam o que se discutiu no segundo capítulo a respeito da escola brasileira ainda ser um espaço em que circulam preconceitos associados à homofobia, sexism, racismo. Sendo presentes no cotidiano escolar, exige que a escola “esteja empenhada no enfrentamento à heteronormatividade e isso deve começar a partir do currículo, pois este olhar heteronormativo que perpassa as relações sociais tem implicações também nos modos de produção de subjetividades” (SOUZA; RODRIGUES; FIGUEIREDO, 2017, p.32).

Segundo Borrillo (2009), a homofobia envolve preconceito, discriminação, ofensas verbais, injúrias e práticas de violência física e psicológica, motivados pelo medo irracional e repulsa às relações afetivas e sexuais entre pessoas do mesmo sexo ou gênero. Fernandes (2011, p.67-68) entende a homofobia como uma categoria capaz de “[...] responder a

interpretações sobre violências individuais e coletivas, materiais e simbólicas, que orientam as práticas que estão à margem dos padrões hegemônicos de sexualidade". Nesse sentido, a homofobia é uma categoria que se faz possível compreender diferentes violências vivenciadas pelas pessoas LGBT.

No campo da Educação, Junqueira (2009) refere-se à pedagogia do insulto como agressões verbais, ou seja, brincadeiras, piadas, apelidos, injúrias, entre outros, que são proferidas contra aquelas/es, cujo gênero ou sexualidade transgridem da norma binária de gênero e heterossexual. Junqueira (2013) faz outras reflexões, ainda sobre a pedagogia do insulto, ao abordar que estas agressões verbais homofóbicas constituem-se como mecanismos heterorregulatórios de objetivação, silenciamento de conteúdos curriculares, práticas e sujeitos, dominação simbólica e exclusão. Este entendimento vai ao encontro de Louro (2012).

A homofobia também opera por meio da atribuição de um 'gênero defeituoso' ou 'falho' para as pessoas homossexuais, quanto pelo medo voltado contra os/as homossexuais, pode se expressar ainda numa espécie de 'terror em relação à perda do gênero', ou seja, no terror de não ser mais considerado como um homem ou uma mulher 'reais' ou 'autênticos/as' (LOURO, 2012, p. 28-29).

Portanto, as pessoas que fogem do padrão hegemônico de gênero e sexualidade representam uma ameaça para a manutenção da norma heterossexual e binária de gênero e, por isso, acabam sendo alvo de condenação social. Ferrari (2011) afirma que, muitas vezes, os insultos, as zombarias e as brincadeiras relacionadas à homossexualidade são frequentes no contexto escolar, mas o que causa estranheza é o fato de que as brincadeiras são reconhecidas pelos agressores, pelas vítimas e pelos profissionais da educação como uma brincadeira e não como uma ofensa homofóbica disfarçada.

Não é possível dizer o que os docentes entrevistados fizeram em relação aos posicionamentos discriminatórios dos outros docentes – seus colegas de trabalho, no sentido de denúncia, reclamações na direção etc., uma vez que não é o foco da pesquisa. Porém, é possível afirmar que há o reconhecimento destas violências e um posicionamento crítico e contrário aos

discursos. Assim como o docente 2, ao falar sobre a homofobia nas escolas públicas, o sujeito 3 também corrobora com a mesma noção ao dizer:

Eu vivencio o sofrimento com o aluno, isso me revolta, eu corro atrás, tento reverter a situação. Só que eu vejo que muitas vezes o sistema acaba meio que protegendo o professor, né? Às vezes acontece a situação, mas o problema é que o aluno que é assim e assado, e eles não olham muitas vezes o posicionamento do professor em relação a isso (Docente 3).

Já é efetivo, já tá ali quase aposentando, já tá há muito tempo, então para se abrir um processo administrativo e levar a coisa para frente é muito difícil, aí tem que ter um monte de prova, aí só a palavra do aluno e o que ele viveu de preconceito dentro da sala não basta para você tomar uma atitude em relação aquele professor, entendeu? Em abrir um processo administrativo, ou seja, seja o que for para você alertar esse professor e mostrar para ele que ele tá equivocado e errado da maneira que ele tá agindo com aquele aluno. Eu vejo que o sistema em si, aí estou te falando em questão pública e não privada, o sistema educacional em si acaba superprotégendo aquele professor naquele ponto de vista dele ou naquele posicionamento dele em relação ao aluno. Inclusive de pai de alunos de fazer boletim de ocorrência na delegacia por conta dos abusos verbais desses professores, mas que o sistema em si não tomou providênciaria sequer advertir o professor em relação ao que ele fez. Então muito se faz, aí se chama os pais na unidade escolar, faz uma reunião com pai, aluno, professor e direção, fica aquele bate-boca, o professor tendo aquela atitude extremamente homofóbica e fica por aquilo. Não se leva para frente, não se chega lá, e mesmo que se chegue, tu encaminha pedido de processo administrativo, mas o professor é efetivo, ele tá quase aposentando, "porque é o jeito dele"... Não é o jeito dele, existe uma coisa muito maior aí que é o jeito do respeito, é você respeitar o próximo. A partir daí você não deve abrir a boca pra tecer comentário nenhum de ninguém. Não é julgar, é respeitar o próximo seja ele seu aluno, seu cachorro, seu funcionário, seja quem for (Docente 3).

Em relação às escolas públicas, quando o professor é concursado, parece haver uma espécie de impotência na questão da denúncia, uma vez que um professor/a concursado dificilmente será demitido. Mas, nestas falas, é possível identificar novamente o posicionamento crítico em relação da compreensão do preconceito no contexto escolar e que esses preconceitos estão presentes no cotidiano de suas escolas.

As lutas feministas e a militância LGBT sobre os direitos das pessoas que transgridem o padrão tradicional cisnormativo e heterossexual lutam pelo

reconhecimento de suas identidades, pelas políticas públicas contra a violência de gênero, contra os preconceitos e sexismos presentes na sociedade, entre outros. No atual cenário político e social, no que toca a Educação, a presença do Escola sem Partido e a “Ideologia de Gênero” promovem e colaboram para invisibilizar e naturalizar as diversas formas de opressões e violências, justamente por impedir que a escola seja um espaço que propicie reflexões às desigualdades de gênero e de orientação sexual, contribuindo, nesse sentido, para a injustiça social.

Os/as docentes, ao serem questionados se as questões de gênero deveriam ser discutidas na comunidade escolar, afirmam:

Sim, é interessante levar. Conscientizar esses alunos que daqui 10, 15 anos serão os líderes da sociedade e, para isso, para termos uma sociedade mais justa, mais ética, nós temos que trazer sim essa problemática em discussão. Tens que conquistar os alunos com uma conversa, por isso que eu digo: aceitação... Aceitar, amar o próximo (Docente 1)

Ele deveria. Por que deveria? Porque não é aceito. Então você tem que falar porque não é aceito. [...] É, tem que discutir. Tem que deixar claro para o jovem que isso vai estar cada vez mais presente e cabe a gente entender e aceitar né (Docente 2)

Eu acho que a comunidade escolar toda, Igor. Pais, alunos e professores. Eu acho que assim, esse tripé ele precisa andar junto, entendeu? Não adianta de nada a gente fazer todo um trabalho pedagógico dentro da unidade escolar, se a gente não tiver essa visão e esse apoio dos pais, né? E vice-versa, não adianta de nada a gente trabalhar só com a família, com aluno e com os pais e esquecer da questão pedagógica e da unidade escolar. Então eu vejo que esse tripé tem que andar junto sempre (Docente 3, grifo nosso).

Algumas falas são direcionadas às temáticas de gênero sendo abordadas com os discentes. Em outras, consideram que sejam realizadas com os próprios docentes e também com os familiares. No decorrer da análise desta pesquisa, é possível compreender a importância de trabalhar a temática com os próprios docentes, pois, muitas vezes, contribuem na manutenção do mecanismo de reprodução de violências e desigualdades no contexto escolar, assim como é importante trabalhar com os familiares que, muitas vezes, são afetados por notícias falsas sobre gênero e orientação sexual e, por isso,

acabam reproduzindo uma lógica cismnormativa e heterossexual na educação de seus filhos e/ou de outros membros familiares.

Totalmente. Porque assim, a sexualidade é uma coisa básica. Eu sempre falo, se a gente prestar atenção na história da humanidade, já temos três situações: o hétero, homo e bissexual. Então temos essa situação no mundo desde quando o homo sapiens surgiu. E o que eu falo de sexualidade é explicar como, não é uma demonstração de uma relação sexual, mas mostrar maneiras de se proteger quando você ter seu romance. A sexualidade tem que existir isso (Docente 4, grifo nosso).

Nesta fala é abordada a questão preventiva, sobre a proteção para quando os discentes estiverem em um relacionamento amoroso. A questão preventiva é importante, já assinalada no PCN, mas é preciso ressaltar que, ao falar de sexualidade, o ideal é que não seja um viés puramente preventivo, é preciso incorporar o assunto na história, cultura, política, etc.

Eu acredito que sim porque eu posso tomar por base as próprias disciplinas que me são mais próximas. [...] As pessoas elas precisam e isso é uma função da escola, elas precisam ter uma noção de que quando a gente fala sobre diferentes gêneros, a gente está comentando sobre a existência dessas diferentes situações da nossa sociedade. Isso é diferente de fazer apologia a determinado modo de encarar o mundo, a realidade, enfim, uma questão até ontológica (Docente 5, grifo nosso).

A fala do docente 5 remete aos estudos de Campoy (2016), Casellato (2015) e Pellai (2015) que compreendem que, nesse movimento da ofensiva anti-gênero, há produção e disseminação de notícias falsas, de cunho calunioso e de escândalo. É divulgado que os/as docentes incentivam o desrespeito à família, que querem erotizar as crianças, que há práticas de masturbação na escola, apologia ao aborto e à homossexualidade e transexualidade, defesa da pedofilia, zoofilia etc. Abordar gênero, a partir dos estudos de gênero, não é fazer apologia, assim como mencionou o docente 5, mas sim lutar por uma sociedade equânime, justa e democrática.

Eu acredito que a grade curricular da educação brasileira deveria mudar lá na base. Eu acredito que deveríamos ter lá na base... Disciplina de Filosofia, tirando essa questão religioso que permanece até os dias de hoje, mesmo sendo

um Estado Laico, então a partir da Filosofia e Sociologia você vai conseguir desencadear, no nível da faixa etária, o indivíduo vai percebendo historicamente como o homem se desenvolveu e como são essas relações sociais. Então ele seria um caminho para desmistificar essa questão que no Ensino Religioso, muitas vezes mal trabalhado em sala de aula, traz. A escola, além de um lugar de conhecimento, é um lugar em que os indivíduos, as crianças, os adolescentes passam muito tempo e muitas vezes a escola é o espaço em que eles conseguem conversar. Então, o conversar sobre isso porque nós somos indivíduos... É aquilo que eu digo: nós somos indivíduos e cada um com uma forma, vontade e uma necessidade. A coisa que me deixa incomodada no indivíduo é quando ele é mal, perverso e quando não trata o outro com respeito. Agora todas as escolhas que cada um de nós faz, diz respeito ao indivíduo desde que aquilo que escolho pra mim não prejudique o outro no sentido de não ser abusivo, e isso pode ser em qualquer gênero. Enquanto o indivíduo não for mal, tudo aquele que faz parte da evolução dele, deve ser trabalhado (Docente 6, grifo nosso).

Sim, deve se trabalhar na escola, inclusive sugeria que trabalhasse de uma forma interdisciplinar, não somente em uma disciplina, mas em outras disciplinas... Poderia ser implantado, por exemplo, um projeto institucional e também trabalhar nas disciplinas ou ainda desenvolver dentro de algum conteúdo, porque a própria base ela tem essa questão né? Quando a gente trata lá do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio, ela tem essa possibilidade de trabalhar em conjunto, de trabalhar de uma forma interdisciplinar... (Docente 7, grifo nosso).

As falas dos/as docentes 6 e 7 retomam as discussões realizadas no capítulo sobre as políticas públicas educacionais e seus tensionamentos no decorrer dos anos por meio de movimentos de pessoas com valores conservadores que reverberaram em diversos retrocessos por conta dos vetos. É importante ressaltar o esforço de docentes, como já demonstrado nesta pesquisa, que são sensíveis às pessoas que sofrem por violências de gênero ou orientação sexual, mas, para que a escola esteja preparada para essas discussões, são também necessárias a intervenção e a elaboração de políticas públicas educacionais que incluam estas temáticas como centrais.

Muito, com certeza. Mas não abordar com julgamento, eu acho que seria mais um... Eu acho que a escola é um local onde os alunos eles têm uma espécie de acolhimento sabe? Trabalhando em escola pública, pelo que eu vejo nos anos que eu trabalho, muitos alunos não tem apoio da família em casa

*porque a família não tem condições de tá perto e presente o tempo todo, não tem diálogo ou tem algum problema, a mãe sofre abuso, a mãe é violentada, o pai é bêbado... Então são estruturas familiares muito precárias né? Cheio de problemas, ele já vem para escola cheios de problemas muito cedo, muito novos né? E a escola e os professores... Eles são um amparo muito grande que eles têm, eles sentem muito mais coragem ou se sentem muito mais confortáveis para contar alguma coisa para um professor do que contar para o pai e para mãe que estão em casa, então se eles não tem um professor na escola onde eles possam ir contar esse tipo de coisa, eles vão contar para quem? Se às vezes o coleguinha também tá dando risada, o colega também julga, o colega também fala mal, às vezes, eles têm até vergonha de se expor na sala de aula para falar qualquer coisa... Para levantar a mão, tirar uma dúvida com medo do que o colega vai falar porque eles podem virar motivo de piada o ano inteiro né? **Então, acredito que existe sim uma obrigação e uma urgência**, como eu disse antes, para falar sobre isso na sala de aula porque muitos jovens estão nesse conflito e a gente é criado dentro de uma regra de que homem é homem, mulher é mulher e a gente não abre nenhuma lacuna para isso, e eles vão descobrir fora às vezes, vão demorar muito mais, vão passar por treta que às vezes eles não precisariam ou poderiam saber lidar com as tretas lá fora né? Só que na escola a gente vê que parece que é ainda muito conteudista, sabe? E daí parece que essa parte mais humana e social da coisa, fica lá por segundo plano e daí eu não vou falar porque “**meu Deus o que os pais vão pensar**” ou “**não tá lá no meu plano de aula então não vou falar sobre isso**”... Às vezes acontece um episódio na escola, o aluno tenta falar alguma coisa e o professor já corta e fala de outra coisa... Às vezes é próprio preconceito do professor né? Então, eu acho que deveria ser falado sobre isso sim, mas falta preparo dos professores também. A gente não tem um... **Não tem uma palestra por exemplo, tem tanta palestra né, que dão para professor de autoajuda de não sei o quê...** Por que um dia não fazem um rolê para explicar para os professores como lidar com essas situações na escola? Como falar sobre isso na sala de aula... Mas daí ao mesmo tempo eu fico pensando como é que vamos fazer um negócio desses se a gente já tem um governo que tá querendo proibir que você fale sobre isso nas escolas, então é uma contradição que rola ali sabe? Ou você busca tua informação para repassar para os seus alunos porque apoio tu não vai ter né, ou você não fala, e daí nós às vezes no comodismo da coisa, tem pessoas que preferem não falar do que buscar o conhecimento para levar para sala de aula (Docente 8, grifo nosso).*

Em diversas falas, ao longo da pesquisa, há uma queixa constante da interferência dos pais no contexto escolar. Os familiares se fazem importante para a manutenção e fortalecimento dos ideais do Escola sem Partido e da “Ideologia de Gênero”, justamente por ganharem popularidade. Os familiares

são atravessados pelas notícias falsas, caluniosas e escandalosas, como descrito nos estudos de Campoy (2016), Casellato (2015) e Pellai (2015) que reverberam também na criação da imagem do docente como um monstro a ser derrotado e punido. Além disso, estas notícias se complementam, muitas vezes, por valores conservadores que os próprios familiares resguardam, como podemos observar nestas falas:

Mas eu já presenciei algumas... Colegas de trabalho que perderam o seu trabalho por trazer algumas coisas relacionadas à gênero. Teve uma mãe que não gostou e denunciou, não sei quais eram os textos que ele trouxe, mas era relacionado a isso. Por isso que digo, é visto de uma forma negativa, depende da forma que tu traz as coisas, tem que olhar... Ter um certo olhar, uma certa didática (Docente 1, grifo nosso).

A nossa sociedade é muito conservadora, eles só querem que o professor só ensine Matemática para somar dois mais dois, a de Português saber ler e escrever, de História sobre a história do Brasil... Não pode fugir do contexto, se fugir um pouco a escola já virou coisa do outro mundo. Então se você falar sobre sexualidade na escola... Tem reportagens aí que mostram os pais que fazem abaixo-assinado para tirar o professor. Tem muitos alunos, principalmente para quem dá aula de Biologia, os alunos às vezes se interessam e querem saber como é feito ou quais são as consequências do corpo ou da relação... Então, às vezes, o professor acaba entrando na conversa, tentando explicar de outra maneira, aí chega em casa nos ouvidos dos pais e pronto... Fechou o tempo (Docente 10).

Entretanto, mesmo com este cenário com forte tensão política e social, é possível perceber que os docentes entendem que é importante que temas estejam inseridos no contexto escolar por não haver aceitação social sobre a temática. Dessa forma, as falas remetem a escola como um espaço que transcende o ensino, justamente por promover o acolhimento aos discentes, principalmente para aqueles/as que transgridem da norma binária de gênero e heterossexual que não tem apoio familiar. Esta noção vai ao encontro de pesquisas que demonstram, principalmente no Ensino Médio, que os discentes vão à escola para viver e compartilhar suas culturas, atualizar-se sobre as tecnologias, conhecer pessoas e ampliar suas redes de relação (MICHALSKI, 2010).

Sendo assim, algumas falas trazem a percepção de que alguns docentes não abordam a temática de gênero em sala de aula em virtude de

preconceitos e falta de incentivo em formação que, por consequência, faz com que os que queiram abordar a temática em sala de aula procurem de forma particular estes conhecimentos.

Por fim, a fala do sujeito 8 está relacionada com os sentidos do trabalho docente. O docente que é conteudista não se preocupa em abordar temas que fogem do plano de ensino, e parece que retoma um ensino puramente instrumental. Este entendimento vai ao encontro de Basso (1998), quando a autora aborda a questão do trabalho alienado que pode comprometer a busca por conhecimento que envolve as relações sociais. A fala do sujeito 8 corrobora com a fala do docente 6 ao dizer:

É complexo. Eu acho que esse não é um problema para um professor conteudista. Porque o professor conteudista ele trabalha o conteúdo e não percebe o todo da sala. Quando você não consegue ser o professor conteudista... Você é o professor que tem a tecnologia e a tecnologia pode ser simplesmente tua palavra. Você não de outros recursos tecnológicos, a tua palavra é tua tecnologia. Mas, você percebe os vários olhares que tem ali, aí esse professor sofre um pouco mais em sala de aula e na própria escola (grifo nosso).

A educação conteudista está relacionada com o significado do ensino como mercadoria. Gadotti (2003, p.72) entende que a escola “deixou de ser o lugar onde a gente aprende a ser gente para tornar-se o lugar onde as crianças e os jovens vão para aprender a competir no mercado”. Nesse sentido, a “escola perdeu seu sentido de humanização”. O autor comprehende que a educação conteudista “acaba tirando a alma do professor, o seu entusiasmo, a alegria de construir o saber elaborado junto com os seus alunos. É uma pedagogia que sufoca a multiculturalidade própria de nosso tempo” (GADOTTI, 2006, p.35).

Esta noção vai ao encontro de Paulo Freire (1983, p.32), ao problematizar que a educação bancária é subserviente à lógica interesseira e não dignificante. Na educação bancária, o “educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do educador”. No que toca abordar gênero em sala de aula, a educação conteudista parece ter outra funcionalidade que vai além de uma educação embasada na lógica mercantil: o não comprometimento em abordar determinados assuntos a fim de velar

preconceitos ou até mesmo evitar retaliamentos tanto social, da direção escolar, quanto jurídico.

Além disso, ainda na fala da docente 8, ao dizer que “*eu acho que a escola é um local onde os alunos eles têm uma espécie de acolhimento sabe?*”, estão expressados os sentidos que atribui ao seu trabalho, os quais se circunscrevem na afetividade, no amparo, no ambiente favorável para acolher e amparar as angústias existenciais que os/as discentes expressam, principalmente no que tange as questões da sexualidade.

A partir desta análise dos dados, percebemos que os sentidos atribuídos a gênero pelos docentes nos possibilita pensar e olhar a função da escola na vida dos/as discentes e a forma como os corpos, principalmente dos que fogem da cismatatividade e heteronormatividade, vêm sendo discutidos e percebidos no contexto escolar. As falas aqui analisadas trazem inquietações e debates importantes sobre desigualdade, preconceito e violências que estão no seio da sociedade, assim como na escola.

