CEFET/RJ
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

# GÊNERO E ENSINO DE CIÊNCIAS: COMO PROFESSORES DA DISCIPLINA ABORDAM O TEMA EM SALA DE AULA.

Patrícia da Silva Barros

Defesa de dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Educação, do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Ciência, Tecnologia e Educação.

Orientadora: Profª Drª Glória Regina Pessôa Campello Queiroz

Rio de Janeiro
Maio de 2019

GÊNERO E ENSINO DE CIÊNCIAS: COMO PROFESSORES DA DISCIPLINA ABORDAM O TEMA EM SALA DE AULA.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Ciência, Tecnologia e Educação.

Patrícia da Silva Barros

Banca Examinadora:

_____

Presidente, Dra. Glória Regina Pessôa Campello Queiroz (CEFET/RJ) (orientadora)

_____

Dra. Marcilia Elis Barcellos (CEFET/RJ)

_____

Dra. Francine Lopes Pinhão ( UERJ/FFP)

Rio de Janeiro
Maio de 2019

CEFET/RJ – Sistema de Bibliotecas / Biblioteca Central

B277 Barros, Patrícia da Silva
Gênero e ensino de ciências : como professores da disciplina abordam o tema em sala de aula / Patrícia da Silva Barros.—2019.
120f. : il. color. , grafs. , tabs. ; enc.

Dissertação (Mestrado) Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca , 2019.
Bibliografia : f. 110-120
Orientadora : Glória Regina Pessôa Campello Queiroz

1. Ciências - Estudo e ensino. 2. Identidade de gênero na educação. 3. Formação de professores. 4. Direitos humanos. I. Queiroz, Glória Regina Pessôa Campello (Orient.). II. Título.

CDD 507

Elaborada pela bibliotecária Mariana Oliveira CRB-7/5929

À minha filha, Manuela Barros dos Santos,
sentido da minha existência e minha grande inspiração.
Nunca deixe de lutar pelos seus sonhos.

# AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Primeiramente gostaria de agradecer à minha filha, Manuela, pois ela foi a minha grande inspiração para a realização deste trabalho e por me tornar uma pessoa melhor a cada dia. Gostaria de agradecer aos meus pais que sempre me motivaram, sempre me acolheram nas minhas escolhas e me auxiliaram nos cuidados com a minha filha. Obrigada pelo amor de vocês!

Agradeço à minha querida orientadora, professora Dra. Gloria Queiroz, pela oportunidade de ser sua orientanda e por todos os ensinamentos e disponibilidade em auxiliar sempre que precisei.

Meu agradecimento às queridas professoras Marcília Barcellos e Francine Pinhão por terem colaborado generosamente com esta pesquisa e por todos os ensinamentos.

Um agradecimento mais que especial aos professores e amigos que gentilmente contribuíram com as entrevistas para que esta pesquisa fosse possível.

Às minhas amigas, Aline Paixão e Renata Barbosa, por terem sido companheiras maravilhosas e essenciais para a sobrevivência nesses dois anos de mestrado. Obrigada pelo carinho e apoio! Vocês moram no meu coração!

À todos os colegas do PPCTE que juntos lutamos bravamente para a realização desta etapa.

Agradeço ao CEFET/RJ pela oportunidade de realização deste curso de pós-graduação e aos professores do PPCTE por nos ensinar um outro olhar sobre as ciências e a educação.

# RESUMO


**Gênero e Ensino de Ciências:**
**como professores da disciplina abordam o tema em sala de aula.**

Sabemos que há uma estrutura social que naturaliza as relações de poder e reflete na construção das desigualdades entre homens e mulheres presentes em diversos setores da sociedade. Os estudos sobre gênero e diversidade vêm adquirindo um papel de grande importância e visibilidade na pauta das discussões científicas e dos movimentos sociais, políticos e educacionais. Diante deste cenário, esta pesquisa busca salientar a importância do diálogo entorno das relações de gênero e diversidade dentro das escolas. Portanto, este estudo tem o intuito de conhecer e sobretudo valorizar o saber docente e as práticas de professores de ciências que abordam as relações de gênero e sexualidade com seus alunos. Realizamos uma pesquisa de caráter fundamentalmente qualitativa, mais precisamente um estudo de caso, através de entrevistas semiestruturadas com professores de ciências. Inicialmente demonstramos a nossa compreensão acerca dos recentes Estudos de Gênero que revelam o surgimento de gênero como categoria de análise histórica. Demonstramos também que o machismo e o preconceito podem estar presentes na escola e as relações de poder que envolvem as desigualdades sociais podem ser reafirmadas pelo processo educativo. Demonstramos que o professor deve ser visto como intelectual, capaz de refletir sobre os problemas sociais e construir um ensino capaz de romper com a cultura de apenas reproduzir conteúdos pré-estabelecidos. Nessa perspectiva, evidenciamos a necessidade de uma formação docente que esteja pautada em ações para a justiça social. Nos pautamos também nos princípios da Educação em Direitos Humanos e entendemos que o professor tem um importante papel na transformação social como agente sociocultural e político. Promovemos uma discussão dos principais documentos oficiais e marcos normativos sobre o tema da educação sexual nas escolas, demonstrando as transformações no campo político educacional e os movimentos contrários a abordagem desse tema na sala de aula, como o “Escola sem Partido”. As análises realizadas com os professores nos indicaram que os docentes buscam relacionar o conteúdo de ciências com gênero, sexualidade e o contexto social dos alunos. Percebemos que não há como silenciar debates sobre gênero e sexualidade na sala de aula, pois muitos dos questionamentos partem da curiosidade dos próprios alunos. Destacamos também que a família, a escola e os próprios professores podem expressar resistência aos debates acerca do tema. Percebemos também que a falta de informação dos professores sobre gênero e diversidade pode ser um obstáculo para a realização de práticas docentes acerca dos temas. Portanto, destaca-se a necessidade de cursos de formação continuada em gênero e diversidade e a necessidade de materiais de apoio referentes aos temas.



Palavras-chave: Gênero; Ensino de Ciências; Formação de Professores; Direitos Humanos


Maio, 2019

# ABSTRACT

**Gender and Science Teaching:**
**How do teachers of the subject approach the topic in the classroom.**

We know that there is a social structure that naturalizes power relations and reflects in the construction of inequalities between men and women present in various sectors of society. Studies on gender and diversity have been acquiring a role of great importance and visibility in the field of scientific discussions and social, political and educational movements. Given this scenario, this research seeks to highlight the importance of dialogue surrounding gender relations and diversity within schools. Therefore, this study intends to know and especially to value the teaching knowledge and practices of science teachers that approach the relations of gender and sexuality with their students. We conducted a research of a fundamentally qualitative nature, more precisely a case study, through semi-structured interviews with science teachers. We initially demonstrate our understanding of recent Gender Studies that reveal the emergence of gender as a category of historical analysis. We also show that machismo and prejudice can be present in school and the power relations involving social inequalities can be reaffirmed by the educational process. We demonstrate that the teacher should be seen as intellectual, capable of reflecting on social problems and constructing a culture capable of breaking with the culture of only reproducing pre-established contents. From this perspective, we highlight the need for teacher education that is based on actions for social justice. We are also guided by the principles of Human Rights Education and we understand that the teacher has an important role in social transformation as a sociocultural and political agent. We promote a discussion of the main official documents and normative frameworks on the subject of sex education in schools, demonstrating the transformations in the educational political field and the movements against this approach in the classroom, such as the "Escola sem Partido". The analyzes carried out with the teachers indicated that the teachers seek to relate the content of sciences with gender, sexuality and the social context of the students. We realize that there is no way to silence debates about gender and sexuality in the classroom, because many of the questions stem from the curiosity of the students themselves. We also emphasize that the family, the school and the teachers themselves can express resistance to the debates on the subject. We also perceive that teachers' lack of information on gender and diversity may be an obstacle to the practice of teaching about the themes. Therefore, there is a need for continuing education courses in gender and diversity and the need for support materials related to the themes.

Keywords: Gender; Science teaching; Teacher training; Human rights

2019, May

# LISTA DE QUADROS

**Quadro 1:** Metas a serem cumpridas pelos países até 2013, de acordo com o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável número 5 (ODS5), elaborado pela ONU.....17

**Quadro 2:** Metas a serem cumpridas pelos países até 2013, de acordo com o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável número 4 (ODS4), elaborado pela ONU. .....18

**Quadro 3**: Definições da palavra gênero, segundo dicionário Michaelis, 2019 ..... 21

**Quadro 4**: Saberes Docentes segundo Tardif (2014)..... 42

**Quadro 5:** Movimentos no processo educativo na perspectiva dos direitos humanos..... 46

**Quadro 6:** Apresentação dos sujeitos entrevistados..... 65

**Quadro 7:** Perguntas realizadas nas entrevistas dos sujeitos da pesquisa..... 69

**Quadro 8:** Elementos utilizados na transcrição de acordo com Lemke, 1997..... 70

**Quadro 9:** Quatro principais focos no processo da Análise Textual Discursiva (ATD)..... 71

**Quadro 10:** Sujeitos e Categorias ..... 74

# LISTA DE TABELAS

**Tabela 1:** Taxa de titulação da educação superior por sexo, segundo área de estudo .....35

# LISTA DE FIGURAS

**Figura 1:** Diferença de salário por escolaridade entre Homens e Mulheres.....17

**Figura 2:** Matrículas nos cursos de graduação por sexo no Brasil.....35

# LISTA DE SIGLAS E ABREVIAÇÕES

| | |
|---|---|
| ANPEd | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| ESP | Escola sem Partido |
| FNE | Fórum Nacional de Educação |
| IES | Instuição de Ensino Superior |
| LDBEN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| LGBTQIA | Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros, Queer, Intersexo e Assexuais |
| MEC | Ministério da Educação |
| ODS | Objetivos de Desenvolvimento Sustentável |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| SME | Secretaria Municipal de Educação |
| RJ | Rio de Janeiro |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |

# SUMÁRIO


| | | |
|---|---|---|
| **Apresentação e Trajetória** | | **14** |
| **Introdução** | | **16** |
| **1** | **Gênero, Sexualidade e Educação** | **21** |
| 1.1 | Breve histórico do feminismo e a categoria gênero | 21 |
| 1.2 | Gênero e sexualidade na escola | 31 |
| **2** | **Formação de Professores e Educação em Direitos Humanos** | **40** |
| **3** | **Panorama Político Educacional Sobre o Tema Gênero e Sexualidade no Brasil e o Escola Sem Partido** | 51 |
| 3.1 | Panorama Político Educacional sobre Gênero e sexualidade na escola | 51 |
| 3.2 | O Escola Sem Partido e suas influências no campo educacional | 59 |
| **4** | **Caminho Metodológico** | **64** |
| 4.1 | Os Sujeitos da Pesquisa | 65 |
| 4.2 | Instrumento de coleta de dados | 68 |
| 4.2.2 | Entrevista | 68 |
| 4.3. | Análise de Dados | 71 |
| **Considerações Finais** | | **103** |
| **Referências Bibliográficas** | | **107** |

# APRESENTAÇÃO E TRAJETÓRIA - GÊNERO E O ENSINO DE CIÊNCIAS

> *"Desistir? Eu já pensei seriamente nisso, mas nunca me levei realmente a sério. É que tem mais chão nos meus olhos do que cansaço nas minhas pernas, mais esperança nos meus passos do que tristeza nos meus ombros, mais estrada no meu coração do que medo na minha cabeça."*
>
> *Cora Coralina*

Preliminarmente, entendemos como necessário no debate sobre ensino de ciências e desigualdade de gênero que façamos um breve panorama sobre a história dos caminhos que percorri para a realização desta pesquisa.

Minha motivação para a escolha das Ciências Biológicas como minha área de formação surgiu a partir das aulas de Biologia no Ensino Médio. Me tornei muito próxima dos professores dessa disciplina e, desde muito nova, acabei me aprofundando nos estudos sobre o tema. Era um grande prazer ler um livro didático sobre Evolução ou Ecologia nos tempos livres.

Durante o Ensino Médio e o pré-vestibular, tomei gosto pelo ensino e dava aulas aos amigos próximos sobre Biologia, Química, Física e Matemática. Durante a graduação, na UERJ - FFP, ministrei aulas em um pré-vestibular comunitário, localizado dentro da universidade. Assisti alguns alunos entrando na mesma universidade que eu e, graças a esse processo, descobri que era isso que eu gostaria de fazer: trabalhar com ensino de ciências.

Lecionei em algumas escolas e cursos e, durante três anos, acabei seguindo por outro caminho, trabalhando como analista ambiental em empresas privadas. Durante esse período, me perguntava se realmente era essa a direção pela qual eu deveria seguir e algo me dizia que somente na área da educação eu me aproximaria do papel que eu queria cumprir no mundo.

Em agosto de 2014, descobri que estava grávida e, a partir de então, a minha história se aproxima das relações de gênero. Foi durante a gravidez que refleti sobre os papéis dos homens e mulheres na sociedade. Tive que enfrentar obstetras e pessoas da família que me desencorajavam a ter um parto normal. Percebi o quanto os corpos femininos têm a tendência a serem dominados, o quanto a voz da mulher é silenciada e o quanto também somos julgadas pelas nossas escolhas. Fiz parte de um grupo de mães, nas redes sociais, que passaram pela mesma experiência, onde fui muito acolhida e descobri o que era o Feminismo. A partir de então, o meu olhar sobre

os acontecimentos na sociedade se tornou muito mais crítico e ao mesmo tempo libertador, graças aos meus aprofundamentos nos Estudos de Gênero.

A partir do nascimento da minha filha, vivi um forte exemplo da desigualdade de gênero. Todo o trabalho com o bebê recaiu sobre mim e minha mãe. Os homens da família e o pai biológico quase nunca participaram das atividades referentes aos cuidados com a criança e este fato ainda faz parte do meu cotidiano. Essa experiência me fez refletir sobre o porquê dos homens terem tempo livre para fazer o que bem entendem e somente as mulheres devem se sacrificar com o cuidado da casa e dos filhos. A vida profissional da mulher, na maioria das vezes, é prejudicada quando se tem filhos, ao contrário da vida profissional dos homens. Fiquei dois anos sem trabalho, me dedicando aos cuidados da minha filha, justamente por não ter o apoio e a divisão de tarefas de quem teria a mesma obrigação que eu. E, diante dessas aflições, mergulhei profundo nos estudos feministas e hoje sou militante na causa.

Em 2017, decidi que faria mestrado em Educação e ingressei para o CEFET/RJ. Imaginei, primeiramente, em trabalhar com o tema da Educação Ambiental, mas, no primeiro trimestre, tive o prazer de ter aula com uma professora incrível, de História da Ciência, a qual me fez refletir sobre a desigualdade entre homens e mulheres dentro das Ciências e em outras esferas da sociedade.

Desde então, diante dessas inquietudes, venho refletindo sobre o papel do ensino de ciências e sua participação na perpetuação das desigualdades, enquanto uma disciplina que transmite hegemonicamente uma visão puramente positivista, masculina, heterossexual, branca, eurocêntrica e com pouca ou nenhuma relação entre Ciência, Tecnologia e Sociedade. Além disso, podemos perceber o quanto a falta de representatividade feminina nas ciências acaba gerando consequências nos números de meninas que almejam uma carreira científica. Acredito que seja possível utilizar as aulas de ciências também com a finalidade de empoderamento e também como um meio de propagação da equidade de gênero e suas correlações.

Deste modo, na nossa pesquisa, buscamos por docentes que já desenvolvem esse trabalho dentro do ensino de ciências e decidimos conhecer suas práticas acerca do tema. Procuraremos aqui promover a valorização dos saberes docentes, procurando saber, mesmo em tempos do surgimento de uma grande onda neoconservadora, a qual se posiciona contra a abordagem de temas relacionados às desigualdades, como os professores de ciências, sujeitos dessa pesquisa, abordam o tema das relações de gênero em sala de aula com seus alunos.

# Introdução

*"Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes."*

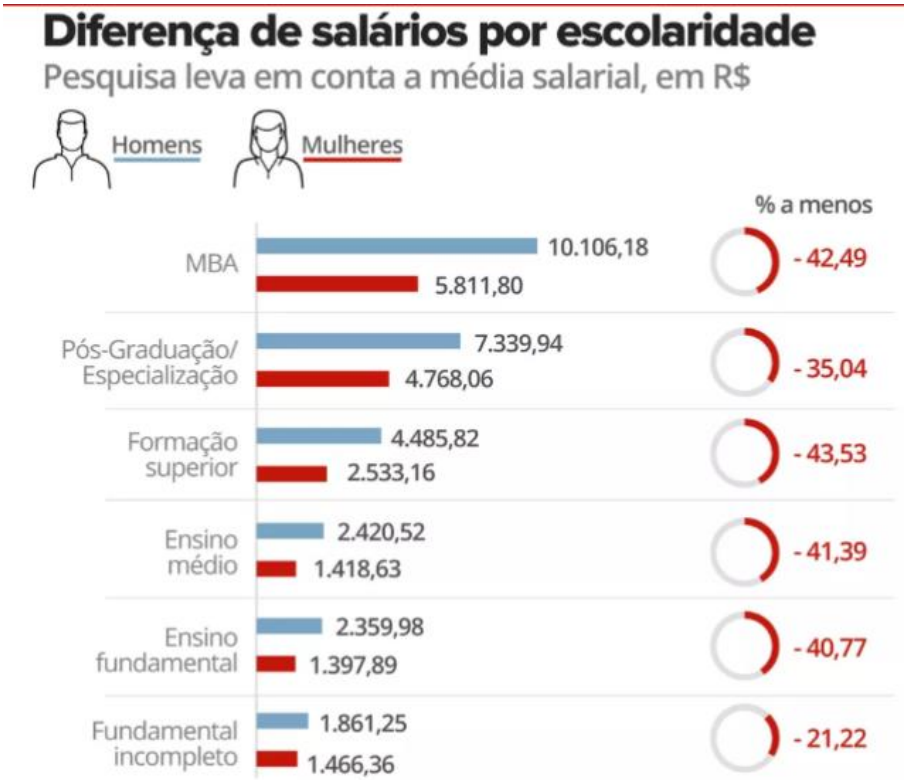
*Paulo Freire*

Sabemos que há uma estrutura social que naturaliza as assimetrias de poder nas relações sociais entre homens e mulheres. Nesse sentido, como garantir igualdade se não discutimos sobre as desigualdades às quais são submetidas as mulheres? É nesse sentido que esta pesquisa busca salientar a importância do diálogo em torno do tema das relações de gênero dentro das escolas e também em outros espaços sociais, se quisermos lutar por um mundo mais justo.

O direito à igualdade é garantido pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), que delineia os direitos humanos básicos e foi adotado pela Organização das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Além disso, o Art. 2 desta declaração pontua que "todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de **raça**, **cor**, **sexo**, **língua**, **religião**, **opinião política** ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição." (ONU, 1948)

Por outro lado, o que temos encontrado são disparidades entre os gêneros, onde mulheres são inferiorizadas em diversos contextos da sociedade. Pesquisas apontam que as mulheres ganham menos que os homens em todos os cargos e áreas, conforme demonstra a Figura 1. A diferença salarial chega a quase 53% e as profissionais ainda são minoria em cargos de gestão. (CAVALLINI, 2018)

Figura 1 – Diferença de salário por escolaridade entre Homens e Mulheres




Fonte: G1. Disponível em: https://g1.globo.com/economia/concursos-e-emprego/noticia/mulheres-ganham-menos-que-os-homens-em-todos-os-cargos-e-areas-diz-pesquisa.ghtml . Acesso em: 12 abr. 2019

Um recente acordo desenvolvido pela Organização das Nações Unidas, em 2015, propõe dezessete Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) para que todas as nações possam cumpri-los ao longo de 15 anos. O Art. 5 deste documento coloca a igualdade de gênero e empoderamento de todas as mulheres e meninas como um objetivo a ser alcançado pelos países. De acordo com o site da ONU Brasil, a ODS 5, assim chamada, possui as metas apresentadas no Quadro 1:

Quadro 1 - Metas a serem cumpridas pelos países até 2030, de acordo com o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável número 5, elaborado pela ONU.

| | |
|---|---|
| **1.** | Acabar com todas as formas de discriminação contra todas as mulheres e meninas em toda parte. |
| **2.** | Eliminar todas as formas de violência contra todas as mulheres e meninas nas esferas públicas e privadas, incluindo o tráfico e exploração sexual e de outros tipos. |

| | |
|---|---|
| **3.** | Eliminar todas as práticas nocivas, como os casamentos prematuros, forçados e de crianças e mutilações genitais femininas. |
| **4.** | Reconhecer e valorizar o trabalho de assistência e doméstico não remunerado, por meio da disponibilização de serviços públicos, infraestrutura e políticas de proteção social, bem como a promoção da responsabilidade compartilhada dentro do lar e da família, conforme os contextos nacionais. |
| **5.** | Garantir a participação plena e efetiva das mulheres e a igualdade de oportunidades para a liderança em todos os níveis de tomada de decisão na vida política, econômica e pública. |
| **6.** | Assegurar o acesso universal à saúde sexual e reprodutiva e os direitos reprodutivos, como acordado. |
| **7.** | Realizar reformas para dar às mulheres direitos iguais aos recursos econômicos, bem como o acesso a propriedade e controle sobre a terra e outras formas de propriedade, serviços financeiros, herança e os recursos naturais, de acordo com as leis nacionais. |
| **8.** | Aumentar o uso de tecnologias de base, em particular as tecnologias de informação e comunicação, para promover o empoderamento das mulheres. |
| **9.** | Adotar e fortalecer políticas sólidas e legislação aplicável para a promoção da igualdade de gênero e o empoderamento de todas as mulheres e meninas em todos os níveis. |

Fonte: ONU Brasil (2015)

Além desse objetivo de desenvolvimento sustentável supracitado, o objetivo número 4 (ODS4) desse acordo tem por ideal assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos. Segundo o site da ONU Brasil, a ODS4 tem as seguintes metas:

Quadro 2 - Metas a serem cumpridas pelos países até 2030, de acordo com o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável número 4 elaborado pela ONU.

| | |
|---|---|
| **1.** | Até 2030, garantir que todas as meninas e meninos completem o ensino primário e secundário livre, equitativo e de qualidade, que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes. |
| **2.** | Até 2030, garantir que todos as meninas e meninos tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar, de modo que eles estejam prontos para o ensino primário. |

| | |
|---|---|
| **3.** | Até 2030, assegurar a igualdade de acesso para todos os homens e mulheres à educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, incluindo universidade |
| **4.** | Até 2030, aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo. |
| **5.** | Até 2030, eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade. |
| **6.** | Até 2030, garantir que todos os jovens e uma substancial proporção dos adultos, homens e mulheres estejam alfabetizados e tenham adquirido o conhecimento básico de matemática. |
| **7.** | Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável. |
| **8.** | Construir e melhorar instalações físicas para educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero, e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros e não violentos, inclusivos e eficazes para todos. |
| **9.** | Até 2020, substancialmente ampliar globalmente o número de bolsas de estudo para os países em desenvolvimento, em particular os países menos desenvolvidos, pequenos Estados insulares em desenvolvimento e os países africanos, para o ensino superior, incluindo programas de formação. |
| **10.** | Até 2030, substancialmente aumentar o contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores, nos países em desenvolvimento, especialmente os países menos desenvolvidos e pequenos Estados insulares em desenvolvimento. |

Fonte: ONU Brasil (2015)

Cabe lembrar que o prêmio Nobel de economia do ano de 2018 foi concedido a uma dupla de estadunidenses, os quais desenvolveram estudos acerca do desenvolvimento sustentável. Segundo o Jornal Estado de São Paulo, a Academia Real de Ciências da

Suécia declarou que os premiados “desenvolveram métodos que abordam alguns dos desafios mais fundamentais de nosso tempo: combinar o crescimento sustentável a longo prazo da economia global com o bem-estar da população do planeta” (BULLA, 2018). Nesse sentido, podemos ressaltar o quanto é necessário e importante para o desenvolvimento de uma nação mais justa socialmente debater sobre as relações de gênero, tendo como ponto de partida o ambiente escolar. A escola é o lugar onde devemos formar cidadãos que tenham gosto pela igualdade e pela tolerância e que almejem melhores condições de vida para todos e todas. Dentre inúmeros conceitos, entendemos por gênero: “[...]conceito desenvolvido para contestar a naturalização da diferença sexual em múltiplas arenas de luta.” (HARAWAY, 2004. p.211)

Por outro lado, temos nos deparado com uma grande onda neoconservadora que tem se mostrado contra o debate de gênero nas escolas. Movimentos como o ‘Escola Sem Partido’ vêm coagindo docentes que abordam as questões das desigualdades dentro de sala de aula. (FRIGOTTO, 2017)

Diante desse cenário, achamos pertinente conhecer e sobretudo valorizar o saber docente e as práticas de professores de ciências que, trilhando um caminho diferente, abordam as relações de gênero na sala de aula com seus alunos. Nesse sentido, buscamos, entre os professores que se encontram nas redes sociais da autora, três professores de ciências que abordassem esse tema com seus alunos. Realizamos entrevistas com os que relataram abordar o tema que foram áudio-gravadas e transcritas. Utilizamos *Análise Textual Discursiva* (ATD) conforme Moraes e Galiazzi (2016) para a análise dos dados.

# Capítulo 1 – Gênero, Sexualidade e Educação

*"Pergunte sempre a cada ideia: a quem serves?"*
*Bertolt Brecht*

## 1.1 - Breve histórico do feminismo e a categoria gênero

Os estudos sobre desigualdade de gênero vêm adquirindo um papel de grande visibilidade na pauta das discussões científicas e dos movimentos sociais, políticos e educacionais. Felizmente, esse debate se expandiu nos últimos anos, principalmente depois da promulgação da Constituição Federal de 1988. O Art. 5º deste documento determina que "homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição".

Nesse sentido, gostaríamos de conceituar o significado da palavra *gênero*, para que não haja entendimento indevido da palavra, uma vez que esta é facilmente confundida devido ao seu caráter polissêmico. O dicionário Michaelis define "gênero" por "*conceito de ordem geral que abrange todas as características ou propriedades comuns que especificam determinado grupo ou classe de seres ou de objetos.*". Neste presente estudo, "gênero" é entendido como uma categoria de análise histórica e as "relações de gênero" se referem às relações sociais desiguais de poder entre homens e mulheres, as quais são resultado de uma construção social do papel do homem e da mulher a partir das diferenças sexuais. O termo "gênero" possui treze definições no dicionário Michaelis (Quadro 3), porém, nenhuma delas contempla a visão do termo como categoria de análise histórica.

Quadro 3 - Definições da palavra gênero, segundo dicionário Michaelis, 2019.

| | | |
|---|---|---|
| 1 | Geral | Conceito de ordem geral que abrange todas as características ou propriedades comuns que especificam determinado grupo ou classe de seres ou de objetos. |
| 2 | Por Extensão | Grupo de seres ou objetos de mesma origem, de iguais ou semelhantes características essenciais ou de uma ou mais particularidades similares. |

| | | |
|---|---|---|
| 3 | Por Extensão | Caso particular de algo genérico; espécie, sorte, tipo [..] |
| 4 | Biologia | Grupo morfológico ou categoria taxonômica que reúne espécies filogeneticamente relacionadas, diferentes das demais por traços específicos, e que integra a principal subdivisão das famílias. |
| 5 | Artes Plásticas | Cada uma das categorias de classificação das obras de arte, segundo os diferentes critérios de estilo, época, autor, técnica etc. |
| 6 | Gramática | Categoria linguística que estabelece a distinção entre as classes de palavras, baseada na oposição entre masculino, feminino e neutro, animado e inanimado, contável e não contável etc.; |
| 7 | Geometria | Diferença entre o número máximo de pontos duplos que uma curva unicursal pode ter e o número dos que ela realmente possui; deficiência. |
| 8 | Geometria | Metade do número de cortes que precisam ser feitos em uma superfície para que ela se torne simplesmente conexa. |
| 9 | Literatura | Cada um dos modos pelos quais os diferentes conteúdos literários se organizam em determinada forma de expressão com características específicas, como o lírico, o épico e o dramático, conforme a primeira e mais tradicional divisão feita por Aristóteles em Arte poética. |
| 10 | Literatura | Estilo característico de um artista ou escritor, que distingue suas obras daquelas de outros artistas e escritores |

| | | |
|---|---|---|
| | | [...] |
| 11 | Retórica | Divisão e classificação dos discursos, de acordo com os fins que se têm em vista e os meios empregados. |
| 12 | Filosofia | Na lógica aristotélica, qualquer classe de indivíduos constituída por atributos em comum, possível de subdivisão em classes mais restritas, que, em relação à primeira, são chamadas de espécies. |
| 13 | Música | Na teoria grega, modo de distribuição dos intervalos dentro de um tetracorde. |

Fonte: Dicionário Michaelis, 2019.

Seguindo o sentido da definição dada pelo dicionário, podemos entender que "gênero" também pode estar ligado a um conjunto de características atribuídas culturalmente ao sexo de um indivíduo, de acordo com o contexto sócio-histórico e cultural de um determinado local e de uma época, entendidas também como normas de gênero. Para Jesus (2015), as normas de gênero acabam por influenciar nas escolhas, limita opções e reafirma posições/ocupações sociais entre meninos e meninas, entre mulheres e homens:

> A partir do sexo biológico, pois, inicia-se um processo de masculinização ou de feminização, mediante o qual as desigualdades entre os sexos se expressam, socialmente, sob a forma, disfarçada, de diferença. Tais "diferenças" podem ser encontradas no mercado de trabalho sexualmente segregado; nas instituições de educação somente masculinas, não mistas ou mistas; no sufrágio universal masculino, presente no sistema político; e na violência física e psicológica exercidas contra mulheres. Impõem-se sobre meninos e meninas modos, formas, jeitos de agir no mundo, de pensar sobre ele que os/as direcionam em único sentido, uma única direção de maneira tal chega a parecer um fato social, quando se trata de desdobramentos sociais resultantes do processo de construção de gênero. (JESUS, 2015)

Para Lauretis (1994, p. 212), a "construção cultural do sexo em gênero e a assimetria que caracteriza todos os sistemas de gênero através das diferentes culturas (embora cada qual de seu modo) são entendidas como sendo sistematicamente ligadas à organização da desigualdade social". Louro (2009) define que gênero foi um conceito elaborado para contestar a naturalização das diferenças sexuais em diversos espaços de disputa, não se restringindo apenas aos papéis assumidos por homens e mulheres

na sociedade, mas atrelados às relações de poder que estão implicadas entre masculino e feminino. Assim como Haraway (2014) define gênero por "[...]conceito desenvolvido para contestar a naturalização da diferença sexual, em múltiplas arenas de luta." (HARAWAY, 2004. p.211) A definição de sexualidade, portanto, alia-se à forma como os sujeitos expressam seus desejos e prazeres na relação com os outros e/ou com seus próprios corpos.

O conceito de gênero que aqui se pretende trabalhar está atrelado à apropriação deste termo pelos diversos movimentos feministas, os quais se iniciaram na virada do século XIX, na Europa e Estados Unidos, a partir da "primeira onda" feminista, marcada pela luta das chamadas "Sufragistas", que reivindicavam o direito das mulheres ao voto (LOURO, 2014)

Segundo Davis (2016), o início da reivindicação do voto feminino se deu a partir da ligação de um grupo de mulheres brancas de classe média ao movimento antiescravagista, nos Estados Unidos. As mulheres se identificavam com o discurso abolicionista, pois ligavam a escravidão do negro à sujeição da mulher ao homem. Para a autora, "*mulheres brancas de classe média sentiam certa afinidade com as mulheres e os homens negros, para quem a escravidão significava chicotes e correntes*" (DAVIS, 2016 p. 55).

Além disso, para Davis, a luta junto ao movimento antiescravagista significava poder exercer outros papéis designados às mulheres:

> O movimento antiescravagista oferecia às mulheres de classe média uma oportunidade de provar seu valor de acordo com parâmetros que não estavam ligados a seus papéis como esposas e mães. Nesse sentido, a campanha abolicionista era um espaço em que elas poderiam ser valorizadas por seu trabalho concreto. De fato, seu envolvimento político na luta contra a escravidão talvez tenha sido tão intenso, apaixonado e total porque podiam vivenciar uma estimulante alternativa à sua vida doméstica. E estavam resistindo a uma opressão que se assemelhava àquela que elas mesmas viviam. Além disso, no interior do movimento antiescravagista, aprenderam a desafiar a supremacia masculina. (DAVIS, 2016 p.51)

Por outro lado, com a abolição do sistema escravagista e com o sufrágio concedido aos homens negros, grande parte do movimento feminista se sentiu traído com a possibilidade de homens negros terem direito ao voto e as mulheres não. Sendo assim, o movimento sufragista se mostrou claramente racista e recuaram quanto ao incentivo ao movimento negro, articulando "*sua oposição com argumentos que evocavam os privilégios da supremacia branca*" (DAVIS, 2016). Apesar da história mostrar as sufragistas como heroínas, uma vez que conseguiram modificar a relevância da mulher na sociedade através do voto, não podemos deixar de mencionar que este

se mostrou um movimento racista e excludente. Somente a partir de 1919, o direito ao voto foi conquistado pelas mulheres americanas e, no Brasil, a partir de 1932. Analisando a narrativa de Davis (2016), podemos refletir sobre como as lutas femininas não são únicas e não devem se restringir somente ao gênero. A luta das mulheres está imbricada também com outros marcadores sociais como raça, classe social e sexualidade. A luta das mulheres brancas teve objetivos diferentes aos das mulheres negras escravizadas, por exemplo. A mulher escravizada lutava contra o estupro dos seus senhores, contra a perda dos filhos que eram vendidos, contra o trabalho exaustivo, contra os castigos e muitas outras opressões que nenhuma mulher branca jamais sofreria. Mais tarde, o conceito de interseccionalidade contemplou as diversas lutas feministas, levando em conta as especificidades das mulheres. Para Akitirene (2018), sobre o conceito de interseccionalidade:

> É uma ferramenta teórica e metodológica usada para pensar a inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado, e as articulações decorrentes daí, que imbricadas repetidas vezes colocam as mulheres negras mais expostas e vulneráveis aos trânsitos destas estruturas. (AKOTIRENE, 2018)

A partir dos anos 60, com o surgimento da “segunda onda”, o feminismo se dedicou para além das práticas políticas e sociais, tendo se voltado para as construções teóricas. O livro de Simone Beauvoir, O segundo sexo, publicado pela primeira vez em 1949, marcou as mulheres desse período com a frase “não se nasce mulher, torna-se mulher” (PINTO, 2010). Feministas americanas denunciavam a opressão masculina e a busca por igualdade, enquanto as mulheres francesas demandavam pela necessidade de serem valorizadas as diferenças entre homens e mulheres, dando visibilidade, principalmente, à especificidade da experiência feminina, geralmente negligenciada (NARVAZ & KOLLER, 2006). Para Siqueira (2015), na segunda onda do feminismo:

> Estavam estabelecidas, portanto, as bases para o questionamento dos papéis de gênero. Os comportamentos típicos da mulher feminina, suave, mãe, esposa e dona de casa foram contestados em nome da liberdade feminina de se realizar pessoalmente da forma que bem desejasse, tendo inclusive a liberdade de não se casar e não ter filhos. A segunda onda corresponde, justamente, ao período em que o conceito de gênero foi elaborado, de forma a servir como ferramenta para a teorização de tais questões. (SIQUEIRA, 2015 p. 336-337)

A “terceira onda” feminista, a qual teve início nos anos 90, tentou desconstruir a categoria “mulher” como algo unificado, evidenciando que nem todas as mulheres partilham das mesmas histórias, opressões e problemas. Feministas marxistas relataram sobre a insuficiência de somente desejar o fim da exploração do proletariado.

Demonstraram que nem todas as desigualdades estavam atreladas à luta de classes. A desigualdades de gênero e de raça encontravam-se imbricadas e se sobrepunham às desigualdades de classe. Sendo assim, se fazia necessário pensar as desigualdades de forma articulada. Foi neste momento que o movimento feminista criticou seu caráter burguês e excludente, fazendo recortes de classe e raça, relações de poder e transversalidade de opressões estruturais para além do gênero. Deste modo, elevaram-se as vozes das mulheres negras subjugadas dentro do próprio movimento. (BITTENCOURT, 2015) Nesse sentido, viemos aqui destacar a importância de um movimento feminista interseccional, o qual reconhece a particularidade de cada opressão sofrida por mulheres de raça, classe e sexualidade diferentes. Para Ribeiro (2014):

> Na terceira onda, que teve início da década de 90, começou-se a discutir os paradigmas estabelecidos nas outras ondas, colocando em discussão a micropolítica. Apesar de que, as mulheres negras estadunidenses, como Beverly Fisher, já na década de 70, começaram a denunciar a invisibilidade das mulheres negras dentro da pauta de reivindicação do movimento. No Brasil, o feminismo negro começou a ganhar força no fim dessa década, começo da de 80, lutando para que as mulheres negras fossem sujeitos políticos.
> As críticas trazidas por algumas feministas dessa terceira onda, alavancadas por Judith Butler, vêm no sentido de mostrar que o discurso universal é excludente; excludente porque as opressões atingem as mulheres de modos diferentes, seria necessário discutir gênero com recorte de classe e raça, levar em conta as especificidades das mulheres. Por exemplo, trabalhar fora sem a autorização do marido, jamais foi uma reivindicação das mulheres negras/pobres, assim como a universalização da categoria mulheres tendo em vista a representação política, foi feita tendo como base a mulher branca, de classe média. Além disso, propõe, como era feito até então, a desconstrução das teorias feministas e representações que pensam a categoria de gênero de modo binário, masculino/feminino. (RIBEIRO, 2014).

Portanto, sobre o conceito de gênero, adotaremos a definição segundo Joan Scott:

> Por “gênero”, eu me refiro ao discurso sobre a diferença dos sexos. Ele não remete apenas a ideias, mas também a instituições, a estruturas, a práticas cotidianas e a rituais, ou seja, a tudo aquilo que constitui as relações sociais. O discurso é um instrumento de organização do mundo, mesmo se ele não é anterior à organização social da diferença sexual. Ele não reflete a realidade biológica primária, mas ele constrói o sentido desta realidade. A diferença sexual não é a causa originária a partir da qual a organização social poderia ter derivado; ela é mais uma estrutura social movediça que deve ser ela mesma analisada em seus diferentes contextos históricos. (SCOTT, 1995, p. 15)

A autora Judith Butler vem questionando a divisão entre sexo e gênero das compreensões feministas. A percepção de sexo como natural e gênero socialmente

construído reproduz um modelo binário – masculino e feminino, consolidando uma ideia de gênero constituído como resultante do sexo. Nesse sentido, a suposição desse alinhamento acaba impondo normas que regem a sexualidade apenas dentro de uma perspectiva heteronormativa. (LINS, 2017) Para Butler:

> Se os gêneros são significados culturais assumidos pelo corpo sexuado, não se pode dizer que ele decorra de um sexo desta ou daquela maneira. Levada ao seu limite lógico, a distinção sexo/gênero sugere uma descontinuidade radical entre corpos sexuados e gêneros culturalmente construídos. Supondo por um momento a estabilidade do sexo binário, não decorre daí a construção de 'homens' que se aplique exclusivamente a corpos masculinos, ou que o termo 'mulheres' interprete somente corpos femininos. (BUTLER, 2017, p. 28).

Nessa perspectiva, de acordo com o pensamente de Butler, buscamos compreender o quanto a sociedade acaba impondo regras aos comportamentos de homens e mulheres, estabelecendo papéis muito bem definidos, como se o desempenho desses papéis, masculinos ou femininos, dependessem exclusivamente do sexo biológico para acontecerem. Exemplos como estabelecer que a conduta das mulheres seja mais dócil que a dos homens, que sejamos mais delicadas e que nosso entretenimento esteja atrelado a brinquedos relacionados aos cuidados da casa e dos filhos, desde muito cedo, são normas que são naturalizadas e praticadas, ao longo da vida, sem que percebamos que a estrutura da dominação patriarcal está muito bem estabelecida e enraizada nos nossos comportamentos. A limitação dos papéis de homens e mulheres atrelados apenas ao sexo biológico vem construindo muros cada vez mais altos entre os indivíduos. Este fato vem abrindo portas para o preconceito com pessoas que não se encaixam nesses padrões, restringindo a liberdade dos corpos e das mentes que não cederam às pressões sociais.

Para sustentar a nossa fala, podemos exemplificar consequências oriundas dessas discriminações através de diversas reportagens, as quais demonstram muitos casos de violência às pessoas que diziam não se encaixar nos padrões de gênero normatizados pela sociedade. Um caso recente foi o da estudante de artes da UERJ, Matheus Passarelli, a Matheusa. Segundo o jornal O Globo (FREIRE; TELES, 2018), Matheusa foi julgada e morta por traficantes, sem qualquer justificativa, no Morro do Dezoito, no Rio de Janeiro, após ter um surto e andar nua, após uma festa . Matheusa se identificava como não-binário (sem escolha de sexo masculino ou feminino) e era militante na causa LGBTQIA.

Somente no ano de 2018, ocorreram 163 assassinatos de pessoas Trans, sendo 158 travestis e mulheres transexuais, 4 homens trans e 1 pessoa não-binária. Somente em 15 casos o agressor foi preso (ANTRA, 2018). O Brasil segue na liderança

mundial no ranking de assassinatos contra pessoas trans e travestis, segundo o dossiê dos assassinatos e violência contra pessoas trans, de 2018, realizado pela ANTRA (Associação Nacional de Travestis e Transexuais):

> Com 47% das mortes notificadas, o Brasil lidera o Ranking mundial de assassinatos de Travestis e Transexuais. De acordo com o Transgender Europe, que monitora os assassinatos de Travestis e Transexuais pelo mundo, entre 01/10/2017 e 30/09/2018, foram assassinadas 167 pessoas Trans no Brasil, seguidos de 71 mortes no México, 28 no EUA e 21 na Colômbia no mesmo período. O Brasil ocupou o primeiro lugar nos três primeiros relatórios, sendo que teve 171 mortes (entre 2016 e 2017) e 136 (entre 2015 e 2016). Na maioria dos países, os dados sobre pessoas trans assassinadas e com diversidade de gêneros não são sistematicamente produzidos e é impossível estimar o número real de casos. (ANTRA, 2018)

Ainda de acordo com este dossiê, o número de mortes varia somando-se com outros marcadores sociais como raça e sexo:

> A violência contra pessoas trans frequentemente se somam a outros marcadores de opressão na sociedade, como o racismo, o sexismo, a xenofobia, o sentimento de ódio e a discriminação contra profissionais do sexo. Dados do projeto Trans Murder Monitoring mostram que as vítimas cujas ocupações são conhecidas são, em sua maioria, profissionais do sexo (62%). Nos Estados Unidos, a maioria das pessoas trans que foram assassinadas são mulheres trans afro-americana (85%), e na França, Itália, Portugal e Espanha, que são os países para os quais a maioria trans e pessoas com diversidade de gênero da África e da América Central e do Sul migram, 65% das vítimas de homicídio relatadas eram migrantes. (ANTRA, 2018)

Sabemos que a chance de um transgênero ser assassinado é muito maior do que a de um cisgênero. De acordo com a ANTRA, pessoas trans negras são a maioria das vítimas de assassinato por Transfeminicídio:

> Não muito diferente de 2017, 82% dos casos foram identificadas como pessoas negras e pardas, ratificando o triste dado dos assassinatos da juventude negra no Brasil. […] Travestis e Transexuais negras são maioria na prostituição de rua. Proporcionalmente, são estas as que tem os maiores índices de violência e assassinatos.[…] O Transfeminicídio vem se reproduzindo entre todas as faixas etárias. Uma pessoa Trans apresenta mais chances de ser assassinada do que uma pessoas cisgnênera. Porém estas mortes acontecem com maior intensidade entre travestis e mulheres transexuais, negras. Assim como são as negras as que tem a menor escolaridade, menor acesso ao mercado formal de trabalho e a políticas públicas. (ANTRA, 2018)

De acordo com os dados da Associação, podemos pressupor que os comportamentos racistas, machistas e tranfóbicos estão enraizados na nossa cultura e que provocam um comportamento violento e uma cultura de ódio, trazendo a morte de pessoas que não se comportam de acordo com os padrões estabelecidos pela sociedade patriarcal.

Ainda no âmbito da temática da violência de gênero, segundo reportagem do Jornal Nacional, de 8 de janeiro 2019, o número de denúncias de crimes contra as mulheres vem aumentando no Brasil.

De acordo com a Agência Patrícia Galvão, um número grande de mulheres sofre violência todos os dias; a cada onze minutos, uma mulher é estuprada no Brasil; . a cada duas horas uma mulher é assassinada; a cada hora, quinhentos e três mulheres sofrem agressão e a cada dois minutos cinco mulheres são espancadas, no Brasil. Segundo a Agência:

> Violências sistêmicas contra as mulheres são a manifestação extrema de diversas desigualdades historicamente construídas, que vigoram, com pequenas variações, nos campos social, político, cultural e econômico da maioria absoluta das sociedades e culturas. [...] Apesar da gravidade do problema, nas diferentes regiões do planeta, a falta de compreensão sobre as desigualdades e as relações de poder que são construídas junto aos papéis associados ao gênero masculino e feminino leva à negação de direitos e diferentes níveis de tolerância social à violência, gerando, assim, ainda mais violência. Falar de violência é falar de relações entre pessoas circunscritas em normas de gênero específicas. É importante frisar também que as desigualdades socialmente estabelecidas para os comportamentos "femininos" e "masculinos" são articuladas com outros marcadores sociais na produção de desigualdades e violências.
> E, por isso, é fundamental desnaturalizar papéis para construir uma cultura de respeito aos direitos humanos das mulheres em sua diversidade (AGÊNCIA PATRÍCIA GALVÃO, 2017).

Segundo Espínola (2018), pelo fato dos homens serem os únicos que podiam gozar de prerrogativas no cenário político e social, no percurso da história, a sociedade foi sendo moldada com a diferença sexual sendo transformada em diferença política e social. Consequentemente, essa desigualdade alimentou a discriminação das mulheres e a dominação da sociedade pelos homens (ESPÍNOLA, 2018). Sobre o conceito de desigualdade e exclusão tomaremos como princípio a definição desenvolvida por Boaventura de Souza Santos (1999).

> A desigualdade e a exclusão são dois sistemas de pertença hierarquizada. No sistema de desigualdade, a pertença dá-se pela integração subordinada enquanto que no sistema de exclusão a pertença dá-se pela exclusão. A desigualdade implica um sistema hierárquico de integração social. Quem está embaixo está dentro e a sua presença é indispensável. Ao contrário, a exclusão assenta num sistema igualmente hierárquico mas dominado pelo princípio da exclusão: pertence-se pela forma como se é excluído. Quem está embaixo, está fora. (SANTOS, 1999)

Diante deste cenário, podemos tentar entender como a desigualdade de gênero foi se enraizando culturalmente e como, ainda hoje, a dominação masculina tem suas

consequências negativas através da violência contra as mulheres e da exclusão de pessoas que fogem das normas reguladoras do gênero.

Quando incluímos outro marcador social como a raça associado à violência de gênero, as mulheres negras são as que mais sofrem agressões, segundo a estatística do relatório do Panorama da violência contra as mulheres no Brasil: indicadores nacionais e estaduais, de 2016, do Instituto de Pesquisa do Senado Federal. A violência sofrida por elas vem aumentando a cada ano, de acordo com este relatório e, segundo o dossiê da Agência Patrícia Galvão, a violência contra a mulher negra aumentou 54% em 10 anos:

> Além de maioria entre as vítimas da violência fatal, os dados revelam uma tendência de aumento dos índices de feminicídio de mulheres negras. O Mapa da Violência 2015 revela que a taxa de assassinatos de mulheres negras aumentou 54% em dez anos, passando de 1.864 mortes violentas, em 2003, para 2.875, em 2013. Chama atenção que no mesmo período o número de homicídios de mulheres brancas diminuiu 9,8%, caindo de 1.747, em 2003, para 1.576, em 2013. (AGÊNCIA PATRÍCIA GALVÃO, 2017)

Diante destes quadros, podemos refletir sobre como as desigualdades causam e propagam a violência, tornando as mulheres mais vulneráveis e suscetíveis ao feminicídio, principalmente quando se trata de outros marcadores de opressão.

Para corroborar a nossa fala, podemos exemplificar a questão da violência com o caso da morte da vereadora Marielle Franco e de Anderson Gomes, seu motorista, no dia 14 de março de 2018, no Rio de Janeiro. O assassinato de Marielle foi um ato simbólico no que diz respeito ao apagamento de mulheres negras dos espaços de poder. A presença de Marielle intimidava o congresso, pois representava tudo que a estética masculina, heterossexual e branca tenta combater. Marielle era mulher, negra, homossexual, defensora dos direitos humanos e pertencia à comunidade da Maré. Além disso, a vereadora presidia a Comissão de Defesa da Mulher e havia proposto projetos de leis voltados à defesa de direitos de minorias e assistência social. Lutava também contra o sistema de milícias que assola o estado do Rio de Janeiro. Dois policiais suspeitos da morte de Marielle e Anderson foram presos no dia 12 de março de 2019, quase um ano após o assassinato. A denúncia apresentada pelo Ministério Público relata que o crime foi praticado por reação à sua atuação política e pela defesa de suas causas. (BETIM e SABOYA, 2019). Acreditamos que a cobrança por justiça pela população nas ruas, pelo partido de Marielle e pelos movimentos sociais tenha colaborado para que o crime fosse especialmente investigado.

Os movimentos sociais tiveram um importante papel no que diz respeito às

conquistas de políticas públicas relacionadas à igualdade. Espínola (2016) afirma que esses movimentos sociais se pautaram em alguns princípios dos movimentos feministas. A ampliação da discussão sobre o tema da desigualdade ganhou mais força no final dos anos 90, quando os movimentos feministas mais influentes conseguiram constituir organizações não governamentais com o intuito de diminuir a violência contra as mulheres e reivindicar os seus direitos (ESPÍNOLA, 2016). Normalmente, os movimentos agem coletivamente como resistência à exclusão e luta pela inclusão social. Através destas ações, apresentam as demandas sociais de determinadas grupos sociais, concretizando-se em manifestações como passeatas em ruas e ocupações, incentivando a sensibilização na consciência de outros indivíduos. (LORENCENA & GONZATTI, 2018)

No Brasil, “os sindicatos, as ONGs, e os diversos movimentos de luta conquistaram importantes direitos de cidadania ao longo da história brasileira” (LAMBERTUCCI, 2009, p. 82) Muitas conquistas de direitos dos grupos LGBTQIA possuem relação direta com os movimento homossexuais que, nos anos 90, no Brasil, iniciaram uma campanha de combate à epidemia da AIDS, propondo ao poder público demandas de enfrentamento do vírus e de tratamento da doença, uma vez que relacionavam a homossexualidade à contaminação pelo vírus, nessa época. (DE ASSIS CÉSAR, DUARTE E SIERRA, 2013) Portanto, ressaltamos a importância dos movimentos sociais e da força popular para que a sociedade consiga reivindicar transformações que contribuam para uma nação mais justa.

## 1.2- Gênero e sexualidade na escola

Assim como a família, a escola vem reproduzindo normas que ratificam e naturalizam o que seria o comportamento masculino e feminino, regulando as condutas de meninas e meninos. Trata-se, portanto, de um espaço social em que as normas reguladoras do gênero marcam sua presença para ensinar o certo, o errado, o apropriado e o não apropriado, o normal e o anormal em relação às normas de gênero, fruto do reflexo das relações de poder existentes na sociedade. Conforme Simone de Beauvoir:

> [...] à menina [...] permitem-lhe que viva grudada à saia da mãe, no colo do pai que lhe faz festas; vestem-na com roupas macias como beijos, são indulgentes com suas lágrimas e caprichos, penteiam-na com cuidado, divertem-se com seus trejeitos e seus coquetismos [...]. Ao menino, ao contrário, proíbe-se até o coquetismo; suas manobras sedutoras, suas comédias aborrecem. ‘Um homem não pede beijos... um homem não se olha no espelho... Um homem não chora”, dizem-

lhe (BEAUVOIR, 1980 p.12).

Nessa perspectiva, entendemos que os corpos que escapam das normas (homem, branco, europeu, heterossexual) são considerados errados, anormais, inadequados, estranhos e têm sido colocados à margem das preocupações curriculares nas escolas, reafirmando a desigualdade racial, o sexismo e o preconceito de corpos que possuem identidades de gênero não binárias e/ou que fogem da heteronormatividade.

Os comportamentos femininos e masculinos são construídos historicamente na sociedade, portanto, quando meninas e meninos chegam na escola, notamos que já estão impregnados dos valores de sua cultura.  foram incorporados através da socialização, desde o seu nascimento. Os jovens percebem a qual gênero pertencem e sabem também o que esperar dos comportamentos feminino e masculino. Muitas vezes seus comportamentos estão carregados das mesmas compreensões preconceituosas sobre o que é ser homem ou mulher, edificadas apenas com base nas diferenças sexuais. (PUPO, 2007) A escola, portanto, vem refletindo as desigualdades que percorrem por toda a sociedade, reproduzindo, muitas vezes, as normas sociais, reforçando os preconceitos e privilégios de um sexo sobre o outro (MORENO, 1999).

Além das instituições educacionais, sabemos que, devido à cultura patriarcal, o machismo também está entranhado em diversos setores da sociedade, como nas instituições familiares e religiosas, nos valores e nos comportamentos. Para Bourdieu e Passeron:

> O trabalho de reprodução esteve garantido, até época recente, por três instâncias principais, a Família, a Igreja e a Escola, que, objetivamente orquestradas, tinham em comum o fato de agirem sobre as estruturas inconscientes. É, sem dúvida, à família que cabe o papel principal na reprodução da dominação e da visão masculinas; é na família que se impõe a experiência precoce da divisão sexual do trabalho e da representação legítima dessa divisão, garantida pelo direito e inscrita na linguagem. Quanto à Igreja, marcada pelo antifeminismo profundo [...] ela inculca explicitamente uma moral familiarista, completamente dominada pelos valores patriarcais e principalmente pelo dogma da inata inferioridade das mulheres [...] Por fim, a Escola, mesmo quando já liberta da tutela da Igreja, continua a transmitir os pressupostos da representação patriarcal [...] e sobretudo, talvez, os que estão inscritos em suas próprias estruturas hierárquicas, todas sexualmente conotadas, entre as diferentes [...] faculdades, entre as disciplinas [...] entre as especialidades, isto é, entre as maneiras de ser e as maneiras de ver, de se ver, de se representarem as próprias aptidões e inclinações. (BOURDIEU, 1992, p. 103-104)

Nessa perspectiva, apesar de inúmeros avanços e transformações pelas quais a sociedade vem passando nas últimas décadas, as relações entre mulheres e homens ainda mantêm uma grande assimetria e, consequentemente, essa diferença também se

reflete na escola. No Ensino Médio, por exemplo, muitas meninas não se veem representadas quando a ciência é abordada em sala de aula, pois os cientistas mais citados nos livros didáticos são majoritariamente homens.

Segundo Moreno (1999), para que haja transformação nas relações entre homens e mulheres, precisamos trazer para a escola as reflexões e os debates acerca dos aspectos normatizadores de gênero que a sociedade atribui a cada sexo. É necessário que se reflita e se reconheça as diferenças que vêm mantendo a mulher numa hierarquia social inferior à do homem. É necessário também que os jovens percebam que seus comportamentos não estão ligados às capacidades inatas, mas sim a construções sociais que reproduzem modelos de conduta pré-estabelecidos.