Percebemos os sentidos dos docentes sobre gênero e sobre como o tema reverbera na sociedade, política e no contexto escolar, mas de que forma estes sentidos se relacionam com o contexto nacional da ofensiva anti-gênero? Retomamos aqui a hipótese da pesquisa: pensamos que, diante do contexto político nacional da ofensiva anti-gênero nas escolas, é possível considerar que o trabalho docente e as questões de gênero no âmbito escolar estejam em processo de ressignificação por parte dos docentes. Para responder essa hipótese, vemos a seguir as falas dos/as docentes sobre este contexto policialesco do Escola sem Partido e da “Ideologia de Gênero”:

Não, não me afeta de hipótese alguma. Eu ignoro isso. Isso pra mim não existe. Não existe escola sem partido porque quando você fala... quando você quer falar sobre escola sem partido, tá falando de ideologia. Ideologia é um conjunto ideias, a forma de pensar. Cada um vai ter sempre a sua forma de pensar. Se eu sou de esquerda e você de direita, nós temos formas diferentes de pensar, de enxergar a sociedade né. Qual é o problema? O problema tá quando você parte para questão de radicalizar seu pensamento (Docente 2, grifo nosso).

Se o governo quer proibir, que proíba. Agora não vai tirar da minha cabeça de eu falar na sala de aula. Mesma coisa sobre gênero, se um pai me questionar o porquê falei sobre isso, foi porque seu filho me perguntou. ***E é minha aula, eu***

tenho direito de falar. Eu tenho que mostrar pra eles que o mundo não é só a nossa escola, a nossa casa e a nossa cidade. Existe um Estado inteiro, existe o país inteiro e existe um planeta inteiro (Docente 4, grifo nosso).

A Constituição Federal, já discutida no segundo capítulo, acerca das políticas públicas educacionais, prevê que a educação tenha como objetivo “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, art. 205, II). Dentre os princípios para essa educação, é importante ressaltar: “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” (BRASIL, 1988, art. 206, II). Portanto, a liberdade de ensinar é uma conquista democrática, mas que, neste contexto da ofensiva anti-gênero, está ameaçada. Entretanto, as falas destes docentes associadas às suas práticas resistem a esta censura da liberdade de ensinar. Então, o processo de ressignificação compreende o fato de o docente se ver frente aos entraves políticos, sociais e jurídicos do Escola sem Partido e “Ideologia de Gênero” e se posicionar de forma contrária.

Mudou no sentido de que por essa pseudo-loucura que estamos vivendo atualmente, você tem que ter uma delicadeza, um cuidado na maneira de como você trata porque nós vivemos na escola ou nas escolas que você tem uma mescla de tudo. Você tem uma mescla na questão religiosa, de várias religiões. Você tem uma mescla das várias direções que a criança, o jovem, o adolescente estão tomando e são do padrão e são aquelas que não estão nesse padrão... Então assim, hoje... Coloco o que penso sobre porque isso não vai mudar, mas eu penso talvez um pouco mais na maneira de falar, na maneira de me colocar, tanto pra que não choque, nem um, nem outro lado. O que eu falo de um ou de outro lado? Aqueles que estão fora desse padrão tradicional-social e aqueles que são os tradicionais-sociais ou religiosos (Docente 6, grifo nosso).

Esta docente, no início de sua fala, já expressa seu sentido sobre o contexto da ofensiva anti-gênero, ao considerá-la uma “pseudo-loucura”, o que, por sua vez, traz uma posição crítica acerca destes movimentos sociais e políticos. Logo, a docente comprehende que, por conta deste cenário de tensionamento sobre gênero, é necessário ter “delicadeza” ao abordar estes assuntos. Podemos nos perguntar: será que, se não houvesse este tensionamento do Escola sem Partido, da “Ideologia de Gênero” e de outros

setores conservadores, como as instituições religiosas, por exemplo, esta preocupação existiria?

De qualquer forma, mesmo que a docente considere a necessidade da “delicadeza”, isto não a impede de abordar as temáticas de gênero na sala de aula. Entendemos, portanto, que o processo de ressignificação está relacionado justamente em cuidar da maneira como o tema será abordado com os/as discentes, quais palavras utilizar etc. É importante pensar que esta “delicadeza” se direciona aos discentes, indo de encontro aos ideais do MESP que estimula os próprios alunos/as a denunciarem os/as docentes, fazendo com que eles estejam constantemente sendo vigiados e punidos (SARAIVA; VARGAS, 2017).

Assim... Eu entendo que tem um movimento social onde está se discutindo uma outra perspectiva do gênero. E aí você traz como a ideia da Escola sem Partido. Eu sempre tenho uma ancoragem na legislação nas políticas públicas educacionais e também na minha leitura como professora porque eu sempre estou me constituindo professora. E se isso impactou na minha prática, não... Isso não impactou na minha prática. Não entendo que isso tenha impactado a minha prática porque eu entendo que eu preciso trabalhar sim essas temáticas, tá? Eu percebo uma mudança de visão dos alunos. Isso fica um pouco evidente. Onde eles têm um pouco de receio de falar sobre isso, onde eles estão acompanhando, eles são muito avançados e eles estão acompanhando toda a discussão e eles ficam bem receosos em tratarem de falar sobre as questões de ideologia de gênero, né? As vezes eles emitem alguns comentários do tipo “Ah, professora esse é um assunto polêmico e os professores não gostam muito de discutir sobre isso”. E eu sempre falo que nós precisamos falar sobre isso, sem imposição de valores. Sempre deixo bem claro essa questão então eu não vou estar evidenciando o que eles devem optar, porque a escola sem partido fala que é uma questão de uma influência, mas eu preciso trabalhar. Isso tá previsto (Docente 7, grifo nosso).

Como citado no segundo capítulo, as questões de gênero estão veladas no PNE e na BNCC, o que significa dizer que o entendimento em abordar ou não a temática em sala de aula depende muito da leitura pelo/a docente sobre os documentos. Podemos considerar aqui as diretrizes III e X do PNE que preveem: “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” e a “promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e

à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014, p. 32). É possível também recorrer às competências 1, 7, 8 e 9 da BNCC. Entendemos que a compreensão de gênero da entrevistada partiu de uma leitura sobre as políticas públicas educacionais de forma a contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Por ter esta compreensão, a docente não se percebe afetada diante do contexto nacional da ofensiva anti-gênero. Sua fala denuncia que os próprios/as discentes entendem que há professores/as que não abordam a temática. Dessa forma, a fala remete ao que foi discutido na resposta do docente 5 sobre a imagem, criada pelo MESP, do/a professor/a como um monstro que impõe seus valores, faz apologias etc.

É, foi aquilo que te falei, Igor. Te dei uma resposta bem do que vivencio como pessoa e como profissional. Agora sim, a realidade que eu vejo dentro da escola realmente é outra, entendeu? E eu, para mim, abriu minha mente nesse sentido de que realmente, hoje em dia é necessário a gente trabalhar com essa diversidade toda porque é o que a gente vivencia, é a geração diferente, a geração que tá vindo agora. E tem toda essa diversidade que a gente precisa entender, aí não adianta a gente trabalhar dentro de uma escola que se diz que é multidisciplinar, e que trabalha com uma série de questões e valores e tudo, se a coisa na prática realmente não funciona, entendeu? (Docente 3, grifo nosso).

Assim pensando bem particularmente na minha situação, como pessoa, como professor, eu acho que impactou para mim no sentido de me trazer uma outra visão, né? De eu começar a entender e interpretar que quanto mais passa o tempo, quanto mais possibilidades vão surgindo nesse meio globalizado acabou me trazendo outras visões que eu não tinha percebido, outras percepções digamos assim, não visões. Acabou me trazendo outras percepções. Então acho que me influenciou sim, positivamente no sentido de abrir a mente, de entender várias situações, principalmente com essa geração de adolescentes que para mim foi uma quebra de paradigmas, um divisor de águas (Docente 3, grifo nosso).

Muito pelo contrário, comecei a falar muito mais sobre isso na sala de aula. Já falava antes e agora eu tô falando muito mais porque eu não sei até quando eu vou ter esse poder dentro da sala de aula, porque na minha concepção as coisas estão piorando muito e a meu ver talvez daqui uns dias eu vou ter um soldado na minha porta para cuidar o que eu tô falando, então eu converso sempre com os meus alunos sobre isso, tenho muitos alunos que se diz pansexual, meninas que são lésbicas e estão se descobrindo, então eu vivo com essa

galera que está numa fase de se descobrir né? E tento ser uma forma de apoio, querendo ou não, então eu faço roda de conversa... Tem trabalhos que são voltados para a questão da violência contra a mulher.... Então afetou numa forma de me ver falando muito mais sobre isso, do quanto isso é cada vez mais urgente, mais gritante falar disso dentro da sala de aula... Mas não me deixou com medo ou coisa do gênero. Eu estou falando sim e estou falando muito mais (Docente 8, grifo nosso).

As falas das docentes 3 e 8 remetem que, a partir deste contexto da ofensiva anti-gênero, as suas práticas foram ressignificadas para reforçar a importância de abordar estas temáticas, e é como se todo o esforço do MESP e dos ideais da “Ideologia de Gênero”, em demonizar os estudos de gênero, reverberasse de forma positiva.

Por isso, a fala da docente 8, que diz: “*a meu ver talvez daqui uns dias eu vou ter um soldado na minha porta para cuidar o que eu tô falando*”, remete às ditaduras militares nas quais a censura, a violência, o silenciamento, a repressão e a vigilância etc. se fazem presentes. E é justamente a ideologia defendida pelo Escola sem Partido que acaba resultando em inúmeras situações de constrangimento, policiais, punitivas e persecutórias acerca do trabalho dos/as docentes, aproximando-se, desta forma, dos ideais de uma ditadura militar.

Ademais, a fala da docente 3 considera que, ao abordar a temática de diversidade na escola, coloca-se em prática a função social da instituição escolar que “deve contribuir para que as instituições educacionais, articuladas com outras organizações da comunidade, possam participar da construção de uma sociedade fundada na justiça social, na igualdade e na democracia (CONEB, 2008, p.34). Os novos sentidos ao trabalho docente e gênero, mediante o contexto nacional da ofensiva anti-gênero, estão associados ao fato de ignorar e continuar abordando a temática em sala de aula, tendo o cuidado em como abordar para que não se tenha repercussão negativa, e com o posicionamento de entender e trabalhar ainda mais a temática de gênero e diversidade, justamente por haver o tensionamento de proibição e demonização destes temas no campo da Educação.

Os discursos analisados até aqui são de suma importância para compreendermos os sentidos atribuídos a gênero pelos/as docentes,

entretanto se faz necessário compreender suas práticas nesse cenário marcado pela censura da ofensiva anti-gênero da cena pública, mesmo que esta pesquisa não esteja direcionada às práticas docentes.

Sartre (2011) entende que o fazer é uma das formas de revelar o ser de um sujeito, isto é, é na ação que o ser é revelado. Esta noção implica diretamente nas análises feitas até aqui, pois não adianta o/a docente dizer que é a favor da diversidade e contra às formas de opressão do conservadorismo se em suas práticas nada é feito. E, se não é feito, por que isso ocorre? Há medo mediante o contexto da ofensiva anti-gênero? Há falta de conhecimento de como abordar a temática?

A seguir, destacamos tais práticas docentes como desdobramentos afetados pelos sentidos que atribuem a gênero e ao seu trabalho.

Eu faço várias rodas de conversa com meus alunos e falo do respeito ao próximo, não somos obrigados a concordar, mas preciso respeitar, mesmo que elas sejam diferentes. Nós temos que falar do respeito ao próximo. Tem que respeitar como um profissional e como um ser humano, e primeiramente amar a todos, independente de crenças, cultura e gênero (Docente 1).

Quando eu vejo esse conflito, eu vejo a maneira como estão tratando uma menina ou um rapaz pela sua orientação. Nesse momento aí eu faço uma interferência, eu chamo a turma para conversar. Por que isso tá acontecendo? Qual o problema da orientação dele com relação a você? Ele te agrediu sendo como ele é? Por que você não aceita ele como ele é? O que ele fez para você? O que eu não gosto nessa questão é dessas pessoas que acham que por ter uma orientação diferente pode agredir o outro de uma forma... (Docente 2).

Na minha disciplina, por conta da grande quantidade de conteúdo, a questão de sexualidade, a priori, acaba não estando diretamente relacionada. Mas tinha questão de tolerância, né? Eu abordo alguns autores como por exemplo o Voltaire que ele prega, apesar de ter sido um religioso, ele foi um autor bastante polêmico há séculos atrás exatamente pela questão da defesa da tolerância. E nessa direção eu também tento utilizar um autor que é o Bertrand Russel, ele também prega uma liberdade maior do ser humano, ele era um filósofo pacifista. Então eu tenho que trabalhar pelo menos a ideia de tolerância para que a pessoa reconheça que independente do posicionamento, seja no que é tocante a gênero ou no que é tocante a ideologia político-partidária ou religiosa, que a pessoa tenha capacidade mínima de respeitar e tolerar o diferente. Que às vezes, nessa relação de respeito e tolerância, ela pode perceber que ela e aquele outro ser humano eles têm muito

mais coisas em comum do que elementos que os separam (Docente 5).

Mas eu acabo que sendo mais dialógica com eles e, em alguns casos, a gente acaba conversando o respeito e o sofrimento da discriminação do gênero dentro da sala de aula. Eu te digo que é muito difícil, eu em uma disciplina específica de duas horas na semana, trabalhar gênero dentro de uma disciplina que não tem relação. Não sei se você me consegue entender... Então tive um caso por exemplo de um aluno que ele veio conversar comigo, que ele teve um momento com um outro professor e teve um momento de discriminação por ele ser bissexual, né? E então o que entra eu como professora, eu conversei com ele e conversei com a turma, não expondo nada do que aconteceu porque é um tema que eu considero delicado de trabalhar. (Docente 7)

Eu ainda não cheguei a abordar isso. Eu conversei com eles de uma forma bem sucinta, quando a gente fala em gênero, a gente trabalha bastante como que tu vai se posicionar com relação a essa pessoa. Eu sempre explico que nós devemos chamar pelo nome que a pessoa gostaria de ser chamada, então trabalho sobre essas questões de forma de tratamento com todos os públicos. Eu não posso dizer assim “gente, a gente vai trabalhar assim com tal pessoa que tem determinado gênero” Não... Porque todos são iguais. Então nós temos que trabalhar todos da mesma forma. Já tive um aluno que me perguntou “Professora e se a pessoa ela tem um nome na identidade e ela tem o nome social?” A gente já teve essas discussões que são bem exitosas dentro de sala de aula. E eu simplesmente, o que eu relatei, nós temos que chamar a pessoa como ela gostaria de ser chamada. Se ele gostaria de ser chamado pelo seu nome social, nós vamos chamá-lo pelo nome social. É assim que nós vamos tratar. Então sempre temos que respeitá-lo independente do gênero (Docente 7).

Eu não sei o que eu poderia contribuir, não sei. O que eu iria agregar é isso aí, a questão do respeito, entende? Que é o que eu já falo no começo do ano. Respeito professor-aluno, respeito às diversidades, respeito a questão do racismo, respeitar a orientação sexual... Ter respeito para ser respeitado (Docente 9).

O/A docente, ao abordar e compreender as discussões de gênero e sexualidade acerca das diferenças, por meio da concepção de respeito, aponta uma vasta possibilidade de grupos e pessoas, ou seja, outras discussões como raça, classe social, religião, cultura, orientação sexual, gênero, entre outros. Em tudo isso cabe a ideia de respeito às diferenças.

Portanto, qual lugar ocupa as sexualidades que fogem do padrão heteronormativo e cismático nesse discurso de respeito às diferenças? NO

sentido dessa indagação, Ferrari e Castro (2015) entendem que “a resposta pode estar organizada na lógica que coloca as homossexualidades no lugar da diferença e os outros, supostos heterossexuais, no lugar dos “naturais”, “normais”, ou seja, reforça um discurso hegemônico entre o normal e o diferente”. Assim acontece ao falar sobre tolerância, de acordo com Louro (2003, p. 50):

Sob esta ótica, os apelos em prol da tolerância e do respeito aos diferentes também devem ganhar outra conotação. É preciso abandonar a posição ingênua que ignora ou subestima as histórias de subordinação experimentadas por alguns grupos sociais e, ao mesmo tempo, dar-se conta da assimetria que está implícita na ideia de tolerância. Associada ao diálogo e ao respeito, a tolerância parece insuspeita quando é mencionada nas políticas educativas oficiais ou nos currículos. Ela se liga, contudo, à condescendência, à permissão, à indulgência, atitudes que são exercidas, quase sempre, por aquele ou aquela que se percebe superior. A tolerância parece se inscrever, assim numa ótica mais psicológica e individual e, como consequência, a meta consiste na mudança de atitude.

Portanto, tanto os discursos de respeito quanto de tolerância permeiam por uma lógica assimétrica. Podemos inferir, inclusive, que o discurso de respeito e tolerância sirva para camuflar ou até mesmo contornar o tratamento/enfrentamento da questão de gênero em sala de aula. Talvez sirva como estratégia para os/as professores para se preservarem do ambiente hostil e do pânico moral que a muitos foram impostas pela ofensiva anti-gênero, como: ser processado, sofrer interferências dos pais, ter medo de ser exposto etc. Ademais, é possível perceber nestas falas que as questões de sexualidade e gênero são presentes no contexto escolar que geram inquietações aos alunos/as. Por essa razão, as autoras Lima e Siqueira (2013, p. 157) entendem que é importante a “articulação do conteúdo sobre gênero e sexualidade com questões que dizem respeito à vida dos/as estudantes” e de como essa articulação pode contribuir para fomentar “o processo de ensino aprendizagem em termos de motivação e a consequente assimilação do conteúdo, além de contribuir para o desenvolvimento da autonomia das/os jovens nessa esfera da vida”.

Por essa perspectiva, entendemos a importância doas/as docentes em pensar formas de abordagens possíveis, rejeitando a negação do tema, como

algo que não caberia à escola – lógica fortemente defendida pela ofensiva anti-gênero. Os temas de gênero trazem muitas possibilidades de problematização a serem consideradas, tornando a escola um espaço rico para a condução destas discussões, como podemos observar nas seguintes falas.

A sociedade apresenta outras formas de representar o masculino e feminino que são os gêneros e eu não posso deixar isso de fora. Porque nós estamos vivendo, no nosso dia a dia andamos na rua e vemos pessoas jovens de formas diferentes de se vestir, de se comunicar, de uma forma estranha dentro do padrão da sociedade. Você vê na televisão, em filmes, em várias coisas, então não dá pra esconder. Não tô impondo, tô somente abrindo a possibilidade de conversa e dizendo que existe isso. Na última pesquisa que eu li, foi lançada no ano passado, eu li que existiam 19 tipos de gêneros no mundo. Deve ter mais. Então assim, você tá vendo uma pessoa com o gênero diferente de ti e tu não tá se tocando? Talvez a gente não esteja com o olho aberto, olhamos com o olho muito fechado para isso. Então eu deixo para os alunos discutirem, porque eles hoje em dia, se a gente olhar pros alunos jovens, eu acho, e tenho certeza que tem vários gêneros aqui na escola diferentes e não é difícil de identificar. Na sala de aula a gente deixa a conversa. Eles debatem entre eles, eles discutem em sala de aula. Eu começo o assunto, só que nunca digo que esse gênero tá certo, e esse gênero tá errado, porque não tem como. Eu não posso nem dizer se sexo masculino é certo ou errado (Docente 4).

Quando eu trabalho com o fundamental ou até mesmo com os primeiros anos, essa é uma aula que eu trago essas questões. Eu trago essa questão de como a própria língua estabelece algumas questões que são vividas na sociedade. Então você vai trabalhar aquela questão: quando você tem três indivíduos e a minoria é homem e a maioria são mulheres, você trata aquele grupo pelo masculino. Então eu trabalho dentro dessa questão gramatical eu consigo puxar... Entra no que eu falei antes, a delicadeza de trabalhar esses assuntos. A literatura te dá muito campo para trabalhar isso, porque quando você começa a trabalhar os autores do realismo e do naturalismo brasileiro aí, você trabalha O Cortiço, você traz a questão ali do animalescos que se trabalha, da questão do gênero... Então você consegue trabalhar bastante isso. Aí você consegue trazer os pintores né? Que se trabalha junto com a literatura, aí você vai puxando da história, vai puxando da filosofia... Então você consegue trazer para a tua sala de aula essas questões, sim. E discuti-las de uma maneira interessante, até fazendo uma linha do tempo, que daí fica até mais fácil para você conseguir desenvolver essas questões. E aí quando é bem trabalhado, você consegue perceber no teu aluno... Deles se sentirem mais aliviados. (Docente 6).