Por outro lado, um exemplo marcante da relevância do tema "gênero" no ensino de ciências foi o Encontro Nacional de Núcleos e Grupos de pesquisa Pensando Gênero e Ciências, promovido pela Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM), em conjunto com a Presidência da República (PR), o Ministério da Ciência e Tecnologia) (MCT) e o Ministério da Educação (MEC), realizado em Brasília entre os dias 29 e 31 de março de 2006. Um documento desse encontro recomendou a construção e consolidação de um campo de saber sobre relações de gênero, a implementação e consolidação de políticas de fomento à pesquisa na área de relações de gênero, a expansão e consolidação de ações de intercâmbio nacional e internacional que visassem ao desenvolvimento de pesquisas sobre relações de gênero. O II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres consolida esta proposta de

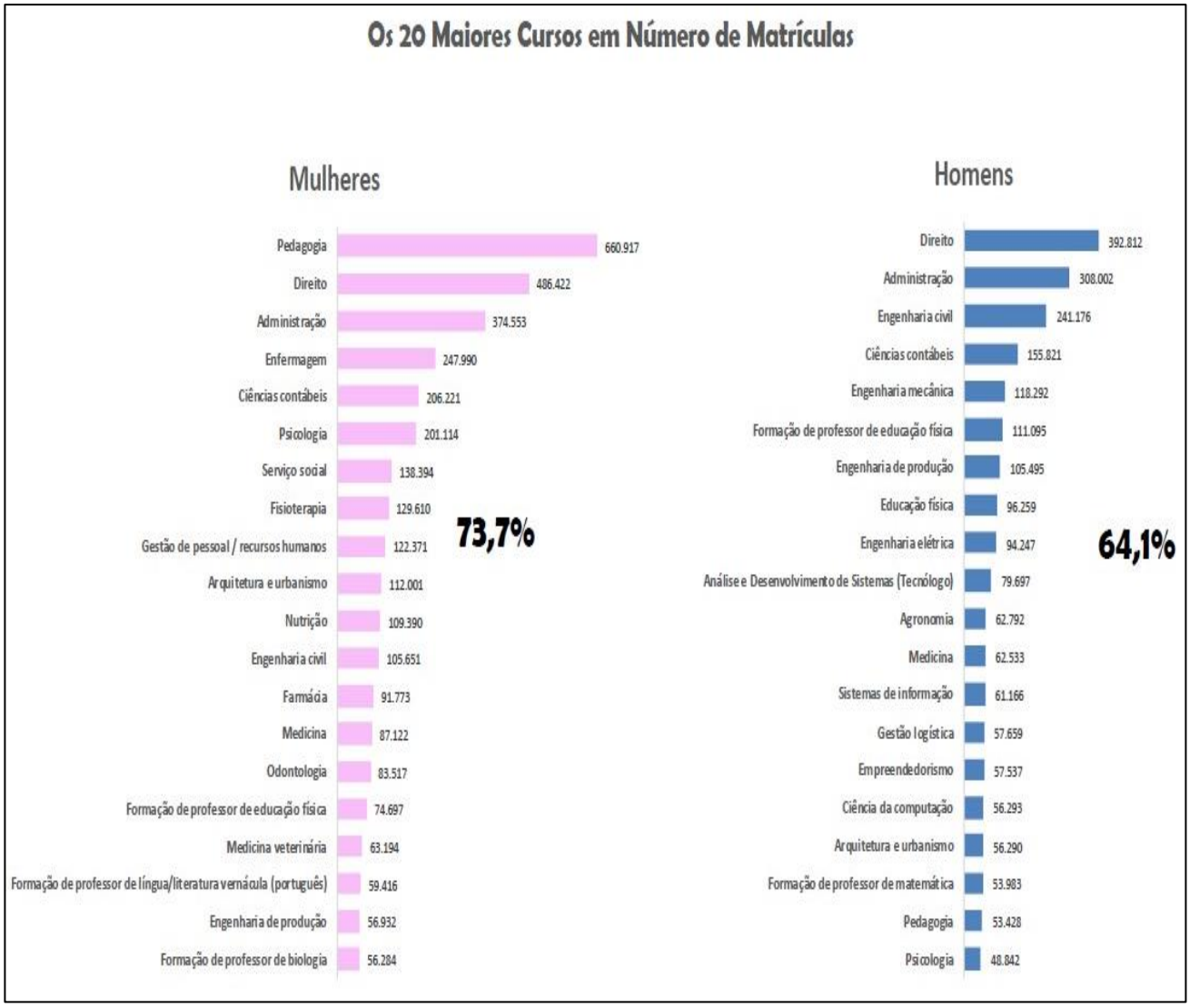
> [...] redução da desigualdade de gênero e o enfrentamento do preconceito e da discriminação de gênero, étnico-racial, religiosa, geracional, por orientação sexual e identidade de gênero, por meio da formação de gestores/as, profissionais da educação e estudantes em todos os níveis e modalidades de ensino. (BRASIL, 2008, p. 61)

Muitas conquistas foram alcançadas no que diz respeito à equidade de gênero, no entanto, algumas áreas das Ciências ainda são pouco representativas no que diz respeito à participação feminina. Silva et. al. (2017) afirmam que, ainda hoje, desde muito jovens as crianças do sexo feminino são pouco estimuladas a seguirem carreiras científicas. Inclusive, poderíamos afirmar que o distanciamento das mulheres para com a ciência, enquanto atividade sistematizada, começa no processo de socialização. Direcionadas para atividades ditas "femininas", mesmo a entrada na carreira científica acaba esbarrando em outros constrangimentos como a difícil escolha entre família, maternidade e carreira (COSTA, 2006).

Silva et al. (2017) destacam que um possível efeito da sub-representação

feminina ou da subexploração do tema no ensino de ciências pode ser observado nas futuras escolhas profissionais dessas crianças. Mody (2015) *apud* Moura e Guerra (2016) demonstra que a ciência conforme é apresentada aos estudantes – racional, regrada e orientada a demonstrar o conhecimento sedimentado – é melhor aceita por estudantes homens, heterossexuais e brancos ou, de outra forma, é alienante aos estudantes que não se encaixam nesse perfil. Para corroborar nossa reflexão e demonstrar o quanto a desigualdade de gênero reproduzida pela escola e pela sociedade pode influenciar na escolha da carreira dos jovens, trazemos a imagem (Figura 2) que o INEP divulgou no relatório com os principais resultados do Censo da educação superior de 2017 demonstrando a escolha dos cursos por sexo. Podemos notar que a escolha de carreiras ligadas às Ciências e Engenharias é predominantemente masculina. E para demonstrar que esses dados são recorrentes, trazemos também uma tabela (Tabela 1), de acordo com dados da UNESCO e do Censo 2010, demonstrando a taxa de titulação da educação superior no Brasil entre a população de 25 e 34 anos e de 25 anos ou mais, segundo área e campo de estudo, comparando o sexo masculino e feminino, nos anos de 2001, 2008 e 2010. Podemos ressaltar que, de acordo com os dados, as mulheres são minoria no que diz respeito aos cursos relacionados à área de exatas (Engenharia, Construção, Agricultura) e de Ciências. Os valores relacionados às áreas de Ciências e Ciências Sociais, no ano de 2010, são desconhecidos. Mas, ainda assim, podemos notar uma grande diferença entre os números, de ambos os sexos, na área da Engenharia / Construção e de Agricultura, no mesmo ano.

Figura 2 – Matrículas nos cursos de graduação por sexo no Brasil.




Fonte: Inep, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2018-pdf/97041-apresentac-a-o-censo-superior-u-ltimo/file . Acesso em: 13 abr. 2019.

Tabela 1 – Taxa de titulação da educação superior por sexo no Brasil, segundo área de estudo.

| | 2001 | | 2008 | | 2010 | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Homens | Mulheres | Homens | Mulheres | Homens | Mulheres |
| Agricultura | 59 | 41 | 61 | 39 | 70 | 30 |
| Educação | 19 | 81 | 12 | 78 | 17 | 83 |
| Engenharia / Construção | 69 | 31 | 71 | 29 | 77 | 23 |
| Saúde | 28 | 72 | 26 | 74 | 34 | 66 |
| Humanidades e Artes | 31 | 69 | 42 | 58 | 27 | 73 |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Ciências Sociais / Administração / Direito | 45 | 55 | 45 | 55 | -- | -- |
| Ciências | 57 | 43 | 63 | 37 | -- | -- |
| Serviços | 25 | 75 | 35 | 65 | 45 | 55 |
| Não Especificado | 50 | 50 | 47 | 53 | 41 | 59 |

Fonte: Instituto para Estatísticas da Unesco (http://stats.uis.unesco.org)

Para Rosa e Silva (2005), um dos objetivos do ensino de ciências seria o de promover o acesso ao conhecimento científico produzido pela humanidade ao longo dos anos para todas as pessoas, independentemente de raça, credo religioso, sexo etc. Conforme Kuhn (1998), o conhecimento científico é uma construção humana que carrega consigo influências de caráter político, histórico e social. Neste sentido, é fundamental que as mulheres também passem a contribuir com a construção desse conhecimento, pois assim certamente ele se tornará mais rico, democrático e inclusivo.

Sobre a produção bibliográfica sobre o tema, de acordo com a pesquisa de Souza (2008), entre os anos de 1998 e 2007, em duas das revistas mais conceituadas em educação em ciências (Investigações em Ensino de Ciências e Ciência & Educação) não foi identificada nenhuma publicação na perspectiva de gênero. A partir deste período, ou seja, nos últimos doze anos, o tema vem ganhando importância na área de Educação, sendo hoje tal categoria considerada fundamental por muitos pesquisadores para analisar importantes aspectos em educação.

Para reverter este quadro de pouca atenção aos estudos de gênero na educação em ciências é necessária a exploração do tema na escola para o reconhecimento da igualdade entre ambos os sexos, como forma de exercitar a cidadania. Para Santos (2012):

> Os estudos de gênero devem ser inseridos nas discussões sobre Ensino de Ciências não só pela presença das mulheres em atividades científicas que são mais evidentes hoje em dia, mas também porque a Educação preocupa-se não só com os processos de aprendizagem em sala de aula, mas também dos aspectos subjetivos e sociais. O papel da escola e do Ensino de Ciências dentro de uma sociedade que ainda ressalta as diferenças, os estereótipos e hierarquiza homens e mulheres em se tratando de aprendizagem deve ser discutido. Observa-se, no entanto, que existem poucos estudos envolvendo questões de gênero e feminino ligados ao ensino de Química, Física, Matemática e Biologia. (SANTOS, 2012 p. 455-456)

Para Fortes (2006), a escola tem várias funções na sociedade e dentre elas destacam-se: formação intelectual e formação social dos alunos e alunas que por ela passam. No entanto, atualmente, o tema “gênero” tem sido rechaçado por uma onda

conservadora que vem ganhando força no país, nos últimos anos, com inúmeras tentativas de retirada do tema da pauta educacional.

As relações sociais de gênero são relações de poder, são fluidas e mutáveis, pois a divisão sexual do trabalho, os direitos e responsabilidades, bem como a construção social dos papéis referentes a homens e mulheres se modificam de sociedade para a sociedade, no tempo e no espaço (SARDENBERG, 1992). Bourdieu (1992) sugere que a dominação de gênero segue as matrizes da dominação de classe, da qual, por sua vez, a escola se apresenta como o mecanismo básico, reprodutora da ideologia de uma classe dominante.

No entanto, em entrevista à professora Menga Lüdke (1991, p. 4 apud PEREIRA, 1997, p. 39-40), Bourdieu enfatiza que:

> Não há nenhuma contradição, nem teórica nem política, no fato de dizer que o sistema escolar contribui (é esta a palavra importante) para reproduzir a estrutura social, e o fato de tentar transformá-lo para neutralizar alguns de seus efeitos. Digo exatamente que contribui, em parte que varia segundo os momentos, segundo as sociedades. (PEREIRA, 1997, p. 39-40)

As questões de Gênero e Sexualidade transformaram-se em temas de pesquisas educacionais ao longo da década de 90 e adquiriram impulso através da publicação de políticas públicas voltadas para a educação, como a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e dos Parâmetros Nacionais Curriculares (referência). Por outro lado, o tema, bem como o combate à desigualdade histórica sofrida por mulheres, homossexuais e transexuais, tem se expressado no currículo da Educação Básica de modo muito rudimentar, impregnado de reproduções estruturais e lacunas inerentes ao conservadorismo que marcou a história e instituições educacionais, corroborando hoje a necessidade de uma reformulação e a formação continuada de professores, no que tange a esta e outras temáticas latentes da sociedade (OLIVEIRA, 2015).

De acordo com Oliveira (2015), o mais grave, no entanto, é o atual momento, onde temos encontrado um movimento contrário às políticas públicas progressistas nesse sentido, por parte dos conselhos estaduais e municipais de Educação, da inserção do debate e das questões de gênero em seus planos plurianuais sob a absurda justificativa de evitar a “ideologia de gênero”.

Com o argumento da desaprovação da discussão de gênero na escola, afirmaram que tal “ideologia” teria como premissa a “destruição da família tradicional” e para justificar as interpretações sobre a questão de gênero, os deputados teceram discursos que revelaram o aspecto religioso e conservador predominante no legislativo.

Trataremos desse assunto com mais ênfase na Seção III deste estudo.

Por outro lado, como se sabe da inexistência da neutralidade teórica, científica e curricular, compreendemos que a dimensão ideológica da escola e do currículo, atravessados pela lógica dominante, está presente desde a implantação das instituições formais de ensino no Brasil (OLIVEIRA, 2015). Sobre a construção e a não neutralidade do currículo, Michel Apple pontuou que:

> Deixe-me agora observar, na verdade reiterar, a segunda razão pela qual a defesa da neutralidade tem menos peso do que poderia ter. Tal defesa ignora o fato de que o conhecimento agora presente nas escolas já é uma escolha feita a partir de um universo muito maior de conhecimento e princípios sociais disponíveis. É uma forma de capital cultural que vem de alguma parte, que frequentemente reflete as perspectivas e crenças de segmentos poderosos de nossa coletividade social. Em sua própria produção e disseminação como mercadoria pública e econômica – livros, filmes, materiais, etc. –, é repetidamente filtrado por meio de comprometimentos ideológicos e econômicos. Valores sociais e econômicos, portanto, já estão engastados no projeto das instituições em que trabalhamos, no "corpus formal do conhecimento escolar" que preservamos em nossos currículos, em nossos modos de ensinar e em nossos princípios, padrões e formas de avaliação (APPLE, 2006 p.42).

Apesar da teoria crítica de currículo não contemplar as questões de gênero, Michael Apple aborda brilhantemente a construção do currículo através da perspectiva das relações de poder, principal razão para o surgimento da desigualdade de gênero na perspectiva foucaultiana (RODRIGUES, 2016). Além disso, a teoria crítica percebe o currículo como um campo que prega a liberdade e um espaço cultural e social de lutas.

Para Silva (2017), "questionar a identidade e a diferença como relações de poder significa problematizar os binarismos em tornos dos quais eles se organizam" (SILVA, 2017 p.83). Na perspectiva pós-crítica da teoria de currículo, o gênero é constituinte da identidade dos atores sociais, possuidores de qualificações plurais que não são estáveis ou duradouras, mas se modificam e podem ser contraditórias. Para Judith Butler (2017*) "gênero não é algo constituído sempre de maneira coerente ou consistente (…) o gênero interage com modalidades raciais, de classe, etnossexuais e regionais de identidades constituídas discursivamente*." (BUTLER, 2017)

Nessa perspectiva, homens e mulheres são identificados pelo gênero, classe social, raça ou etnia e pela idade e nacionalidade, assumindo identidades plurais que produzem diferentes posições de sujeito. Portanto, partindo da ótica dos estudos culturais, entendemos o currículo como uma política cultural que possui o intuito não só de transmitir o conhecimento formal, mas também construir valores sociais e culturais que podem influenciar na constituição do sujeito (SILVA, 2003).

Ainda dentro da perspectiva pós-crítica da teoria curricular, em relação às práticas pedagógicas, para subverter o sistema, Louro (2017) afirmou que a pedagogia feminista deve propor um conjunto de estratégias que deverão romper com as relações hierárquicas presentes na escola, onde a voz do professor, como a única a ressonar dentro da sala de aula, deverá ser substituída por múltiplas vozes onde todos devem ser falantes e ouvintes. Corroborando a fala da autora, Freire pontua que “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 1987). Louro (2017) ainda defende que as pedagogias feministas devem contemplar uma perspectiva emancipatória, de conscientização, libertação e transformação dos sujeitos da sociedade, concordando com Freire em sua proposta de “educação libertadora”, apesar deste estar se referindo à luta de classes. Desse modo, precisamos pensar no papel do professor e da escola como formadora de cidadãos(ãs) críticos (as) capazes de refletir sobre a sociedade e modificá-la.

Entretanto, o que verificamos é um certo distanciamento expressivo entre a teoria presente e as práticas pedagógicas. Sempre houve e ainda há em nossa sociedade mecanismos de poder que tentam governar, controlar, punir, vigiar os corpos e desejos na tentativa de uniformização dos corpos e das identidades (ARAUJO, 2016).

Assim, devemos pensar possibilidades para uma educação que não esteja baseada apenas em esquemas binários de gênero e sexualidade, pois os modelos normalizadores aplicados à educação mostram-se pouco eficazes no que diz respeito à diversidade. Nesse sentido, nosso trabalho tem a missão de conhecer os saberes e práticas docentes relacionadas a esse tema para que possamos divulgá-las e cooperar com a construção do conhecimento no campo do Ensino de Ciências e da Formação de Professores.

# Capítulo 2- Formação de Professores e Educação em Direitos Humanos

Sabemos que as relações de gênero e sexualidade se encontram enraizadas na sociedade. Mesmo com essa informação, continuamos discutindo muito pouco, principalmente com os professores, sobre como ampliar essa temática não só na sala de aula, mas também na formação inicial e continuada.

No entanto, mesmo com movimentos neoconservadores que vão contra a abordagem das relações de gênero na sala de aula, há professores que resistem a essa onda retrógrada e trabalham o tema em sala de aula, professores esses que acreditam no papel político da escola e creem no poder de reflexão de seus discentes para que sejam cidadãos críticos e que possam modificar a nossa realidade desigual. Alguns desses docentes são objeto da nossa pesquisa, na qual analisaremos suas práticas e convicções por meio das entrevistas realizadas.

Para Giroux (1997), o professor deve ser visto como intelectual, capaz de refletir sobre os problemas sociais e, com a abordagem desses problemas dentro da sala de aula, promover um ensino capaz de formar alunos reflexivos e ativos. Para o autor, o ensino não deve ser meramente uma reprodução de conteúdos pré-estabelecidos. A reprodução não crítica desses conteúdos reafirma o status da desigualdade e torna o docente um simples reprodutor de técnica, acarretando na proletarização do trabalho do professor.

> Eu acho que é imperativo examinar as forças ideológicas e materiais que têm contribuído para o que desejo chamar de proletarização do trabalho docente, isto é, a tendência de reduzir os professores ao status de técnicos especializados dentro da burocracia escolar, cuja função, então, torna-se administrar e implementar programas curriculares, mais do que desenvolver ou apropriar-se criticamente de currículos que satisfaçam objetivos pedagógicos específicos. Em segundo lugar, existe uma necessidade de defender as escolas como instituições essenciais para a manutenção e desenvolvimento de uma democracia crítica, e também para a defesa dos professores como intelectuais transformadores que combinam a reflexão e prática acadêmica a serviço da educação dos estudantes para que sejam cidadãos reflexivos e ativos. (GIROUX, 1997, pag. 158)

Assim, para o autor, o professor tem uma função social enquanto intelectual, a qual deve atrelar a escola ao contexto sociopolítico e às questões de dominação do poder hegemônico. Para ele, o educador não deve assumir postura neutra no exercício do seu trabalho.

> Um ponto de partida para interrogar-se a função social dos professores

> enquanto intelectuais é ver as escolas como locais econômicos, culturais e sociais que estão inextrincavelmente atrelados às questões de poder e controle. Isto significa que as escolas fazem mais do que repassar de maneira objetiva um conjunto comum de valores e conhecimento. Pelo contrário, as escolas são lugares que representam formas de conhecimento, práticas de linguagem, relações e valores sociais que são seleções e exclusões particulares da cultura mais ampla. Como tal, as escolas servem para introduzir e legitimar formas particulares de vida social. Mais do que instituições objetivas separadas da dinâmica da política e poder, as escolas são, de fato, esferas controversas que incorporam e expressam uma disputa acerca de que formas de autoridade, tipos de conhecimento, formas de regulação moral e versões do passado e futuro devem ser legitimadas e transmitidas aos estudantes.[...] Em resumo, as escolas não são locais neutros e os professores não podem tampouco assumir a postura de serem neutros. (GIROUX, 1997, p.162)

Alinhado com o pensamento de Giroux, ainda que o autor não tenha explorado especificamente a justiça social no âmbito de gênero, Zeichner (2008) defende que a formação docente esteja pautada em ações para justiça social, enfatizando que a justiça social na formação de professores "[...] objetiva preparar professores a fim de contribuir para uma diminuição das desigualdades existentes entre as crianças das classes baixas, média e alta nos sistemas de escola pública de todo o mundo e das injustiças que existem nas sociedades [...]"(ZEICHNER, 2008, p.2)

Gatti (2013), no que diz respeito a formação de professores para as relações de gênero e para a justiça social, defende também que precisamos atualizar a formação docente para responder ao seu tempo:

> Embora estejamos no século XXI, no que se refere à condição de formação de professores (para os níveis educacionais e as várias áreas disciplinares e mesmo com as orientações mais integradoras das normas vigentes quanto à relação "formação disciplinar – formação para a docência") ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do século XX: o esquema de superioridade dos conhecimentos disciplinares sobre os conhecimentos didáticos e metodológicos de ensino, sendo o processo formativo vigente fragmentado em disciplinas estanques, sem interlocuções transversais. (GATTI, 2013, p. 96)

Nesse sentido, a abordagem das relações de gênero deve incorporar as interlocuções transversais no currículo da formação de professores. Por esse motivo, são necessárias diferentes práticas de formação docente, buscando progredir em relação à equidade de gênero, a qual defendemos aqui como imprescindível nessa discussão.

Refletindo sobre a importância do professor no combate às desigualdades, o saber do docente que trabalha resistentemente com a abordagem de gênero na sala de

aula deve ser valorizado e sua prática analisada e difundida quando de acordo com princípios básicos aceitos política e academicamente. Por esse motivo, o foco do nosso trabalho é conhecer e valorizar a prática acerca desse tema, ressaltando a importância da subjetividade dos professores de ciências.

Para sustentar a importância do nosso trabalho, trazemos Tardif (2014) e suas ideias acerca dos saberes docentes e formação profissional. O saber docente descrito por Tardif significa que os docentes, no decorrer de sua trajetória profissional e pessoal, adquirem diversos conhecimentos, que são complexos e heterogêneos, os quais exercem influências no processo de ensino e aprendizagem. Ele classifica os saberes docentes em quatro tipos:

- Os saberes da formação profissional;
- Os saberes disciplinares;
- Os saberes curriculares;
- Os saberes experienciais.

Abaixo, apresentamos um quadro de definições correspondentes aos tipos de saberes docentes, segundo o olhar de Tardif (2014).

Quadro 4 - Saberes Docentes segundo Tardif (2014).

| SABER | DEFINIÇÃO |
|---|---|
| Saberes da Formação Profissional | “Pode-se chamar de saberes profissionais o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdade de ciências da educação).” (p. 37) |
| Saberes Disciplinares | “São os saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos.” (p.38) |
| Saberes Curriculares | “Estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e |

| | |
|---|---|
| | métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar." (p.38) |
| Saberes Experienciais | "Finalmente, os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e saber-ser," (p. 38 e 39). |

Fonte: Tardif, 2014.

Para o autor, "a pesquisa sobre o ensino deve se basear num diálogo fecundo com os professores, considerados não como objetos de pesquisa, mas como sujeitos competentes que detêm saberes específicos ao seu trabalho" (p. 230). Levando em consideração o pensamento desse autor, decidimos por entrevistar os docentes para que pudéssemos dar voz aos seus pensamentos e práticas. Através da análise da fala desses professores, identificamos e relacionamos cada momento com os saberes docentes descritos por Tardif (2014).

O autor também dialoga sobre a importância de valorizar a subjetividade dos docentes, a qual está intrinsecamente ligada ao saber do professor. E, por este motivo, tratamos também de analisar as entrevistas levando em conta as particularidades de cada sujeito.

> [...] para compreender a natureza do ensino, é absolutamente necessário levar em conta a subjetividade dos próprios professores.

> Ora, um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta. (TARDIF, 2014, pag. 230)

Devemos aproveitar o privilégio do papel social da escola e promover discussões sobre igualdade de direitos e formas de preconceito e, através da prática reflexiva, impedir ciclos de atividades estereotipadas (FURLAN e FURLAN, 2011). Ressaltamos novamente a importância do preparo do professor, que também deve se estender para os cursos de formação de professores. Por outro lado, o que temos notado é uma escassez de cursos de formação continuada e de disciplinas nos cursos de licenciatura em ciências que abordem o tema das relações de gênero. Um fato que evidencia essa escassez na formação docente se encontra descrito no Informe Brasil – Gênero e Educação:

> Pesquisa realizada pela organização ECOS (ECOS, 2008) nos currículos dos cursos de Pedagogia e de licenciatura de todo o território nacional permite-nos afirmar que os temas relacionados à sexualidade e ao gênero não estão presentes de maneira significativa na maioria dos cursos de graduação que são responsáveis pela formação de professores(as). Podemos supor que isso cria dificuldades para que o professorado, depois de formado, faça uma discussão sobre os temas que vá além de informações básicas sobre os aspectos biológicos da sexualidade. Com isso, ficam de fora da escola as reflexões sobre valores, normas, sentimentos e emoções relacionados à questão. (AÇÃO EDUCATIVA, 2013, p.97)

Heerdt et al. (2017) afirmam que as discussões epistemológicas feministas da Ciência ainda são raras no campo do ensino de ciências e da formação de professores. Segundo as autoras, um levantamento realizado em revistas nacionais e atas de eventos, por Batista at al. (2011), encontraram apenas sete artigos em um intervalo de seis anos, sendo que dois tratam das representações de gênero nos livros didáticos na área de Ciências e Matemática, três tratam das representações de gênero na Ciência e dois são artigos de gênero e estudos teóricos. No final do artigo ainda pontuam a ausência de investigação de referências teórico-metodológicas, de formação docente e de produção de propostas pedagógicas no campo do Ensino de Ciências.

Há o desafio de um ensino que contribua para compreender e pleitear a vivência dos Direitos Humanos e, nesse contexto, o educador possui um papel de alicerce na luta pela conquista de direitos, redução de desigualdades e legitimação da democracia. Para Silva e Mota:

> Considerando que o ambiente escolar, por vezes, reforça as desigualdades de gênero, seja no currículo ou nas relações sociais, identifica-se a necessidade de inclusão de debates acerca dos direitos humanos em âmbito escolar, o que consequentemente implica na necessidade de inserção do mesmo debate na formação inicial de professores. (SILVA e MOTA, 2016)

O respeito às diferenças de todos os sujeitos está pautado na educação em direitos humanos e o professor pode (e deve) ser um disseminador dessa cultura na sala de aula. Porém, como já mencionamos, cursos de formação de professores e disciplinas pertinentes ao tema ainda são escassos. Para Candau et al. (2013):

> A construção dos Programas Nacionais de Direitos Humanos – PNDH e do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH (primeira edição em 2003 e segunda em 2006), este último elaborado pelo Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, da Secretaria de Direitos Humanos, órgão vinculado à Presidência da República, são exemplos de que o governo reconhece a importância de em uma cultura de Direitos Humanos. Mas, certamente ainda temos um caminho longo a trilhar nesta direção.
> Recentemente, em 2012, foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, publicadas no Diário Oficial da União em 30 de maio de 2012. A Secretaria de Direitos Humanos e o Ministério da Educação vêm promovendo atividades e oferecendo apoios diversos para sua implementação. No entanto, consideramos que, para que os referidos documentos afetem realmente as práticas educativas de nossas escolas, a formação de professores e professoras nesta temática é crucial. (CANDAU et al., 2013 p. 23-24)

A Secretaria de Direitos Humanos e o Ministério da Educação estiveram promovendo seminários, cursos, palestras, fóruns, publicações de textos e materiais didáticos, entre outros, em diferentes regiões do país, promovidos por universidades, secretarias de Educação e outros órgãos públicos estaduais e municipais, movimentos sociais, organizações não governamentais, entre outros (CANDAU, 2012). Como já mencionado, no ano de 2012, foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação e homologadas pelo ministro da Educação as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, publicadas no Diário Oficial da União em 30 de maio de 2012 (CANDAU, 2012). Segundo as Diretrizes Nacionais, a educação em direitos humanos é pautada nos seguintes princípios:

Art. 3º - A Educação em Direitos Humanos, com a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social, fundamenta-se nos seguintes princípios:

I - dignidade humana;

II - igualdade de direitos;

III - reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades;

IV - laicidade do Estado;

V - democracia na educação;

VI - transversalidade, vivência e globalidade e

VII - sustentabilidade socioambiental.