Para usar um exemplo de um trabalho que eu fiz no começo do ano... Eu peguei e desenhei um boneco homem e um boneco mulher no quadro né? Na sala de aula. Eu levei vários objetos para sala: faca, estilete, isqueiro, tinta, flor, corda... Tudo que você pode imaginar, coisas que poderiam ser usados por algo positivo e coisas para serem usadas para algo negativo. Eu pedi para eles pegarem um objeto e usar eles em algum dos bonecos que eu desenhei, tipo: escolha um objeto e utiliza no boneco né? Eu queria que você visse o boneco da menina como ficou... Destruíram a menina, destruíram. Tamparam o seio, tamparam a vagina, cortaram os cabelos... Na mulher começaram a passar batom, começaram a pintar as unhas, aí no cara as meninas fizeram o que? Começaram a cortar o pênis do cara, tipo... Mas aí quando os meninos iam fazer alguma coisa no boneco homem, fazia uma tatuagem, fazia alguma coisa na boa, né? Agora quando era na mina ali eu vi o quanto a gente sofre por ser mulher. A minha disciplina, é que nem eu te falei, tem bastante flexibilidade para trabalhar um monte de conteúdo, um monte de assunto, por exemplo, de Setembro amarelo, de suicídio ou de violência contra mulher né? E sempre de uma forma muito sutil, nada muito afrontoso assim sabe? A gente sabe que afronta, mas não precisa ser tão escancarado, então saber como trabalhar para que isso chegue até eles e não precisa ser censurado, por exemplo, né? Mas, me afeta é isso. Eu sei que tá difícil de trabalhar essas coisas, falar essas coisas, mas ainda dá para falar sim e tem como (Docente 8).

O pesquisador perguntou sobre o motivo das alunas cortarem o pênis do boneco.

Não, curioso porque as meninas que fizeram isso elas têm uma revolta muito grande por algum abuso que elas já sofreram na infância, foi o que algumas me relataram ou pela forma como elas enxergam os homens hoje em dia. Então, tipo: "eu cortei o pênis do cara porque eu acho que os meninos têm que ser tudo castrado", sabe? Então é um reflexo do que elas enxergam que acontece lá na sociedade, que as mulheres são abusadas, de que as mulheres são assediadas, então foi um reflexo disso, mas é muito engraçado porque as meninas elas meio que entendem essa imaturidade dos guris sabe? Quando eles começaram a avacalhar os bonecos, elas já olhavam para mim e "meu prof, os guris né?". Então quando elas faziam alguma coisa no boneco homem, principalmente nesse sentido de cortar o pênis, elas justificavam o porquê e algumas inclusive relataram os abusos né? Uma desenhou uma garrafa de bebida no cara, entrando pela garganta assim, e ela veio me dizer que é porque o pai dela bebe muito, é alcoólatra e chegava em casa e batia na mãe (Docente 8).

É fundamental que existam docentes comprometidos com estes temas, trazendo-os para o debate nas salas de aula, levando alunos/as a

compreender as relações de gênero que estão presentes na sociedade, política, cultura, classe etc., pensamentos já presentes e debatidos pelas ondas feministas. Dessa maneira, principalmente nas falas do docente 8, é possível observar que as discussões e problematizações de gênero no contexto escola se fazem necessárias e urgentes. As práticas pedagógicas, mesmo que em alguns casos sejam norteadas pela questão do respeito e tolerância, buscam serem desenvolvidas no coletivo, mas há também uma postura de fazer estas discussões no particular, como nas falas seguintes:

É, eu vou ser bem sincera aqui dentro de sala de aula eu nunca procurei trabalhar isso no coletivo, né? Então assim dentro de sala utilizando a minha aula para falar sobre gênero, para falar sobre opções, para falar sobre diversidade, na verdade a gente não teve esse momento dentro de sala de aula, no coletivo, né? Como eu tenho esse contato mais próximo do aluno, essa questão era trabalhada mais individualmente, muitas vezes numa conversa particular com aluno, num atendimento lá na minha sala, entendeu? Agora dentro de sala de aula realmente, sou sincera pra te falar que eu nem tentei porque eu acredito que teria uma resistência, não só dos alunos, mas eventualmente de alguns pais ou alguém que pudesse vir. (Docente 3)

Não, para mim assim, é isso que eu te falei. No coletivo não, o que acontecia muito era deles virem se abrir comigo particularmente, lá na minha sala né? Vieram conversar e acabavam se abrindo e a gente conversava um pouco a respeito assim né? Mas dentro de sala de aula nunca teve nem sequer um movimento dos alunos mesmo de tentarem trabalhar isso. Talvez isso tenha sido trabalhado com outras disciplinas, né? (Docente 3)

Quando é fora da sala de aula, uma atividade de outras disciplinas, interdisciplinar... Se o aluno vir conversar comigo sobre, porque às vezes eles vêm conversar com a gente quando tem algum problema ou alguma dúvida deles, eles conversam bastante comigo, até durante a pandemia. Eles se sentem confortáveis em conversar comigo, eles confiam em mim (Docente 9).

Em tais falas são evidentes que as discussões sobre gênero e sexualidades são feitas de forma individual, não estando inseridas em projetos e planejamentos coletivos. Nesse caso, é possível sugerir que a discussão conjunta, da qual fizesse parte toda a escola, tornaria o trabalho mais amplo, levando também novas possibilidades de entendimento aos docentes acerca do tema e auxiliando-os/as na preparação, tanto prática quanto teórica, de

suas disciplinas, pois, para além das discussões individuais, há docentes que não compreendem como sua disciplina pode contribuir nas discussões de gênero.

O meu papel como professora é ensinar, é fazer que ele aprenda e coisas que são relacionadas com o dia a dia, a sociedade, lógico, a tecnologia, mas trazer para o mundo. Mas não tem a ver com essas questões né? Então eu acho que não tem o porquê eu ter um discurso em sala de aula sobre esse assunto. Se eu fosse um professor de Biologia, talvez sim porque se eu fosse agregar o meu conteúdo, a minha bagagem com a sociedade e mundo, talvez entrasse esses temas. (Docente 9).

Na minha área não, de repente os professores de ensino religioso, filosofia, sociologia, talvez pode ter impactado alguma coisa né? Que eles têm que definir alguma coisa para os alunos. Mas na minha área não (Docente 10).

Por estas falas, assim como em uma análise geral das falas dos/as docentes sobre práticas pedagógicas, entendemos que os/as profissionais permeiam entre o não-saber e o não-poder, assim como é apontado no estudo de Silva (2018) presente na revisão de literatura desta dissertação. O não-saber está direcionado aos/as que não têm conhecimento de como suas disciplinas podem contribuir e até mesmo como inserir as temáticas de gênero e sexualidade em suas práticas pedagógicas. Já o não-poder remete às ofensivas anti-gênero presente no contexto nacional e internacional que utilizam de estratégias de perseguição e ameaça aos docentes, como afirma Penna (2018, p. 118):

[...] a adesão de muitos à campanha de ódio aos professores, que leva a práticas persecutórias e ao denuncismo. Professores que não fazem parte de redes de sociabilidade já têm se autocensurado por medo de notificações extrajudiciais, processos por danos morais, demissões, violência física e até ameaças de morte. Estão deixando de discutir temáticas importantes previstas em diretrizes educacionais e de acordo com sua formação profissional por medo. Por isso precisamos ficar atentos às casas legislativas nas quais tramitam os projetos e combater esse discurso reacionário em todos os espaços públicos e privados.

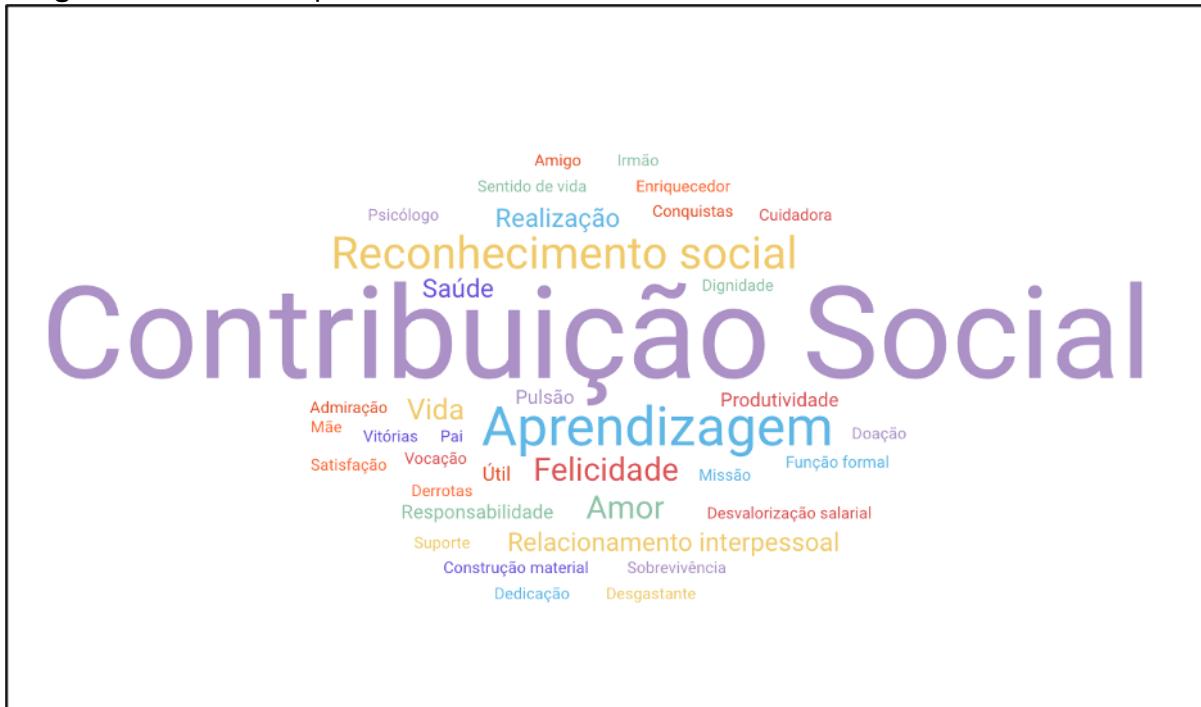
Por fim, é possível perceber que existe uma diferença entre as falas dos/as docentes sobre os sentidos que atribuem a gênero e suas práticas. Em

seus sentidos, a questão da defesa da diversidade é presente, mas algumas das falas remetem às pautas defendidas pela ofensiva-antigênero, principalmente quanto a questão de retomar uma essência do ser humano no que tange a sexualidade. Da mesma forma, nem sempre suas práticas estão alinhadas às falas, principalmente ao abordar as temáticas de gênero em sala de aula. Esta última, como discutido anteriormente, está circunscrita entre o não-saber e o não-poder. Retomamos novamente à hipótese dessa pesquisa ao considerar que, diante do contexto político nacional da ofensiva anti-gênero, o trabalho docente e as questões de gênero no âmbito escolar estão em processo de ressignificação por parte dos docentes e alinhados ao seu trabalho, principalmente pela precarização do trabalho docente e pela falta de formação acerca da temática – o que, de forma direta, servem como instrumentos para a manutenção dos ideais dos grupos defensores da ofensiva anti-gênero.

4.5.3 Sentidos do trabalho docente

O segundo eixo desta pesquisa refere-se aos sentidos atribuídos pelos/as docentes sobre seu trabalho, estando atrelado ao segundo objetivo específico desta pesquisa que é problematizar se as concepções sobre gênero destes docentes afetam os sentidos que eles atribuem ao seu trabalho como docente. Ao categorizar os sentidos do trabalho docente, de acordo com a técnica da pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados (inferência e interpretação), embasados pela análise de conteúdo de Bardin (2016), podemos observar os resultados abaixo.

Imagen 02: Nuvem de palavras.



Fonte: elaborado pelo pesquisador (2020).

Ao falar sobre trabalho, os/as docentes entendem que há uma relação com contribuição social, aprendizagem, reconhecimento social, felicidade, amor, entre outros. A porcentagem de repetições das palavras nos discursos dos/as sujeitos é de: 90% para contribuição social, 70% para reconhecimento social e aprendizagem, 40% para felicidade e relacionamento interpessoal e 25% para vida. É possível perceber uma homogeneidade tanto na frequência das palavras quanto nas repetições das palavras ao falarem sobre trabalho docente. A seguir, são apresentadas as falas que remetem o que o trabalho representa em suas vidas.

O trabalho representa a dignidade, representa sentir-se feliz. Eu sou acostumado a trabalhar 60h direto, **trabalhar pra mim é vida.** Eu tenho que estar fazendo alguma coisa, se não, eu vou pirar, entende? Então pra mim, trabalho quer dizer vida. Eu estou vivendo. Estou aprendendo a cada dia quando trabalho. Sempre tem uma coisa nova para aprender, com experiência, um papo diferente, entende? Dignifica o ser humano, traz isso, tenho essa concepção (Docente 1, grifo nosso).

Tudo, eu sou o que sou por causa do meu trabalho. Sem meu trabalho, talvez eu não existisse. Eu entendo que a pessoa é aquilo que ela faz... O teu trabalho. Você se realiza no seu

trabalho. Por que a maioria das pessoas são infelizes? Porque elas não se realizam no trabalho delas. Elas não se realizam. Aí quando você se realiza no seu trabalho, aí você é uma pessoa feliz. Você não existe sem o trabalho (Docente 2, grifo nosso).

Uma função formal que pessoa tem durante boa parte da vida dela e que garante a sobrevivência dela.

Pesquisador: Você fala isso por você também?

Não, porque apesar desse meu exercício, me parece que essa função que me permite, inclusive, dizer que não necessariamente o que eu faço parece que realmente é o meu trabalho. Porque para a maioria das pessoas, isso me parece uma grande infelicidade, as pessoas acreditam que o trabalho precisa ser algo que causa um certo sofrimento né? E não me parece que isso seja o caso. A pessoa pode ser feliz no trabalho dela. Então assim, para mim, existe também a possibilidade de felicidade além da garantia atual de sobrevivência, da tua alimentação e dos elementos ali da sua sobrevivência. Mas os moldes tradicionais para mim, parece que remontam uma forma de sofrimento, mas eu acredito que o trabalho ele possa ser tua garantia de uma renda pra tua sobrevivência com o mínimo de dignidade e que nela tu possa ter relações ali que te gere uma certa felicidade. Tu pode ter uma relação agradável, que o seu trabalho não necessariamente é uma fonte de sofrimento (Docente 5, grifo nosso).

O trabalho me move, foi através do meu trabalho que eu construí minha família, que eu tenho meus filhos formados e ele me faz sentir feliz, bem, me faz sentir um ser produtivo. Então ele é o motor da minha vida, porque sem trabalho eu seria uma pessoa extremamente infeliz (Docente 6, grifo nosso)

Pra mim é mais do que meu ganha pão. É o que me motiva, é o que me move, sabe? Eu espero que comece fevereiro de novo, que volte os alunos... É onde me sinto bem. Eu adoro o que eu faço, eu amo de paixão ser professora (Docente 9, grifo nosso).

O trabalho dá satisfação, principalmente na minha profissão... É você ver alunos que realmente estão atrás de um objetivo, que eles querem ter uma vida social melhor (Docente 10).

Estas falas retomam o polo positivo em relação ao trabalho, conforme descrito por Blanch *apud* Coutinho (2009, p. 192), em que “no polo positivo, o trabalho é visto como missão, vocação, caminho, valor, fonte de satisfação e de autorrealização”. Entretanto, devemos considerar que a palavra felicidade representa 50% nos discursos dos docentes entrevistados quando questionados sobre o que o trabalho representa em suas vidas. Neste sentido,

o fenômeno pode ser olhado pela perspectiva das transformações no mundo do trabalho. Antunes (2006) comprehende que as mudanças que ocorrem nas instituições, por meio do sistema capitalista, como a flexibilização das relações de trabalho, alterações nos contratos, desemprego, etc., acabam reverberando também nos sentidos que as pessoas atribuem ao seu trabalho e às vivências de felicidade e bem-estar relacionadas ao trabalho.

No campo da Educação, a problematização apresentada no terceiro capítulo, há uma “massificação do ensino, a mercantilização, a expansão do ensino superior privado, a utilização das estratégias organizacionais voltadas para o lucro” (FROTA; TEODÓSIO, 2012, p.04). Dessa forma, o trabalho docente sujeitado à lógica mercantil afeta os/as docentes, pois compromete sua relação com o trabalho. Ademais, ao abordar a precarização do trabalho docente, não significa problematizar apenas as questões econômicas, podemos ter como exemplo o estímulo do movimento Escola sem Partido que visa a retirada da autonomia do professor/a sobre seu ofício. É como afirma Ciavatta (2017, p.13) “o projeto pretende o silenciamento do professor da escola pública, colocando-o no lugar do elemento perigoso, que precisa ser contido, calado e amordaçado”. A precarização do trabalho docente afeta a abordagem de gênero e diversidade no contexto escolar, como afirma a docente 6:

Ali no espaço de sala de aula, às vezes você começa a falar sobre esses assuntos que fogem do trivial e você tem bate-papos de assuntos mais polêmicos... Tem professores que saem de fininho. Tem professor que não participa, que se esquiva... Porque essa questão é do medo. De manter o trabalho. Lembrando que nós temos uma quantidade muito grande de professores ACT ainda, e mesmo os efetivos também têm medo de ser chamado, levar processo, disso depois prejudicar em algo na aposentadoria... Eu acho que se vive muito essa situação de medo. Não é um medo explícito, mas é um medo que está nas entrelinhas (grifo nosso).

Colocar o trabalho do/a docente em risco, seja ele/ela contratado/a ou não, combinado com a situação policial, defendida pelo Escola sem Partido e por toda ofensiva anti-gênero, parece ser um combo muito bem articulado para manter estas discussões longe do contexto escolar. Portanto, analisar este cenário é importante justamente porque é nessa relação com o

mundo que os/as docentes atribuem sentidos para o trabalho e que atinge a maneira como eles percebem o seu trabalho.

De qualquer forma, mesmo diante deste cenário social, político e econômico em que o trabalho docente se encontra, os/as docentes possuem aspectos positivos em relação ao trabalho, como também podemos observar nas seguintes falas:

Para mim acho que trabalho é o que me move, é o que me mantém ativa, que mantém próspera, me mantém saudável mentalmente. Eu acho que é uma necessidade na vida de todos, independente das condições que nasceram. Se você tem ou não condições financeiras para trabalhar ou não, acho que trabalho é enriquecedor em todas as formas. Não viveria sem. Nem se eu não precisasse trabalhar. De alguma forma eu ia me ocupar com alguma coisa mesmo que eu não precisasse desse salário, se eu tivesse uma condição financeira boa, se eu pudesse optar entre trabalhar e não trabalhar. Eu como pessoa estaria de alguma forma fazendo alguma coisa. É o que mantém a sua saúde mental, eu acho (Docente 3, grifo nosso).

Tenho meu lazer, mas tudo o que eu faço na vida é ser professor, só sala de aula. Leo bastante, pesquiso bastante e tô envolvido 100% no trabalho. Claro que quando eu dou folga, aí é folga. É sempre nesse ritmo no trabalho (Docente 4).

Olha, como hoje eu atuo como professora, no meu ponto de vista, trabalho é amor porque o professor hoje, a sua remuneração não é valorizada na sociedade e eu exerço com amor o que eu faço né? Eu acho que é uma vocação, né? Se eu não gostasse de ser professora, eu iria passar isso para os alunos isso... Ia ficar muito nítido dentro da sala de aula (Docente 7, grifo nosso)

Eu tenho um conflito um pouco com meu trabalho também porque eu amo o que eu faço, mas eu não gosto das condições que me dão para exercer o meu trabalho, então para mim.... Trabalhar como professora, por exemplo, para mim é uma espécie de missão. Eu acho que é um caminho que eu tenho que seguir a gente sempre que diz que vem para Terra com algum propósito, eu pelo menos acho que a gente vem para a Terra com um propósito né? (Docente 8, grifo nosso).

As falas dos docentes sobre o que o trabalho representa em suas vidas não estão associadas com o que Blanch *apud* Coutinho (2009, p. 192) compreendem por polo negativo: “[...] a representação de trabalho como maldição, castigo, jugo, estigma, coerção, esforço e penalidade”. Pelo

contrário, houve menção do trabalho como promotor de saúde e felicidade, como amor e vocação, entre outros. As falas dos docentes trazem também o trabalho como uma forma de prover a subsistência, indo ao encontro dos estudos de Tolfo e Piccinini (2007). Mas, os sentidos que os/as docentes têm acerca do seu trabalho vão além de apenas um meio para conseguir dinheiro. De modo geral, as falas representam a racionalidade instrumental e substantiva descritas por Andrade, Tolfo e Dellagnelo *apud* D'arisbo *et al.* (2018). A primeira racionalidade percebe que o sujeito faz uso do trabalho como um meio para alcançar um objetivo, por exemplo: retorno financeiro, ser útil na empresa onde trabalha, garantir a sobrevivência, entre outros. A segunda racionalidade está relacionada aos aspectos subjetivos da pessoa, nos quais incluem a busca por autorrealização, a constante aprendizagem, a satisfação pessoal, o sentimento de vinculação, a contribuição para a sociedade etc.