Entendemos também que a *cultura* é um dos eixos fundamentais do processo educativo. Nessa perspectiva, o desenvolvimento de uma cultura baseada nos Direitos Humanos implica em uma formação que contemple muito além da informação. É necessária uma formação que modifique os olhares, os valores e os comportamentos dos sujeitos nela inseridos. Sendo assim, o professor deve ser formado através de uma pedagogia crítica e democrática tendo em vista uma mudança pessoal, entendendo o seu papel transformador.

Nessa perspectiva, destacamos a importância do papel do professor como *agente sociocultural e político*, tendo como objetivo, para Giroux e McLaren (1994) apud Candau (2013) e para Oliveira (2017a), um trabalho a favor da lógica contra-hegemônica, o qual desenvolva um processo de compreensão e ação na realidade para a construção de uma nova mentalidade, através do entendimento da cultura e sua relação com o poder (CANDAU, 2013).

A Educação em Direitos Humanos é pautada na transformação social e libertadora, tendo o papel de empoderar sujeitos e grupos sociais desfavorecidos que serão capazes de reconhecer e reivindicar seus direitos. No entanto, muitas vezes, os direitos estão associados com exclusividade às classes dominantes. Quando afirmamos que todos são *sujeitos de direitos* pelo fato de todos serem humanos e merecerem uma vida com dignidade, este fato implica em alguns movimentos a serem incluídos no processo educativo e que são aspectos fundamentais para a construção da democracia (Candau et al.,2013 e Candau, 2009). Destacamos então os seguintes movimentos: saber seus direitos, empoderamento, promover a capacidade argumentativa e ser um(a) cidadão(ã) ativo(a).

Quadro 5 – Movimentos no processo educativo na perspectiva dos direitos humanos.

| | |
|---|---|
| Saber seus direitos | “A maior parte dos cidadãos/ãs latino-americanos tem pouca consciência de que são sujeitos de direito. Esta consciência é muito débil, muitos grupos sociais – inclusive por ter a cultura brasileira e latino-americana |

| | |
|---|---|
| | em geral um caráter patrimonialista, paternalista e autoritário – consideram que os direitos são dádivas de determinados políticos ou governos. Os processos de educação em direitos humanos devem começar por favorecer processos de formação de sujeitos de direito, a nível pessoal e coletivo, que articulem as dimensões ética, político-social e as práticas cotidianas e concretas." (CANDAU, 2009, p.42) |
| Empoderamento | "Outro elemento considerado fundamental na educação em direitos humanos é favorecer o processo de "empoderamento" ("empowerment"), principalmente orientado aos atores sociais que historicamente tiveram menos poder na sociedade, isto é, poucas possibilidades de influir nas decisões e nos processos coletivos. O "empoderamento" começa por liberar as possibilidades, a potência que cada pessoa tem para que ela possa ser sujeito de sua vida e ator social. O "empoderamento" tem também uma dimensão coletiva. Trabalha na perspectiva do reconhecimento e valorização dos grupos sócio-culturais excluídos e discriminados, favorecendo sua organização e participação ativa na sociedade civil." (CANDAU, 2009, p.42) |
| Promover a capacidade argumentativa | "uma competência importante que deve ser desenvolvida na formação de um sujeito de direitos é o uso da palavra e a capacidade argumentativa, para ter condições de defender com consistência seus direitos e os das outras pessoas ou grupos. Fazer uso do poder da palavra e não da força, da persuasão e não da imposição é uma habilidade importante a ser cultivada." (CANDAU et al., 2013. p. 43) |
| Ser um cidadão ativo e participativo | "Ser sujeito de direito supõe também desenvolver a consciência do poder que cada pessoa tem e isso passa pela visão de uma cidadania ativa e participativa |

| | |
|---|---|
| | como um componente fundamental da construção democrática.<br>A cidadania assim entendida implica o exercício ativo da participação como direito de todos a serem sujeitos individuais e coletivos na construção social e política local, nacional e planetária, como membros da sociedade civil.” (CANDAU, 2013. p. 43) |

Fonte: Candau et al. 2013 e Candau, 2009.

Nesse sentido, destacamos a importância desses movimentos e do comprometimento do educador como agente sociocultural e político com a democracia, para que se consiga a construção de sujeitos de direito através da educação em direitos humanos, incluindo nesse processo a luta por igualdade de gênero, raça, classe, sexualidade e outros marcadores de opressão.

Consideramos o *diálogo* um importante meio para viabilizar o reconhecimento da dignidade e da humanização. Para Candau (2013) a articulação entre a cultura, a construção do poder e da formação dos sujeitos de direitos se dá de forma dialógica, assim como para Freire (1980):

> O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se, ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens, o diálogo é, pois, uma necessidade existencial. (FREIRE, 1980, p. 82).

Destacamos, portanto, a importância do diálogo no processo da educação, pois através dele transforma-se a realidade do outro e reflete-se sobre a sua própria realidade. O professor deve cumprir um papel importante nas transformações sociais através do diálogo, ao perceber e informar aos alunos as diversas violações dos Direitos Humanos e desigualdades para enfrentá-las, relacionando o seu conteúdo com os valores sociais (OLIVEIRA, 2017b)

Ainda no contexto dos Direitos Humanos, gostaríamos de lembrar que no dia 26 de março de 2019, o atual presidente da república, Jair Bolsonaro, determinou ao Ministério da Defesa que faça as "comemorações devidas" pelos 55 anos do golpe que deu início a uma ditadura militar no país. Ao votar a favor do impeachment da ex presidenta Dilma Rouseff, em 2016, Bolsonaro, na época deputado federal, homenageou publicamente o coronel Carlos Brilhante Ustra, reconhecido pela Justiça

como torturador durante a ditadura militar. Para a Comissão da Verdade, 434 pessoas foram mortas pelo regime ou desapareceram durante o período (MAZUI, 2019). Atrelamos esse fato à importância de mais um destaque na Educação em Direitos Humanos, o "*Educar para nunca mais*", o qual está conectado na construção de sociedades verdadeiramente democráticas e humanas. Conforme Candau (2009):

> [...] diz respeito aos processos de transformação necessários para a construção de sociedades verdadeiramente democráticas e humanas. Um dos componentes fundamentais destes processos se relaciona a "educar para o nunca mais", para resgatar a memória histórica, romper a cultura do silêncio e da impunidade que ainda está muito presente em nossos países. Somente assim é possível construir a identidade de um país, na pluralidade de suas etnias, e culturas. (CANDAU, 2009)

Mais do que nunca, percebemos a necessidade de resgatarmos a história e praticar o "Educar para nunca mais" para que fatos como esse sejam inadmissíveis pela sociedade. Precisamos educar para que nunca mais tenhamos saudosismos de um passado cujas experiências tenham sido traumáticas para a sociedade, como as da ditadura militar. Precisamos fortalecer a democracia através da nossa memória histórica, apesar do clima político-social, cultural e ideológico não nos favorecer nesse momento. Estamos vivendo em um contexto com políticas neoliberais, de crescente exclusão social e falta de esperança para a continuidade da construção de uma sociedade mais democrática iniciada em governos anteriores ao atual. Nessa perspectiva, consideramos que os Direitos Humanos devem ser um dos alicerces de uma educação libertadora e transformadora, apoiando a luta contra todas formas de exclusão, opressão, violência e injustiças. Para Candau (2013):

> A Educação em Direitos Humanos combina sempre o exercício da capacidade de indignação com o direito à esperança e admiração pela vida, a partir do exercício da equidade que nasce da articulação dos princípios de igualdade e diferença. (CANDAU, 2013)

Ainda nesse contexto, o primeiro artigo da Declaração Universal (1948) – "Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos e, dotados que são de razão e consciência, devem comportar-se fraternalmente uns com os outros" – tem provocado diversas ações e políticas para garantir a igualdade e denunciar as desigualdades para que se alcance a efetivação dos direitos humanos, realidade ainda distante na maior parte do mundo, especialmente no que se refere aos grupos excluídos (CANDAU, 2012). Como já mencionamos, a escola é um dos ambientes que acaba reforçando algumas desigualdades, portanto, ressaltamos, mais uma vez, a necessidade de debates acerca dos direitos humanos e desigualdades no âmbito

escolar e, consequentemente, na formação docente. Conforme o Plano Nacional de Política para Mulheres (2013-2015):

> A escola acaba reproduzindo a desigualdade vivida entre as pessoas na sociedade, seja nos currículos, nos livros didáticos, nas práticas das salas de aula ou nos procedimentos de avaliação. A linguagem sexista dos textos e práticas cotidianas, a invisibilidade das mulheres na ciência e na história responde à ideologia patriarcal e ao androcentrismo do conhecimento; estes são denunciados como um dos elementos da construção da desigualdade de gênero. A massiva presença das mulheres no professorado marca a formação e o reconhecimento social da profissão, neste persistente quadro desigual. Muitas ações e programas são hoje executados, mas urge o fortalecimento dessas ações, no âmbito da educação, de modo a contribuir para uma educação igualitária e sem discriminação no ambiente escolar (BRASIL, 2013-2015, p. 23).

Uma educação que visa à redução das desigualdades e ao combate à discriminação deve estar imbricada aos Direitos Humanos. Conforme o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos PNEDH, documento que se caracteriza como uma política pública que orienta ações educativas, (BRASIL, 2007, p. 07):

> Educar em direitos humanos é fomentar processos de educação formal e não formal, de modo a contribuir para a construção da cidadania, o conhecimento dos direitos fundamentais, o respeito à pluralidade e à diversidade sexual, étnica, racial, cultural, de gênero e de crenças religiosas. (BRASIL, 2007, p. 07)

Como já mencionamos, conforme Candau (2013), a educação em Direitos Humanos torna viável a cidadania plena quando contribui com o empoderamento do sujeito e dos grupos historicamente desfavorecidos. Educar no âmbito da igualdade de gênero também concretiza os propósitos de uma sociedade inclusiva e mais democrática. Por meio da abordagem do tema, em sala de aula e na formação docente, abrir-se-ão horizontes para uma vida com mais igualdade. A discussão sobre direitos humanos, igualdade de gênero e o respeito à orientação sexual são condições fundamentais para um mundo livre de machismo, homofobia, misoginia e de qualquer outro tipo de preconceito.

# Capítulo 3 – Panorama Político Educacional Sobre o Tema Gênero e Sexualidade no Brasil e o Escola Sem Partido

*"Está no DNA da classe dominante brasileira, que historicamente derruba, pelas armas se for preciso, toda ameaça ao seu domínio, seja qual for sua sigla."*

*Luis Fernando Veríssimo*

## 3.1 – Panorama Político Educacional sobre Gênero e sexualidade na escola.

Nesta seção faremos uma breve descrição dos documentos oficiais e marcos normativos sobre o tema da educação sexual nas escolas. Cabe aqui ressaltar que a temática de gênero está atrelada aos conteúdos de Educação Sexual e Sexualidade presentes nos documentos propostos pelo MEC e outros órgãos políticos. Foi através da introdução da Educação Sexual nas escolas que temas relacionados a gênero e sexualidade começaram a aparecer em sala de aula. Segundo Ribeiro (2013):

> No Brasil, as primeiras décadas do século XX foram palco de uma intensa produção de livros de educação sexual, com destaque para as ações de José de Albuquerque, que publicou Educação Sexual, em 1934, foi o idealizador e responsável pelo periódico Boletim de Educação Sexual (de 1933 a 1939) e fundou o Círculo Brasileiro de Educação Sexual, em 1933, uma sociedade científica responsável pela divulgação e valorização da educação sexual enquanto campo de estudo e intervenção. (RIBEIRO, 2013)

No Brasil, ainda não temos leis que tornem a educação sexual obrigatória nas escolas, mas a partir dos anos 90, após a publicação da Constituição Federal de 1988, através dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), as temáticas de gênero, sexualidade e corpo se tornaram objeto de estudo nas escolas (RIBEIRO, 2013). Desse modo, esses temas, na esfera das políticas públicas de educação, começaram a ter maior visibilidade. Segundo Silva (2017):

> Começando pela Constituição Federal de 1988, no que se refere a educação, no seu Artigo 205, Capítulo III, Seção I, "[...] direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania" (BRASIL, 2003). Nele está bem claro que é através da educação a preparação para o indivíduo exercer a cidadania. E pensar "o pleno desenvolvimento", implica em abranger as diferenças, levando para questões de igualdade, preparando assim a cidadania. (SILVA, 2017)

Apesar de também não terem força de Lei, como as Diretrizes Curriculares Nacionais, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) e os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (BRASIL, 1997) e do Ensino Médio (BRASIL, 2000) são os principais documentos propostos pelo MEC que contemplam as temáticas da educação sexual e da sexualidade e que estabelecem o currículo da educação infantil e do ensinos fundamental e médio, definindo os conteúdos curriculares de todo o sistema educacional do país, tanto na formação docente, como na prática de Ensino (AÇÃO EDUCATIVA, 2013). Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do ensino fundamental e do ensino médio foi adotado como tema central o desenvolvimento de competências de estudantes. Neste documento também é exaltada a importância de incluir na pauta educacional temas pertinentes ao exercício da cidadania. Nos PCN do ensino fundamental constam as temáticas de orientação sexual como tema transversal às várias disciplinas do currículo, as quais devem abarcar as dimensões sociológica, psicológica e fisiológica da sexualidade. Sendo assim, três eixos são tratados para orientar a intervenção do docente nesse campo: Corpo Humano, Relações de Gênero e Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis/Aids (AÇÃO EDUCATIVA, 2013).

Segundo o documento publicado pela Ação Educativa (2013), no Plano Nacional de Educação (PNE), de 2001, foram estabelecidas diretrizes para a gestão e o financiamento da educação, como também diretrizes e metas para cada nível e modalidade de Ensino, bem como para a valorização e formação do magistério e demais profissionais da educação. A educação sexual é mencionada em um dos itens que define os objetivos e metas da educação superior. E, nesse item, é proposto:

> [...] incluir nas diretrizes curriculares dos cursos de formação de docentes temas relacionados às problemáticas tratadas nos temas transversais, especialmente no que se refere à abordagem, tais como: gênero, educação sexual, ética (justiça, diálogo, respeito mútuo, solidariedade e tolerância), pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e temas locais. (AÇÃO EDUCATIVA, 2013)

No Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, a orientação sexual também se encontra mencionada e, dentre outras propostas, defende a retificação dos PCN no ensino básico, com o propósito de intensificar as temáticas de gênero, raça, etnia e orientação sexual e propõe a inclusão dessas temáticas no ensino superior.

O Programa Saúde na Escola, no qual os Ministérios da Educação e da Saúde estiveram envolvidos, tem como objetivo principal propiciar a cultura da paz e da saúde e estreitar as relações entre as redes públicas da saúde e da educação.

Em 5 de dezembro de 2007, o decreto Nº 6.286, que estabelece o Programa

Saúde na Escola, propôs a promoção da saúde sexual e reprodutiva dentre as ações do programa. Sobre o Projeto relacionado a esse Programa:

> Vale ressaltar que o Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas, uma das ações do Programa Saúde na Escola, é a principal iniciativa em curso do governo federal para a inclusão das discussões sobre sexualidade no cotidiano escolar, não está instituído oficialmente por nenhum decreto ou portaria. Isso certamente é um fator que expõe a fragilidade desse projeto. É importante destacar que em 2013, o Ministério da Saúde proibiu a distribuição dos materiais educativos do projeto para escolas em decorrência da pressão de grupos religiosos conservadores. (AÇÃO EDUCATIVA, 2013. p.96)

Através do Art. 261 da LDBEN (1996), a BNCC foi criada para fazer o papel de "ferramenta para formulação do currículo nas escolas, respeitando as particularidades de sociais, regionais de cada uma."(SILVA, 2017) Nesse sentido, em relação à temática de gênero e sexualidade, o documento ressalta a importância da abordagem dos temas e os insere em dois momentos. O primeiro momento se encontra nas Competências gerais da BNCC número 9:

> Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer. (BRASIL,2016)

O segundo momento se encontra nas Competências Específicas de Geografia para o Ensino Fundamental, na competência 6:

> Construir argumentos com base em informações geográficas, debater e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam a consciência socioambiental e respeito à biodiversidade e ao outro, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outro tipo. (BRASIL,2016)

Para Ribeiro (2013), as iniciativas legais que deram origem às políticas públicas no campo da educação, que surgiram a partir do final do século XX até os dias atuais, são consequência das ações dos movimentos sociais e políticos que modificaram os pensamentos e valores da sociedade:

> Essas iniciativas legais, verificadas desde as últimas décadas do século XX até os dias de hoje, estão vinculadas ou são decorrentes de diferentes movimentos socias e políticos que desencadearam mudanças de pensamentos e valores envolvendo atitudes e comportamentos. Como aponta Ribeiro (1990), transformações culturais ocorreram em vários países. A Guerra do Vietnã, o movimento hippie, a guerra da Argélia, as barricadas de Paris, o movimento

> estudantil pós Golpe de 1964, no Brasil, e a Revolução dos Cravos, em Portugal são alguns exemplos. São contextos de contestação, questionamento e reflexão em que a sexualidade reprimida e controlada encontra espaço para se manifestar. A própria mídia noticia e influencia, sugere novos padrões de comportamento e em muitas situações se torna um aliado para as reinvindicações sociais (RIBEIRO, 2013).

No entanto, em 2017, na 3ª versão da BNCC, a bancada evangélica do Congresso Nacional requereu a retirada dos termos gênero e educação sexual de forma antidemocrática, tendo o MEC acatado o pedido (SANTOS, 2018). Conforme o autor:

> Desde que o atual governo, composto pelos setores mais conservadores e centralizadores da sociedade, assumiu, no que se refere à educação, reformas estão sendo implementadas sem nenhum diálogo com a sociedade civil organizada e com pesquisadores da área. A título de exemplo, em vinte e sete de abril de 2017, o MEC, por meio de uma portaria, estabeleceu sem nenhum diálogo prévio, novas regras para a composição do FNE, Fórum composto por 50 entidades a fim de promover o diálogo sobre educação entre a sociedade e o governo. A portaria mencionada excluiu a participação de instituições como a ANPEd numa clara demonstração da intenção centralizadora e antidemocrática do governo. (SANTOS, 2018)

O principal acontecimento que deu respaldo para a retirada dos termos foi o Plano Nacional de Educação apresentado em 2010 e aprovado em 2014 (SILVA, 2017). Nesse sentido, pensamos que a lógica de ceder aos caprichos da bancada evangélica vai além do discurso religioso e moralista, estando intrinsecamente ligada às questões econômicas neoliberais e normalizadoras dos corpos (SANTOS, 2018):

> Como é impossível evitar que o diferente exista, é preciso geri-lo, garantir que não se constituirá em uma ameaça aos interesses econômicos neoliberais. A solicitação da bancada evangélica para retirar da BNCC os termos gênero e orientação sexual, respondem, portanto, não somente a ideais religiosos e moralistas, mas também, e sobretudo, a ideais econômicos de sociedade. Para garantir que os diferentes permaneçam inofensivos, incapazes de abalar o necessário processo de normalização, são mobilizados discursos que os apresentam como aqueles a quem se deve combater, corrigir, curar. (SANTOS, 2018)

Uma outra iniciativa do Governo Federal em relação às questões de gênero e sexualidade foi a criação do programa Brasil sem Homofobia, em 2004, que tinha o principal objetivo de incentivar o combate à violência e à discriminação de sujeitos que fugiam das normas heterossexuais, bem como procuravam promover a cidadania homossexual. A principal iniciativa desse programa era distribuir um conjunto de materiais para os professores conhecidos como “Kit Escola Sem Homofobia” que, para os setores conservadores da sociedade, foi apelidado pejorativamente de “Kit Gay”, pois afirmavam que, a partir desse material, as crianças estariam sendo ensinadas a serem

homossexuais e seriam influenciadas por uma “ideologia de gênero”, a qual ensinava que meninos e meninas poderiam escolher o gênero que quisessem. Sendo assim, essa iniciativa foi suspensa, pois sofreu duras críticas e fortes reações de setores religiosos e conservadores atrelados ao Governo. Tal fato ocorreu pois, provavelmente, ainda vivemos em uma cultura onde a heterossexualidade é imposta e é vista como a única possibilidade de sexualidade.

Outro marco a ser mencionado é o advento da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), em 2004, no Ministério da Educação, que tem por objetivo

> [...] concentrar numa só secretaria as temáticas relacionadas a gênero, raça/etnia e diversidade sexual com o intuito de contribuir para a redução das desigualdades educacionais por meio da participação de todos os cidadãos em políticas públicas que assegurem a ampliação do acesso à educação. (AÇÃO EDUCATIVA, 2013. p.97)

Este órgão englobou também, em 2011, a educação especial, devido ao fim da antiga Secretaria de Educação Especial, passando a se chamar Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), com o objetivo de assegurar o direito à educação com qualidade e equidade, tendo políticas públicas educacionais voltadas para a inclusão social. As atribuições que competiam à SECADI estavam no decreto n.º 7.690, de 2 de março de 2012:

I – planejar, orientar e coordenar, em articulação com os sistemas de ensino, a implementação de políticas para a alfabetização, a educação de jovens e adultos, a educação do campo, a educação escolar indígena, a educação em áreas remanescentes de quilombos, a educação em direitos humanos, a educação ambiental e a educação especial;

II- implementar ações de cooperação técnica e financeira entre a União, Estados, Municípios, Distrito Federal, e organismos nacionais e internacionais, voltadas à alfabetização e educação de jovens e adultos, a educação do campo, a educação escolar indígena, a educação em áreas remanescentes de quilombos, a educação em direitos humanos, a educação ambiental e a educação especial;

III – coordenar ações transversais de educação continuada, alfabetização, diversidade, direitos humanos, educação inclusiva e educação ambiental, visando à efetivação de políticas públicas de que trata esta Secretaria, em todos os níveis, etapas e modalidades; e

IV – apoiar o desenvolvimento de ações de educação continuada, alfabetização, diversidade, direitos humanos, educação inclusiva e educação ambiental, visando à efetivação de políticas públicas intersetoriais. (Brasil, 2012);

No entanto, entendemos que seja necessária uma reflexão acerca das últimas ações do Ministério da Educação, em especial a extinção dessa importante Secretaria, depois da posse do presidente Jair Bolsonaro, em 2019.

Nas últimas décadas, grupos evangélicos vêm protagonizando cada vez mais o ativismo político conservador cristão na América Latina. Muitos destes grupos investiram no lançamento de candidaturas, na realização de alianças e barganhas eleitorais, na formação de bancadas parlamentares e de partidos (MARIANO e GERARDI, 2019). Segundo os autores, esses grupos:

> Passaram a demandar tratamento estatal privilegiado às suas igrejas e a tentar modelar o ordenamento jurídico às suas convicções bíblicas. Aos poucos, seus repertórios morais e projetos políticos alinhados com a direita cristã começaram a influenciar e delimitar a linguagem e os termos da agenda política e dos debates públicos sobre união civil de pessoas de mesmo sexo, aborto, direitos humanos, família, gênero, educação, laici-dade, entre outros temas. (MARIANO e GERARDI, 2019).

Para Mariano e Gerardi (2019), o antipetismo e antiesquerdismo passaram a conduzir muitos posicionamentos políticos de líderes, deputados e da própria população. As lutas antigênero e anti-pluralista vêm reproduzindo batalhas políticas e morais da direita cristã, como a da "ideologia de gênero". Cada vez mais, grupos conservadores se alinham a grupos de direita e atacam os direitos humanos, a educação sexual nas escolas, as políticas anti-homofóbicas, rechaçando, inclusive, princípios como a laicidade e os direitos básicos. Segundo os mesmos autores:

> Líderes evangélicos apoiaram Bolsonaro, acima de tudo, por considerá-lo representante legítimo de seus valores e capaz de derrotar o inimigo petista e os perigos que lhe atribuíam: implantar o comunismo, perseguir os cristãos, abolir o direito dos pais de educar os filhos, reorientar a sexualidade das crianças, destruir a família. (MARIANO e GERARDI, 2019)

Assim que o atual presidente, Jair Bolsonaro, conseguiu ser eleito, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão foi extinta no segundo dia de mandato, como já esperado. A extinção da SECADI por meio do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019 foi um grande retrocesso no campo dos direitos educacionais e foi uma medida que vai na contramão do reconhecimento da diversidade, da promoção da equidade e da consolidação da inclusão no processo educativo. Será criada uma nova secretaria só para alfabetização que ficará a cargo de um proprietário de uma pequena escola em Londrina, indicado pelo escritor Olavo de Carvalho e em seu lugar será montada a subpasta Modalidades Especializadas, segundo reportagem da Folha

de São Paulo. Ainda para a Folha, a iniciativa foi uma manobra para eliminar temáticas de direitos humanos, educação étnico-racial e a palavra diversidade (ANIZELLI, 2019).

Outro marco importante que também merece ser destacado, nesse caso, no âmbito da formação de professores, é a homologação do Parecer CNE/CP n. 02/2015, que trata de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Este documento propôs às Instituições de Ensino Superior (IES) inúmeras mudanças que interferem no currículo dos cursos de licenciatura do Brasil. Através de diversas discussões e articulações entre os setores da educação, esta resolução coloca a prática pedagógica na centralidade da formação docente. Tais diretrizes já foram colocadas em várias licenciauras brasileiras, enquanto as outras estão em processo de finalização de reformas curriculares que as atendam.

Dentre as requisições legais, é necessário que os projetos pedagógicos dos cursos contemplem temas como direitos humanos, ética, cidadania, sustentabilidade, questões ambientais, inclusão, medidas socioeducativas, gestão escolar, além da flexibilização curricular e articulação teoria e prática, impactando o currículo dos cursos em 400 horas de estágio supervisionado (LESSA e SOUZA, 2017). Os novos currículos devem vigorar a partir de julho de 2019. Segundo Honório et al. (2017), as novas DCN aprovadas em 1º de julho de 2015 apresentam as seguintes concepções fundamentais para a melhoria da formação inicial e continuada e suas dinâmicas formativas:

1. A consolidação das normas nacionais para a formação de profissionais do magistério para a educação básica é indispensável para o projeto nacional da educação brasileira;

2. A concepção sobre conhecimento, educação e ensino é basilar para garantir o projeto da educação nacional, superar a fragmentação das políticas públicas e a desarticulação institucional por meio da instituição do Sistema Nacional de Educação, instituído no bojo de relações de cooperação e colaboração entre entes federados e sistemas educacionais;

3. A igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; a valorização do profissional da educação; a gestão democrática

do ensino público; a garantia de um padrão de qualidade; a valorização da experiência extraescolar; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, entre outros;

4. As instituições educativas nas diferentes etapas (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e modalidades da educação básica cumprem, sob a legislação vigente, um papel estratégico na formação requerida pelos níveis de ensino cujo eixo de atuação são os projetos pedagógicos;

5. A necessidade de articular as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada, em Nível Superior, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica;

6. Os princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada, tais como: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação;

7. A articulação entre graduação e pós-graduação e entre pesquisa e extensão como princípio pedagógico essencial ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e da prática educativa;

8. A docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico;

9. O currículo como o conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social e que contribui para a construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação para o trabalho;

10. A realidade concreta dos sujeitos que dão vida ao currículo e às instituições de educação básica, sua organização e gestão, os projetos e cursos de formação, devem ser contextualizados no espaço e no tempo e atentos às características das

crianças, adolescentes, jovens e adultos que justificam e instituem a vida da/e na escola, bem como, possibilitar a compreensão e reflexão sobre as relações entre a vida, o conhecimento, a cultura, o profissional do magistério, o estudante e a instituição;

11. A educação em e para os direitos humanos é um direito fundamental constituindo uma parte do direito à educação e, também, uma mediação para efetivar o conjunto dos direitos humanos reconhecidos pelo Estado brasileiro em seu ordenamento jurídico e pelos países que lutam pelo fortalecimento da democracia;

12. A importância do profissional do magistério e de sua valorização profissional;

13. O trabalho coletivo como dinâmica político-pedagógica que requer planejamento sistemático e integrado.

Sendo assim, essas concepções sugerem um currículo que se articule com uma base nacional comum, para repensarmos como ensinar pautados na educação como um processo emancipatório, e também reconhecendo as especificidades do trabalho do educador, “que conduz a práxis como expressão da articulação entre teoria e prática” (HONÓRIO et al, 2017).

Desejando que essas diretrizes sejam respeitadas, ressaltamos, portanto, a importância da resistência do professor às ações dos núcleos conservadores com interesses políticos e econômicos contrários à propagação de ideias ligadas à equidade de gênero e redução de desigualdades. Devemos pensar a escola como propagadora de igualdade e uma instituição necessária no processo emancipatório. Se desejamos seguir por esse caminho, é necessário que haja mudanças de fato na estrutura dos cursos de licenciatura, intensificando as abordagens relacionadas à educação democrática. Além disso, é necessário o engajamento político dos profissionais de educação para que se lute contra as interferências de grupos com ideais religiosos e moralistas e consigamos a manutenção de um Estado laico e democrático.

## 3.2 – O Escola Sem Partido e suas influências no campo educacional.

Sabemos que a educação brasileira vem enfrentando ataques de grupos

conservadores atribulados com a expansão das críticas ao sistema político-econômico e à sustentação dos privilégios ligados aos grupos hegemônicos. O movimento “Escola sem Partido” vem incentivando a fiscalização e a denúncia, através de pais e alunos, contra os educadores que abordem temas relacionados à política e à diversidade.

Fundado em 2004, através do procurador do estado de São Paulo, Miguel Nagib, o movimento possui o objetivo de fiscalizar e fazer denúncias à respeito do posicionamento político-ideológico, supostamente imposto pelos docentes em sala de aula e encaminhadas ao Ministério Público. Segundo Algebaile (2017):

> Criado em 2004, com o objetivo manifesto de “dar visibilidade à instrumentalização do ensino para fins políticos, ideológicos e partidários”, a organização Escola Sem Partido se apresenta como um “movimento” e 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”. Sua atuação tem como principal suporte um site que funciona como um meio de veiculação sistemática de ideias, de instrumentalização de denúncias e de disseminação de práticas e procedimentos de vigilância, controle e criminalização relativos ao que seus organizadores entendem como “práticas de doutrinação”, que seriam identificáveis nas aulas, livros didáticos, programas formativos ou outras atividades e materiais escolares acadêmicos. (ALGEBAILE, 2017 p. 64)

Segundo Viégas e Goldstein (2017), no ano de 2014, o senador Flávio Bolsonaro, na época deputado pelo PSC (Partido Social Cristão) apresentou à Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro propostas do “Escola sem Partido”, juntamente com seu irmão, Carlos Bolsonaro, do mesmo partido, que apresentou o mesmo conteúdo à Câmara de Vereadores do Rio de Janeiro. Desde então, essas propostas têm se espalhado por todo o país, nas esferas municipais, estaduais e federal. O deputado Izalci do PSDB - DF apresentou o Projeto de Lei 867/2015 à Câmara Federal, o qual propõe mudanças na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação

> São vedadas, em sala de aula, a prática de doutrinação política e ideológica bem como a veiculação de conteúdos ou a realização de atividades que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos pais ou responsáveis pelos estudantes. (ESCOLA SEM PARTIDO, 2019)

Diversos parlamentares aderiram ao movimento e, através de modelos de anteprojetos de leis federais, estaduais e municipais, se estabeleceram mecanismos de monitoramento de materiais escolares e educativos que não estejam em consonância com as convicções de alunos, pais e responsáveis (ALGEBAILE, 2017). Segundo a autora:

> No âmbito federal, de acordo com levantamento realizado pelo blog "Contra o Escola Sem Partido" (https:/contraoescolasempartidoblog.wordpress.com/), até setembro de 2016, registra-se a tramitação de oito projetos de lei inspirados no modelo de anteprojeto difundido pela organização Escola Sem Partido, buscando alterações em peças fundamentais da legislação e do planejamento educacional, tais como, notadamente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), O Plano Nacional de Educação (PNE) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), vedando a abordagem de temas em livros didáticos indicados e distribuídos pelo MEC, tipificando crimes relacionados ao que se é entendido como doutrinação, dentre outras restrições. O mesmo blog também identificava, até setembro de 2016, projetos de teor similar em onze estados. (ALGEBAILE, 2017 p. 64)

Conforme mencionamos, temos observado o surgimento de um ativismo religioso reacionário com discursos ultraconservadores e antigênero. Esses discursos foram apropriados por grupos católicos e neopentecostais com o argumento de ameaçar a "família tradicional". (MARAFON E SOUZA, 2018) Para ilustrar a nossa fala, trazemos o discurso do Cardeal Angelo Bagnasco sobre a "ideologia de gênero":

> (...) É a leitura ideológica do "gênero" – uma verdadeira ditadura – que quer achatar a diversidade, homogeneizar tudo até a tratar a identidade do homem e da mulher como puras abstrações. É de se perguntar com amargura se querem fazer da escola campos de reeducação, de doutrinação. Os pais ainda têm o direito de educar os filhos ou foram desautorizados? (...) Os filhos não são cobaias nas mãos de ninguém, nem mesmo de técnicos ou de chamados especialistas. Que os pais não se deixem intimidar. Eles têm o direito de reagir com determinação e clareza (...) (Cardeal Angelo Bagnasco, presidente da Conferência Episcopal Italiana, discurso de abertura do Conselho Episcopal Permanente em Roma, em 24/03/2014). (JUNQUEIRA, 2018)

Diante desse discurso, podemos perceber o quanto a definição de gênero e sexualidade é distorcida, talvez de forma maliciosa e proposital, como se a escola fosse uma ameaça aos alunos e à família por tratar desses temas. Percebemos falta de entendimento por parte dos adeptos do movimento, no que diz respeito às definições de gênero e sexualidade, como também falta de entendimento dos temas que são abordados em sala de aula pelo professor, como se o docente tivesse o poder de convencer o aluno a se tornar homossexual. Além disso, os grupos ultraconservadores se mostram antifeministas e contra a homossexualidade, legitimando comportamentos misóginos e homofóbicos, fatos que vão na contramão de uma sociedade democrática. Segundo Marafon e Souza (2018):

> As mobilizações antigênero distorcem as abordagens de gênero, que perspectivam relações, e promovem pânico moral ao afirmarem equívocos que chegam a assutar devido à falta de fundamentos acrescida de argumentos falsos, tal como dizer que Estudos de Gênero incentivam crianças e jovens a se tornarem homossexuais. Logo se

> percebe que daquele discurso a homossexualidade é figura abjeta, o anormal, considerada fora de uma gramática de humanidade. Os argumentos da cruzada antigênero fomentam preconceitos e discriminações e atacam frontalmente os princípios de formação da igualdade e os questionamentos de esteriótipo de gênero. (MARAFON e SOUZA, 2018. p. 78)

Notamos uma grande preocupação desses grupos em suprimir a abordagem de determinados temas no processo educativo. Nota-se a preocupação com abordagens de temas que problematizem as concepções socioculturais, políticas e econômicas dominantes, principalmente no que diz respeito às questões de gênero, sexualidade, modelos familiares, críticas ao capitalismo e ao conservadorismo.

Trata-se, portanto, de um movimento que possui o intuito de criminalizar o docente, de forma abusiva e antiética, onde há o desmerecimento do papel do educador e da escola, os quais tem o dever de educar os alunos para que se tornem cidadãos críticos. O trabalho do professor é totalmente distorcido e tenta-se reduzi-lo apenas a instrução. É, portanto, uma organização que se baseia na coerção e no medo para defender seus princípios, através de uma tentativa de domínio do conteúdo transmitido em sala de aula, desrespeitando, portanto, a autonomia do professor e a ética. Para Frigotto, 2017:

> O que propugna o Escola sem Partido não liquida somente a função docente, no que a define substantivamente e que não se reduz ao ensinar o que está em manuais e 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 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.31)

Essa onda de retrocesso, no que tange o cenário polítco-educacional, vem assolando as ações de educadores que atuam numa perspectiva de educação democrática. Diversos docentes vêm sendo filmados sem autorização prévia e denunciados por tratarem de questões referentes aos direitos humanos, democracia e diversidade. O debate sobre esses temas parece incomodar os grupos conservadores e também a classe dominante, pois carecem de uma educação não crítica e puramente técnica para a manutenção do seu status quo. O questionamento e a pluralidade de ideias causam desconforto nestes grupos, pois através de debates pode-se refletir sobre seus privilégios. Para Ramos (2017):

> Assim, o Escola Sem Partido é uma estratégia dessa classe dominante que não se inibe de se apoiar no medo e na coerção para defender

> seus interesses. Diferentemente do conceito clássico de hegemonia em Gramsci (1991) – “coerção revestida de consenso” – em que a coerção, ainda que não deixe de existir, é implícita, aqui ela se manifesta na criminalização do trabalho docente, enquanto se obtém o consenso da sociedade com a bandeira da neutralidade da instrução (supostamente a vertente moral da formação), reservada exclusivamente à família. O Escola sem Partido é, assim, a antítese do sentido da escola a qual, por sua vez, se transformaria num tribunal ideológico que legitimaria e naturalizaria a violência. (RAMOS, 2017 p.85)

Portanto, faz-se necessário, mais do que nunca, o questionamento de valores heteronormativos, machistas e eurocêntricos presentes na sociedade e também no cotidiano escolar. O papel do professor como agente sóciocultural e político (CANDAU 2013) deve ir na contramão desses valores se quisermos uma sociedade mais justa. Para Marafon e Souza (2018):

> Para reposicionar o lugar das discussões sobre gênero e sexualidade na escola, assume-se uma compreensão de educação como prática social (Freire, 2004), um movimento de crítica ao modelo de educação que naturaliza as desigualdades na sociedade contemporânea através de hierarquizações e classificações que criam mecanismos de subalternização, opressão e exclusão. Dentro dessa lógica, as diferenças tem sido tratadas como defasagem cultural, já que se tem um entendimento de cultura legítima, compartilhando um modelo de homem ideal, normal, adequado – adulto, heterossexual, branco, de classe média, cristão, casado. (MARAFON e SOUZA, 2018. p.83)

Nesse sentido, ressaltamos a importância desse trabalho no que tange a valorização do conhecimento e das práticas dos docentes compromissados com uma educação libertadora, mesmo em um atual cenário político educacional tenebroso. Percebemos o quanto é necessário conhecer seus saberes e aprender com os docentes que, mesmo à beira de um abismo no campo educacional e político, resistem e se arriscam em abordar temáticas de gênero e sexualidade na escola.

# Capítulo 4- Caminho Metodológico

*"Seria na verdade uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica."*

*Paulo Freire*

Nesta seção apresentaremos o tipo de pesquisa utilizado nesta dissertação. O caminho metodológico empregado e o seu desenvolvimento foram divididos em algumas partes para facilitar o entendimento. Temos, portanto, as seguintes subseções: os sujeitos da pesquisa, o instrumento da coleta de dados e a análise dos dados.

Esta pesquisa é de cunho qualitativo, pois temos interesse em compreender mais estreitamente a subjetividade e os saberes dos sujeitos. Como não podemos desprezar o caráter interseccional da abordagem de gênero, levaremos em conta cada marcador social dos entrevistados, bem como seus valores, suas motivações e seus sentimentos para a análise desta pesquisa. Também nos ajudará a compreender suas falas e nos levará até nosso ponto central o método de *Análise Textual Discursiva* (ATD), que possui um objetivo que está situado entre Análise de Conteúdo e Análise de Discurso. Nesse sentido, a abordagem metodológica da nossa pesquisa envolve análise de dados a partir da leitura e interpretação de entrevistas realizadas com professores de Ciências que abordam as relações de gênero em suas aulas.

Nosso objetivo é responder a seguinte pergunta: como os professores de ciências entrevistados abordam o tema das relações de gênero na sala de aula? Buscamos identificar a partir das entrevistas as possíveis contribuições (e desafios) para a construção de conhecimento nas áreas de Ensino de Ciências, Formação de Professores, Educação em Direitos Humanos e Educação Sexual.

Nossa pesquisa, de caráter qualitativo, não tem a intenção de comprovar ou refutar hipóteses, mas de compreender o fenômeno investigado, a partir de uma análise criteriosa das informações extraídas a partir das entrevistas (MORAES e GALIAZZI, 2016).

### 4.1- Os Sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos desta pesquisa foram selecionados através do perfil de uma rede social (Facebook) da autora, na qual publicou a seguinte pergunta: “Algum professor de ciências aborda a questão de gênero na sala de aula?” Três professores de ciências responderam que abordavam o tema com os seus alunos. Entramos em contato com cada um deles e agendamos entrevistas presenciais separadamente. Cabe ressaltar que possuo, na rede de amigos virtuais, muitos professores de ciências com os quais realizei a graduação em Ciências Biológicas. Desta forma, acreditamos que através das redes sociais a seleção dos professores seria mais simples e rápida.

Inicialmente, pedimos na entrevista para que os sujeitos se apresentassem e nos dessem as seguintes informações: nome, idade, formação, onde leciona, bairro da escola, motivação para a escolha da profissão e trajetória profissional.

Para evitar a exposição dos professores decidimos não expor seus nomes e das escolas particulares onde lecionam atualmente e lecionaram anteriormente.

Sobre as informações dos sujeitos, trazemos as falas das suas apresentações iniciais solicitadas nas entrevistas.

Quadro 6- Apresentação dos sujeitos entrevistados.

| Docentes entrevistados | Apresentação |
|---|---|
| Sujeito A | *“Bom, meu nome é A, tenho 33 anos, sou formado pela faculdade de formação de professores da UERJ – FFP. Atualmente faço mestrado em Bioquímica...Química Biológica pela UFRJ. Leciono, no momento, em dois colégios, que é o Colégio A, no Rio das Pedras, dou aula de ciências do sexto ao nono ano. E no Colégio B, que fica na Taquara, no sub bairro de Santa Maria, também dou aula do sexto ao nono ano.*<br>*Ahnn...por que eu quis ser professor? A realidade foi o acaso. Acabei entrando na Faculdade de Formação de Professores e lá peguei o gosto pela profissão, pra poder tentar transmitir algum tipo de conhecimento aos alunos e também tentar aprender alguma coisa com eles, afinal, cada dia é uma aula diferente, apesar do novo, também passar um conteúdo diferente, não entrar naquela rotina que é um trabalho no dia a dia.* |

| | |
|---|---|
| | *A minha trajetória profissional, comecei a dar aula em 2006, na..., em 2006 no Colégio C, era estagiário e depois passei por diversos colégios. Fiz estágio no CAP da UERJ, passei por dois colégios que foi o Colégio D e o Colégio E', tanto em Caxias e no Recreio, entre outros, mas atualmente que são esses dois... "* |
| Sujeito B | *"Meu nome é B, tenho 34 anos, é... me formei em Ciências Biológicas - Licenciatura pela UERJ/FFP. É... trabalho na escola particular A, na Barrinha, é... B, no Jardim Oceânico, Pedra da Gávea - Ipanema e C, na Freguesia. É... eu não escolhi ser professor, mas eu me identifiquei muito com as experiências que eu tive logo de cara [...] Mas eu... eu comecei fazendo, é, monitoria e experiências de... de estágio na parte de Zoologia, o que eu também gostava muito [...] É, comecei na FFP e aí depois tive uma experiência boa de... de trabalhar com Entomologia, em pesquisa de-de classificação, Taxonomia naa... no Museu Nacional, da UFRJ. E de lá eu já ía engatar um mestrado em Zoologia, tava fissurado nisso e tal... humm... Ao mesmo tempo me causou um pouco de desânimo, assim, perceber que os meus colegas tavam tendo experiências muito negativas no âmbito de oportunidades, assim, né [...] e aí eu, preocupado com a, com a lida da vida, tava ativo mandando uns currículos e tal e aí fui chamado pra essa empresa que trabalha com educação ambiental nas escolas. E aí a minha experiência foi surpreendentemente positiva, assim, de ser uma coisa totalmente nova que eu nunca tinha vivido e visto [...].*<br>*Eu trabalho com uma disciplina que eles chamam de Educação ambiental, e aí eu trabalho com a parte de Ciência, é... a nível prático, complementando a aula das professoras, é... fixas, é... embora minha experiência seja abordar a Ciência de uma forma muito mais ampla, envolvendo outras áreas de conhecimento, como artes, cotidiano, transcendência, espiritualidade... Mas sempre colocando a mão na massa, né, a gente nunca trabalha com... somente com teoria. Então geralmente a gente cria uma... é... uma abordagem... uma contextualização que seja de interesse geral. E aí pode ser a mais criativa, louca possível. Pode ser um vídeo, poder ser* |

| | |
|---|---|
| | *um... um desenho ou uma dramatização, pode ser uma... pegar um violão e tocar uma música... É, assim... é bastante livre, desde que cause a motivação em-em querer tá ali e aprender aquele determinado conteúdo. Que não precisa nem-nem saber qual é o... sabe, tema da aula... "Hoje é... rocha.". Não interessa falar qual é o tema, eles vão descobrindo com a experiência, né. É... E aí a gente trabalha com projetos conjuntos com-com a escola, projetos a longo prazo, né, que às vezes culminam em encontros como feiras de ciências e tal, escola aberta, com visita dos pais... é... A gente faz muita intervenção no espaço da escola pra tornar ele mais... é... mais didático, né. Então, trabalha-se muito com criação e manutenção de horta como um recurso didático também... é... coisas que permeiam mais o lance da gestão ambiental e permacultura. É uma coisa que eu faço bastante. É... captação de água e... enfim, mudança e intervenção no espaço escolar como um-um-um lugar de-de aprendizado."* |
| Sujeito C | *"É, meu nome é C, é... eu tenho 36 anos e trabalho na Rede Municipal, né, de Ensino do Rio de Janeiro. Éé.... eu comecei no magistério quando eu fiz o normal, né, porque eu... Minha formação foi de professora primária inicialmente. Aí depois eu fiz a faculdade, né, de formação de professores, a UERJ/ FFP, aonde eu fiz a Licenciatura em Ciências Biológicas. [...]*<br>*Ah, lá eu sou professora de Ciências, né. Trabalho com sétimo... Geralmente eu pego sétimo e oitavo ano lá na escola (ED: Tá). E como é turma de... Lá na escola, é-são... é... aquele co... é... Ginásio carioca, né... esse novo formato de ensino, né, que o aluno entra 7:30 e sai às 14:30, né... aí geralmente eu pego em média de seis turmas mais ou menos.*<br>*No início, quando eu fui fazer o magistério, né, por volta dos 14 anos, sei lá, no Ensino Médio, minha mãe falava que era profissão de pobre. Então se você quisesse trabalhar e arranjar logo um emprego, você tinha que fazer magistério. Porque eu sempre ouvia na minha família que se eu não fizesse... tipo assim, eu ouvia sem ser da minha mãe, que também é professora, é... que eu ía ser empregada doméstica. Ou eu fa... E que eu tinha que* |

| | |
|---|---|
| | *aprender a lavar, cozinhar muito bem pra poder ou cuidar do marido, ou quando eu fosse trabalhar na casa de família. E aí o que eu ouvia da minha mãe era essa segunda opção de estudar pra ser professora. Então eu sempre me dediquei muito nos estudos e tal, e aí como também... inicialmente eu pensava também em fazer alguma coisa ligada à área de saúde, enfermagem e tal, mas naquela época, é... não tinha dinheiro pra pagar e tudo; aí eu resolvi fazer o normal, que era perto da minha casa, eu continuava indo pra escola e era garantia de emprego {risos}. Aí logo depois eu comecei a trabalhar já no Município. Eu me formei e aí logo uns três anos depois eu fiz o concurso pro Município. É, pra professora de Educação Infantil. Aí, nessa época eu já... Um tempo logo depois eu entrei também pra faculdade, mais ou menos no mesmo período que eu passei pra prefeitura, né, e aí eu fiquei esse período dando aula e estudando pra faculdade, né, na Educação Infantil.*<br>*Aí eu fiquei mais ou menos uns 8 anos dando aula de Educação Infantil. Né, e aí quando eu tava fazendo já esse curso, é... que eu ainda fiquei um tempo na Educação Infantil, aí eu fiz um trabalho, meu trabalho de apresentação foi, é.... eu peguei uma história, mas aí eu trabalhei mais a questão mesmo da.... africana, né. [...]*<br>*Aí logo depois eu terminei a faculdade, e aí eu fiz o concurso pro Magistério da Prefeitura. Continuei na mesma empresa, mas aí fui dar aula de Ciências."* |

Fonte: Autora.

### 4.2. Instrumento de coleta de dados

A coleta de dados para a elaboração desta pesquisa se deu através de uma entrevista semiestruturada. As entrevistas foram áudio-gravadas, transcritas e transformadas em dados que responderão a nossa pergunta de pesquisa.

#### 4.2.1. Entrevista

Utilizamos a entrevista semiestruturada como instrumento metodológico para a coleta de dados. Elaboramos um roteiro prévio com perguntas, para facilitar o desenvolvimento da investigação com os professores de ciências, conforme

mencionamos anteriormente. A entrevista desenvolveu-se de forma presencial, dialógica e individual, através de agendamento prévio com os docentes.

Compreendemos que a entrevista semiestruturada permite que o entrevistado responda de uma forma mais livre, não estando as respostas condicionadas a uma padronização (Manzini, 2004). Nesta categoria de entrevista podemos coletar informações básicas e nos aprofundar nas informações dadas pelos sujeitos da pesquisa com a finalidade de chegarmos a uma determinada informação, a qual ficaria difícil somente com a observação.

> [...] a entrevista é indicada para buscar informações sobre opinião, concepções, expectativas, percepções sobre objetos ou fatos ou ainda para complementar informações sobre fatos ocorridos que não puderam ser observados pelo pesquisador, como acontecimentos históricos ou em pesquisa sobre história de vida, sempre lembrando que as informações coletadas são versões sobre fatos ou acontecimentos. (MANZINI, 2004, p. 4)

A entrevista, por ter caráter dialógico, permite a interação do entrevistador com o entrevistado, favorecendo a troca entre os pares, beneficiando a ampliação das perguntas realizadas, de acordo com as informações dadas pelo entrevistado. Para Ludke e André (1986):

> De início, é importante atentar para o caráter de interação que permeia a entrevista. Mais do que outros instrumentos de pesquisa que em geral estabelecem uma relação hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado, como na observação unidirecional, por exemplo, ou na aplicação de questionários ou de técnicas projetivas, na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 33)

A entrevista se desenvolveu através de 9 perguntas conforme o Quadro 7.

Quadro 7. Perguntas realizadas nas entrevistas dos sujeitos da pesquisa.

| | |
|---|---|
| 1 | O tema da desigualdade de gênero aparece nas suas aulas? Como? Em que momento? |
| 2 | O que levou você a introduzir o tema da desigualdade de gênero nas suas aulas? |
| 3 | Quais são os conteúdos de Ciências em que você mais aborda o tema da desigualdade de gênero? Por que? |

| | |
|---|---|
| 4 | Como você aborda o tema da desigualdade de gênero nesses conteúdos? Exemplifique. |
| 5 | Você utiliza algo como base teórica para tratar da desigualdade de gênero com as(os) alunas(os)? O que? |
| 6 | Já pediu algum trabalho para os alunos em relação ao tema da desigualdade de gênero? Qual? Qual foi a sua análise desse trabalho? |
| 7 | Já aconteceu alguma situação real na escola onde você sentiu necessidade de abordar o tema da desigualdade de gênero na sala de aula? Qual? Como foi? |
| 8 | Houve resistência ao tema da desigualdade de gênero por parte da escola, dos alunos ou dos familiares dos alunos? Como foi? |
| 9 | Quem tem mais interesse no tema da desigualdade de gênero: alunos ou alunas? Por quê? |

Fonte: Autora.

Após a gravação das entrevistas, realizamos o processo de transcrição para que pudéssemos analisá-las conforme a metodologia de Moraes e Galiazzi (2016). Fazer a transcrição significa realizar a transposição de informações orais da entrevista em informações escritas que podem ser um dos grandes desafios das pesquisas que possuem entrevistas semiestruturadas, como pontuam Ludke e André (1986).

Para o desenvolvimento da transcrição, seguimos com a metodologia proposta por Lemke (1997). Para ilustrar o método criado pelo autor, elaboramos um quadro com alguns itens empregados no material transcrito.

Quadro 8 - Elementos utilizados na transcrição de acordo com Lemke, 1997.

| | |
|---|---|
| 1 | Vírgulas são utilizadas para indicar breves pausas no discurso |
| 2 | Para indicar pausas de até 1 segundo foram utilizadas as reticências |
| 3 | Para as pausas de mais de 1 segundo foram utilizados os colchetes para indicar o tempo de parada. |

| | |
|---|---|
| 4 | A expressão verbal mais acentuada, geralmente marcada pela entonação da voz, é indicada pela escrita em negrito. |
| 5 | Quando há sobreposição de vozes no diálogo, esses são sinalizados pelo deslocamento da segunda fala mais para a direita. |

Fonte: Lemke, 1997.

### 4.3. Análise de Dados

Para a análise dos dados utilizamos o processo de categorização da Análise Textual Discursiva (ATD), conforme Moraes e Galiazzi (2016). A escolha pela categorização permite ao pesquisador analisar os discursos dos sujeitos promovendo o arranjo de novas compreensões sobre o que foi indagado em relação ao que queremos investigar. O princípio básico da ATD se baseia nos processos de construir e desconstruir, ordenar e desordenar, os quais são responsáveis pelo surgimento de novos sentidos, vozes e compreensões do texto (OLIVEIRA, 2017). Nessa perspectiva, a ATD possui quatro focos e os três primeiros formam um ciclo, conforme descrito do Quadro 9.

Quadro 9 - Quatro principais focos no processo da Análise Textual Discursiva (ATD).

| | |
|---|---|
| 1- Desmontagem dos textos | Também denominado de processo de unitarização, implica examinar textos em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de produzir unidades constituintes, enunciados referentes aos fenômenos estudados.<br>A prática da unitarização pode ser concretizada em três momentos: a) fragmentação dos textos e codificação de cada unidade; b) reescrita de cada unidade de modo que assuma um significado, o mais completo possível em si mesma; c) atribuição de um nome ou título para cada unidade assim produzida. |
| 2- Estabelecimento de relações | Este processo denominado de categorização envolve construir relações |

| | |
|---|---|
| | entre as unidades de base, combinando-as e classificando-as, reunindo esses elementos unitários na formação de conjuntos que congregam elementos próximos, resultando daí sistemas de categorias.<br>As categorias na Análise Textual discursiva podem ser produzidas por intermédio de diferentes métodos.<br>a) Dedutivo: implica construir categorias antes mesmo de examinar o *corpus*. As categorias são deduzidas das teorias que servem de fundamento para a pesquisa.[...] Esses agrupamentos constituem as categorias *a priori*.<br>b) Indutivo: implica produzir categorias a partir das unidades de análise construídas desde o *corpus*.[...] Este é um processo indutivo, de caminhar do particular ao geral, resultando no que se denomina categorias emergentes. |
| 3- Captação do novo emergente | A intensa impregnação nos materiais da análise desencadeada nos dois focos anteriores possibilita a emergência de uma compreensão renovada do todo. O investimento na comunicação dessa compreensão, assim como de sua crítica e validação, constituem o último elemento do ciclo de análise proposto. O metatexto resultante desse processo representa um esforço de explicitar a compreensão que se apresenta como produto de uma |

| | |
|---|---|
| | combinação dos elementos construídos ao longodos passos anteriores. |
| 4- Um processo auto-organizado | O ciclo de análise, ainda que composto de elementos racionalizados e em certa medida planejados, em seu todo pode ser compreendido como um processo auto-organizado do qual emergem as compreensões. Os resultados finais, criativos e originais, não podem ser previstos. Mesmo assim é essencial o esforço de preparação e impregnação para que a emergência possa concretizar-se. |

Fonte: Moraes e Galiazzi (2016).