Entretanto, as falas dos/as docentes sobre a desvalorização salarial, como a fala da docente 8 a respeito “*das condições que me dão para exercer o meu trabalho*”, representam os aspectos negativos, relacionados nos estudos de Dias (2013, p.116-117) com:

o baixo investimento na educação; as políticas de cima para baixo; as formas de organização do trabalho e a intensa jornada de trabalho dentro e fora da escola; cobranças por mais qualificação; a desvalorização da profissão; a ascensão feminina ao cargo diretivo e as relações de poder que cercam as vivências cotidianas do trabalho docente.

Podemos observar estes aspectos negativos nas seguintes falas:

As salas são super lotadas, eu tenho quase 50 alunos por turma numa sala de aula, então é uma palestra, não é uma aula. A carga horária é para você conseguir receber um salário que dê para manter o padrão de vida que a gente tem agora, em 2020 né, pagando 15 reais o arroz... Tem que pegar às vezes 32, 40 aulas. E aí dá para dividir em manhã, tarde e noite, então a gente trabalha muito mais do que poderia para conseguir o salário né? O problema é que a qualidade da aula é outra porque você passa muito mais tempo dentro da sala de aula com os seus alunos do que fora da sala de aula planejando as tuas aulas. Então não existe essa de professor não levar trabalho para casa... Olha, para não levar trabalho para casa, você tem que ficar na escola de amanhã, tarde e noite de segunda a sexta. Então sábado e domingo dá para dar um ar sabe? Então isso e olhe lá porque

às vezes nem isso, para corrigir trabalho e tudo mais e o mais complicado nem essa questão estrutural eu acho... Como nós professores estamos sendo vistos né? A gente é muito mais um cuidador do que um professor. Nós não estamos mais na sala de aula só para passar um conhecimento sobre tal conteúdo. Hoje em dia a gente é psicólogo, a gente é pai, a gente é mãe, amigo, é irmão... A gente é todo mundo menos só um professor. Eu, por exemplo, na minha disciplina... Nossa Senhora, quantas vezes no meio de um trabalho um aluno meu começar a chorar, no meio da aula, e eu tenho que: "meu galera, só um pouquinho vou lá fora para ver o que que tá acontecendo". Aí o aluno vem falar que a mãe não sei o que... Que foi embora, abandonou, nunca mais voltou. Então são coisas que acontecem no meio da sala de aula, dentro de uma sala de aula, que impossibilitam a gente de ser só um professor né. Eu me vejo muito mais como uma cuidadora, até pela questão como os pais nos veem, tem pais agora que devem estar de saco cheio, não aguenta mais o filho em casa, querem que voltem as aulas o mais rápido possível, mas não porque eles querem que o aluno tem acesso ao conhecimento conjuntamente com o professor, mas sim porque eles não aguentam mais os filhos em casa. Então a nossa carga, ela é pesada assim... É difícil ser professor (Docente 8, grifo nosso).

Porque se você olhar para trabalhar educação pela questão econômica, de salário... Cara, você nunca ia vir trabalhar na educação. Isso é um modelo criado no Brasil, eles não querem que a educação se desenvolva no Brasil, então você paga péssimos salários para ter péssimos profissionais da educação. Teve um idiota que postou aí no facebook esses tempos atrás para dizer que a pessoa que não serve mais para nada, mas serve para ser professor. Então pô, é muito ruim isso né? Então não é a parte econômica que me traz para a educação, mas sim o trabalho... De você poder ajudar (Docente 2, grifo nosso).

Eu já ouvi de pessoas que eu conheço, não diretamente da pessoa, mas por falas indiretas através de pessoas que eu confio no relato de que essa pessoa que eu conheço disse que atualmente pessoas que se dedicam a pós-graduação em nível de mestrado e doutorado são vagabundos e desocupados. Eu achei essa uma fala bem curiosa porque fui criado, em grande parte pelos meus avós que disseram que era importante que eu estudassem, eles lá com um falar rudimentar deles e semianalfabetos, eles sempre diziam que a caneta era mais leve do que a pá. Então ela falava: estuda para ti ter uma condição de trabalho mais confortável. Eu jamais pensei que aquela fala deles, que me incentivou o estudo, gerasse uma interpretação de que hoje eu posso ser tachado por vagabundo porque sou dedicado aos estudos, fazendo a especialização em nível de pós-graduação. Na forma tradicional, que inclusive alguns pensadores vão definir o trabalho, me parece que a minha função ela realmente não se encaixa direito no trabalho porque eu gosto do que eu faço,

eu consigo ainda ter alguma forma de satisfação e felicidade no contato com os estudantes. Porque apesar da gente lidar com algumas situações que são bem pesadas, que demonstra uma série de violências sociais a partir do próprio seio da família, situações de preconceito que podem ser bastante violentas, mas tem uma série de elementos que são bastante agradáveis, tem uma série de situações que fazem com que a gente tenha esperança ainda de que a nossa função ela acaba tendo uma certa relevância na construção de uma sociedade melhor. Mas me parece que isso acontece na relação com os alunos em sala, mas socialmente parece que isso é cada vez menos valorizado, a ponto inclusive do nosso próprio Ministro da Educação, que é teólogo e se julga professor também ter afirmado recentemente que diploma de formação de um professor atesta sua incompetência. Ou seja, apesar de todas essas contradições eu ainda consigo ser feliz ou encontrar felicidade no exercício da docência (Docente 5, grifo nosso).

As pessoas acham que ser professor é fácil... “Ah, é servidor”, “ah, ganha bem”. Mas, pra você ganhar razoavelmente bem, você tem que trabalhar 3 períodos e você leva o trabalho pra casa (Docente 9).

A intensificação do trabalho docente para conseguir um salário que possa garantir a sua existência no mundo material atinge a qualidade do ensino, assim como destacado pelos docentes 8 e 2. Na fala da docente 8, essa intensificação atrapalha o planejamento das aulas, uma vez que a maior parte do tempo os/as professores estão em sala de aula, além do trabalho levado para suas casas. Neste sentido, a busca de conhecimento sobre a temática de gênero, sexualidade, diversidade, entre outros, pode ficar comprometida. Na fala do docente 2 fica clara também a questão da precarização do trabalho docente, sendo o esforço para oprimir a classe trabalhadora, como afirma Marx e Engels (2002, p. 46) “para oprimir uma classe é preciso ao menos garantir-lhe as condições mínimas que lhe permitam ir arrastando a existência servil”. Oferecer aos docentes o mínimo para atender suas necessidades básicas, como beber e comer, é a garantia para efetivar a dominação sobre essa classe.

Todos estes elementos da precarização do trabalho docente reverberam em outro fenômeno: a desqualificação social do/a docente. Os professores/as, neste sentido, são vistos socialmente como culpados, ou melhor, se tornam bode expiatório para que os políticos e a sociedade em geral depositem toda responsabilidade do ensino nestes profissionais. Portanto, a percepção que

os/as docentes têm de como são vistos pela sociedade é de: vagabundos, inúteis, desocupados, incompetentes, etc. Além disso, a fala da docente 8, sobre ser vista como cuidadora pelos pais, retoma os estudos de Silva (2015) que demonstraram que as professoras são vistas como babás pelos pais, remetendo em uma noção assistencialista do trabalho docente.

Entretanto, a fala do docente 5 remete à contribuição social do trabalho docente ao dizer que: “*tem uma série de situações que fazem com que a gente tenha esperança ainda de que a nossa função ela acaba tendo uma certa relevância na construção de uma sociedade melhor*”. A contribuição social é uma das dimensões dos sentidos do trabalho docente analisadas por Sousa (2019a), Dias (2013), Coutinho (2009), Tolfo e Piccinini (2007), D’Arisbo et. al. (2018) e Raitz e Silva (2014). As próximas falas apresentam a questão da contribuição social do trabalho docente e são correlacionadas com as questões de gênero.

Então eu acho que professor na vida de um aluno é um grande influenciador, né? E principalmente do ensino básico, fundamental e médio, né? Dali para frente eu vejo que é uma opção de vida, você seguir a carreira científica, continuar estudando, se graduar, enfim... Mas eu acho que esses professores de anos iniciais, fundamental e ensino médio, são os professores que vão trazer uma base de vida educacional para esses alunos. É ali que o aluno agarra gosto para ler, ali que o aluno vai ter gosto pra estudar mais, para se profissionalizar. Eu acho que dependendo do professor e da influência que ele tem na vida desse ser humano como aluno, ele pode influenciar isso para a vida inteira né? Essa relação trabalho e professor é extremamente importante, inclusive é ali nessa base toda que os alunos começam a ter um conhecimento, um aprofundamento melhor das profissões, e que tipo de profissão, como se trabalha essa questão profissional. Então assim, se realmente o aluno tiver um bom professor entre aspas, né Igor? Bom professor que eu digo, que para ele, para aquele aluno como ser humano será bom em todos os sentidos, no sentido de auxiliá-lo a crescer como pessoa na vida. E particularmente acho que muitas vezes influencia mais que a criação dentro de casa. Os meus alunos, por exemplo, eles passam 11 horas quase conosco dentro da escola ali entre aula, intervalo, atividade extracurricular, almoço, lanche e estágio. Então assim se a gente pensar, eles passam muito mais tempo conosco ali dentro da Unidade Escolar, que propriamente dentro de casa com seus pais. Então acho que isso pode interferir na vida, na decisão dessa pessoa mais pra frente (Docente 3, grifo nosso).

É uma pergunta interessante. O trabalho do professor para mim é mostrar aos alunos e as pessoas que existem “n” profissões e portas abertas pra tudo. E aqui é o começo do entendimento. Então o trabalho do professor é abrir os caminhos e as portas pro futuro dos jovens. Esse é meu trabalho. Se não houver meu trabalho, não vai existir profissão. Qualquer pai que seja pedreiro, sapateiro e passa a profissão pro filho, ele é um professor. Ele tá fazendo o meu trabalho e contribuindo socialmente para que aquela criança possa continuar ou melhorar o trabalho dele (Docente 4, grifo nosso).

A sala de aula é um grande espaço social e um grande espaço das Humanas para se trabalhar e talvez por isso eu me encontrei ali também, é algo movedor. O trabalho que faço me traz uma grande satisfação porque lá na frente eu vejo o resultado daquelas sementes que foram plantadas, então quando eu encontro hoje colegas de trabalho que foram meus alunos... Nossa... E que são profissionais muito legais e que dizem que de alguma maneira se espelharam em um trabalho que eu fiz com eles em sala de aula e hoje nós não discutimos mais naquela relação professor x aluno, mas na relação de igualdade e colaboração. Isso faz bem para a alma, é saúde (Docente 6, grifo nosso).

As falas destes/as docentes sobre a contribuição social estão relacionadas com a formação profissional dos/as discentes. Neste sentido, é possível dizer que todos/as os/as docentes inserem nesta concepção de contribuição social os temas de gênero, sexualidade, diversidade, dentre outros como racismo? Ou melhor: ao falar de contribuição social é o mesmo que abordar estes temas? Não necessariamente. Já problematizamos a questão dos/as docentes conteudistas na categoria sobre os sentidos de gênero. Podemos inferir que um/a professor/a, mesmo não abordando as temáticas de gênero e afins, entende que seu trabalho contribui socialmente por formar pessoas para o mercado de trabalho, que ajude os/as discentes em passar no vestibular ou em outros exames para ingressar nas universidades etc. Além disso, há um clima de tensão pela perseguição docente articulada com a ofensiva anti-gênero e a falta de conhecimento acerca de como abordar esta temática em sala de aula.

Entretanto, mesmo que os/as docentes 3, 4 e 6 remetem a contribuição social do seu trabalho para a preparar os/as discentes ao mercado de trabalho, a análise de suas concepções sobre gênero demonstra que estes profissionais têm um olhar crítico contra às violências e desigualdades de gênero e orientação sexual, além de abordarem e defenderem estas temáticas no

contexto escolar, seja em sala de aula ou de forma privativa com os/as discentes. Portanto, entendemos que estes/as docentes não estão somente preocupados com a questão do mercado de trabalho, há também a preocupação na formação de sujeitos críticos que possam olhar para a sociedade de forma plural e democrática. As próximas falas sobre contribuição social abrangem outras concepções:

Eu acho que sempre tenho uma dívida com a sociedade, eu graças a Deus tive uma vida boa, a sociedade foi boa comigo e de alguma maneira eu queria contribuir, deixar uma contribuição social, entende? E a contribuição social é na educação, a minha é na educação (Docente 2, grifo nosso).

Eu posso transformar ou resgatar, no convívio da docência, eu posso resgatar alguns seres humanos. Eu acho que posso talvez... Às vezes nem é perceptível isso, mas às vezes tu consegue... Lá na frente, lá na posteridade, você percebe que conseguiu às vezes. Às vezes numa conversa... Mesmo que as circunstâncias nos mostram desfavoráveis, é sempre bom dar um sorriso e abraçar o próximo, entende? Isso é o bacana. É um trabalho de formiguinha, tem dias que parece que não rendeu, mas às vezes numa simples conversa com o aluno... Lá na frente traz uma diferença, então é um trabalho humano, é um trabalho de transformação que você consegue enxergar isso lá na frente (Docente 1, grifo nosso).

A gente quando sai da faculdade a gente acha que vai conseguir tornar o mundo realmente melhor em um horizonte mais imediato e amplo, mas eu acredito hoje que as poucas pessoas que a gente consegue ali no horizonte, como eu falei de cerca de 20 turmas que eu tenho, eu acredito que cada aluno que a gente consegue cativar por uma interpretação diferente sobre as coisas, sobre a realidade e sobre o conhecimento, pra mim parece ser um grande ganho até porque esses estudantes acabam também se tornando uma espécie de polo de divulgação e eles acabam também ecoando isso de maneira em que os amigos e entre as pessoas da mesma faixa etária, inclusive mais jovens que podem se tornar meus alunos no futuro, que inclusive permite uma visão que eu acredito ser otimista (Docente 5, grifo nosso).

É possível observar na primeira fala que o docente 2 tem uma espécie de dívida com a sociedade e que ele encontrou no campo da educação uma maneira de “pagá-la” com sua contribuição social. Já os docentes 1 e 5 remetem à contribuição relacionada com o afeto e a esperança que isto possa resultar numa transformação positiva dos/as discentes. Contudo, chama

atenção que a contribuição social, destacada pelos/as docentes, está voltada diretamente para os/as discentes, não há um direcionamento para a família, por exemplo. Novamente, retomamos as discussões dos ideais defendidos pela “Ideologia de Gênero” e do Escola sem Partido que aniquilam a possibilidade de interação afetiva com os/as discentes, justamente por quererem que os/as professores/as exerçam seu ofício numa lógica puramente instrumentalista e tecnicista. É um modelo de educação que objetiva acabar com o que é humanizado e sensível no campo da educação. Desta forma, as falas destes docentes também representam um tensionamento contra este modelo de pensar a Educação que tem como base os sentidos que possuem sobre gênero.

O que me faz exercer a profissão de professora é poder transformar né, e poder possibilitar a construção de uma sociedade mais inclusiva, de uma sociedade mais democrática, de uma sociedade mais justa, porque aqueles alunos são a construção de uma sociedade né? Eles fazem parte e eles são o futuro da sociedade, então quando eu tô lá dentro da sala de aula, que eu faço essa mediação, que eu faço essa exposição, que eu dialogo, eu acabo que modificando a vida daquelas pessoas. Acabo que contribuindo na construção de caráter, isso é muito importante (Docente 7, grifo nosso)

Então como que eu vou fazer, como eu vou construir uma sociedade democrática e inclusiva? Acho que é mais ou menos essa tua pergunta né? E aí eu penso que essas pessoas, esses alunos que estão na escola, são eles que vão construir o futuro, então tudo precisa começar lá da Educação Infantil, lá da base dos anos iniciais, onde eu vou estar trabalhando essas temáticas (refere-se à gênero), onde eu vou trabalhando junto com a comunidade porque precisa ter uma relação: escola e comunidade. *Então, transformando e constituindo indivíduos que tenham respeito pelo outro, eu acho que a base é a escola, é daí que se constitui que se forma a sociedade.* As pessoas que já tem um caráter formado, é difícil? É difícil, mas não é impossível, você como psicólogo sabe disso. *A gente consegue tá trabalhando essas questões de gênero mesmo onde há preconceito, mesmo onde há uma discriminação.* Mas a base são os novos, são os pequenos, se eu venho de um contexto familiar onde já exacerbado o preconceito, *chegando na escola e se isso não é trabalhado, ele vai dar continuidade, ele vai se formar um ser humano preconceituoso.* Então, por isso a importância de nós trabalharmos sim essa temática dentro de uma sala de aula né? Eu acho que as crianças são a base do nosso futuro e a partir da constituição dessas

pessoas que se formam dentro da escola é que a gente vai construir uma sociedade mais democrática (Docente 7, grifo nosso).

E eu acho que o meu propósito como professora é ajudar a maior quantidade de pessoas que eu puder. Não só na questão de passar o conhecimento, mas essas trocas que eu tenho com os meus alunos, sabe? A gente passa por um aluno de oito anos atrás e ele lembra de uma frase que tu falou, que marcou a vida dele. Então eu acho que o trabalho é isso, o trabalho para mim ele é uma espécie de oportunidade que a gente tem de afetar positivamente outras pessoas. Então se eu conseguir mudar, como dizem, plantar uma sementinha eu já tô bem feliz (Docente 8, grifo nosso).

Na fala da docente 7 há o reconhecimento de que a sua contribuição social está relacionada com a comunidade, mas, mesmo assim, tanto essa docente quanto os/as demais apostam nos/as discentes como agentes para a transformação social. Além disso, estas falas demonstram que os sentidos atribuídos a gênero afetam os sentidos do trabalho docente, nesse caso, a dimensão da contribuição social. Estes/as profissionais, ao falarem sobre a construção de uma sociedade democrática, justa, inclusiva, respeitosa e livre de preconceitos, reconhecem e defendem a diversidade de orientação sexual e de gênero e compreendem as diferentes desigualdades, violências, preconceitos vivenciados pelas pessoas. Podemos observar na fala da docente 6 a relação com os sentidos que atribui a gênero com seu trabalho, ao ser perguntada se o conhecimento que possui sobre gênero agrupa em algo como professora.

Então me ajuda porque isso me permite que eu seja uma pessoa que contribui para o crescimento de todos que estão ali, porque se você é uma pessoa que não fala, que não aceita, que não respeita, você acaba transformando aquelas pessoas que estão naquele espaço de sala de aula... Oprimindo-as né? E a opressão é uma forma muito triste de acabar com a alma do indivíduo (Docente 6)

Esta fala, inclusive, denuncia que os/as docentes que não falam, não aceitam e não respeitam o outro acabam oprimindo os/as discentes. Por esta razão, entendemos que os/as docentes também precisam distanciar-se de si mesmos e analisarem de forma crítica seus valores para que possam perceber até que ponto estes valores afetam a vida de outras pessoas, principalmente

quando reforçam a reprodução de injustiças sociais. Tanto a escola quanto os/as docentes devem caminhar juntos com as transformações sociais de seu tempo a fim de visibilizar e lutar por todas as singularidades que existem, assim como lutar contra qualquer forma de opressão.

Da mesma forma que a dimensão da contribuição social faz parte dos sentidos do trabalho docente, neste estudo, a dimensão da aprendizagem se faz presente também, conforme o estudo de Raitz e Silva (2014), cuja análise dos sentidos do trabalho das docentes entrevistadas revela que o trabalho é considerado como uma forma de estar em aprendizagem contínua.

O trabalho me faz aprender as coisas que às vezes você pensa que já sabe mexer, mas não sabia. Seja coisas de relacionamento, humanas, convívio social, até a questão do conteúdo que você coloca em prática... Se não deu certo, por que não deu certo com essa turma e com a outra deu? Isso nos faz questionar mais... Qual foi o jeito que eu fiz errado? Aí você começa a repensar essa tua dinâmica, é bacana isso porque você aprende. Porque às vezes, da mesma forma que eu abordo uma pessoa, eu não abordo outra porque nem sempre tem a mesma aceitação (Docente 1, grifo nosso).

Ao serem questionados como é a experiência ao abordar a temática de gênero e sexualidade em sala de aula, os docentes responderam:

*É gratificante, porque você começa se abrir um pouco mais. Você começa **aprender e descobrir algumas coisas que você desconhecia** e você **começa a ter outro olhar** (Docente 1, grifo nosso).*

Que é uma vantagem de conviver com os adolescentes, a gente acaba conhecendo essas situações de uma maneira muito mais rápida do que eu conheceria no meio acadêmico, trabalhando numa universidade ou em uma faculdade. onde as demandas sociais elas demoram um pouco mais a aparecerem (Docente 5, grifo nosso)

Na fala do sujeito 1 é possível perceber que o trabalho lhe proporciona aprendizagem, seja na questão tecnológica, na didática do ensino ou no convívio social. A aprendizagem por meio do convívio social, no que toca as transformações sociais de gênero e orientação sexual, pode ser observada nas falas seguintes, dos docentes 1 e 5. Vejamos como o fato de a diversidade

estar presente no contexto escolar proporcionou a estes docentes novos conhecimentos e aproximação com estas temáticas.