Em relação ao estabelecimento de relações, a categorização de forma indutiva ou dedutiva podem também ser combinadas. Portanto, podemos compreender que na ATD, o processo de escrita possui duas funções que se complementam: a participação na produção das compreensões e a comunicação cada vez mais válida e consistente. (MORAES e GALIAZZI, 2016)

Além dos métodos supracitados, ainda é possível utilizar um outro método de produção de categorias denominado intuitivo, o qual “exige integrar-se num processo de auto-organização em que, a partir de um conjunto complexo de elementos de partida, emerge uma nova ordem” (MORAES e GALIAZZI, 2016). Além disso,

> O processo intuitivo pretende superar a racionalidade linear que está implícita tanto no método dedutivo quanto no indutivo e defende que as categorias tenham sentido a partir do fenômeno focalizado como um todo. As categorias produzidas por intuição originam-se de inspirações repentinas, *insights* que se apresenta ao pesquisador a partir de uma intensa impregnação nos dados relacionados aos fenômenos. Representam aprendizagens auto-organizadas que são possibilitadas ao pesquisador com base em seu envolvimento intenso com o fenômeno investigado. (MORAES e GALIAZZI, 2016, p. 46.)

Compreendemos, portanto, que a categorização necessita apresentar relações com o objeto de estudo, sendo esse o maior desafio da Análise Textual Discursiva, utilizando categorias como modo de focalizar o todo por meio das partes. (MORAES E GALIAZZI, 2016).

> Ainda que a metodologia da análise textual, possa auxiliar a emergência da compreensão dos fenômenos estudados, os novos insights e teorizações não são construídos a partir de uma racionalidade linear, mas emergem por auto-organização a partir de uma impregnação intensa com os dados e informações do corpus analisado. (MORAES, 2003)

Sendo assim, para Moraes (2003), a análise textual qualitativa pode ser entendida como um procedimento auto-organizado compondo novas significações em relação aos objetos de estudo. Cabe esclarecer que toda a leitura do texto é uma interpretação, não havendo possibilidade de uma leitura neutra e objetiva (OLIVEIRA, 2017). No sentido de contemplar nossa construção de análise dos dados, apresentamos abaixo, no Quadro 10, os sujeitos da pesquisa que serão identificados como sujeitos A, B e C, as categorias elencadas que auxiliaram na interpretação das manifestações discursivas dos docentes que colaboraram com a pesquisa.

Quadro 10 - Sujeitos, Categorias e Subcategorias

| **SUJEITOS** | **CATEGORIAS e SUBCATEGORIAS** |
|---|---|
| A | **1ª- Conteúdos**<br>a) Conteúdo específico<br>b) Conteúdo não específico<br>**2ª- Introdução ao tema**<br>a) Questionamento dos alunos<br>b) História de vida<br>**3ª- Práticas docentes**<br>a) Grupo<br>b) Produção de material<br>**4ª- Fonte de informação**<br>a) Artigos científicos<br>b) Documentários |
| B | 1ª **Conteúdos**<br>a) Conteúdo específico<br>b) Conteúdo não específico<br>**2ª- Introdução ao tema**<br>a) Questionamento dos alunos<br>b) História de vida<br>**3ª- Obstáculos** |

| | |
|---|---|
| | a) Familiares e Escola<br>b) Conteúdos sobre gênero<br>**4ª- Fonte de informação**<br>a) Mulheres<br>b) Redes sociais |
| C | 1ª- **Conteúdos**<br>a) Conteúdo específico<br>b) Conteúdo não específico<br>**2ª- Introdução ao tema**<br>a) Questionamento dos alunos<br>b) História de vida<br>c) Sala de aula<br>**3ª- Obstáculos**<br>a) Familiares<br>b) Professores<br>**4ª- Fonte de informação**<br>a) Curso<br>b) Livros<br>**5ª- Práticas docentes**<br>a) Teatro<br>b) Oficinas<br>c) Filme |

Fonte: Autora.

Apresentamos, portanto, as análises das entrevistas realizadas com os três professores de ciências com o objetivo de responder a nossa pergunta de partida.

**I- Sujeito A:**

O sujeito A tem 33 anos é homem, negro, homossexual e mora no subúrbio da cidade do Rio de Janeiro. Se graduou em licenciatura em Ciências Biológicas pela faculdade de formação de professores da UERJ de São Gonçalo e atualmente faz mestrado em Química Biológica na UFRJ. Leciona em dois colégios particulares, um em Rio das Pedras e o outro na Taquara, onde leciona do sexto ao nono ano, nas duas instituições. Por ter frequentado um curso de licenciatura, acabou tomando gosto pela profissão e se tornou professor em 2006, mas não era o seu objetivo de início.

**1ª Categoria de análise: Conteúdos.**

Como este estudo almeja verificar como os professores de ciências abordam as questões de gênero em sala de aula, esta categoria refere-se a quais conteúdos (disciplinares ou não) o tema está ligado. Esta categoria foi dividida em duas subcategorias: Conteúdo específico e Conteúdo não específico.

a) **Conteúdo específico**: Trata-se de conteúdos específicos de Ciências com os quais o professor trabalha o tema.

*"[...] aparece agora no primeiro bimestre, que é quando a gente fala sobre o corpo humano, é...sistema reprodutor masculino, feminino."*

*" No Colégio A, é o primeiro ano que eu estou lá. Está programada essa matéria sobre gênero a partir do oitavo ano, que é quando a gente vai entrar no sistema reprodutor e sexual, masculino e feminino, DST. Então tem um capítulo lá que a gente vai abordar sobre esses temas."*
*"Quando, às vezes, vou dar uma aula de educação sexual, eu tento dividir a turma com três temas polêmicos. Um é o aborto, a questão toda da virgindade e outra história ah...filho na juventude."*

*"Eu acho mais fácil pra ensinar essa desigualdade, é com o sétimo ano. Porque é quando a gente vai vendo os Reinos, que eles ficam assim impressionados! "Ah, mas professor, é o homem que tem que ir lá caçar"."*

*"[...] dá pra você abordar sim... quando a gente vai abordar sobre química, uma coisa que eu brinco "ahh quem faz comida aqui?" Só as meninas fazem. Voltando, novamente, por que só a mulher tem que cozinhar? Homem também tem que cozinhar."*

Conforme as citações das falas acima, o sujeito A relatou trabalhar gênero e também sexualidade com os seguintes conteúdos específicos de Ciências: Corpo Humano, Sistema Reprodutor, Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST), Educação Sexual, Reinos e Química de uma forma mais ampla.

b) **Conteúdo não específico**: Trata-se de conteúdos não específicos de Ciências com os quais o professor trabalha o tema. Reflete uma abordagem de gênero de forma mais livre, trazendo referências do contexto social.

> *"Não trabalho só no foco da Ciência, mas sim num todo. Não generalizando. O que a mulher pode o homem também pode. Tanto é que com meus alunos, sempre comento com eles, a mulher pode tudo. Tudo que um homem faz a mulher também é capaz de fazer, entendeu?"*

Quando o sujeito A foi questionado se ele aborda gênero em um momento específico do conteúdo ele respondeu:

> *"É numa forma geral. Quando você vai analisando o tipo de turma que você tem."*

Um exemplo de abordagem fora do contexto das ciências seria a seguinte fala:

> *"Até uma coisa que eu falo com eles, que é quando...como nós somos o país do futebol, comentar sobre quem tem mais títulos de melhor jogador do mundo. Todo mundo fala Pelé, Neymar...não, é a Marta, uma jogadora feminina. Nós temos a melhor jogadora do mundo, várias vezes, porém nosso país não dá essa visibilidade pra elas."*

Portanto, sobre a primeira categoria de análise entendemos que esse professor possui duas formas de abordar gênero. A primeira, relacionando o tema com os conteúdos curriculares e a segunda de forma livre, ligando gênero e sexualidade a fatos cotidianos. Sabemos que o Ensino de Ciências não deve se restringir apenas a lógicas positivistas e conteudistas. Nesse sentido, para Leite e Feitosa (2011) essas lógicas tradicionalistas do Ensino de Ciências podem ser comparadas com o que Freire (2005) denominou como *educação bancária*. Segundo o autor, nesse tipo de educação "*o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é "encher" os educandos dos conteúdos de sua narração*" (2005, p. 35). Portanto, cabe ao professor de ciências buscar algumas intervenções viáveis para romper com as desigualdades, de modo que auxiliem os alunos em suas construções, sobretudo nas de gênero, respaldados pela educação científica.

**2ª Categoria de análise: Introdução ao tema.**

Esta categoria diz respeito a como o tema sobre as questões de gênero e sexualidade surgiram na sala de aula, ou seja, qual fato motivou o professor a abordar o tema. Esta categoria está subdividida nas seguintes subcategorias: Questionamento dos alunos e História de Vida.

a) **Questionamento dos alunos**: esta subcategoria sugere que os próprios alunos vêm fazendo questionamentos sobre as questões de gênero e sexualidade na sala de aula.

*"[...] que eles mesmos começam a falar que mulher não pode fazer isso e menino pode fazer aquilo. O menino pode ser policial, a mulher não pode ser. O menino, ele é obrigado a ir pras forças armadas, a mulher não."*

*"Porém, esse assunto já vem já...não específico do oitavo ano porque no sexto ano às vezes as crianças vêm me perguntar o porquê que a... o menino que ser menina ou até porque tem atração por outros...por indivíduo do mesmo sexo."*

Percebe-se que não há como fugir dos assuntos gênero e sexualidade na sala de aula. Ao contrário do que o "Escola sem Partido" vem argumentando, muitas das perguntas surgem da percepção da realidade dos próprios alunos e não de um processo "doutrinador" por parte do professor. Portanto, entendemos que os alunos querem e precisam de informações referentes ao tema para a construção das suas próprias concepções.

b) **História de vida**: esta subcategoria sugere que a motivação da abordagem de gênero e sexualidade tem origem na história de vida do professor, ou seja, a experiência pessoal do docente fez com que ele abordasse esses assuntos com os alunos.

*"Tudo que um homem faz a mulher também é capaz de fazer, entendeu? Até mesmo...eu não sei se é porque eu venho de uma família empoderada por mulheres, sempre as mulheres foram mais ativas que os homens, que eu já venho dessa cultura."*

Confome Tardif (2017), lecionar exige do professor a capacidade de utilizar um vasto leque de saberes. De fato, os professores utilizam também seus saberes pessoais, advindos de lugares sociais anteriores à carreira e fora do trabalho. Portanto, a fala do Sujeito A nos mostra essa realidade. Para Tardif:

> Nesse sentido, o saber profissional está, de um certo modo na confluência entre várias fontes de saberes proveninentes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc. (TARDIF, 2017 p. 64)

Nessa perspectiva, percebemos que a neutralidade do discurso que o "Escola sem Partido" propõe que o professor tenha é, na verdade, impraticável. Todos possuem bagagens pessoais que influenciam nos seus discursos. O professor, por sua vez, utiliza suas experiências pessoais e visões de mundo para formular suas concepções, que terão influência no seu discurso em sala de aula. Para corroborar com essa ideia, em uma conversa paralela, questionamos se o fato de ser homossexual e ter sofrido preconceito teria sido uma motivação para que ele abordasse gênero e sexualidade na escola. Sua resposta foi: *"Sim e também por ter sido criado por mulheres que sempre foram as chefes da casa."* Portanto, entendemos que a história pessoal deste professor influenciou na sua forma de pensar, lecionar, agir e de elaborar seus discursos acerca de diversos assuntos, inclusive de temas como gênero e sexualidade na sala de aula.

**3ª Categoria de análise: Práticas docentes.**

Esta categoria diz respeito às práticas pedagógicas realizadas pelo Sujeito A para trabalhar gênero e sexualidade em sala de aula. Esta categoria está dividida em duas subcategorias: Grupo e Produção de material.

a) **Grupo**: esta subcategoria refere-se ao método de abordagem de gênero e sexualidade em forma de trabalho de grupo, sendo a turma dividida em 3 temas: Aborto, Virgindade e Filho na juventude, onde professor e alunos tecem diálogos sobre o machismo encontrado nesses temas.

*"Quando, às vezes, vou dar uma aula de educação sexual, eu tento dividir a turma com três temas polêmicos. Um é o aborto, a questão toda da virgindade e outra história ah...filho na juventude. Eu falo da virgindade por que? A virgindade ela é cobrada da menina. O menino também não é virgem? E tipo assim, "não,*

*mas o menino...” Por quê que o menino tem que ser aquele, o macho, o pegador, o que pega todo mundo e tá tudo ótimo? “Não, ele é o cara.” Mas se a menina faz a mesma coisa o que que ela é? Pejorativamente, uma piranha? Ela tem direito. O corpo é dela. Como ao aborto também. Então, tento dialogar sobre isso, entendeu?”*

b) **Produção de material**: esta subcategoria demonstra que o professor aborda os temas de gênero e sexualidade em materiais didáticos, os quais ele próprio produziu.

*“Isso daí tem que abordar pra eles em relação a essa questão sobre cisgênero, eu acho importante. Em alguns livros já vem também, já, com isso. Nesse lugar que eu trabalho, no Colégio A, nós produzimos a apostila. Eu introduzi essa parte também que eu achei interessante.”*

No que diz respeito às subcategorias, destacamos, portanto, a importância de estratégias para o diálogo com os alunos e da presença de temas que despertem o pensamento crítico a partir dos materiais didáticos. Conforme discutimos anteriormente, em uma perspectiva de educação em direitos humanos, o professor como agente sociocultural e político (CANDAU, 2013) deve cumprir um papel importante nas transformações sociais através do diálogo, informar aos alunos sobre as desigualdades para enfrentá-las, relacionando o seu conteúdo com os valores democráticos. Na perspectiva de Giroux (1997)*, “a função social dos professores enquanto intelectuais é ver as escolas como locais econômicos, culturais e sociais que estão inextrincavelmente atrelados às questões de poder e controle”*. Portanto, cabe também ao professor de ciências transformar a sala de aula em um local onde se possa dialogar sobre assuntos atrelados a transformações sociais, o que foi feito pelo sujeito A.

**4ª Categoria de análise: Fonte de informação.**

Esta categoria refere-se à forma como o professor obtem informações sobre os Estudos de Gênero para discuti-los em sala de aula. Esta categoria está subdividida em: Artigos científicos e Documentários.

a) **Artigos Científicos**: esta subcategoria demonstra que o professor obtém informações através de artigos científicos.

*"Não. Procuro ler, sim. Tem vários artigos em inglês que fala sobre transgêneros."*

b) **Documentários**: esta subcategoria demonstra que o professor obtém informações através de documentários televisionados.

*"Como eu falei, tento sempre tratar...é trazer, entendeu? Pro dia a dia. Teve até, gostei muito de um programa falando sobre gêneros. Passou no fantástico, que foi produzido pela BBC."*

Portanto, entendemos que a busca por informações do professor é constante. Entendemos que artigos científicos e documentários são as duas principais fontes de informação acadêmicas sobre os temas gênero e sexualidade deste sujeito.

Respondendo a nossa pergunta de pesquisa, o sujeito A trabalha gênero juntamente com sexualidade. Gênero é parte integrante da sexualidade, ou seja, não há como desmembrá-los ou desvinculá-los: "a sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se 'despir'" (LOURO, 1997 p.81).

Portanto, respondendo a nossa pergunta de pesquisa, O sujeito A relaciona gênero e sexualidade com conteúdos específicos da área de ciências como a Educação sexual, os Reinos e Química, mas os relaciona também com conteúdos não específicos de ciências, mais pautados no cotidiano. A forma como ele introduz o assunto na sala de aula vem de duas formas, de questionamentos dos próprios alunos sobre os temas relacionados e também movido por sua própria consciência, devido a sua história de vida. O professor tece diálogos com os alunos relacionando gênero e sexualidade com o contexto da turma, muitas vezes, de forma não programada. Realiza também trabalhos de grupos relacionados a gravidez na juventude, virgindade e aborto, e também produz material didático acerca dos temas. As fontes de informação desse professor são documentários e artigos científicos.

**II- Sujeito B:**

O sujeito B tem 34 anos, é homem, branco, heterossexual e mora em um bairro nobre na cidade de Niterói. Se formou em licenciatura em Ciências Biológicas pela faculdade de formação de professores da UERJ de São Gonçalo e trabalha em quatro escolas particulares, duas na Barra da Tijuca, uma em Ipanema e outra na Freguesia.

Este sujeito não tinha o objetivo de se tornar professor quando iniciou o curso de licenciatura e então realizou sua iniciação científica na área de Zoologia. Porém, ficou desestimulado com a realidade da pesquisa nesta área e então decidiu seguir pelo caminho da educação.

**1ª Categoria de análise: Conteúdos.**

a) **Conteúdo específico**: Assim como na análise do sujeito A, trata-se de conteúdos específicos de Ciências com os quais o professor trabalha o tema. Destacamos, portanto, os conteúdos nas falas do Sujeito B:

*"É, eu acho que... eu acho que essa-essa... esse conteúdo de... de Zoologia ou de Botânica é uma... são temas muito oportunos [...]"*

*"[...] no sapo a fêmea é muito maior e mais forte, eles geram um conflito, né... "Não é possível"... e tal... é... enfim, nesses exemplos assim que a gente ao mesmo tempo ensina a parte da relação ecológica e tal, da fisiologia."*

*"Quando a gente diz que planta tem sexo sim; e que às vezes ela tem dois sexos ao mesmo tempo; e como que é a genitália de uma... né, de um animal, ou o órgão sexual de uma planta; qual a relação que se tem com a gente... Então a gente sempre tá fazendo comparação, né, é... a nível de anatomia ou de funcionamento com essas crianças, né. Então... então existem ganchos muito interessantes, principalmente pra quebrar esses estereótipos."*

Conforme as citações das falas acima, o sujeito B relatou trabalhar com os seguintes conteúdos específicos de Ciências: Zoologia, Botânica, Relações Ecológicas, Fisiologia e Anatomia.

b) **Conteúdo não específico**: Assim como na análise do sujeito A, trata-se de conteúdos não específicos de Ciências com os quais o professor trabalha o

tema. Reflete uma abordagem de gênero de forma mais livre, trazendo referências do contexto social.

*"Então, eu costumo dizer pra eles que na minha, na minha... na minha aula não existe menino e menina, existe gente."*

*"[...] então... aparecem comentários na sala de aula que às vezes num tem relação nenhuma com a aula, mas que eu faço questão de parar e fazer um comentário."*

Portanto, sobre a primeira categoria de análise do Sujeito B, entendemos que este professor possui duas formas de abordar gênero. A primeira, relacionando o tema com os conteúdos curriculares de ciências e a segunda de forma livre, ligando gênero a fatos cotidianos. Para Santos (2010),

> [...] à medida que as ciência naturais se aproximam das ciências sociais estas aproximam-se das humanidades [...] A superação da dicotomia ciências naturais/ciências sociais tende assim a revalorizar os estudos humanísticos. Mas esta revalorização não ocorrerá sem que as humanidades sejam, elas também profundamente transformadas (SANTOS, 2010, p. 69-70)

Destacamos, portanto, a importância da ciência estar ligada a questões sociais se quisermos romper com as desigualdades presentes na sociedade. Portanto, o Ensino de Ciências não deve estar pautado somente em lógicas positivistas, necessitamos de uma ciência que seja socialmente comprometida com as transformações sociais e com uma postura inclusiva para o conjunto da sociedade

**2ª Categoria de análise: Introdução ao tema.**

Esta categoria diz respeito à como o tema sobre as questões de gênero e sexualidade surgiram na sala de aula, ou seja, qual fato motivou o professor a abordar o tema. Esta categoria está subdividida nas seguintes subcategorias: Questionamento dos alunos e História de Vida.

a) **Questionamento dos alunos**: Assim como na análise do sujeito A, esta subcategoria sugere que os próprios alunos vêm fazendo questionamentos sobre questões de gênero ao professor.

*"[...] existem uns temas na Educação infantil que eles tratam do Corpo humano e existe, esse subtema, né... igualdades e diferenças. Então existe uma-uma*

*comparação entre as pessoas da própria turma, né. Então, nesse tipo de oportunidade também a gente faz um trabalho muito legal [...]"*

Como podemos perceber, acabam surgindo dos próprios alunos os questionamentos relacionados às diferenças sexuais. Os próprios alunos fazem comparações entre si. Nesse sentido, reiteramos a nossa fala no que diz respeito à "doutrinação" do professor sugerida pelo Movimento Escola sem Partido. Não há como silenciar os pensamentos e curiosidades dos jovens. Na perspectiva da Educação em Direitos Humanos, é dever do professor responder aos questionamentos de forma que os jovens obtenham conhecimentos que favoreçam o pensamento crítico em relação às injustiças, desigualdades, relações de poder, às discriminações e à mudança social.

b) **História de vida**: Bem como na análise do sujeito A,esta subcategoria sugere que a motivação da abordagem de gênero tenha origem na história de vida do professor, ou seja, a experiência pessoal do docente fez com que ele abordasse esses assuntos com seus alunos.

*"Bom... pra começar, uma mudança em mim... que... talvez tenha sido bastante recente, né, de alguns poucos anos pra cá de começar a enxergar, né, através de... das minhas aproximações com amigas mulheres e tal... muito mais envolvidas com esse tema, é... de aprender sempre e tal com isso e depois de concentrar um pouco de conhecimento, né, e perceber que na escola é um espaço que eu posso fazer uma, é... alguma diferença tratando disso [...]"*

Conforme mencionamos na subcategoria História de vida do Sujeito A, entendemos que os processos sociais vividos pelo professor têm ligação direta com a sua forma de ver o mundo e a forma de lecionar. Apesar do Sujeito B ser branco, heterossexual e residir em área nobre, o seu relacionamento com amigas mulheres foi capaz de transformá-lo através de conversas sobre as desigualdades de gênero. Conforme a perspectiva da Educação em Direitos Humanos, para que seja desenvolvida uma cultura permeada pelos Direitos Humanos, pressupõe-se mudanças de mentalidades, valores, comportamentos e atitudes dos diferentes sujeitos dos processos formativos (CANDAU, 2013). Nesse sentido, a partir de sua fala, entendemos que a transformação pessoal do professor o motivou a abordar temáticas referentes às desigualdades de gênero em sala de aula. Além disso, entendemos que este sujeito tem

uma visão do professor de ciências como um agente sociocultural e político, pois realiza uma pedagogia crítica pautada nas transformações sociais, com intuito de fazer diferença na vida dos alunos, conforme a última frase citada por ele acima.

**3ª Categoria de análise: Obstáculos.**

Esta categoria está relacionada ao fato do professor se sentir inseguro no que diz respeito à abordagem do tema gênero em sala de aula. Esta categoria está fracionada em duas subcategorias. São elas: Familiares e Escola e Conteúdo.

a) **Familiares e Escola**: Esta subcategoria refere-se à insegurança do professor em relação à reação dos familiares dos alunos e da escola no que diz respeito à abordagem de gênero em sala de aula.

*" É, te confesso que... é... como é.. enfim... é... fico com um pouco de receio de, né, de-de abordar esse assunto de uma forma muito óbvia e ser repreendido, né, porque... quando a gente trabalha em escola particular, é... geralmente os pais ditam o ritmo das coisas que funcionam."*

Em entrevista à ONU Mulheres, a cientista social Sylvia Cavasin declarou que "as famílias desconhecem o que é gênero e caem na desinformação, o que tem criado uma espécie de terrorismo e de perseguição" aos professores que abordam a temática em sala de aula. A especialista afirma que o debate sobre gênero pode abrir os horizontes dos alunos para uma vida com igualdade entre mulheres e homens (ONU BRASIL, 2017). Conforme já abordamos, sabemos que professores comprometidos com uma educação democrática vêm enfrentando intimidações de uma onda neoconservadora que ganhou força nos últimos anos no país. A ideia de que os professores estão doutrinando os alunos através de pensamentos marxistas e da "ideologia de gênero" vem ameaçando a imagem do educador, levando, muitas vezes, ao descrédito da profissão por parte da sociedade e até mesmo à demissão de docentes pela escola. Nesse sentido, entendemos que estas ameaças vêm afligindo e afetando a autonomia de docentes que trabalham as questões das desigualdades na sala de aula. Para Contreras (2002), a perda da autonomia docente pode estar ligada à racionalização do ensino, que introduz um sistema de gestão do trabalho do professor para favorecer o seu controle, uma vez que o trabalho docente pode ter consequências

ideológicas sobre o mundo e a vida. Nessa perspectiva, podemos observar, na fala acima, que o Sujeito B demonstra ter receio de trabalhar gênero em sala de aula por achar que a a escola pode repreendê-lo e/ou demiti-lo. Como debatemos na Seção III desta pesquisa, essa é a realidade de muitos professores que lutam para que a escola seja um espaço de debates e informações acerca da liberdade e da emancipação humana. Portanto, ressaltamos a importância da luta dos professores em relação à essa onda retrógrada que os vem coagindo e valorizamos sobretudo a coragem desses profissionais que se dedicam à práticas que abordem essas temáticas na sala de aula.

b) **Conteúdo sobre Gênero**: Esta subcategoria refere-se a insegurança do professor em relação ao pouco conhecimento dos conteúdos dos Estudos de Gênero.

*"[...] mas, é... te confesso que... eu poderia, né... acho que os professores de uma forma geral poderiam ter uma... uma base muito mais sólida pra tratar isso de forma didática, sabe? Porque é muito recorrente e eu vejo muita gente, é... deixando passar. Talvez pela insegurança, né, de como tratar o tema."*

*"Eu acho que na maioria dos casos, é... por falta de informação. Por falta de saber como lidar. Eu acredito, óbvio, que muitos professores... em algumas ocasiões pensem de uma forma... preconceituosa também [...]"*

A omissão do Estado nesses último anos, no que diz respeito às políticas educacionais acerca das discussões de gênero e sexualidade, podem acirarr ainda mais as desigualdades e violências presentes na sociedade. Entendemos que é dever do Estado garantir que professores e alunos tenham acesso aos conhecimentos necessários para o seu pleno desenvolvimento pessoal e profissional. No entanto, a influência dos grupos conservadores e de extrema direita na política brasileira vem podando ações relacionadas aos debates acerca das desigualdades e preconceitos na escola. Entendemos que a falta de informação desses grupos dos Estudos de Gênero auxilia em uma compreensão errônea acerca do tema, tais como a concepção da "ideologia de gênero" tão alardeada por eles.