O grande lance de ser professor é que você aprende muito. Agora essa pandemia foi uma grande lição. Eu tinha uma dificuldade tecnológica imensa, eu sabia o básico. Eu precisei aprender e eu tenho alunos que agora nesse ensino remoto, eles são meus assistentes. Eu aprendi com eles também. **Cada indivíduo tem suas experiências e muitas vezes essas experiências vividas até pelas crianças e adolescentes me ensinam. Então eu sou um ser humano em constante aprendizagem** (Docente 6, grifo nosso)

Muito Igor, tocassem num ponto muito importante porque a cada dia mais, que eu faço leituras, que eu aprendo, que eu troco ideias né? Porque se eu pensar que eu sou uma profissional, que eu sou um professor, que eu estou me constituindo a cada dia, cada momento, que eu não tenho conhecimento absoluto, eu sempre vou aperfeiçoar a minha prática (Docente 7, grifo nosso).

A gente aprende muito com eles também. Aprendo muito, muito e muito. Eu consegui começar a me entender quando eu comecei a dar aula para adolescente e daí eu me via lá na minha adolescência e entendi o porquê que eu era tão revoltada, às vezes, sabe? Essa coisa de lidar com essa galera também, os nossos colegas, por exemplo. É difícil lidar com colegas que são conservadores, mas a gente aprende a ver o outro lado da coisa, **aprender a dialogar mais...** (Docente 8)

Os alunos me ajudam um monte, é uma troca. Eu ensino e aprendo ao mesmo tempo. Todo ano é uma turma nova que entra, são pessoas novas que a gente conhece e que possam fazer parte na vida a gente, acho que todo mundo agrupa alguma coisa para alguém né? (Docente 9).

*Teve uma vez que eu dava aula, a gente via muito menina com menina. Uma vez, andando no pátio, eu vi dois rapazes juntos abraçados. No primeiro momento foi ir lá e chamar a atenção deles. Mas, antes de eu chegar perto eu pensei: "se as meninas se abraçam por que eu vou ali cobrar deles?" Aí eu desviei o caminho e segui em frente. Então a primeira vez que eu vi dois meninos homossexuais na escola, o meu impacto foi esse. Com isso aí, eu comecei a ver de outra maneira... O gênero, a homossexualidade... **Com isso, eu consegui amadurecer, aprender mais sobre isso*** (Docente 10, grifo nosso).

A fala da docente 6 retoma novamente a aprendizagem em relação à tecnologia. A fala da docente 7 remete o princípio dialético da aprendizagem, justamente por estar em aprendizagem contínua. Contudo, é abordada

novamente a importância da troca de conhecimento entre docente/discente, ao se falar sobre: “*cada indivíduo tem suas experiências e muitas vezes essas experiências vividas até pelas crianças e adolescentes me ensinam*” (docente 6); “*eu troco ideias né?*” (docente 6); e “*a gente aprende muito com eles também. Aprendo muito, muito e muito*” (docente 8). Dessa maneira, na fala do docente 10, também é possível observar que o convívio com identidades que fogem do padrão hegemônico da sexualidade fez com que o profissional repensasse seus próprios preconceitos. Pensamos que os próprios/as discentes podem contribuir na formação destes profissionais de forma ativa, estimulando debates, propondo reflexões, compartilhando experiências que abordem temas de gênero e sexualidade em geral a fim de ensinar e aproximar os/as docentes para a temática. Os/as discentes, ao fazerem isso, também estão contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

Dessa maneira, o convívio com os/as colegas de trabalho que possam vir a ter uma visão de sujeito e mundo diferente se faz importante para o processo de aprendizagem, como aborda a docente 8: “*É difícil lidar com colegas que são conservadores, mas a gente aprende a ver o outro lado da coisa, aprende a dialogar mais...*”. Assim como o outro se faz de suma importância para que o processo de aprendizagem aconteça. O mesmo ocorre em relação ao reconhecimento social dos/as docentes.

Eu servi como base. É legal ter esse retorno. É muito bacana isso. Eu prefiro ouvir isso deles do que alguma medalha sobre isso, entendeu? (Docente 2, grifo nosso)

Mesmo que não seja no coletivo, digamos assim, que seja um reconhecimento pessoal, um muito obrigado por um aluno que mandou uma mensagem, muitas vezes para desabafar comigo ou para me tecer um elogio em relação a contribuição que eu fiz na vida dele. Para mim vale muito mais do que o salário que eu ganho, do que o dinheiro que entra na minha conta, enfim... São reconhecimentos que eu levo para minha vida toda (Docente 3, grifo nosso).

Como eu falei, tô na profissão há 20 anos, tem alunos meus que são doutores e que moram fora do Brasil que mantém contato, a gente se sente feliz. Eu contribuí pouquinho, mas eu contribuí e quando eles me reconhecem fico feliz. Tem professores muito melhores do que eu, mas me sinto orgulhoso. Dá gosto sentir isso, de ver um aluno crescendo

assim como você terminando o mestrado. É ruim isso? Imagina quantos professores presenciam isso? Mas é bom e é gostoso (Docente 4, grifo nosso).

Olha, hoje mesmo que é o dia dos professores né? Hoje até fiquei emotiva, quando recebi algumas mensagens de alguns alunos a gente acaba ficando emotiva porque é uma sensação de... Nossa, é isso que eu amo fazer, é isso que é a minha vocação, é isso que é o meu propósito de vida né? Tenho muito uma linha de propósito de vida, eu penso eu estou aprendendo sempre. E aí quando a gente recebe a gente fica muito feliz né? É isso que é reconhecimento, não sendo reconhecimento financeiro né, porque a gente não tem... Eu não tenho reconhecimento financeiro bom, mas eu tenho reconhecimento pelos meus alunos e isso que me deixa feliz e que me proporciona, me impulsiona, na verdade, a caminhar cada vez mais (Docente 7, grifo nosso)

Ou então, que eu te falei antes, das mensagens que a gente recebe às vezes de um aluno lá de não sei quando, tá andando na rua... “Meu você já foi minha professora”, sabe? Então eu acho que o benefício maior, independente de salário, de tudo, é ver essa admiração dos alunos assim, especificamente dos alunos porque são eles a base do nosso trabalho né? (Docente 8).

A gente se sente envaidecido né? Quando alguém te agradece, é um reconhecimento que você fez uma coisa boa, que chamou atenção daquele aluno que conseguiu pegar alguma coisa de ti. Porque tem alunos que vê um professor num lado e já passa para o outro lado da rua, não quer nem ver o professor. Então isso quer dizer pra mim que eu realmente consegui transmitir alguma coisa para eles, para o aluno (Docente 10).

Anteriormente discutimos que a percepção que os docentes têm do reconhecimento da sociedade sobre ser professor está relacionada com inutilidade, vagabundagem, desocupação, visão assistencialista, entre outros. Mas, ao falarem sobre o reconhecimento social que parte dos/as discentes, há uma diferença, trazendo a felicidade inclusive. De acordo com Dias (2013), esses reconhecimentos reverberam no sentimento de pertencimento e resultam em uma imagem positiva de si mesmos. Inclusive, são mais importantes do que o próprio salário ou o ganho de um prêmio, conforme os docentes nos disseram. Vimos no terceiro capítulo desta pesquisa que todos os estudos explorados apresentam a importância do Outro na formação do processo identitário e de valorização pessoal do/a docente.

Por fim, a última dimensão dos sentidos do trabalho docente refere-se ao relacionamento interpessoal.

Acaba sendo uma posição que ela tem um grande destaque a ponto de boa parte das relações que eu tenho, pessoas que se tornarão ou se tornaram meus amigos, serem ligadas a este ambiente, né? Então tenho alunos os quais tenho uma certa amizade e eu às vezes costumo brincar que essa relação ela é tão forte que às vezes o meu nome, meu primeiro nome, ele passa a se tornar o segundo nome, o primeiro nome acaba sendo professor. A gente acaba indo em alguns lugares e a gente é reconhecido inclusive com formas bem gentis e afetuosas às vezes, mas sempre utilizando ali o primeiro nome de professor (Docente 5, grifo nosso).

Mas, como trabalho... Eu construí várias outras famílias que são famílias de amizade. Hoje eu tenho amigos que são irmãos e irmãs que eu conheci através da relação do trabalho (Docente 6, grifo nosso).

Os benefícios são gigantes. O abraço, os abraços que a gente ganha na escola são maravilhosos. O carinho, o afeto que a gente recebe é gigantesco, então para mim é o benefício máster, né? (Docente 8, grifo nosso).

Com os professores, o pessoal saía, ia numa lanchonete para relaxar um pouco, conversar, trocar ideias, manter o grupo. Acho que o professor é a classe mais desunida que tem, deu 17h30 ou 17h45, pega o carro e vai pra casa, se vemos só no outro dia. Então a gente tentou quebrar um pouco disso, o pessoal se reunia... Ou uma vez na casa de alguém para fazer uma carne, para não ficar só naquele ambiente de sala de aula (Docente 10).

O relacionamento interpessoal está conectado tanto na relação docente/discente quanto docente com outros profissionais que trabalham na instituição de ensino. Analisar o relacionamento interpessoal dos/as docentes é importante, pois representa um dos motivos que leva as pessoas a trabalhar (SILVA; TOLFO, 2012). Igualmente, para Natividade e Coutinho (2012), as positividades do trabalho estão vinculadas às relações interpessoais que são estabelecidas, que promovem diálogo, amizade, diversão e aprendizagem. Portanto, é preciso entender se os/as docentes possuem sentidos mais positivos em relação ao trabalho.

Percebemos que, embora os/as docentes encontrem inúmeros obstáculos no ofício da profissão, como por exemplo a precarização do trabalho e o reconhecimento negativo da sociedade, os sentidos que possuem

acerca do trabalho, principalmente na questão da contribuição social, no reconhecimento social dos/as discentes, no relacionamento interpessoal e na constante aprendizagem, sobrepõem os obstáculos. Além disso, a análise dos sentidos que estes profissionais têm acerca de gênero afetam os sentidos que possuem acerca do trabalho justamente por compreenderem que é importante a inserção das temáticas de gênero e sexualidade em suas práticas, mas que o não-saber e o não-poder se fazem presentes.

O não-saber, como já vimos na análise anterior, está relacionado com a falta de conhecimento de gênero e de como aplicá-lo em sala de aula. Podemos fazer um paralelo com o não-saber, na formação continuada, como destacou a docente 9:

Talvez se fossemos mais bem vistos. Não só a remuneração, mas também de formação. Porque hoje nossa formação continuada, são cursos que não agregam nada. São vídeo aulas que sempre é a mesma coisa falada. Não é nada prática. Poderia ter um curso de formação, então 'oh, hoje nós vamos ver gênero, o que cada disciplina poderia contribuir? Nem que fosse um debate que a gente também poderia dar ideias'. Ou vamos falar de outro assunto transversal... Como trabalhar isso em sala de aula, desenvolver uma oficina pra gente ver como fazer com os alunos em sala de aula porque você ter uma palestra ali pela internet e você escutando o professor falando "ah, porque tem que ter a questão de gênero, que gênero é isso, gênero é aquilo... Mas, como a gente faz isso no dia a dia?

Já o não-poder é relacionado com a perseguição dos/as docentes pela ofensiva anti-gênero. Mas, pela análise da categoria sentidos do trabalho docente, percebemos que a precarização do trabalho, ser contratado, não ter segurança financeira, ter que trabalhar por incessantes horas e não poder planejar/estudar mais no dia-a-dia contribuem para que as discussões de gênero fiquem longe do contexto escolar.

A análise dos sentidos do trabalho docente demonstrou o entendimento dos docentes entrevistados sobre trabalho, contribuição social e aprendizagem e que eles estão preocupados com a formação de cidadãos críticos que possam olhar para a sociedade de forma mais plural e democrática, principalmente no que tange os assuntos de gênero/sexualidade. Mas, como visto na análise de suas práticas pedagógicas, eles estão sendo barrados pelo

não-saber e pelo não-poder e que, de alguma forma, acabam contribuindo para a manutenção dos ideais do Escola Sem Partido.

4.5.4 Sentidos de gênero e trabalho docente

A pergunta de pesquisa que guiou esta dissertação – diante do contexto político nacional aqui analisado, as concepções sobre gênero dos docentes afetam os sentidos que atribuem ao seu trabalho como docente? –, pode ser respondida da seguinte forma: sim, os/as docentes fizeram diversas correlações entre as concepções de gênero e os sentidos do trabalho docente, sendo possível afirmar que este trabalho é afetado de diversas maneiras. Vejamos.

Os sentidos apresentados pelos/as docentes sobre a categoria gênero diziam respeito à associação entre gênero e sexualidade, com grande ênfase ao valor da liberdade de expressar e viver distintas identidades de gênero. Outros sentidos atribuídos ao gênero diziam respeito a entender o gênero como um estilo de vida, uma “bagagem espiritual” herdada da família de origem, uma condição biológica e psíquica que define um estilo de vida e/ou comportamento social.

Os docentes 1, 2 e 3 defenderam as concepções de gênero a partir da noção de liberdade em relação à sexualidade, relacionando-as com uma forma de pensar o trabalho docente como fundamental para a abordagem destas questões na escola, como nas falas que apontaram os sentidos do trabalho docente como a possibilidade de ser feliz e de transformar o mundo.

Tais concepções, segundo os docentes, afetam seu trabalho ao chamá-lo à compreensão de que há visões radicais que não permitem que as pessoas tenham a liberdade de ser o que elas são e que cabe a eles/as trazerem tais visões para as discussões em sala de aula, uma vez que estão presentes em nossa sociedade.

As relações de gênero foram apontadas como a principal transformação da sociedade contemporânea, que levam o docente a desejar ser um agente desta transformação, de ter outro olhar, fazer a diferença: “é *um trabalho humano, é um trabalho de transformação [...] Eu posso transformar ou resgatar, no convívio da docência, eu posso resgatar alguns seres humanos*”.

Desta forma, os sentidos de gênero destes/as docentes vão ao encontro dos sentidos que atribuem ao seu trabalho, ao considerá-lo a esperança para a construção de uma sociedade melhor. Além disso, para eles, a docência é o espaço das múltiplas vivências e a escola é um retrato da família e da sociedade. Assim, o/a docente é aquele que forma indivíduos para a convivência social, como relatou os docentes 2 e 6, ou como disseram os/as docentes 3 e 4, “*eu acho que professor na vida de um aluno é um grande influenciador [...] o trabalho do professor é abrir os caminhos e as portas pro futuro dos jovens.*”

Suas práticas pedagógicas em relação à temática circunscrevem-se em falar sobre tolerância e aceitação em sala de aula, visando discutir estes temas de forma individual com os/as discentes e tentando, de alguma forma, reparar os danos causados no processo de aprendizagem e socialização destes discentes que passaram por situações de preconceitos e/ou pressões familiares a respeito de sua identidade de gênero, conforme observa a docente 3 ao perceber “*o quanto o aluno estava sendo prejudicado, inclusive na sua vida escolar, no seu desenvolvimento pedagógico, por conta de uma censura que vem de dentro de casa*”.

Mas, não apenas dentro de casa. Alguns relatos apontaram os preconceitos sexistas e homofóbicos advindos por parte de professores em “*reuniões pedagógicas, nas formações continuadas, o quanto existe professores ainda extremamente preconceituosos e o quanto isso interfere na vida escolar do aluno. [...] a gente presencia situações de alguns professores extremamente homofóbicos, por exemplo, que não entram em sala de aula sem tecer uma piadinha para algum aluno, tem que fazer um comentário sem graça que acaba chegando para nós...*

. Assim como há relatos de machismo e valores conservadores entre os colegas de profissão: “*Eu tenho colegas super conservadores... os caras são machistas, são... Desculpe a palavra, mas eles são escrotos... Veem a mulher como um objeto, como um objeto de servir mesmo*”.

Podemos inferir que a expansão da ofensiva anti-gênero no país despertou o interesse dos/as docentes pelo tema das relações de gênero em seu trabalho. Muitos sequer haviam lido algo sobre o assunto e passaram a pesquisar mais para poder ter algum conhecimento, conforme as falas dos

docentes 1 e 3 que remetem à ideia de que o trabalho docente é um espaço de constantes aprendizados: “*O trabalho me faz aprender as coisas que às vezes você pensa que já sabe mexer, mas não sabia. Seja coisas de relacionamento, humanas, convívio social, até a questão do conteúdo que você coloca em prática.* [...] *Eu nunca me aprofundei muito no tema, mas sempre que a gente discute isso eu entendo dessa maneira: a orientação sexual do indivíduo*”, e ainda: “*para mim, abriu minha mente nesse sentido de que realmente hoje em dia é necessário a gente trabalhar com essa diversidade toda, é a geração diferente* [...] *Acabou me trazendo outras percepções... no sentido de abrir a mente, de entender várias situações, foi uma quebra de paradigmas, um divisor de águas*”.

Muitos nunca trouxeram este tema para a sala de aula seja em razão de não terem conhecimento ou do receio e do pânico moral instalado, inclusive entre os próprios alunos, como observam os docentes 3 e 7: “*eu nem tentei porque eu acredito que teria uma resistência, não só dos alunos, mas eventualmente de alguns pais ou alguém que pudesse vir. Mas dentro de sala de aula nunca teve nem sequer um movimento dos alunos mesmo de tentarem trabalhar isso*”; “*eu percebo uma mudança de visão dos alunos, eles têm um pouco de receio de falar sobre isso, eles ficam bem receosos em tratarem de falar sobre as questões de ideologia de gênero*”.

Na fala de uma docente, diante do atual cenário da ofensiva anti-gênero, ela passou a abordar ainda mais essa temática em sala de aula, principalmente ao dizer: “*comecei a falar muito mais sobre isso na sala de aula. Já falava antes e agora eu tô falando muito mais porque eu não sei até quando eu vou ter esse poder dentro da sala de aula*”. Estes sentidos e práticas pedagógicas estão alinhados a questão da autonomia e contribuição social da docente que afirma o seu propósito de poder ajudar as pessoas, afetá-las positivamente e “*como dizem, plantar uma sementinha eu já tô bem feliz*”.

Dois docentes revelaram não entender muito bem como poderiam inserir a temática de gênero em suas disciplinas. Ao falar sobre o seu papel como docente, um deles diz que: “*o meu papel é ensinar, é fazer que ele aprenda as coisas que são relacionadas com o dia-a-dia, a sociedade, lógico, a tecnologia, mas trazer para o mundo. Mas não tem a ver com essas questões, né?*”

Esta fala revelou tanto os sentidos que a docente atribui ao seu trabalho, vinculando-os com o ensinar, quanto como o seu sentido sobre gênero. Percebemos que, ao falar sobre isso, a docente comprehende que gênero não está relacionado com “*as coisas que são relacionadas com o dia a dia, a sociedade, lógico, a tecnologia, mas trazer para o mundo*”. Portanto, embora a docente entenda que gênero tenha relação com identidade, masculino e feminino, ela vê que gênero não ocupa um lugar em sua disciplina e que parece distante do que ela entende às coisas “*relacionadas com o dia a dia, a sociedade, lógico, a tecnologia, mas trazer para o mundo*”.

Os/as docentes 4, 5 e 6 relacionaram gênero à condição biológica, ao masculino/feminino. Apontaram como a família e a cultura influenciam na forma de cada um ser, a alguma inclinação/preferência ou questão inconsciente do sujeito ser o que é, cujas diferentes representações do masculino e feminino na sociedade que não podem ser ignorados no trabalho docente. Tais sentidos dialogam com as identidades de gênero, as discussões que alguns docentes trouxeram permitiram problematizar a sociedade excludente, segregacionista que busca a eliminação de identidades que transgridem a norma binária e heterossexual.

As falas destes/as docentes mostram algumas de suas estratégias para não deixar de trazer tais temas, como por exemplo, o papel de mediador do professor: “*aqueles alunos são a construção de uma sociedade né? Eles são o futuro da sociedade, então quando eu tô lá dentro da sala de aula, eu faço essa mediação*”; “*deixo para os alunos discutirem, porque eles hoje em dia, se a gente olhar pros alunos jovens, tem vários gêneros aqui na escola diferentes e não é difícil de identificar. Na sala de aula a gente deixa a conversa. [...]. Se o governo quer proibir, que proíba. Agora não vai tirar da minha cabeça de eu falar na sala de aula. Eu tenho que mostrar pra eles que o mundo não é só a nossa escola, a nossa casa e a nossa cidade. Existe um Estado inteiro, existe o país inteiro e existe um planeta inteiro*”.