No Brasil, a falta de material didático de apoio e a pouca abordagem sobre gênero e sexualidade na formação docente vem dificultando os debates sobre os temas em sala de aula. Sabemos que atualmente o curso de graduação em Licenciatura em

Ciências Biológicas oferecido pela Faculdade de Formação de Professores da UERJ vem oferecendo uma disciplina denominada Laboratório de Ensino I, a qual aborda os conteúdos de gênero e sexualidade. Porém, nos anos de graduação dos entrevistados, os quais se formaram através desta instituição, este assunto não era contemplado pelo currículo do curso. Conforme a fala do Sujeito B, muitos professores não se sentem seguros em abordar os temas por falta de informação. Segundo Rabelo e Ferreira (2013)

> [...] apesar do censo escolar no Brasil apresentar que 43% dos/as professores/as declaram-se capacitados para trabalhar a sexualidade em sala de aula, 52% das escolas responderam que tratam da gravidez na adolescência, 60% DST/Aids e 45% sobre saúde sexual e reprodutiva, a realidade está longe de ser animadora: só 5,5% das escolas tratam semanalmente esta temática e 29% mensalmente; provavelmente considera-se que uma palestra anual ou semestral é suficiente. Além disso, são poucos os cursos de especialização ou pós graduação sobre este tema. (CAFARDO, 2006)
>
> Acrescenta-se que as formações iniciais quase nada falam desta temática e que o censo do magistério (BRASIL, 2006, P.292) apresenta que em 2003 no Brasil as formações contínuas nesta área foram cerca de 0,25% de todos os cursos de capacitação que os/as professores/as participaram. (RABELO; FERREIRA, 2013 p. 64-65)

Além disso, segundo as autoras, diversos estudos vêm constatando que muitos docentes, quando indagados a respeito de gênero e sexualidade, demonstram despreparo e desinformação, e que tal desinformação pode gerar preconceitos, como mencionamos acima. (RABELO; FERREIRA, 2013)

Alguns dos materiais de apoio que abordam os temas gênero e sexualidade conhecidos no Brasil possuem a função de auxiliar o entendimento dos estudos sobre os temas, fornecendo base teórica e orientações acerca de ações pedagógicas sugeridas aos professores. No entanto, o que encontramos foi a apropriação desses materiais por parte dos grupos contra a abordagem dos temas na sala de aula, como o Movimento Escola sem Partido, porém distorcendo o material e levando-o a ser rechaçado por parte da sociedade. O Kit Escola sem Homofobia, chamado “Kit Gay” por seus opositores, por exemplo, possuía o intuito de oferecer aos educadores instrumentos pedagógicos para refletir, compreender, confrontar e evitar a homofobia no ambiente escolar. Porém, a recepção da proposta do Kit de Combate à Homofobia pelos setores conservadores, especialmente ligados ao fundamentalismo religioso, foi permeada por polêmica, resistência e reação homofóbica. Sendo assim, entendemos que os esforços realizados para que se possa instrumentalizar os docentes têm sofrido muitas pressões contrárias de grupos antidemocráticos. Portanto, entendemos que seja

necessário que se lute no campo político educacional para que mais interferências negativas não aflijam ainda mais o objetivo de educar em prol da igualdade.

**4ª Categoria de análise: Fonte de informação.**

Esta categoria refere-se a forma como o professor obtem informações sobre os Estudos de Gênero para discuti-los em sala de aula. Esta categoria está subdividida em: Mulheres e Redes Sociais.

a) **Mulheres**: esta subcategoria demonstra que o professor obteve informações e foi capaz de refletir sobre elas através de mulheres que fazem parte do seu ciclo de amizade.

*"[...] uma-uma mudança em mim... que... talvez tenha sido bastante recente, né, de alguns poucos anos pra cá de começar a enxergar, né, através de... das minhas aproximações com-com amigas mulheres e tal... muito mais envolvidas com esse tema [...]"*

*[...] é, de interesse da minha vida bastante recentemente, assim, então, por enquanto eu te confesso que eu não tive conteúdo com nenhuma bibliografia, assim, então eu sempre consulto, é... amigas minhas, principalmente as que tão bastante envolvidas com isso e eu... é... de fato, assim, procuro elas pra tirar uma dúvida ou um questionamento [...]*

Como já mencionamos, o professor também utiliza de suas experiências pessoais e visões de mundo para formular suas concepções, as quais poderão ter influência no seu discurso em sala de aula (TARDIF, 2017). O sujeito B foi capaz de criar empatia pelas mulheres, através de debates acerca da desigualdade de gênero com suas amigas. Entendemos como 'empatia' a capacidade de compreender o sentimento de outra pessoa, imaginando-se estar no lugar dela. Portanto, através de uma transformação interior, oriunda da capacidade de sentir empatia pelas mulheres oprimidas pelo sistema patriarcal, o professor iniciou seu trabalho acerca das desigualdades de gênero em sala de aula. Assim, foi através das próprias mulheres do seu convívio, as quais se encontram imersas no campo feminista, que o Sujeito B se orientou e ainda obtém informações sobre o tema e desenvolve o seu trabalho.

b) **Redes sociais**: esta subcategoria demonstra que o professor obtém informações através de páginas com conteúdos feministas de redes sociais.

> *"É... tem algumas pessoas que eu... que eu gosto de acompanhar em rede social, e me interesso bastante, é... Uma delas... uma amiga até adquiriu um livro... e eu... quero pegar emprestado pra ler, que é a Djamila (filósofa e escritora feminista Djamila Ribeiro), né? Ela trata mais a questão da... feminismo negro, né... mas... Aquele livro dela de lugar de fala, né? Mas assim, é isso, eu num, eu num... de fato, eu não me baseio em nenhuma bibliografia, assim, pra poder sustentar."*

> *"[...]enfim, é... a partir dessas páginas e... enfim, a partir de redes sociais, eu... a gente acaba achando textos, né, que falam sobre isso, é... então, esse conteúdo é... é de meu, de meu interesse, sabe? É isso."*

Diante destas falas, entendemos que as redes sociais tiveram grande influência no processo de entendimento das concepções da desigualdade de gênero por parte deste professor. As redes sociais vêm se tornando fonte de conhecimento dos estudos feministas na modernidade e, através de diversas páginas, como por exemplo da filósofa Djamila Ribeiro, que desenvolve pensamentos acerca do feminismo negro, pessoas vêm tendo contato com materiais que vêm desempenhando um importante papel na reflexão sobre a desigualdade de gênero atrelada a raça, classe e sexualidade.

Para Oliveira e Silva (2016), as gerações atuais vêm se constituindo tendo as novas tecnologias como importantes ferramentas de divulgação, de renovação e diálogo. No que diz respeito à relação entre feminismo e mídias sociais, um forte exemplo da expressão contemporânea do movimento feminista foi a Marcha das Vadias, um movimento internacional convocado a partir de um evento no Facebook, o qual rapidamente agregou diversas pessoas, entre elas organizações feministas e pessoas contra a violência de gênero e, em seis semanas, após a publicação do evento intitulado *SlutWalk*, 4 mil pessoas marcaram presença na manifestação em Toronto, no Canadá. A Marcha das Vadias foi uma grande inspiração para a criação de coletivos feministas que se estabeleceram para além dos protestos e passaram a se encontrar e realizar outros eventos, através das redes sociais. A construção de páginas feministas também possui uma função de destaque no que diz respeito a formação do feminismo

contemporâneo (OLIVEIRA; SILVA, 2016). Vale acrescentar que, para a filósofa Carla Rodrigues, a Marcha das Vadias e a atuação do feminismo através das redes socias podem marcar o início de uma nova onda, a 4ª onda feminista. (RODRIGUES, 2017)

Nessa perspectiva, entendemos, assim como o sujeito B, que as novas tecnologias e, principalmente, as redes sociais podem ser importantes instrumentos na aquisição do conhecimento acerca das temáticas feministas pelos professores.

Portanto, respondendo a nossa pergunta de pesquisa, o sujeito B relaciona gênero com conteúdos específicos da área de ciências como a Zoologia, Botânica, Relações Ecológicas, Fisiologia e Anatomia. Mas também relatou que aborda conteúdos não específicos de ciências associados a gênero, se pautando em problemas do cotidiano. A forma como ele introduz o assunto na sala de aula vem de duas formas, de questionamentos dos próprios alunos sobre os temas relacionados e também movido por sua própria consciência, devido a sua história de vida. O professor tece diálogos com os alunos acerca do tema gênero, mas se mostrou inseguro no que diz respeito às reações da escola e dos familiares dos alunos em relação a este trabalho. A insegurança quanto à pouca informação sobre o tema também foi mencionada. Suas fontes de informação são as mulheres do seu convívio que estão imersas nos estudos feministas e páginas do Facebook que debatem sobre o tema.

### III- Sujeito C:

O sujeito C tem 36 anos, é mulher, negra, homossexual e mora na periferia do Rio de Janeiro. Cursou licenciatura em Ciências Biológicas pela faculdade de formação de professores da UERJ de São Gonçalo e leciona na Rede Municipal do Rio de Janeiro.

Este sujeito iniciou sua carreira como professora logo depois que completou o curso normal e relatou que a escolha pela profissão se baseou na influência de sua família, que tinha o discurso de que o magistério era “profissão de pobre” e que, caso não lecionasse, se tornaria empregada doméstica. Ela relatou que seu interesse era trabalhar na área da saúde, porém não tinha condições financeiras para realizar o curso adequado.

**1ª Categoria de análise: Conteúdos.**

Esta categoria refere-se a quais conteúdos (disciplinares ou não) o tema gênero está ligado na prática do docente. Assim como para os primeiros sujeitos da pesquisa, esta

categoria foi dividida em duas subcategorias: Conteúdo específico e Conteúdo não específico.

a) **Conteúdo específico**: Trata-se de conteúdos específicos de Ciências com os quais a professora trabalha o tema.

*"[...] já entra mais ou menos uma questão de gênero, né, principalmente no oitavo ano, que é Corpo humano."*

*"Como a gente vai falar sobre sistema reprodutor, né, aí a gente acaba puxando mesmo. Aí eu levo texto, é... passo filme... aí, aí eu vou trabalhando...]"*

b) **Conteúdo não específico**: Trata-se de conteúdos não específicos de Ciências com os quais a professora trabalha o tema. Reflete uma abordagem de gênero de forma mais livre, trazendo referências do contexto social.

*"Todo mundo fala lá "Que que é Projeto de Vida?". Ninguém sabia explicar o que era Projeto de Vida. E assim... e sempre o professor pegava uma ou duas turmas de Projeto de Vida. Então quando eu pegava nas minhas turmas eu aproveitava esse momento também do Projeto de Vida... Então, assim, eu usava o sistema a meu favor (ER: Claro.). O sistema tá me dando oportunidade de eu dar uma aula de Projeto de Vida que ninguém sabe que que é. Então eu vou usar esse espaço e eu vou trabalhar gênero. Então eu trabalhava gênero, trabalhava racismo, trabalhava homofobia, trabalhava LGBTfobia, que fosse... trabalhava tudo isso nas minhas aulas de Projeto de Vida".*

*"[...] o conteúdo é importante, mas não é só isso também que forma uma pessoa. Eu, eu faço... Por isso eu faço as aulas de gênero ou as aulas que envolvam questões raciais dentro da escola."*

Os temas acerca da sexualidade abordados em sala de aula foram durante muitos anos pautados em um ensino de conceitos puramente biológicos (OLIVEIRA; FARIA, 2011). Questões de gênero e sexualidade no currículo escolar têm sido exaustivamente discutidos. No entanto, pesquisadores apontam que ainda que haja

uma orientação para que seja feita uma abordagem transversal, ela é realizada de forma exclusivamente biológica, mais restrita a uma literatura oriunda da saúde reprodutiva, onde o estudo do corpo compete apenas ao campo da Biologia. (LOURO, 2001)

Lima e Siqueira (2013) defendem que a associação dos conteúdos sobre gênero e sexualidade com questões relacionadas à vida dos estudantes, no ensino dos conteúdos de ciências, auxilia o processo de ensino e aprendizagem em termos de motivação e assimilação do conteúdo, além de uma possível contribuição no desenvolvimento da autonomia dos jovens. Portanto, para que isso ocorra, entendemos como necessário romper com a abordagem reducionista, normativa e moralista adotada na educação sexual. Para Giroux (1997):

> "Tornar o político mais pedagógico significa utilizar formas de pedagogia que incorporem interesses políticos que tenham natureza emancipadora; isto é, utilizar formas de pedagogia que tratem os estudantes como agentes críticos; tornar o conhecimento problemático; utilizar o diálogo crítico e afirmativo; e argumentar em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas. Em parte, isto sugere que os intelectuais transformadores assumam seriamente a necessidade de dar aos estudantes voz ativa em suas experiências de aprendizagem. Também significa desenvolver uma linguagem crítica que esteja atenta aos problemas experimentados em nível da experiência cotidiana, particularmente enquanto relacionados com as experiências pedagógicas ligadas à prática em sala de aula. Como tal, o ponto de partida destes intelectuais não é o estudante isolado, e sim indivíduos e grupos em seus diversos ambientes culturais, raciais, históricos e de classe e gênero, juntamente com a particularidade de seus diversos problemas, esperanças e sonhos" (GIROUX, 1997, p. 163).

Nesse sentido, destacamos a importância do trabalho dessa professora e dos outros sujeitos entrevistados, que transformam o ensino de ciências em um espaço de diálogo, pautados na transformação da vida dos alunos e da sociedade.

**2ª Categoria de análise: Introdução ao tema.**

Esta categoria diz respeito a como o tema sobre as questões de gênero e sexualidade surgiram na sala de aula, ou seja, qual fato motivou a professora a abordar o tema. Esta categoria está subdividida nas seguintes subcategorias: Questionamento dos alunos e História de Vida.

a) **Questionamento dos alunos**: esta subcategoria sugere que os próprios alunos vêm fazendo questionamentos sobre questões de gênero à professora.

*“E hoje em dia os alunos já trazem essa questão também, da questão da-da-da... Porque acho que como teve a novela até recentemente, tudo mais... muitos alunos já chegam perguntando sobre a questão dos homens trans, das mulheres travestis, das mulheres trans [...]”*

Conforme mencionamos nas análises dos outros sujeitos, entendemos que não seria possível silenciar os questionamentos dos alunos referentes aos temas acerca de gênero e sexualidade. Para Britzman (2013), a cultura de negação ao diálogo presente em sala de aula representa um modo autoritário de interação social e pode impedir o surgimento de novas questões sobre sexualidade, como também pode não estimular o desenvolvimento da curiosidade dos alunos. O modo como tem sido trabalhado o tema nas escolas tem impossibilitado compreensões genuínas das possibilidades da sexualidade humana (BRITZMAN, 2013). A autora ainda observa que não ocorre um diálogo franco entre alunos e professores, já que os docentes vêm trabalhando de forma normatizadora com pressupostos de condutas corretas e incorretas, obtendo, assim, dos alunos a resposta esperada e não debates e reflexões sobre questões levantadas pelos próprios estudantes. A autora ainda aponta que a abordagem biomédica sobre o assunto ignora as questões íntimas relacionadas com a experiência subjetiva da sexualidade e da busca pelo prazer, contextualizada sócio- culturalmente.

Portanto, a abordagem de gênero e sexualidade em sala de aula instiga o desenvolvimento da curiosidade, fundamental para a realização da pedagogia com estímulo. Nesse sentido, entendemos que o professor deve debater os temas utilizando um contexto histórico de formação e transformação, estabelecendo relações com o cotidiano do estudante, como indica fazer o sujeito C.

b) **História de vida**: esta subcategoria sugere que a motivação da abordagem de gênero tenha origem na história de vida da professora, ou seja, a experiência pessoal da docente fez com que ela abordasse esses assuntos com seus alunos.

*“[...]dentro da Educação Infantil já tem aquela coisa do menino, da menina... aquela separação dos brinquedos de menino, dos brinquedos da menina, e aquilo dali sempre me incomodou [...]”*

*“eu sempre tive uma pegada desde criança de que alguma coisa estava errada,*

*entendeu? [...] eu não cresci perto de pai nem nada... e eu morava com a minha tia na infância. E tinha prima... Só tinha um primo lá e, claro, né, ele não fazia NA-DA enquanto a gente se matava de trabalhar. E... é... a família beem machista por sinal, né, que reproduzia machismo, vamos dizer assim."*

*"Então eu me lembro assim... Uma coisa marcante que eu tenho é que quando uma vez a gente estava andando... Eu criança, devia ter uns 9 anos, estava andando na rua e passou uma mulher de short curto. E aí minha tia, que sempre foi, assim, a machistona... Ela, né... Ela sempre foi assim, uma mulher muito agressiva em relação a isso, então ela virou e falou "Ah, essa mulher aí depois vai reclamar que vão passar a mão na bunda dela". E eu tinha 9 anos, eu virei e respondi, eu falei "Ué, mas ela pode andar até pelada, que ninguém tem direito de passar a mão nela.". Uma criança! Eu sei que eu tomei um fora bem dado."*

*"Mas, assim, essa lembrança me marcou. E assim, e a minha tia era daquelas que se você atrasasse cinco minutos pra chegar em casa, "Tava onde? Tava dando pra quem?" Era nesse nível. Então assim... ah, a gente passou muita questão por conta do machismo dentro de casa. Então acho que isso... Mesmo sem eu saber na época que era uma questão, né, da mulher reproduzindo o machismo, passando esse conceito, né, pras outras mulheres da família, eu nunca aceitei aquilo [...]"*

Entendemos que esta professora ao abordar gênero em sala de aula está lutando de certa forma contra os acontecimentos machistas que enfrentou ao longo de sua vida com sua família. Para Scoz (2011), a subjetividade do sujeito está diretamente ligada ao modo como se percebe no mundo, em sua família, em seu trabalho e na sociedade. Nessa perspectiva, a subjetividade é construída como *"um sistema de significações e de sentidos, construídos pela história de vida do sujeito, e se desenvolve principalmente a partir das necessidades e experiências da pessoa com o meio."* (SILVA et al., 2017) Segundo Mourão e Martínez (2006), o sentido subjetivo atribuído pelo professor à sua prática tem reflexo na execução de suas ações profissionais e no seu planejamento de aula. Portanto, a percepção do sujeito no que diz respeito ao papel do professor influencia significativamente sua forma de trabalhar. Conforme já mencionamos nas análises das entrevistas dos outros sujeitos, Tardif (2017) aponta que os professores utilizam também seus conhecimentos pessoais, advindos de lugares

sociais anteriores à carreira e fora do trabalho. Portanto, a fala do Sujeito C também nos mostra essa realidade.

c) **Sala de aula**: esta subcategoria sugere que a motivação da abordagem de gênero tenha origem em situações ocorridas com os alunos dentro da sala de aula.

*"às vezes eu mesmo paro a aula e falo pros meus alunos, né. Às vezes eu... A gente sabe que a gente... quem tá na sala de aula... que você tá dando uma aula, conteúdo de Ciências no quadro, daqui a pouco tem um chamando o outro de viadinho, tem o outro chamando o outro de não sei de que, de macaco, seja o que for. Então nesse momento eu paro a minha aula e eu falo[...]"*

*"Então eu sempre foco nisso. Eu bato nessa tecla. Então assim, se eu vejo qualquer comentário, eu paro a minha aula, e eu pago assim um esporro mesmo na turma, falando sobre essa questão do respeito... E aí quando eu vejo que, é, esse debate tá acontecendo o tempo todo com eles [...]"*

Louro (2000) afirma que na atribuição do certo ou errado, normal ou patológico, aceitável ou inadmissível está subentendido um determinado exercício de poder que discrimina e separa socialmente. E, desse modo, essa realidade social também está presente na escola (OLIVEIRA; FARIA, 2011). "Se a escola é uma instituição social, ela está, obviamente, envolvida com as formas culturais e sociais de vivermos e constituirmos nossas identidades de gênero e nossas identidades sexuais" (LOURO, 2000, p. 88). Portanto, se encontramos discriminação e separação dentro da sala de aula, entendemos como necessário que educadores analisem e reflitam sobre os processos e as práticas sociais e culturais que educam indivíduos como mulheres e homens, se quisermos propor intervenções que permitam modificar, minimamente, essas relações de poder de gênero vigentes. (BASTOS; LUDKE, 2017)

Para Dinis (2011), o bullying homofóbico na escola tem ligação direta na evasão escolar de estudantes que demonstram identidades de gênero e sexuais diferentes da heterossexual, bem como influenciam nas tentativas de suicídio de adolescentes em conflito com sua identidade sexual e de gênero. Nesse sentido, entendemos que os silenciamentos dos debates acerca dos preconceitos seriam uma forma de consentir com a cultura discriminatória presente na escola e em outros círculos sociais, indo na

contramão da ideia de uma educação a favor do respeito e igualdade. É necessário, portanto, que ao ocorrer algum fato de exclusão ou discriminação, em sala de aula, o professor interfira de forma que a voz dos oprimidos não seja silenciada.

**3ª Categoria de análise: Obstáculos.**

Esta categoria está relacionada aos obstáculos encontrados no percurso do trabalho com gênero em sala de aula. Esta categoria está fracionada em duas subcategorias. São elas: Familiares e Professores.

a) **Familiares**: Esta subcategoria refere-se à reação dos familiares dos alunos no que diz respeito à abordagem de gênero em sala de aula.

*"Nesse momento que teve esse... aquele... o casamento das princesas lésbicas, nós tivemos pai lá na escola reclamando."*

Como já mencionamos, sabemos que, devido à cultura patriarcal, o machismo e a discriminação sexual se encontram entranhados em diversos setores da sociedade como nas instituições familiares e religiosas. Conforme Bourdieu e Passeron (1992) "[...] à família que cabe o papel principal na reprodução da dominação e da visão masculinas; é na família que se impõe a experiência precoce da divisão sexual do trabalho [...]" (BOURDIEU; PASSERON 1992, p. 103). Nesse sentido, compreendemos que famílias mais tradicionais se oponham às abordagens de gênero e sexualidade na escola.

Conforme Remafedi (1987), os jovens têm encontrado muita dificuldade ao se revelarem como não-heterossexuais, devido à rejeição e à discriminação existente no meio social, e quando o fazem perante a família, dificilmente encontram acolhimento e respeito (REMAFEDI, 1987). Nesse contexto, reiteramos a importância de não silenciarmos a temática de gênero e sexualidade na escola, pois "na medida em que se apresentam como temáticas silenciadas no ambiente escolar, as sexualidades não heterossexuais são vistas como desviantes de uma norma a ser seguida" (BASTOS; PINHO; PULCINO, 2015, p. 68) contribuindo ainda mais com a exclusão dos grupos oprimidos.

b) **Professores**: Esta subcategoria refere-se à reação dos professores contra à abordagem de gênero em sala de aula.

*“Porque tinha uma menina que era lésbica [...] Então ela e a outra menina escreveram a história, mais um outro grupo de amigas dela, e a gente apresentou pra turma inteira... pra escola inteira. [...] Só que, assim, quando a gente apresentou pra algumas outras turmas, a gente recebeu críticas dos próprios colegas. Foi pesadão, foi pesado.”*

*“[...] É, como se eu tivesse incentivando, “Porque aquilo era um absurdo”, "Como é que pode?", "La la la"... Foi bem complicado.”*

De acordo com a reportagem escrita pela Agência Brasil (2009), um dos principais motivos do preconceito contra estudantes homossexuais nas escolas brasileiras é a falta de preparo dos professores para lidar com a questão. Uma formação continuada que aborde o tema seria a principal estratégia para atacar o problema. Segundo essa mesma reportagem, a coordenadoria geral de Diretos Humanos do MEC apontou que o professor reproduz comportamentos discriminatórios, pois não foi educado para a diversidade. A religião de professores ou da equipe pedagógica da escola também foi apontada como uma possível influência no tratamento dispensado a alunos homossexuais. A Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais relatou que muitos educadores têm levado para a escola suas bagagens religiosas e fundamentalistas. Ele defende que a capacitação para a educação sexual, em seu sentido mais amplo, facilitaria a compreensão dos professores acerca do tema.

Nesse sentido, ressaltamos novamente a importância dos cursos de formação com temáticas de gênero e diversidade. Para corroborar nossa defesa, trazemos o exemplo do Sujeito C, que relatou ter cursado uma especialização sobre o tema, na UERJ e, nesse sentido, demonstrou segurança e propriedade ao abordar gênero e sexualidade na entrevista. Demonstra também maior experiência no que diz respeito às práticas pedagógicas que incorporam os temas citados. Por outro lado, notamos que o sujeito A se confundiu muitas vezes ao tratar do tema, não diferenciando desigualdade de gênero de identidade de gênero e sexualidade, demonstrando assim a necessidade de capacitação dos docentes envolvidos com os temas. Para corroborar nossa reflexão, trazemos a perspectiva de uma outro enunciado sobre a falta de informação dos professores, do sujeito C.

*Sujeito C: “A gente sabe que quase ninguém quer abraçar esses projetos, ninguém quer falar nada sobre isso, então, assim, quando eu vou trabalhar*

*gênero[...]".*

*Entrevistadora: "Por que que você acha que não quer?"*

*Sujeito C: "Eu acho que não quer ou porque não entende o que que é isso, então acha que é, sei lá... é você falar de... tipo assim, um assunto que não tem nada a ver, porque todo mundo dia hoje tem os mesmos direitos, então a gente reclama à toa. Então não acha importante ou porque às vezes mesmo o professor não sabe mesmo, né? Ele tá perdido também às vezes mais do que outra coisa."*

Portanto, entendemos que o preconceito e/ou a falta de informação dos professores são os principais pontos no que diz respeito a reações contrárias às temáticas de gênero e sexualidade em sala de aula.

**4ª Categoria de análise: Fonte de informação.**

Esta categoria refere-se à forma como o professor obtém informações sobre os Estudos de Gênero para discuti-los em sala de aula. Esta categoria está subdividida em: Curso e Livros.

a) **Curso**: esta subcategoria demonstra que a professora obteve informações através de curso de especialização sobre gênero e ainda hoje utiliza o material de apoio obtido no curso.

*"[...] logo assim que eu terminei a graduação, é, abriu um curso na UERJ, que era Diversidade e Gênero na sala de aula. Esse curso eu acho que deve ter tido umas duas ou três turmas no máximo; e esse curso, ele era aberto pra professores do Município ou do Estado, de quem quisesse fazer; e esse curso, ele trabalhava a questão de gênero, de raça e também sobre o protagonismo juvenil; e esse curso você tinha aulas... é, era uma plataforma online, então você tinha aulas de textos, debates acontecendo em turmas online, né, e depois você se encontrava uma vez por mês mais ou menos pra poder fazer debate do conteúdo que era lido, das atividades, e no final você fazia uma atividade pra fechar o curso, né. Mas é uma especialização, né... e no final você tinha um diploma, né, um certificado desse curso [...]"*

*"[...] o curso era muito bom. E a gente ganhava apostila, tudo... até hoje eu uso... esse trabalho... Eu uso esse material nas minhas aulas de gênero que eu quero fazer ou de racismo que eu quero fazer na escola. É um material muito bom."*

*"[...] eu uso esse material do curso de diversidade e gênero. Lá eles dão uma visão, é, desde a questão do feminismo, né, mesmo... É, feminismo, vamos dizer assim, branco. Que é a base do conteúdo da apostila. [...] lá eles trabalham com textos de vários autores [...] Então eu uso essa base teórica... até quando eu to com dúvida, quando eu quero pegar mais um conceito, eu retorno nele, porque é um compilado de livros e tudo."*

Este sujeito realizou um curso na UERJ denominado Gênero e Diversidade na Escola (GDE) que foi um projeto destinado à formação de profissionais da área de educação, buscando a transversalidade nas temáticas de gênero, sexualidade e orientação sexual e relações étnico-raciais. Conforme consta na apresentação do material (BARRETO, 2009), a concepção do projeto foi realizada pela Secretaria Especial de Políticas para Mulheres (SPM/PR) e do British Council, em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD-MEC), pela Secretaria de Ensino a Distância (SEED-MEC), Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR/PR) e o Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM/IMS/UERJ). O Caderno de Atividades era um instrumento para os profissionais da educação no campo da diversidade de gênero, étnico-racial, sexualidade e orientação sexual na escola, com sugestões de diversas atividades que priorizavam a transversalidade das temáticas e dos conteúdos curriculares. Tratava-se, portanto, de orientações para que o educador construísse uma pedagogia pautada na igualdade e na diversidade. (BARRETO, 2009)

Apesar do atual momento político não favorecer a construção de cursos que envolvam estas temáticas, ressaltamos, portanto, a importância de mais cursos como esse para que os profissionais da educação possam se preparar e realizar ações pautadas em uma educação emancipadora.

Ressaltamos novamente a diferença entre as entrevistas dos sujeitos, no que diz respeito à segurança e propriedade de fala sobre gênero e sexualidade. O Sujeito C se mostrou mais preparado e experiente nessas temáticas e atribuímos esse fato, entre outros aspectos categorizados, ao curso de formação continuada realizada por esta professora.

b) **Livros**: esta subcategoria demonstra que a professora também obtém informações através de livros.