Esta última fala é enfática. O trabalho docente para este professor é um trabalho comprometido com as questões de nosso tempo presente, em alargar a visão do aluno para além dos muros da escola. Não deixa de ser uma crítica ao movimento Escola sem Partido e às ofensivas anti-gênero ao mostrar que um grupo de pessoas não representa o Estado ou o país. O mesmo argumento

apareceu na fala de outro docente ao reiterar que a escola “*não pode fugir do contexto, se fugir um pouco a escola já virou coisa do outro mundo. Então se você falar sobre sexualidade na escola... aí chega em casa nos ouvidos dos pais e pronto... fechou o tempo. Tem reportagens aí que mostram os pais que fazem abaixo-assinado para tirar o professor*”.

Da mesma forma, o docente 5 reiterou que comprehende os sentidos de seu trabalho docente atrelados aos sentidos de gênero e à função da escola, cabendo, inclusive, uma crítica indireta à ofensiva anti-gênero: “*elas precisam ter uma noção de que quando a gente fala sobre diferentes gêneros, a gente está comentando sobre a existência dessas diferentes situações da nossa sociedade, isso é diferente de fazer apologia a determinado modo de encarar o mundo, a realidade, enfim, uma questão até ontológica*.”

Ao explicar os sentidos que atribui ao seu trabalho, o docente 6 chegou a classificar como “*pseudo-loucura o que estamos vivendo atualmente, você tem que ter uma delicadeza, um cuidado na maneira de como você trata porque nós vivemos na escola uma mescla de tudo Aqueles que estão fora desse padrão tradicional-social e aqueles que são os tradicionais-sociais ou religiosos*”.

Na fala de uma docente, o sentido que se atribui ao gênero permite uma melhor contribuição para o crescimento dos discentes, pois “*se você é uma pessoa que não fala, que não aceita, que não respeita, você acaba transformando aquelas pessoas que estão naquele espaço de sala de aula... Oprimindo-as né? E a opressão é uma forma muito triste de acabar com a alma do indivíduo*”. Estes sentidos motivam suas práticas pedagógicas em abordar os temas de gênero em sala de aula, por meio da língua portuguesa, literatura, arte, história e filosofia. Tanto os sentidos de gênero quanto suas práticas estão alinhadas aos sentidos que atribuem ao seu trabalho, de poder contribuir socialmente, de não ser uma docente focada no conteúdo, e sim estar atenta às diferentes situações que ocorrem na sociedade.

Os docentes 6, 7, 8, 9 e 10 atribuíram sentidos de gênero relacionados a conteúdos políticos e sociais, como a questão da inclusão, democracia, novos arranjos familiares e privilégios de classe, gênero e raça. Estes sentidos impulsionam suas práticas em abordar, em rodas de conversa, as temáticas de respeito e discriminação no que tange gênero.

A consciência de privilégio de classe e raça se mostrou contundente na fala da docente 8: “*Eu por ser uma mulher branca e heterossexual tenho muito mais privilégios do que as outras mulheres, então... a questão salarial é tipo... Pelo amor da Deusa né. Não vou nem entrar em muitos detalhes*”. Pela fala de um dos docentes, pensar as relações de gênero nestes aspectos afeta os sentidos de seu trabalho como docente na medida em que o seu trabalho é transformador para “*constituir indivíduos que tenham respeito pelo outro, eu acho que a base é a escola, é daí que se constitui que se forma a sociedade*”. Novamente, os docentes atrelam a dimensão da contribuição social tanto para o gênero quanto para os sentidos do trabalho docente.

Todavia, além desta dimensão, os/as docentes evocaram sentidos sobre o trabalho docente relacionados ao amor, dignidade, vocação e cuidado, “*a gente é muito mais um cuidador do que um professor. Hoje em dia a gente é psicólogo, a gente é pai, a gente é mãe, amigo, é irmão... A gente é todo mundo, menos só um professor*”, fala da docente 8, quase negando a ideia de profissão ao associar o trabalho docente à ideia de uma grande família de amigos.

Nesta perspectiva, os sentidos de gênero acionados pelos/as docentes foram relacionados ao comportamento social, à maneira como as pessoas se comportam na sociedade, e que, ao tratar das relações de gênero em sala de aula, o trabalho docente contribui para a problematização dos abusos, preconceitos, discriminações, desigualdades de gênero, homofobia, transfobia e violência de gênero.

Muitas vezes os sentidos de gênero atrelados aos sentidos do trabalho docente soam como uma missão, nas palavras da docente 7, que percebe em seu trabalho a possibilidade de impedir que um aluno “*vai se formar um ser humano preconceituoso. Então, por isso a importância de nós trabalharmos sim essa temática dentro de uma sala de aula né?*”.

Há uma certa idealização do trabalho docente que o/a coloca como responsável pela formação do caráter dos alunos, de “resgatar” alguns alunos, ao mesmo tempo que aparece nas falas uma reiteração de um trabalho docente abnegado, sacrificial, que independe da baixa remuneração para trazer felicidade, realização e reconhecimento. Há também uma idealização dos alunos como cidadãos do amanhã, construtores do futuro.

De um modo geral, os sentidos sobre gênero estão remetidos às ideias de tolerância, respeito, aceitação, cuja ênfase recaia na defesa de que as discussões de gênero, atreladas à dimensão da contribuição social, afetam o trabalho docente na medida em que cabem aos docentes, como na fala do docente 1, “*conscientizar os alunos que daqui a 10, 15 anos serão os líderes da sociedade e para isso, para termos uma sociedade mais justa, mais ética nós temos que trazer sim essa problemática em discussão*”.

Um docente afirmou que ser professor não está relacionado com ensinar somente contas numéricas ou ler e escrever, os docentes devem incluir outras temáticas, inclusive relacionadas à sexualidade, no contexto escolar. Entretanto, ele admite que não entende como sua área pode contribuir e/ou inserir estas temáticas em sua disciplina. Dessa forma, os sentidos do trabalho docente revelam uma preocupação mais conteudista e, logo, menos crítico em relação às temáticas de gênero dadas as próprias dificuldades apresentadas por estes docentes em trazer uma compreensão das relações de gênero. Como critica a docente 8 ao referir-se a professores que usam do argumento “*meu Deus o que os pais vão pensar, ou não tá lá no meu plano de aula então não vou falar sobre isso*”...

Alguns docentes mostraram não estarem intimidados em relação às ofensivas anti-gênero, demonstrando que em seu trabalho pedagógico busca promover ideais de aceitação, autonomia e liberdade em falar sobre gênero, diversidade e sexualidade em sala de aula. São entendimentos de gênero que afetam práticas de resistência às ofensivas anti-gênero, principalmente na fala da docente 8: “*tento ser uma forma de apoio, tem trabalhos que são voltados para a questão da violência contra a mulher, afetou numa forma de me ver falando muito mais sobre isso, do quanto isso é cada vez mais urgente, mais gritante falar disso dentro da sala de aula..., mas não me deixou com medo*”.

Estas concepções fazem com que o docente seja o mediador de debates e diálogos entre os alunos, além de preservar seu sentido de liberdade de expressão e de ensino como professor. São práticas voltadas em interferir durante a aula quando são percebidos conflitos que envolvam a maneira que os/as discentes estão tratando os/as colegas pelas suas questões de orientação sexual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem dúvida, a fala do professor mencionada na introdução, revela algo importante: gênero permanece sob ataque no ambiente escolar. As ofensivas anti-gênero, por meio do slogan “teoria/ideologia de gênero”, buscam reafirmar a hegemonia de uma norma binária de gênero, de matriz heterossexual, na defesa de um único modelo de “família tradicional”, o que contribui para a perseguição dos/as docentes que se propõem a discutir gênero em sala de aula, causando, desta forma, o pânico moral entre educadores/as.

A fala do professor, “é muito interessante o que você falou, mas é complicado discutir sobre gênero em sala de aula, pois se eu o fizer, no outro dia terá pai na minha porta querendo me bater. O que fazer com isso?”, permeia toda pesquisa aqui realizada, que teve por objetivo analisar se as concepções sobre gênero dos docentes do Ensino Médio de uma escola pública estadual em Santa Catarina afetam os sentidos que atribuem ao seu trabalho como docente.

Buscamos compreender os sentidos sobre gênero e trabalho docente por parte destes/as professores/as e problematizar se estes sentidos afetam seu trabalho como docente, aqui sintetizados.

Apontamos, nesta dissertação, como as ofensivas anti-gênero seguem alinhadas à forma como a escola foi estruturada ao longo da história, pautada pela dominação e exclusão das minorias sociais, tornando-se um espaço que em seu seio circulam preconceitos, como a homofobia, racismo, sexism etc.

Buscamos compreender, a partir dos/as autores/as que guiaram esta análise, o espaço escolar como um dispositivo de subjetivação, demarcado como um espaço de controle, normalização das subjetividades, jogos de poder e também práticas de resistências.

As ofensivas anti-gênero, aliadas ao fortalecimento do neoliberalismo, afetam o trabalho docente, sobretudo na relação de desqualificação do/a docente, sua desumanização, perda da autonomia e a própria precarização do trabalho docente, como apontam as críticas de um docente sobre a baixa remuneração dos profissionais da educação atrelada à falta de incentivo ao desenvolvimento da educação no país.

Além da perda da autonomia do professor em sala de aula, as ofensivas anti-gênero mostram-se presentes na perseguição e na vigilância exercidas pelas famílias dos/as alunos/as, conforme os vários depoimentos sobre as ameaças sofridas por “*colegas de trabalho que perderam o seu trabalho por trazer algumas coisas relacionadas à gênero. Teve uma mãe que não gostou e denunciou*”; “*já presenciei situações assim de censura por parte dos pais em relação a essa nova opção do filho*”; “*os efetivos também têm medo de ser chamado, levar processo, disso depois prejudicar em algo na aposentadoria... Eu acho que se vive muito essa situação de medo. Não é um medo explícito, mas é um medo que está nas entrelinhas.*”

Consequentemente, os sentidos que os docentes atribuem ao seu trabalho revelam que ele é afetado de diferentes maneiras, indo desde o reconhecimento do papel do professor em oferecer resistência às estratégias das famílias em interferir na autonomia dele em sala de aula até em como propiciar um ambiente acolhedor em sala de aula para que seja possível discutir todas as temáticas que envolvem a questão de gênero, como preconceitos sexistas, de classe e raça, intolerâncias etc.

Além disso, um dos docentes chama a atenção para o fato de que as discussões de gênero são necessárias tanto para a sociedade abrir mais a mente quanto “*para os pais que têm que começar a entender isso [...] se um pai me questionar o porquê falei sobre isso, foi porque seu filho me perguntou. E é minha aula, eu tenho direito de falar*”. Ou seja, há um apelo ao enfrentamento, à resistência, à autonomia do/a docente em seu trabalho.

Se considerarmos este estudo por uma lógica dialética entre tese, antítese e síntese, os resultados aqui discutidos representam a síntese do que está acontecendo no campo da Educação por meio da ofensiva anti-gênero. Estes movimentos têm cerceado as discussões de gênero e de sexualidade, controlando, assim, o currículo e o trabalho docente como podemos ver. E como resposta a isso, são necessárias muitas estratégias, inclusive do corpo docente e gestão para o não avanço da ofensiva anti-gênero e sim para manter as discussões de gênero e de sexualidade nas escolas.

Entendo que se os/as docentes não puderem realizar uma leitura crítica do mundo, a formação dos/as jovens será pragmática e limitada, pois não poderão serem livres para pensar e agir no mundo de forma engajada. Nesta

perspectiva da ofensiva anti-gênero, o ensino seria pragmático, utilitarista e há uma redução do papel da escola, que serviria somente ao preparo para o mercado de trabalho por meio do ensino da técnica. Considero a escola como espaço privilegiado de interação e que deve ser o local de estímulo ao debate e problematizações, e não, de coibição e silenciamento.

Destarte, a supressão dos termos “identidade de gênero” e “orientação sexual” da BNCC e do PNE representa um grande retrocesso nas políticas educacionais brasileiras, uma vez que não debater estas questões acaba projetando uma educação incapaz de intervir no mundo, tornando-se cúmplice das injustiças e violências que nele ocorrem. Mesmo diante da ofensiva, é relevante que o/a professor/a seja autônomo e, nesse sentido, que sempre se mantenha refletindo acerca de suas práticas, tornando-a campo de estudos para avançar nas propostas educacionais e na formação dos/as estudantes. Sua ação tem como objetivo principal a formação de cidadãos que poderão agir socialmente, contribuindo para o desenvolvimento do contexto que habitam.

A partir dos resultados obtidos nesta pesquisa, proponho que a escola possa investir em formações continuadas, previstas na terceira versão da BNCC, nas temáticas de gênero, tanto teoricamente quanto em sua aplicabilidade no contexto escolar e também em outros eventos que ocorrem no decorrer do ano letivo.

A realização desta pesquisa aponta para a necessidade de um maior investimento no campo da educação para a temática de gênero juntamente com os sentidos do trabalho docente, tanto pela oferta de cursos formativos para toda a comunidade escolar quanto mini-cursos que possam ser ofertados em cada escola, para diálogos mais coletivos de partilha dos saberes, não tornando um trabalho individual.

As críticas de diversos docentes apontavam nesta direção, da falta de cursos de formação, de palestras, do diálogo entre direção, professores e famílias, do desenvolvimento de projetos interdisciplinares e coletivos para sair do lugar comum que atribui a responsabilidade unicamente para o professor escolher inserir ou não o tema em sua disciplina.

Foram várias as sugestões acompanhadas de críticas de que as atuais formações continuadas ofertadas *“não agregam nada. São vídeo aulas que*

sempre é a mesma coisa falada, não é nada prática”, assim como as críticas a respeito do próprio trabalho docente isolado: “Não adianta de nada a gente fazer todo um trabalho pedagógico dentro da unidade escolar, se a gente não tiver essa visão e esse apoio dos pais, né? E vice-versa, não adianta de nada a gente trabalhar só com a família, com aluno e com os pais e esquecer da questão pedagógica e da unidade escolar. Não adianta a gente trabalhar dentro de uma escola que se diz multidisciplinar, e que trabalha com uma série de questões e valores e tudo, se a coisa na prática realmente não funciona, entendeu?”; “poderia ser implantado, por exemplo, um projeto institucional e também trabalhar nas disciplinas ou ainda desenvolver dentro de algum conteúdo”; “falta preparo dos professores não tem uma palestra por exemplo, por que um dia não fazem um rolê para explicar para os professores como lidar com essas situações na escola?”

Este último raciocínio vem acompanhado da crítica ao atual mandato do presidente Jair Bolsonaro, defensor do movimento Escola sem Partido e das ofensivas anti-gênero, discutidas no segundo capítulo: “*como falar sobre isso na sala de aula..., mas daí ao mesmo fico pensando como é que vamos fazer um negócio desses se a gente já tem um governo que tá querendo proibir que você fale sobre isso nas escolas, então é uma contradição que rola ali sabe? Ou você busca tua informação para repassar para os seus alunos porque apoio tu não vai ter né, ou você não fala, e daí nós às vezes no comodismo da coisa, tem pessoas que preferem não falar do que buscar o conhecimento para levar para sala de aula*”.

Os sentidos que atribuem a gênero e ao seu trabalho guiam suas práticas pedagógicas, conforme visto nas rodas de conversas com os/as discentes, é possível observar, principalmente as dimensões de contribuição social, que os/as docentes entendem a necessidade de abordar a temática de gênero principalmente porque a escola deve assumir a responsabilidade do que ocorre na sociedade. Ademais, destacamos a relevância tanto dos sentidos quanto das práticas pedagógicas de alguns docentes que, de maneira direta e ativa, atuam com as questões de gênero de forma engajada, mesmo diante do cenário da ofensiva anti-gênero.

Há esperança.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. A pesquisa junto a professores: fundamentos teóricos e metodológicos. In: _____. (Org.). **Sentidos e significados do professor na perspectiva sócio-histórica: relatos de pesquisa**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, p.11-22.
- ALTMANN, Helena. Diversidade sexual e educação: desafios para a formação docente. Sexualidad, Salud y Sociedad. **Revista latino-americana**, n.13, p.69-82, abr. 2013.
- AMARO, Ivan. A docência no armário: o silenciamento das relações de gênero nos planos de educação. **Revista Espaço Pedagógico**, v.24, n.1, maio 2017.
- ANDRADE, Patrícia Santos; CARDOSO, Telma Abdalla de Oliveira. Prazer e dor na docência: revisão bibliográfica sobre a Síndrome de Burnout. **Saúde e Sociedade**, v.21, n.1, 2012.
- ANTES, Gilberto; JACONDINO, Eduardo Nunes. O pós-estruturalismo e o debate sobre a fabricação dos sujeitos: a genealogia de Michel Foucault. **Alamedas**, v. 8, n. 1, p. 123-138, 2020.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo Editorial, 2006.
- ARAÚJO, Romilda Ramos; SACHUK, Maria Iolanda. Os sentidos do trabalho e suas implicações na formação dos indivíduos inseridos nas organizações contemporâneas. **Revista de Gestão USP**, São Paulo, v.14, n.1, p. 53-66, jan./mar. 2007.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. **Cadernos CEDES**, Campinas, v.19, n.44, p.19-32, abr.1998.
- BAUMAN, Zygmunt. From Pilgrim to Tourist – or a Short History of Identity. In: HALL, Stuart; DU GAY, Paul (Org.). **Questions of Cultural Identity**. London: SAGE Publications Ltd, 1996.
- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**: a experiência vivida. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.
- _____. **Por que sou feminista?**. Entrevista de Simone de Beauvoir concedida para o programa “Questionnaire”, por Jean-Louis Servan-Schreiber. 1975. Disponível em: <http://prceu.usp.br/uspdiversidade/genero/simone-de-beauvoir-porque-sou-feminista-1975/>. Acesso em: 23 jun. 2020.
- BENTO, Antônio V. Como fazer uma revisão da literatura: considerações teóricas e práticas. **Revista JA - Associação Académica da Universidade da Madeira**, n.65, ano VII, p.42-44, 2012.

BOMFIM, Sandra Souza. **Orientação sexual na escola:** tabus e preconceitos, um desafio para a gestão. 2009. 72f. Monografia (Graduação em Pedagogia), Universidade do Estado da Bahia, Salvador. 2009.

BORRILLO, Daniel. **A homofobia.** In: LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Débora (Org.) Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio. Brasília: Letras Livres/EdUNB, 2009.

BOSI, Antônio de Pádua. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Revista Educação & Sociedade**, v.28, n.101, p.1503-1523, 2007.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 12 fev. 2021.

BRASIL. **Saúde anuncia orientações para evitar a disseminação do coronavírus.** 2020. Disponível em: <<https://www.saude.gov.br/noticias/agencia-saude/46540-saude-anuncia-orientacoes-para-evitar-a-disseminacao-do-coronavirus>>. Acesso em: 23 jun. 2020.

BRASIL. **Sobre a doença.** 2020. Disponível em: <<https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#o-que-e-covid>>. Acesso em: 23 jun. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** 2ª versão. Brasília: MEC, 2016.

BRASIL. Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica, 2013, 562 p.

BRASIL. **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação:** o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias. 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conae>>. Acesso em: 25 jul. 2020.

BRASIL. **Conferência Nacional de Educação Básica:** Documento Final. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/doc_final.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1998.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998, 175 p.

BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas:** notas para uma teoria performativa de assembleia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

_____. **Problemas de Gênero:** Feminismo e Subversão da Identidade. 15.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Discursos e Notas Taquigráficas. Reunião 0300/14. 8/4/2014. Disponível em:<<http://www.camara.leg.br/internet/sitaqweb/textoHTML.asp?etapa=11&nuSessao=0300/14&nuQuarto=0&nuOrador=0&nuInsercao=0&dtHorarioQuarto=11:00&sgFaseSessao=&Data=8/4/2014&txApelido=PL%208035/10%20%20PLANO%20NACIONAL%20DE%20EDUCA%C3%87%C3%83O&txFaseSessao=Reuni%C3%A3o%20Deliberativa%20Ordin%C3%A1ria&txTipoSessao=&dtHoraQuarto=11:00&txEtapa=>>

Acesso em: 15 out. 2020.

CAMPOY, Ana. **A conspiracy theory about sex and gender is being peddled around the world by the far right.** 2016. Disponível em: <<https://qz.com/807743/conservatives-have-created-a-fake-ideology-to-combat-the-global-movement-for-lgbtqi-rights/>>. Acesso em: 10 fev. 2021.

CAMURÇA, Marcelo. Um poder evangélico no Estado brasileiro? mobilização eleitoral, atuação parlamentar e presença no governo Bolsonaro. **Revista Nupem**, v.12, n.25, p.82-104, 21 jan. 2020.

CARVALHO, Rafael. Escola capixaba usa outdoor transfóbico contra Thammy: “não é natural colocar uma mulher”. Disponível em: <<https://observatoriog.bol.uol.com.br/noticias/escola-capixaba-usa-outdoor-transfobico-contra-thammy-nao-e-natural-colocar-uma-mulher>>. Acesso em: 15 ago. 2020.

CASELLATO, Alessandro. **Il Family Day, il “gender” e i comunisti che corrompevano i bambini.** 2015. Disponível em: <www.treccani.it/magazine/atlante/societa/_II_family_day.html>. Acesso em: 11 nov. 2020.

CASTRO, Roney Polato. Formação docente, subjetividades e experiência: problematizações a partir dos percursos, pela pesquisa e pela docência. In: FERRARI, Anderson (Org.). **A potencialidade do conceito de experiência para a educação.** Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2013. p. 139-158.

CATRACA LIVRE. **Natura combate ataques transfóbicos a Thammy Miranda e o defende.** Disponível em: <<https://catracalivre.com.br/cidadania/natura-combate-ataques-transfobicos-a-thammy-miranda-e-o-defende/>>. Acesso em: 15 ago. 2020.

CENTRO LATINO-AMERICANO EM SEXUALIDADE E DIREITOS HUMANOS – CLAM. **Fazer e desfazer a ideologia de gênero.** 2016. Disponível em: <<http://clam.org.br/destaque/conteudo.asp?cod=12589>> Acesso em: 23 jun. 2020.

CIAVATTA, Maria. Resistindo aos dogmas do autoritarismo. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.) **Escola “sem” Partido:** esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ/LPP, 2017. p.07-15.

CORRÊA, Sônia. **Ideologia de gênero:** rastros e significados. 2017. Disponível em: <<https://agoraequesaoelas.blogfolha.uol.com.br/2017/11/05/ideologia-de-genero-rastros-e-significados>>. Acesso em: 24 jul. 2020.

COSTA, Claudia de Lima. O feminismo e o pós-modernismo/pós-estruturalismo: (in)determinações da identidade nas (entre)linhas do (com)texto. In: PEDRO, Joana Maria; GROSSI, Miriam Pilar (Org.). **Masculino, feminino, plural:** gênero na interdisciplinaridade. Florianópolis: Editora Mulheres, 2000. p. 57-90.

COUTINHO, Maria Chalfin. Sentidos do trabalho contemporâneo: as trajetórias identitárias como estratégia de investigação. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v.12, n.2, p.189-202, 2009.

CUNHA, Flávia Melo da; CANDOTTI, Fábio Magalhães. Por el derecho a la vida y a la familia: uma interpretação butleriana dos agenciamentos discursivos sobre “ideologia de gênero” na América Latina. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 11., 2017, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: UFSC, 2017. Disponível em: <http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1518794775_ARQUIVO_ST009-Texto_completo_FCM_MM&FG-Flavia.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2021.

CUNHA, Luiz Antonio. **Educação, Estado e democracia no Brasil.** São Paulo: Cortez, 1995.

DALMASO, Sandra Aparecida Resende; COUTINHO, Maria Chalfin. **Arq. bras. psicol.**, Rio de Janeiro , v. 62, n. 3, p. 93-105, 2010 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672010000300011&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 13 fev. 2021.

D'ARISBO, Anelise; BOFF, Daiane; OLTRAMARI, Andrea Poleto; SALVAGNI, Julice. Regimes de flexibilização e sentidos do trabalho para docentes de ensino superior em instituições públicas e privadas. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v.16, n.2, p.495-517, ago. 2018.

DEL PRIORE, Mary. **A mulher na História no Brasil.** 4.ed. São Paulo: Contexto, 1994.

Ao sul do corpo: ação feminina, maternidades e mentalidades no Brasil Colônia. 1990. 301f. Tese (Doutorado em História), Universidade de São Paulo, São Paulo. 1990.

DIAS, Alfrancio Ferreira. Trabalho docente e gênero: representações de sentidos e significados do trabalho de docentes do ensino básico. **Revista Fórum Identidades**, v.14, p.113-126, 2013.

DIAS, Isaltino. **A Filosofia no Ensino Médio: sentidos do exercício da docência.** 2007. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí. 2007.

DOMINGOS, Cleverson de Oliveira. Gênero, sexualidade e diversidade nas políticas educacionais: um mapeamento preliminar das ações e documentos da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (2011-2014). In: CARVALHO, Pimentel Iracilda; ABREU, Fabrício Santos Dias de (Org.). **Diversidade no contexto escolar:** problematizações a partir dos marcadores de gênero, sexualidade e raça. Curitiba: Appris, 2016. p. 119-138.

DUBAR, Claude. **A socialização:** construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FARIA, Mônica Vasconcellos de Oliveira; MOREIRA, Thayná Caldas. Desvalorização da educação democrática em tempos de escola sem partido: a escola em disputa e o ENEM como pretexto. **Revista ALEPH Brasil**, n.29, p.423-443, dez. 2017.

FERNANDES, Felipe Bruno Martins. **A agenda anti-homofobia na educação brasileira (2003- 2010).** 2011. 419f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2011.

FERRARI, Anderson; CASTRO, Roney Polato. Diferenças, Sexualidades e subjetividades em jogo no contexto escolar. **Revista Teias**, v.16, n.40, p.56-71, 2015.

FERRARI, Anderson. Reflexões Sobre a Homofobia na Escola. In: CASAGRANDE, Lindamir S.; LUZ, Nanci Stancki da.; CARVALHO, Maria Gomes de. (Org.). **Igualdade na diversidade:** enfrentando o sexismo e a homofobia. Curitiba: UTFPR, 2011, p.69-89.

FOLHAPRESS. Jovem de 21 anos é morto a pedradas e tem corpo queimado, vítima de homofobia. 2020. Disponível em: <<https://www.oftempo.com.br/brasil/jovem-de-21-anos-e-morto-a-pedradas-e-tem-corpo-queimado-vitima-de-homofobia-1.2361221>>. Acesso em: 15 ago. 2020.

FOUCAULT, Michel. As técnicas de si. In: _____. **Ditos e escritos IX: genealogia da ética, subjetividade e sexualidade.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014. p. 264-296.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert Lederer; RABINOW, Paul. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica.** 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013. p. 273-295.

_____. **Microfísica do poder.** 24.ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

_____. **História da sexualidade I: a vontade de saber.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 43.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Priscila. ‘Ideologia de gênero’ e a política de educação no Brasil: exclusão e manipulação de um discurso heteronormativo. **Ex aequo**, n.37, p.33-46, mai. 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: _____. (Org.). **Escola “sem” partido:** esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ/LPP, 2017. p.17-34.

FROTA, Ghisèle Baeta; TEODÓSIO, Armindo dos Santos de Sousa. Profissão docente, profissão decente?: estratégias de professores frente ao sofrimento no trabalho em um ambiente de inovação pedagógica. In: ENCONTRO DA ANPAD, 36., 2012, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2012.

FURLAN, Cássia Cristina; CARVALHO, Fabiana Aparecida de. Comunismo e gênero no Escola sem Partido: notas para não sucumbir a uma pedagogia facista. **Revista FAEEBA**, vol. 29, n.58. p.168-186, 2020.

FURLANI, Jimena. **Ideologia de gênero** – parte 1/6 – Quem criou, por que e para quê? Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=5ro1O10l0v8>>. Acesso em: 30 mar. 2020.

_____. **"Ideologia de Gênero"?:** explicando as confusões teóricas presentes na cartilha. 2016. Disponível em: <https://issuu.com/linoperes/docs/_esclarecendo_-_ideologia_de_g__ner>. Acesso em: 23 jun. 2020.

_____. **Educação sexual na sala de aula:** relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

_____. Educação Sexual – quando a articulação de múltiplos discursos possibilita sua inclusão curricular. **Perspectiva**, vol.26, p.283-317, jan./jun.2008.

. Sexos, sexualidades e gêneros: monstruosidades no currículo da Educação Sexual. **Educação em Revista**, n.46, p.269-285, 2007.

. **O bicho vai pegar!** Um olhar pós-estruturalista à educação sexual a partir de livros paradidáticos infantis. 2005. 272f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2005.

GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã**. São Paulo: Cortez, 2006.

. **Boniteza de um sonho:** ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GARCIA, Marlova Giuliani. **Os sentidos do trabalho para os coordenadores de curso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre, Rio Branco – Brasil**. 2015. 189f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul. 2015.

GOMES, Claudete Imaculada de Souza. **Docentes, sexualidades e relações de gênero:** desdobramentos nas práticas pedagógicas. 2017. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora. 2017.

GORJON, Melina Garcia; MEZZARI, Danielly Christina de Souza; BASOLI, Laura Pampana. Ensayando lugares de escucha: diálogos entre la psicología y el concepto de lugar de habla. **Quaderns de Psicología**, v. 21, n.1, abr. 2019.

GUEDES, Marcella da Silva Estevez Pacheco. **Os sentidos do trabalho docente:** atividade, status e experiência de professores do ensino médio em uma escola pública do Estado do Rio de Janeiro. 2014. 222f. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2014.

GUILHERME, Anselmo Alexandre; PICOLI, Bruno Antônio. Escola sem Partido - elementos totalitários em uma democracia moderna: uma reflexão a partir de Arendt. **Revista Brasileira de Educação**, v.23, p.1-23, 2018.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de pesquisa**, v.37, n.132, p.595-609, 2007.

INTERNATIONAL COMMISSION OF JURISTS (ICJ). **Yogyakarta Principles – Principles on the application of international human rights law in relation to sexual orientation and gender identity**. 2007. Disponível em: <<https://www.refworld.org/docid/48244e602.html>>. Acesso em: 09 fev. 2021.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A invenção da "ideologia de gênero": a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v.18, n.43, p.449-502, 2018.

_____. Pedagogia do armário: a normatividade em ação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.7, n.13, p.481-498, jul./dez. 2013.

_____. Educação e homofobia: O reconhecimento da diversidade sexual para além do multiculturalismo liberal. In: _____. (Ed.). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009. p.367-444.

KOYAMA, Emi. The Transfeminist Manifesto. In: DICKER, Rory; PIEPMEIER, Alison (Org.). **Catching a wave: reclaiming feminism for the 21st Century**. Boston: Northeastern University Press, 2003. p. 244-262.

LANZ, Letícia. **O corpo da roupa**: a pessoa transgênera entre transgressão e a conformidade com as normas de gênero. 2014. 342f. Dissertação (Mestrado em Sociologia), Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2014.

LAURENTINO, Maria da Cruz Soares da Cunha. **Relações de gênero em práticas educativas no ensino médio**: contribuições para uma cultura de paz. 2017. 204f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Piauí, Teresina. 2017.

LEONARDO, Rafaela Cotta. **Gênero e sexualidade em disputa no cotidiano escolar**: tecendo problematizações com docentes da educação básica e pública do município do Rio de Janeiro e do município de Nova Iguaçu. 2018. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2018.

LEOPARDI, Maria Tereza. **Metodologia da Pesquisa na Saúde**. 2.ed. Florianópolis: UFSC, 2002.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

LIONÇO, Tatiana; ALVES, Ana Clara de Oliveira; MATTIELLO, Felipe; FREIRE, Amanda Machado. Ideologia de gênero: estratégia argumentativa que forja científicidade para o fundamentalismo religioso. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v.18, n.43, p.599-621, dez. 2018.

LIONÇO, Tatiana. Psicologia, Democracia e Laicidade em Tempos de Fundamentalismo Religioso no Brasil. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 37, p.208-223, 2017.

LIMA, Ana Cristina; SIQUEIRA, Vera Helena Ferraz de. Ensino de gênero e sexualidade: diálogo com a perspectiva de currículo CTS. **Alexandria Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v.6, n.3, p.151-172, nov. 2013.

LOURENÇO, Silmara Silveira. **Sexualidade e gênero segundo educadoras de ciências e biologia**: limites, resistências e possibilidades da educação

sexual na escola. 2019. 217f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba. 2019.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. 14.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

_____. **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. Pensar a sexualidade na contemporaneidade. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Diversidade. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. **Sexualidade.** Curitiba: SEED, 2009. p.29-35.

_____. Currículo, gênero e sexualidade – o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, gênero e sexualidade:** um debate contemporâneo na educação. 9.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003. p. 43-53.

_____. Teoria QUEER: uma política pós-identitária para a educação. **Revista de Estudos Feminista**, Florianópolis, v.9 n.2, p.541-553, 2001.

_____. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.20, n.2, p.101-132, jul./dez. 1995.

MADUREIRA, Ana Flávia do Amaral. **Gênero, sexualidade e diversidade na escola:** a construção de uma cultura democrática. 2007. 429f. Tese (Doutorado em Psicologia), Universidade de Brasília, Brasília. 2007.

MALHOTRA, Naresh K. **Pesquisa de marketing:** uma orientação aplicada. Porto Alegre: Bookman, 2012.

MARCHELLI, Paulo Sergio. Da LDB 4.024/61 ao debate contemporâneo sobre as Bases Curriculares Nacionais. **Revista e-Curriculum**, v. 12, p. 1480-1511, 2014.

MARCONDES, Nilsen Aparecida Vieira, BRISOLA, Elisa Maria Andrade. Análise por Triangulação de Métodos: um referencial para pesquisas qualitativas. **Revista Univap**, v.20, n.35, p.201-208, 2014.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã.** 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MATOS, Marlise. A Quarta onda feminista e o Campo crítico-emancipatório das diferenças no Brasil: entre a destradicionalização social e o neoconservadorismo político. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 38., 2014, Caxambu. **Anais eletrônicos...** São Paulo: ANPOCS, 2014. Disponível em: <<http://www.anpocs.com/index.php/encontros/papers/38-encontro-anual-da-anpocs/mr-1/mr20>>. Acesso em: 06 fev. 2021.

_____. Movimento e teoria feminista: é possível reconstruir a teoria feminista a partir do Sul global? **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, v. 18, n. 36, p. 67-92, 2010.

MELUCCI, Alberto. **Por uma sociologia reflexiva:** pesquisa qualitativa e cultura. Petrópolis: Vozes, 2005.

MICHALSKI, Marion. **Identidade do Aluno Juliano:** Liberdade e Diversidade no Ensino Médio. Porto Alegre: Fundação de Apoio ao Colégio Estadual Júlio de Castilhos, 2010, 72 p.

MIGUEL, Luís Felipe. Uma crítica lésbico-feminista ao discurso transgênero (resenha de Gender hurts, de Sheila Jeffreys). **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 24, n.1, p. 373-376, 2016a.

_____. Da “doutrinação marxista” à: Escola Sem Partido (non-partisan school) and gag laws in Brazilian congress. **Revista Direito e Práxis**, v.7, n.15, p.590-621, 14 set. 2016b.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAES, Antonio Celio de. **Gênero e sexualidade nas aulas de educação física:** percepções de professoras/es e alunas/os de uma escola itinerante de Lages/SC. 2017. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Planalto Catarinense, Lages. 2017.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Propostas curriculares alternativas: limites e avanços. **Educação & Sociedade**, n.73, p.109-138, 2000.

MOTTA, Alda Britto da. A atualidade do conceito de gerações na pesquisa sobre o envelhecimento. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v.25, n.2, p.225-250, ago. 2010.

MOURA, Lisandro Lucas de Lima; PERES, Lúcia Maria Vaz. O sentido profissional e simbólico do trabalho docente. **Imagens da Educação**, v.6, n.1, p.68-75, abr. 2016.

MOVIMENTO BRASIL LIVRE – MBL. **Manual de instruções para filiais municipais.** São Paulo: Movimento Brasil Livre, 2015.

NATIVIDADE, Michelle Regina da; COUTINHO, Maria Chalfin. O trabalho na sociedade contemporânea: os sentidos atribuídos pelas crianças. **Psicologia & Sociedade**, v.24, n.2, p.430-439, 2012.

NEIRA, Marcos Garcia; ALVIANO JÚNIOR, Wilson; ALMEIDA, Déberson Ferreira de. A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes. **EccoS Revista Científica**, n.41, p.31-44, 2016.

NEGUEIRA, Conceição. Contribuições do construcionismo social a uma nova psicologia do gênero. **Cadernos de Pesquisa**, n.112, p.137-153, 2001.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. O trabalho docente na América Latina Identidade e profissionalização. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.2, n.2-3, p. 29-39, jan./dez. 2008.

OLIVEIRA, Ana Cláudia Delfini Capistrano de; AMARAL, Fernanda Pattaro; OLIVEIRA, Emídio Capistrano de. O processo de afastamento de Dilma Rousseff visto pelas simbologias de Gênero: de Janaína Paschoal - Musa do Impeachment - a Marcela Temer - Musa do Lar, p. 345-394. In: AMARAL, Fernanda Pattaro et al. (Org.). **El desangramiento latinoamericano: un panorama político contemporáneo sobre la reorganización y la reconfiguración del estado neoliberal**. Barranquilla: Corporación Universitaria Americana, 2018.

OLIVEIRA, Esmael Alves de; DUQUE, Tiago. Políticas do corpo, políticas da vida: uma análise sobre o Estatuto da Família no Brasil. **Revista Nanduty**, v.5, p.132-153, 2016.

OLIVEIRA, Esmael Alves de; PASSAMANI, Guilherme Rodrigues; DUQUE, Tiago. Quando a “interdição” tenta invadir a escola e “ex-comungar” as diferenças: algumas reflexões (in)discretas sobre o projeto “Escola Sem Partido”. **Periódicus**, Salvador, v.2, n.11, p.142-160, maio/out. 2019.

OLIVEIRA JUNIOR, Jose Miranda. **As práticas pedagógicas para a diversidade sexual nas escolas estaduais de Vitória da Conquista – BA**. 2017. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista. 2017.

OBSERVATÓRIO DO PNE – OPNE. Disponível em: <<http://www.observatoriopne.org.br/>> Acesso em: 30 jun. 2020.

PAULA, Alessandro Vinicius de; PINTO, Luisa Barbosa; LOBATO, Christiane Batista de Paulo; BOAS, Ana Alice Vilas. ANTONIALLI, Luiz Marcelo. Os sentidos e significados do trabalho - um estudo com os trabalhadores das fábricas de polvilho no sul de Minas Gerais. In: ENCONTRO DA DIVISÃO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS DA ANPAD, 7., 2012, Curitiba. **Anais eletrônicos...** Curitiba: ANPAD, 2012.

PAZ, Claudia Denis Alves da. **"Eu tenho esse preconceito, mas eu sempre procurei respeitar os meus alunos"**: desafios da formação continuada em gênero e sexualidade. 2014. 221f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de Brasília, Brasília. 2014.

PELLAI, Alberto. **Come si crea un allarme sociale**. 2015. Disponível em: <<https://albertopellailibri.it/sezioni/editoriali/>>. Acesso em: 11 nov. 2020.

PENNA, Fernando de Araújo. A tentativa reacionária de censura nos currículos escolares: compreendendo a subversão mútua entre as lógicas de socialização

e subjetivação. **Revista Psicologia Política.** São Paulo, v.18, n.43, p.557-572, dez. 2018.

_____. O ódio aos professores. In: AÇÃO EDUCATIVA ASSESSORIA, PESQUISA E INFORMAÇÃO (Org.). **A ideologia do Movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso.** São Paulo: Ação Educativa, 2016a.

_____. Programa “Escola Sem Partido”: uma ameaça à educação emancipadora. In: GABRIEL, Carmen Teresa; MONTEIRO, Ana Maria; MARTINS, Marcos Leonardo Bonfim (Org.) **Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história.** Rio de Janeiro: Mauad X, 2016b.

_____. Sobre o ódio ao professor: entrevista com Fernando Penna. **Movimento - Revista de Educação**, Niterói, ano 2, n.3, 2015.

PEREZ, Karine Vanessa. **"Se eu tirar o trabalho, sobra um cantinho que a gente foi deixando ali"**: clínica da psicodinâmica do trabalho na atividade de docentes no ensino superior privado. 2012. 251f. Dissertação (Mestrado Psicologia Social e Institucional), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2012.

PRÁ, Jussara Reis; FAGUNDES, Janifer. Reflexões sobre cidadania e socialização de gênero entre a juventude (2008 - 2015). In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE CIÊNCIA POLÍTICA, 1., 2015, Porto Alegre. **Anais eletrônicos...** Porto Alegre: UFRGS, 2015. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/sicp/wp-content/uploads/2015/09/Reflexoes-sobre-cidadania-2008-15.pdf>>. Acesso em: 06 fev. 2021.

PRADO, Marco Aurélio Maximo; CORREA, Sonia. Retratos transnacionais e nacionais das cruzadas antigênero. **Rev. psicol. polít.**, São Paulo , v. 18, n. 43, p. 444-448, dez. 2018 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2018000300003&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 13 jan. 2021.

RAITZ, Tânia Regina; SILVA, Christie Dinon Lourenço da. Trajetórias identitárias e sentidos do trabalho docente para professores universitários. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v.26, n.1, p.204-213, abr. 2014.

RAITZ, Tânia Regina. **Jovens, trabalho e educação:** rede de significados dos processos identitários na Ilha de Santa Catarina. 2003. 371f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2003.

RODRIGUES, André Iribure. Uma Interação entre Marcas: da censura do comercial do Banco do Brasil na TV aberta à representação da diversidade na postagem do Burger King no Facebook. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 42., 2019, Belém. **Anais eletrônicos...** São Paulo: Intercom, 2019. Disponível em:

<<http://portalintercom.org.br/anais/nacional2019/indiceautor.htm>>. Acesso em: 16 mar. 2020.

RODRIGUES, Rubens. Fortaleza teve quatro mulheres trans assassinadas em apenas 28 dias. Disponível em: <<https://www.opovo.com.br/noticias/fortaleza/2020/08/13/fortaleza-teve-quatro-mulheres-trans-assassinadas-em-apenas-28-dias.html>>. Acesso em: 15 ago. 2020.

SACRISTÁN, Gimeno; GÓMEZ, Al Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SAMPIERI, Roberto Hernandez; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Gabriela Campos dos. **Por que não falar de gênero?** A polêmica da ideologia de gênero e os planos municipais e nacional de educação. 2018. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2018.

SANTOS, Kátia Cristina Cruz. Políticas públicas sociais aplicadas ao direito à moradia digna. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, v.5, n.172, p.53-64, set. 2015.

SARAIVA, Izabella Mariana Martinho. **Gênero e sexualidades no cotidiano escolar:** olhar de docentes. 2019. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana. 2019.

SARAIVA, Karla; VARGAS, Juliana Ribeiro de. Os perigos da Escola Sem Partido. **Revista Teias**, v.18, n.51, p.68-84, dez. 2017.

SARTRE, Jean-Paul. **O ser e o nada:** Ensaio de Ontologia Fenomenológica. 20.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

SCOTT, Joan W. Usos e abusos do gênero. **Projeto História**, São Paulo, v.45, p. 327-351, dez. 2012.

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

SILVA, Anna Paula Campos da. **Entre o “não poder” e o “não saber”, há caminhos?:** narrativas docentes sobre o ensino de gênero no currículo de história. 2018. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2018.

SILVA, Bráulio Ramos da. **O trabalho docente e o sentido de ser professor no contexto da educação infantil.** 2015. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Goiás, Goiânia. 2015.

SILVA, Narbal; TOLFO, Suzana da Rosa. Trabalho Significativo e Felicidade Humana: explorando aproximações. **Revista Psicologia: Organizações e Trabalho**, v.12, n.3, p.341-354, 2012.

SOUSA, Daniele Ferreira de. **Os sentidos atribuídos ao trabalho e a prática docente em Educação Profissional e Tecnológica**. 2019. 158f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus. 2019a.

SOUSA, Cintia Metzner de. **Os sentidos da formação e do trabalho: inserção profissional e a carreira docente em foco**. 2019. 133f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí. 2019b.

SOUSA, Joceli de Fatima Arruda; SANTOS, Thais Fernanda dos Santos dos. A precarização do trabalho docente: uma breve análise do “Escola sem Partido”. **Educere Et Educare**, Cascavel, v.14, n.31, p.01-19, mar. 2019.

SOUZA, Alisson da Silva; RODRIGUES, Isis Monteiro; FIGUEIREDO, Tania Regina Leite Santos. Educação, Teoria Queer e as discussões sobre as minorias no espaço escolar. **Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica**, Teresina, v.5, n.2, p.27-34, dez. 2017.

STABILE, Lua da Mota. A agenda política contra a chamada “ideologia de gênero” e a cidadania de pessoas LGBTI no Brasil. **Revista Periódicus**, v.1, n.10, p. 250-268, 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14.ed. Petrópolis: Vozes, 2012

TEIXEIRA, Fabiane Lopes. **Gênero e Diversidade na Escola - GDE: investigando narrativas de profissionais da educação sobre diversidade sexual e de gênero no espaço escolar**. 2014. 153f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Pelotas, Pelotas. 2014.

TOLFO, Suzana da Rosa; PICCININI, Valmíria. Sentidos e significados do trabalho: explorando conceitos, variáveis e estudos empíricos brasileiros. **Psicología & Sociedad**, v.19, p.38-46, 2007.

TOLFO, Suzana da Rosa et al. Sentidos y significados del trabajo: un análisis con base en diferentes perspectivas teóricas y epistemológicas en Psicología. **Universitas psychologica**, v. 10, n. 1, p. 175-188, 2011.

TREIN, Eunice; CIAVATTA, Maria. A historicidade do percurso do GT trabalho e educação: uma análise para debate. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v.7, p.15-49, 2009.

UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ – UNIVALI. **Mestrado Acadêmico em Educação: linhas de pesquisa**. 2020. Disponível em:
<https://www.univali.br/pos/mestrado/mestrado-academico-em-educacao/grupos-de-pesquisa/Paginas/default.aspx> Acesso em: 04 nov. 2020.

WESTEN, John-Henry. **Papa Francisco condena ideologia de gênero pela terceira vez:** a família está sendo atacada. 2015. Disponível em: <<http://notifam.com/pt/2015/papa-francisco-condena-ideologia-de-genero-pela-terceira-vez-a-familia-esta-sendo-atacada>>. Acesso em: 24 jun. 2020.

ZOLIN, Lúcia Osana. Crítica feminista. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (Org.). **Teoria literária:** abordagens históricas e tendências contemporâneas. 2.ed. Maringá: Edum, 2005. p.181-203.

APÊNDICE I - QUESTIONÁRIO

Data de aplicação do questionário: _____.

Tempo de duração da entrevista: _____.

Pseudônimo: _____.

DADOS PESSOAIS

- 1- Qual sua idade?
- 2- Cidade em que você reside:
- 3- Você mora: () sozinho/a () pais () cônjuge () outros _____.
- 4- Estado civil: () solteiro/a () casado/a / união estável () divorciado/a () viúvo/a () outros _____.
- 5- Seu/sua companheiro/a exerce atividade remunerada? () sim () não.
- 6- Orientação sexual: () heterossexual () homossexual () bissexual () outros _____.
- 7- Gênero: () cisgênero () transgênero () transgênero () não-binário () outros _____.
- 8- Autodenominação étnica: () branca () preto () pardo () amarelo.

TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

- 1- Em qual curso superior você é formado/a?
- 2- Qual o ano de conclusão de sua graduação?
- 3- Quantos vínculos laborais você tem? () 1 () 2 () 3 ou mais.
- 4- Há quanto tempo você trabalha como professor/a?
- 5- Há quanto tempo você trabalha nessa escola?
- 6- Possui pós-graduação? () não () sim. Se sim, quais?
- 7- Qual disciplina você leciona?

APÊNDICE II - ROTEIRO DE ENTREVISTA

- 1- Na sua opinião, o que significa gênero ou relações de gênero?
- 2- Quais os sentidos de gênero para você? (Enumere algumas palavras que representem estes sentidos de gênero para você).
- 3- Nos últimos anos, no Brasil, temos ouvido muito sobre ideologia de gênero, papel da escola, especialmente com o movimento Escola sem Partido. Você considera que o contexto nacional (e/ou em sua cidade) relativo ao Escola sem Partido e ideologia de gênero, teve algum impacto no seu trabalho como docente? Se sim, de que forma? Se não, por qual motivo?
- 4- Em seu ponto de vista, a comunidade escolar deve se envolver nestes temas de gênero? Por quê?
- 5- A respeito do trabalho, o que é trabalho para você? Por que você trabalha?
- 6- Como você definiria a sua relação com o trabalho? Qual importância do trabalho na sua vida? Em uma ordem de preferência, de maior para menor, qual a posição que o trabalho ocupa na sua vida levando em conta outras relações como os familiares, pessoais, etc.?
- 7- Por que você escolheu a carreira docente? Quais os sentidos que o trabalho docente tem para você? (Por favor, enumere algumas palavras que representem estes sentidos do trabalho docente para você).
- 8- De que forma seu trabalho como docente é afetado pelas questões de gênero pelo atual contexto nacional?
- 9- A sua compreensão das relações de gênero afeta o seu trabalho como docente? Poderia dar algum exemplo?
- 10- Na sua percepção, o que muda em relação ao seu trabalho quando as questões de gênero e sexualidade são trabalhadas na escola ou nas disciplinas?
- 11- Baseado em seu trabalho docente, você já teve alguma experiência em que utilizou abordagens de gênero em sua disciplina? Como foi esta experiência para você?
- 12- Os vetos referentes à gênero nos documentos da Educação, como a BNCC e PNE, afetaram de alguma forma o que você entende por trabalho?

APÊNDICE III – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, rubrique todas as folhas e assine ao final deste documento, com as folhas rubricadas pelo pesquisador, e assinadas pelo mesmo, na última página. Este documento está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma. Esta pesquisa intitulada “OS SENTIDOS DE GÊNERO E TRABALHO DOCENTE ATRIBUIDOS POR PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA EM SANTA CATARINA”, cujo objetivo geral é analisar se as concepções sobre gênero dos docentes do Ensino Médio de uma escola pública estadual em Santa Catarina afetam os sentidos que atribuem ao seu trabalho como docente. Os objetivos específicos estão estruturados da seguinte forma: compreender os sentidos sobre gênero e trabalho docente por parte dos/as professores/as do Ensino Médio de uma escola pública estadual em Santa Catarina; problematizar se as concepções sobre gênero destes docentes afetam os sentidos que eles atribuem ao seu trabalho como docente. A pesquisa faz parte da linha de pesquisa em Práticas Docentes e Formação de Profissional e está inserida no Grupo de Pesquisa Educação e Trabalho do Programa de Pós -Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Vale do Itajaí. Será desenvolvida pelo mestrandos na qualidade de pesquisadora assistente Igor Rodrigo Haskel sob a orientação da pesquisadora responsável professora Dra. Ana Cláudia Delfini Capistrano de Oliveira.

Caso você aceite o convite para participar desta pesquisa será agendado um dia e horário da sua disponibilidade para realizar uma entrevista semiestruturada que corresponda aos objetivos dessa pesquisa. As entrevistas serão realizadas em aplicativos de web-conferência de sua preferência, sendo: Skype, Hangout ou WhatsApp. Esclarecemos que toda a geração de dados que envolvem seres humanos podem causar algum tipo de risco para o participante. No que diz respeito aos riscos destacamos: desistência dos sujeitos selecionados para a pesquisa; invasão de privacidade; discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado causando desconforto, constrangimento ou estresse emocional ao participante; divulgação de dados confidenciais (por exemplo, RG/ CPF registrados no TCLE), divulgação de dados contidos nos áudios gravados durante as entrevistas. Possibilidade de extravio dos instrumentos da pesquisa (questionário ou entrevista gravada) gerando também divulgação dos dados confidenciais. Para evitar, o pesquisador terá todo o cuidado com os documentos, não identificando com os verdadeiros nomes dos sujeitos. Será assegurado a confidencialidade e a privacidade, a proteção das gravações de áudio e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo da pessoa. O pesquisador também se compromete a interromper a entrevista e acolher os fatos relatados caso a entrevista ocasione acanhamento e incômodo, explicando que a intenção não é de avaliar a conduta do profissional, mas sim,

de relatar os fatos, sem julgar se é correto ou não. Os/As sujeitos de pesquisa poderão ouvir a gravação da entrevista confirmando ou modificando as respostas. Se mesmo com essas medidas de prevenção surgir durante a pesquisa qualquer situação de desconforto envolvendo os/as participantes, a geração de dados bem como a pesquisa serão interrompidas e o Comitê de Ética em Pesquisa da Univali – CEP será informado. A fim de amenizar desconfortos, os/as sujeitos de pesquisa terão liberdade em não responder questões que julguem constrangedoras. Além disso, será garantido que o pesquisador esteja habilitado ao método de coleta de dados. O pesquisador estará atento aos sinais verbais e não verbais de desconforto. Quanto aos aspectos éticos da pesquisa será encaminhado ao comitê de ética em pesquisa. Também será entregue uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos participantes que o preencheram. Essas ações garantirão o anonimato quanto à identidade dos/as docentes que aparecerem nos documentos estudados, conforme solicitado na Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

Com expectativas de benefício pretendemos ouvir e dar voz aos docentes que participarem, estes poderão refletir acerca de suas práticas pedagógicas e os sentidos que atribuem ao seu trabalho. Os/As docentes ao refletirem sobre suas práticas pedagógicas em relação às temáticas de gênero, esses poderão compreender a importância das abordagens de gênero, contribuindo, dessa forma, no desenvolvimento de uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática. Já em relação ao refletirem sobre os sentidos do trabalho, os/as profissionais poderão entender o papel que o trabalho ocupa em suas vidas e a forma que a sua relação com o trabalho contribui ou não em sua realização pessoal, criatividade e autonomia. De forma geral, os benefícios circunscrevem-se em promover aos docentes maior conscientização do papel do professor enquanto um agente formador. Igualmente, após a publicação desse estudo, outros/as profissionais do campo da Educação também poderão refletir se os sentidos que atribuem ao trabalho, bem como suas práticas pedagógicas, estão colaborando no combate das desigualdades e opressões. A desigualdade de gênero ainda é uma realidade no país, responsável pelos grandes números de feminicídios, estupros, abusos, assédios, violências, que são historicamente justificadas e aceitas com naturalidade por uma parcela da população, tornou-se assim um grande desafio e um grave problema social que inviabiliza o cumprimento efetivo dos direitos humanos. Sua gentil participação, por se tratar de um ato voluntário não lhe gerará nenhum tipo de remuneração ou retorno financeiro. Caso precise de resarcimento de custos de refeição, transporte e outros, o participante da pesquisa deve trazer o valor registrado em notas fiscais para os pesquisadores. A pesquisa tem por período de realização após a aprovação no Comitê de Ética.

Em relação à devolutiva da pesquisa, após a defesa da dissertação os dados analisados serão socializados através de seminário para os professores da escola. Além disso, os sujeitos de pesquisa que participaram das atividades receberão por e-mail os resultados e uma cópia da dissertação ficará disponível na biblioteca da instituição. A pesquisa também será socializada em eventos acadêmicos científicos e publicada em periódicos na área de educação sem fins lucrativos para os demais pesquisadores.

Reiteramos que todas as informações obtidas serão sigilosas, em momento nenhum você será identificado e pode retirar o seu consentimento

em participar da pesquisa a qualquer tempo, o que não ocasionará prejuízo para a pesquisa. Garantimos o arquivamento dos dados da pesquisa em arquivo digital da qual terá um e-mail e nuvem exclusivos bem como arquivo físico, sob nossa guarda e responsabilidade, por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa. Na segunda parte deste TCLE disponibilizamos á você meios de contato direto conosco e com o Comitê de Ética em Pesquisa CEP/UNIVALI, ambos estaremos a sua disposição para esclarecimentos sobre a pesquisa.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI, caso persistam dúvidas, sugestões e/ou denúncias após os esclarecimentos do pesquisador o Comitê de Ética está disponível para atender.

CEP/UNIVALI

Rua Uruguai, n. 458 Centro Itajaí. Bloco B7, sala 114, andar térreo.

Horário de atendimento: Das 8:00 às 12:00 e das 13:30 às 17:30

Telefone: 47- 33417738. E-mail: etica@univali.br

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO

Eu, _____, abaixo assinado, concordo em participar do presente estudo como participante. Fui devidamente informado e esclarecido sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve à qualquer penalidade ou interrupção de meu acompanhamento/assistência/tratamento.

Local e data: _____

Nome: _____

Assinatura do Participante ou Responsável: _____

Telefone para contato: _____

Pesquisador Responsável: **Ana Cláudia Delfini Capistrano de Oliveira**

Telefone para contato: **(47)991521934**

Pesquisador assistente: **Igor Rodrigo Haskel**

Telefones para contato: **(47) 988038193**

Comitê de Ética em Pesquisa CEP/UNIVALI

Endereço: CEP/UNIVALI - Rua Uruguai, n. 458 Centro Itajaí. Bloco B7, sala 114, andar térreo.

Fone: **(47) 3341-7738**

E-mail: etica@univali.br

ANEXO I – TERMO DE APROVAÇÃO PELO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



**UNIVERSIDADE DO VALE DO
ITAJAÍ-UNIVALI / SANTA
CATARINA**



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: SENTIDOS DO TRABALHO DOCENTE E GÊNERO

Pesquisador: ANA CLAUDIA DELFINI CAPISTRANO DE OLIVEIRA

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 31701020.7.0000.0120

Instituição Proponente: Universidade do Vale do Itajaí

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.263.814

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um estudo de caráter qualitativo. Os participantes da pesquisa serão professores/as que atuam com jovens no Ensino Médio em uma escola Estadual situada no município de Penha/SC. Para geração e dados, sera realizado entrevistas semiestruturadas. O procedimento a ser adotado para analisar as informações geradas sera de analise de conteúdo.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar as percepções dos docentes do Ensino Médio de uma escola pública estadual em Santa Catarina sobre os sentidos que atribuem ao seu trabalho e às suas práticas pedagógicas em relação às questões de gênero.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os pesquisadores identificaram os riscos associados à pesquisa e diferenciando-os daqueles nos quais os participantes estariam expostos no seu dia a dia ou nos procedimentos assistenciais. Apresentaram as medidas necessárias para minimiza-los riscos, conforme item ii.8, da res. CNS 466/12. Os riscos do Projeto estão numa proporção razoável em relação aos benefícios para os participantes da pesquisa. Os pesquisadores identificaram os prováveis benefícios que podem advir da pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Os autores reapresentaram o protocolo em virtude de pendências geradas em 27/08/2020. Todos

Endereço: URUGUAI 402/99998

Bairro: CENTRO

CEP: 88.302-202

UF: SC

Município: ITAJAÍ

Telefone: (47)3341-7738

Fax: (47)3341-7744

E-mail: etica@univali.br



Continuação do Parecer: 4.263.814

os métodos e procedimentos foram mantidos, tendo havido alterações somente naqueles tópicos apontamentos pelo relator na versão anterior, e devidamente registrados na Carta Resposta.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos de apresentação obrigatória foram anexados, com as devidas assinaturas, conforme o caso, estando todos eles em conformidade com os princípios éticos de observância obrigatória, estabelecidos pela resolução CNS 0466/12 e suas complementares.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Os autores atenderam as pendências emitidas em 27/08/2020, portanto, o protocolo está APROVADO, por estar em acordo com as prerrogativas éticas exigidas nas resoluções CNS 466/12 e suas complementares.

Considerações Finais a critério do CEP:

Conforme Resolução CNS 466/12 VII. 13 cabe ao CEP: d) acompanhar o desenvolvimento dos projetos através de relatórios anuais dos pesquisadores. Deste modo, os pesquisadores devem informar o CEP sempre que houver mudanças no protocolo, por meio de submissão para análise da Emenda de protocolo, e devem apresentar relatórios parciais periodicamente e relatório final após conclusão do trabalho.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJECTO_1554330.pdf	02/09/2020 13:30:58		Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto2.pdf	02/09/2020 13:30:33	ANA CLAUDIA DELFINI CAPISTRANO DE OLIVEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Brochuradetalhada.docx	31/08/2020 17:18:16	ANA CLAUDIA DELFINI CAPISTRANO DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	cartaresposta2.pdf	31/08/2020 17:15:55	ANA CLAUDIA DELFINI CAPISTRANO DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	cartaresposta.doc	31/08/2020 17:15:33	ANA CLAUDIA DELFINI CAPISTRANO DE OLIVEIRA	Aceito

Endereço: URUGUAI 402/99998

Bairro: CENTRO

CEP: 88.302-202

UF: SC

Município: ITAJAI

Telefone: (47)3341-7738

Fax: (47)3341-7744

E-mail: etica@univali.br



**UNIVERSIDADE DO VALE DO
ITAJÁ-UNIVALI / SANTA
CATARINA**



Continuação do Parecer: 4.263.814

Outros	roteiroentrevista.docx	31/08/2020 17:14:30	ANA CLAUDIA DELFINI CAPISTRANO DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.doc	31/08/2020 17:13:43	ANA CLAUDIA DELFINI CAPISTRANO DE OLIVEIRA	Aceito
Declaração de concordância	termodecompromisso.pdf	31/08/2020 17:12:43	ANA CLAUDIA DELFINI CAPISTRANO DE OLIVEIRA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termoaceiteorientacao.pdf	31/08/2020 17:12:00	ANA CLAUDIA DELFINI CAPISTRANO DE OLIVEIRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	termoanuencia2.pdf	31/08/2020 17:11:08	ANA CLAUDIA DELFINI CAPISTRANO DE OLIVEIRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termoanuencia.pdf	31/08/2020 17:08:29	ANA CLAUDIA DELFINI CAPISTRANO DE OLIVEIRA	Aceito
Cronograma	Cronograma.docx	31/08/2020 17:06:33	ANA CLAUDIA DELFINI CAPISTRANO DE OLIVEIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ITAJAI, 08 de Setembro de 2020

Assinado por:
Mark Anderson Caldeira
(Coordenador(a))

Endereço: URUGUAI 402/99998	CEP: 88.302-202
Bairro: CENTRO	Município: ITAJAI
UF: SC	Fax: (47)3341-7744
Telefone: (47)3341-7738	E-mail: etica@univali.br