*"Agora, é, e às vezes eu também, quando eu quero trabalhar a questão racial, tenho também uns outros livros lá em casa que de vez em quando eu pego também pra dar uma olhadinha [...]"*

*"Como eu falei, eu uso esse material do curso de diversidade e gênero. Lá eles dão uma visão, é, desde a questão do feminismo, né, mesmo... É, feminismo, vamos dizer assim, branco {risos}. (ER: {risos}). Que é a base do conteúdo da apostila. Mas aí eu sempre puxo um ganchinho para um recorte racial [...]"*

O sujeito C relatou que o conteúdo do material do curso GDE aborda um feminismo branco, ou seja, o material não contempla o feminismo negro. Portanto, a professora recorre aos livros que possui quando necessita de uma abordagem racial para suas aulas. Nesse sentido, entendemos que mesmo em materiais de cursos elaborados para a construção de uma prática pedagógica pautada na igualdade, encontramos um feminismo que não contempla a realidade de muitas mulheres. Destacamos, portanto, a importância de um feminismo interssecional nos conteúdos dos materiais dos cursos de formação continuada. Como sugere Nilma Lino Gomes (2017), no livro Movimento Negro Educador, deve haver interação entre os diferentes movimentos sociais envolvidos com a luta contra os sofrimentos humanos.

**5ª Categoria de análise: Práticas docentes.**

Esta categoria diz respeito às práticas pedagógicas realizadas pelo Sujeito C para trabalhar gênero e sexualidade em sala de aula. Esta categoria está dividida em seis subcategorias: Teatro, Oficinas, Dinâmicas, Textos, Cartazes e Filme.

a) **Teatro**: esta subcategoria refere-se ao método de abordagem de gênero e sexualidade em forma de peça teatral.

*"A gente fez um casamento de princesas lá na escola. Porque tinha uma menina que era lésbica e ela tava se sentindo, assim, incomodada e tudo, porque – claro,*

*né, rolava alguns comentários maliciosos. Então ela e a outra menina escreveram a história, mais um outro grupo de amigas dela, e a gente apresentou pra turma inteira... pra escola inteira."*

b) **Oficinas**: esta subcategoria refere-se ao método de abordagem de gênero e sexualidade em forma de oficinas.

*"[...] nessa turma também tinha uma menina que era lésbica na-na época. Então muitos alunos não aceitavam e tal... aí a gente fez algumas oficinas. É... Eu não vou dizer que surtiu 100% de efeito, porque não surte, mas assim, e com o trabalho também das outras professoras que eu falei, a gente conseguiu uma pequena melhora [...]"*

c) **Dinâmicas**: esta subcategoria refere-se ao método de abordagem de gênero e sexualidade em forma de oficinas.

*"Mas geralmente eu sempre começo com a Caixa de Pandora, que é uma dinâmica onde eu conto a história da caixa, né, de Pandora, né, e depois dentro da caixa eu trago umas perguntas, e a gente tá em roda e fica tipo aquela coisa de batata quente, né?. Aí quando abre a pergunta tem lá, sei lá... "Mulher dirige mal e homem sabe dirigir pra caramba". Aí a turma comenta se concorda, se não concorda, se discorda, aí é aquela confusão porque todo mundo quer falar. Aí boto "Ah, tenho amigos gays até", "Nada contra, mas isso não é natural.",... sei lá, eu boto várias perguntas assim, aí a gente vai debatendo. Aí depois a gente faz... Aí depois, quando a gente começa a fofocar sobre gênero, aí a partir disso eu levo sempre texto, né, também, pra mostrar, né, a questão da... ah, quantos por cento de mulheres... quanto que ganha, se ganha mais, se ganha menos. Aí eu levo a questão racial, né, das mulheres negras, que tão mais na base ainda... E aí a gente vai debatendo esses textos. Depois eles fazem cartaz, aí a gente fixa cartaz pela escola, tudo direitinho [...]"*

d) **Filme**: esta subcategoria refere-se ao método de abordagem de gênero e sexualidade em forma de oficinas.

*“Como a gente vai falar sobre sistema reprodutor, né, aí a gente acaba puxando mesmo. Aí eu levo texto, é... passo filme... aí, aí eu vou trabalhando... conforme a turma [...]”*

Segundo Lionço (2009), pesquisas nacionais apontam que há ao menos dois motivos para a introdução dos temas gênero e sexualidade nas práticas pedagógicas: por uma questão de saúde pública e para garantir os direitos humanos e sociais, devido aos processos discriminatórios que estão presentes no cotidiano escolar (LIONÇO, 2009).

Nesse sentido, entendemos como necessária a construção de práticas pedagógicas que favoreçam a construção de uma cultura de igualdade e não discriminadora. Para o desenvolvimento dessas atividades, o apoio de materiais didáticos, como os do curso (GDE) realizado pelo sujeito C, se mostrou essencial no direcionamento das práticas docentes.

Portanto, respondendo a nossa pergunta de pesquisa, o sujeito C demonstrou que relaciona gênero com conteúdos específicos da área de ciências como Corpo Humano e Sistema Reprodutor. Mas também relatou que geralmente aborda conteúdos não específicos de ciências associados a gênero, se pautando em problemas do cotidiano. A forma como introduz o assunto na sala de aula vem de três formas: de questionamentos dos próprios alunos sobre os temas relacionados, movido por sua própria consciência, devido a sua história de vida e também devido a situações ocorridas com os alunos dentro da sala de aula. Esta professora tece diálogos com os alunos acerca do tema, mas relatou alguns obstáculos encontrados no percurso do seu trabalho em sala de aula. Estes obstáculos são os familiares dos alunos e os colegas de profissão. A professora demonstrou muita segurança em relação ao conhecimento de conteúdos referentes às temáticas de gênero, sexualidade e raça e atribuímos esse fato principalmente ao curso de formação continuada realizado por ela. Suas fontes de informação são apostilas do curso de especialização (GDE) e livros quando necessita usar referenciais que abordem o recorte de raça.

Destacamos também alguns pontos em comum entre os discursos dos professores entrevistados. Todos fazem a abordagem do tema relacionando-o com conteúdos específicos de ciências e conteúdos não específicos. Todos os três relataram que muitos questionamentos sobre o tema partem dos próprios alunos e também que a sua história de vida os incentivou a abordar o tema em sala de aula.

# Considerações Finais

Sabemos que há uma estrutura social que naturaliza as desigualdades nas relações sociais entre homens e mulheres. Os estudos sobre gênero e diversidade vêm adquirindo um papel de grande visibilidade na pauta das discussões científicas e dos movimentos sociais, políticos e educacionais. É nesse sentido que essa pesquisa buscou salientar a importância do diálogo em torno do tema das relações de gênero e diversidade dentro das escolas. Diante deste cenário, achamos pertinente conhecer e sobretudo valorizar o saber docente e as práticas de professores de ciências que abordam as relações de gênero e sexualidade na sala de aula com seus alunos. Nesse sentido, o objetivo dessa pesquisa foi conhecer como os professores de ciências abordam gênero em sala de aula. Com esse intuito, realizamos entrevistas que foram audiogravadas e transcritas e, para promover a análise desse estudo foi realizada uma pesquisa de caráter fundamentalmente qualitativa, mais precisamente um estudo de caso, através de entrevistas semiestruturadas com 3 professores de ciências.

Inicialmente a nossa proposta era trabalhar apenas com o recorte de gênero, mas percebemos que a sexualidade é indissociável deste contexto e da construção das identidades dos sujeitos. Nesse sentido, percebemos que as práticas docentes estão vinculadas a uma modalidade de abordagem interssecional e entendemos como necessária a contemplação de temas relacionados não somente às desigualdades de gênero, mas também às assimetrias encontradas entre os sujeitos com diferentes marcadores sociais.

Para ampliar as compreensões acerca do assunto, revelamos a nossa concepção sobre os temas, de acordo com os recentes Estudos de Gênero que contemplam as definições de gênero e as ondas dos feminismos que foram importantes no processo de reivindicações de direitos  e as relações de poder entre homens e mulheres na nossa sociedade. Revelamos também que o machismo e o preconceito estão também presentes na escola e as relações de poder que envolvem as desigualdades sociais são reafirmadas pelo processo educativo. Nessa perspectiva, defendemos, portanto, uma educação que seja pautada em valores democráticos que busquem reduzir as desigualdades e auxiliem na liberdade de construção das identidades dos sujeitos.

Demonstramos que para o professor ser visto como intelectual deve ser capaz de refletir sobre os problemas sociais e construir um ensino capaz de romper com a

cultura de apenas reproduzir conteúdos pré-estabelecidos, promovendo uma abordagem crítica desses conteúdos. Nesse sentido, entendemos que seja necessária uma formação docente que esteja pautada em ações para justiça social. Portanto, a nossa pesquisa se baseou em um diálogo com professores de ciências que relataram abordar gênero na sala de aula, considerados não como objetos de pesquisa, mas como sujeitos competentes, que possuem saberes específicos de extrema importância para os estudos no campo educacional.

Nos pautamos também nos princípios da Educação em Direitos Humanos que está relacionada com a dignidade humana, a igualdade de direitos, o reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades, a laicidade do Estado e a Educação Democrática. Entendemos que o professor tem um importante papel na transformação social como agente sociocultural e político e na promoção da cultura baseada nos Direitos Humanos. Portanto, educar promovendo a igualdade de gênero e o respeito à diversidade também concretiza os propósitos de uma sociedade inclusiva e mais democrática.

Promovemos uma discussão dos principais documentos oficiais e marcos normativos sobre o tema da educação sexual nas escolas, demonstrando as transformações no campo político educacional e os movimentos contrários à abordagem desse tema na sala de aula. Precisamos reagir de forma organizada a Movimentos como o Escola sem Partido (ESP), que vêm ameaçando a autonomia dos professores e assolando docentes comprometidos com uma educação pautada na promoção da igualdade e da democracia. Na verdade, entendemos que este comportamento de grupos conservadores vai na contramão da concepção da função social da escola, que se estabelece na prática de uma educação que forme sujeitos com capacidade crítica. Portanto, esse movimento conservador vem impedindo a reflexão sobre a manutenção dos privilégios de grupos hegemônicos nas escolas com o intuito de promover a manutenção do status quo.

Por outro lado, trazemos o pensamento de Queiroz e Oliveira (2018) de que as propostas do ESP são inconstitucionais. A liberdade de cátedra, por exemplo, é garantida constitucionalmente ao professor pelo art. 206 da Constituição Federal de 1988:

> Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
> [...]
> II- Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
> III- pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; (BRASIL, 1988)

Segundo os autores, sobre a precedência do direito familiar, os pais não podem controlar as informações que são passadas aos seus filhos na escola, sob pena de se "impedir o acesso dos jovens a domínios inteiros de vida, em evidente violação ao pluralismo e ao seu direito de aprender", o que pode acarretar na violação a diversos princípios constitucionais.

Conforme abordamos sobre os diversos tipos de saberes docentes (Tardif, 2017), a neutralidade proposta pelo ESP não é possível de ser realizada, pois o professor é produto de suas experiências de vida, as quais interferem na sua forma de ver o mundo e na realização de suas práticas docentes. Ainda no estudo realizado por Queiroz e Oliveira (2018), os autores trazem a fala de um Ministro do Supremo Tribunal Federal ao defender o papel do professor como catalisador do pensamento crítico e para que isso seja alcançado, o docente deve exercer seu ofício com liberdade:

> "A liberdade de ensinar é um mecanismo essencial para provocar o aluno e estimulá-lo a produzir seus próprios pontos de vista. Só pode ensinar a liberdade quem dispõe de liberdade. Só pode provocar pensamento crítico quem pode igualmente proferir um pensamento crítico. Para que a educação seja um instrumento de emancipação, é preciso ampliar o universo informacional e cultural do aluno, e não reduzi-lo, com a supressão de conteúdos políticos ou filosóficos, a pretexto de ser o estudante um ser "vulnerável". O excesso de proteção não emancipa, o excesso de proteção infantiliza." (STF, 2017 apud QUEIROZ e OLIVEIRA, 2018)

As análises realizadas com os professores nos indicam que o Ensino de Ciências não deve se restringir apenas a lógicas positivistas e conteudistas. Destacamos que os professores relacionam o conteúdo de ciências com gênero e sexualidade e também provocam o assunto de maneira livre, tecendo diálogos e reflexões sobre o cotidiano do aluno. Percebeu-se também que não há como fugir dos assuntos sobre gênero e sexualidade na sala de aula, pois ao contrário do que o "Escola sem Partido" vem argumentando, muitas das perguntas partem da curiosidade dos próprios alunos e não de um processo "doutrinador" oriundo do professor. Portanto, entendemos que os alunos demandam e precisam de informações referentes ao tema para a construção das suas próprias concepções e para alívio de suas tensões. Destacamos também que a família, a escola e os próprios professores podem expressar resistência aos debates acerca do tema. A falta de informação dos professores sobre gênero e diversidade também se mostrou um obstáculo para a realização das práticas docentes acerca do tema. Entendemos que a falta de informação também é um possível motivo de declarações preconceituosas por parte dos docentes. Portanto, destaca-se a necessidade de cursos de formação continuada como o de *Gênero e Diversidade na*

*Escola* (GDE) realizado pela Equipe do Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM/IMS/UERJ), pautados na transversalidade nas temáticas de gênero, sexualidade e orientação sexual e relações étnico-raciais, e a necessidade de materiais de apoio referentes aos temas, como o Kit "*Escola sem Homofobia*", que possuía o intuito de oferecer aos educadores instrumentos pedagógicos para refletir, compreender, confrontar e abolir a homofobia no ambiente escolar.

Pretendemos assim com essa pesquisa estimular o debate e o conhecimento de práticas pedagógicas que abordem a desconstrução das desigualdades sociais presentes na sociedade. Por fim, ressalto algumas questões que acredito que sejam pertinentes para a continuação do debate: 1- Como podemos estimular os professores de ciências a incluírem práticas que valorizem a cultura dos Direitos Humanos no seu cotidiano? 2- Como trabalhar conteúdos de ciências que contemplem uma perspectiva de respeito à diversidade e o combate às desigualdades e que estejam aliados aos interesses dos alunos? 3- Como enfrentar o atual cenário político conservador que vai na contramão dos princípios democráticos, promovendo o debate acerca das desigualdades na sala de aula sem medo?

## Referências Bibliográficas


AÇÃO EDUCATIVA; CARREIRA, D. (Coord.). **Informe Brasil – Gênero e Educação**. Ação Educativa; Ecos; Centro de Referência às Vítimas da Violência do Instituto Sedes Sapientiae; Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação. Ed. rev. São Paulo: Ação Educativa, 2013.

AGENCIA BRASIL. Professor despreparado potencializa o preconceito nas escolas. **Notícias Terra**. 24 jul. 2009.

Disponível em: http://noticias.terra.com.br/educacao/interna/0,,OI3890521-EI8266,00-Professor+despreparado+potencializa+o+preconceito+nas+escolas.html . Acesso em: 20 abr. 2019.

AKOTIRENE, C. **O que é Interseccionalidade?**, 2018. Disponível em: < https://www.geledes.org.br/o-que-e-interseccionalidade/>. Acesso em 12 abr. 2019.

ALGEBAILE, E. Escola sem Partido: o que é, como age, para que serve. In: **Escola "sem" partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira** / Gaudêncio Frigotto (Org.). Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. p. 63-74.

ANIZELLI, E. Vélez desmonta secretaria de diversidade e cria a nova subpasta de alfabetização. **Folha de São Paulo**. 2. Jan. 2019. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/01/velez-desmonta-secretaria-de-diversidade-e-cria-nova-subpasta-de-alfabetizacao.shtml . Acesso em: 29 mar. 2019.

ANTRA - Associação Nacional de Travestis e Transexuais. **Assassinato de pessoas trans***. 2018*. Disponível em:< https://antrabrasil.org/mapadosassassinatos> Acesso em: 12 mar. 2019

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. 3.ed. Porto Alegre, Artmed, 2006.

ARAUJO, R. P. **Gênero, Diversidade Sexual e Currículo. Práticas discursivas e de (não) subjetivação no ambiente escolar**. 1.ed. Rio de Janeiro – Metanoia, 2016.

BARRETO, A. (org.). **Gênero e Diversidade na Escola. Formação de Professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações ÉtnicoRaciais**. Brasília: SPM, 2009.

BASTOS, F.; PINHO, R.; PULCINO, R. Diversidade sexual na escola: três perspectivas sobre silenciamentos de sujeitos e saberes.. In: **Diferenças Silenciadas**. **Pesquisas em Educação, Preconceitoa e Descriminações** / Marcelo Andrade (Org.) – 1. ed. – Rio de Janeiro : 7Letras, 2015.

BASTOS, G. D.; LUDKE, E. Reflexões sobre gênero no ensino de biologia: um olhar sobre o discurso de estudantes do primeiro ano do ensino médio acerca da gravidez na adolescência. In: **Revista Contexto e educação**, s.l., v.32, n.101, p.142-174, 2017.

BEAUVOIR, S. **O segundo sexo – experiência vivida**. 6ª edição. Tradução de Sérgio Millet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BETIM, F.; SABOYA, E., Acusados de matar Marielle, PM e ex-PM são presos no Rio de Janeiro*.* **El País**. São Paulo*.* 12 mar. 2019. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2019/03/12/politica/1552386220_696576.html> Acesso em: 14 mar. 2019.

BITTENCOURT, N. A. Movimentos Feministas. **InSURgência: revista de direitos e movimentos sociais** , v. 1, p. 198-210, 2015.

BOURDIEU, P, PASSERON, J.C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Reinaldo Bairão, 1992.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Barueri, SP: Manole, 2003.

_____.Presidência da República**. Decreto nº 7.690, de 2 de março de 2012**. Aprova a estrutura regimental e o quadro demonstrativo dos cargos em comissão e das funções gratificadas do Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/cci-vil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7690.htm. Acesso em: 25 mar. 2019

_____. Presidência da República**. Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo – FCPE. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633286 . Acesso em: 29. Mar. 2019.

_____. **Lei N. 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Presidência da República, 1996

_____. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, seção 1, Edição Extra, p. 1., - 26 jun. 2014.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação

inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

_____. **Panorama da violência contra as mulheres no Brasil** [recurso eletrônico] : indicadores nacionais e estaduais. – N. 1 (2016). -- Brasília : Senado Federal, Observatório da Mulher Contra a Violência, 2016.

_____. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação de 2001-2010.

_____. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília, 2008. 204 p.

_____. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres – SPM. **III Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília, 2013 - 2015.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Ciências Naturais**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 138p.

BRITZMAN, D. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado. Pedagogias da sexualidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

BULLA, B. Crescimento sustentável ganha o nobel. **O Estado de S. Paulo**. São Paulo. 8 out. 2018. Disponível em: < https://economia.estadao.com.br/noticias/geral,nobel-de-economia-vai-para-estudos-sobre-mudanca-climatica-e-inovacao,70002538459> Acesso em: 09 out. 2018.

BUTLER, J. **Problemas de Gênero. Feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. 13ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

CANDAU, V. M. **Direito À Educação, Diversidade e Educação Em Direitos Humanos**. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul.-set. 2012. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 27 mar. 2019.

CANDAU, V. M. Educação em Direitos Humanos e diferenças culturais: questões e buscas. **Revista Múltiplas Leituras**, v.2, n. 1, p. 65-82, jan. / jun. 2009.

CANDAU, V. et al. **Educação em Direitos Humanos e formação de professores(as)**. São Paulo: Cortez, 2013.

CAVALLINI, M. Mulheres ganham menos que os homens em todos os cargos e áreas, diz pesquisa. **G1 Notícias**. 7 fev. 2018. Disponível em: https://g1.globo.com/economia/concursos-e-emprego/noticia/mulheres-ganham-

menos-que-os-homens-em-todos-os-cargos-e-areas-diz-pesquisa.ghtml . Acesso em: 12 abr. 2019.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. 2 ed. Tradução Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2012.

COSTA, M.C. Ainda somos poucas: exclusão e invisibilidade na ciência. **Cadernos Pagu**, v.27, p.455-459, 2006.

DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DE ASSIS CESAR, M. R., DUARTE, A., SIERRA, J. C., Governamentalização do Estado, movimentos LGBT e escola: capturas e resistências. **Revista Educação**: PUC - RS (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 2, p. 192-200, maio/ago. 2013.

DENÚNCIAS de violência contra mulher aumentam 30% em 2018 no Brasil. **Jornal Nacional**. Disponível em: < https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2019/01/08/denuncias-de-violencia-contra-mulher-aumentam-30-em-2018-no-brasil.ghtml> Acesso em: 10 mar.2019

ESCOLA SEM PARTIDO. **Anteprojeto de lei municipal e minuta de justificativa**. Disponível em: http://www.programaescolasempartido.org/municipal . Acesso em: 04 abr. 2019.

ESPÍNOLA, C. C. **Dos direitos humanos das Mulheres à efetividade da Lei Maria da Penha** / Caroline Cavalcante Espínola. – 1ª ed. – Curitiba: Appris, 2018.

FORTES, T. O que é de menino? O que é de menina? Uma discussão a partir de gênero e sexualidade nas escolas públicas no município de Porto Velho. In: Gênero e Sexualidade nas Práticas Escolares. **Anais do VII Seminário Fazendo Gênero**. Rondônia: UNIR, 2006, p. 1-6.

FREIRE, P. **Conscientização, teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Editora Centauro, 2005

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, F; TELES, L. Estudante Matheusa foi 'julgada' antes de ser morta por traficantes, diz delegada. **O Globo**. Rio de Janeiro. 05 mai. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/estudante-matheusa-foi-julgada-antes-de-ser-morta-por-traficantes-diz-delegada.ghtml> Acesso em: 10 out. 2018.

FRIGOTTO, G. **Escola "sem" partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. p. 17 – 33.

FURLAN, C. C.; FURLAN, D. A. B. Gênero e sexualidade na formação de

professores/as: a necessidade de reflexões sobre a prática pedagógica. **Plures Humanidades**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 2, p. 306 – 326, jul./dez. 2011.

FURLANI, J. **"Ideologia de Gênero"? Explicando as confusões teóricas presentes na cartilha**. Versão revisada 2016. Florianópolis: FAED, UDESC. Laboratório de Estudos de Gênero e Família, 2016. Disponível em: <https://www.facebook.com/jimena.furlani>. Acesso em: 18 abr. 2019.

GATTI, B. A. **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: EDUNESP, 2013.

GÊNERO. **Dicionário online Michaelis**, 2019 . Disponível em <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/genero/>. Acesso em 12 mar. 2019.

GIROUX, H. A. **Os Professores Como Intelectuais**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1997.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HARAWAY, D. Gênero para um dicionário marxista. In: **Cadernos Pagu**, n22. Campinas, 2004, p.202-246.

HONÓRIO, M. et al. As novas diretrizes curriculares nacionais para formação inicial e continuada de professores da educação básica: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 1736-1755, 2017. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8532/6759. Acesso em: 08 abr. 2019.

INSTITUTO PATRÍCIA GALVÃO. **Cultura e raízes da violência**. <Disponível em: https://dossies.agenciapatriciagalvao.org.br/violencia/violencias/cultura-e-raizes-da-violencia/ > Acesso em: 13 mar. 2019.

JESUS, R. M. B. Onde está o gênero na formação docente? Algumas reflexões iniciais sobre as relações de gênero e o curso de licenciatura em eletromecânica do IFBA. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Curitiba. **Anais eletrônicos**... Curitiba: PUCPRess - Editora Universitária Champagnat, 2015. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22413_9615.pdf Acesso em: 29. mar. 2019.

JUNQUEIRA, R. D. "Ideologia de gênero": a gênese de uma categoria política reacionária – ou: a promoção dos direitos humanos se tronou uma "ameaça à família natural"? In: RIBEIRO, P.R.C.R. e MAGALHÃES, J.C. (Orgs.) **Debates**

**contemporâneos sobre educação para a sexualidade**. Rio Grande: Ed. Da FURG, 2017, p.25-52.

KUNH, T. S. **Estrutura das Revoluções Científicas**. 5. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1998.

LAMBERTUCCI, A. R. **A participação social no governo Lula**. São Paulo: Cortez, 2009.

LAURETIS, T. A tecnologia de gênero. In: HOLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). **Tendências e impasses: o feminismo como crítica cultural**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 206-242.

LEITE, R. C.; FEITOSA, A. **As contribuições de Paulo Freire para um ensino de ciências dialógico.** VIII ENPEC – Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências / I CIEC – CongresoIberoamericano de investigación em Ensenãnza de lasCiencias. Campinas, UNESP: Editora da ABRAPEC. 2011.

LEMKE, J. L. **Aprender a hablar ciencia: lenguaje, aprendizaje y valores**. Barcelona: Paidós, 1997.

LINS, C. T. L, **Gênero e diversidade sexual: homofobia no contexto escolar** / Clecí Terezinha Lima de Lins / Dissertação (Mestrado) - Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Planalto Catarinense, Lages - SC, 2017.

LIONÇO, T. Gênero e sexualidade na prática didático-pedagógica: saúde, direitos humanos e democracia. **SérieAnis**, Ano IX, n.69, p.1-8, Brasília, LetrasLivres, 2009.

LORENCENA, T. L., & GONZATTI, R. M. A *importância dos novos movimentos sociais para a consolidação da democracia*. **Anais Do Seminário Internacional Em Direitos Humanos E Sociedade**, Santa Catarina: UNESC, 2018. n.1.

LOURO, G. L.. **Gênero, sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista** / Guacira Lopes Louro.16.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. Heteronormatividade e homofobia, in: JUNQUEIRA, Rogério (org.). **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre homofobia nas escolas.** Brasília: Ministério da Educação/UNESCO, 2009.

_____. **O corpo educado. Pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. Sexualidade: lições de casa. In: MEYER, D. E. E. (Org.). **Saúde e sexualidade na escola**. Porto Alegre, RS: Mediação Editora, 2000. p. 85-96.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2004, Bauru: **Anais**... Bauru: USC, 2004. v. 1. p. 01-10.

MARAFON, G.; SOUZA, M. C. Como o discurso da "ideologia de gênero" ameaça o caráter democrático e plural da escola?. In: **Educação Democrática: antídoto ao Escola sem Partido** / Fernando Penna, Felipe Queiroz, Gaudêncio Frigotto, organizadores. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. p.33 – 50.

MAZUI, G. Bolsonaro determinou que Defesa faça as 'comemorações devidas' do golpe de 64, diz porta-voz. **O Globo**. Rio de Janeiro. 26 mar. 2019. Disponível em: https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/03/25/bolsonaro-determinou-que-defesa-faca-as-comemoracoes-devidas-do-golpe-de-64-diz-porta-voz.ghtml. Acesso em: 26 mar. 2019.

MORAES, R. **Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva.** Ciência & Educação, v.9 n.2, 2003. p.191-211.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. 3ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

MORENO, M. (Coord.). Tradução: Ana Venite Fuzatto. **Como se Ensina a Ser Menina: O Sexismo na Escola.** Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual, de Campinas, 1999.

MOURA, C. B. ; GUERRA, A . História Cultural da Ciência: Um Caminho Possível para a Discussão sobre as Práticas Científicas no Ensino de Ciências?. **REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS** , v. 16, p. 725-748, 2016.

MOURÃO, R. F.; MARTÍNEZ, A. M. A criatividade do professor: a relação entre o sentido subjetivo da criatividade a pedagogia de projetos. **Psicologia Escolar e Educacional**. Brasília, DF, v. 10, p. 263-272, 2006.

NARVAZ, M., & KOLLER, S. H. (2006). **Metodologias feministas e estudos de gênero: Articulando pesquisa, clínica e política.** Psicologia em Estudo, Maringá, 11, 3, 647-654

OLIVEIRA, B.N.; SILVA F. J. G. *Feminismo nas mídias sociais: atualidades e potencialidades.* **Anais do I Seminário Nacional de Sociologia da UFS** 27 a 29 de abril de 2016. Programa de Pós Graduação em Sociologia – PPGS Universidade Federal de Sergipe – UFS.

OLIVEIRA, M. E. Gênero e Educação do Campo: a importância do debate e espaços possíveis. **Revista Interatividade**, v. 3, n. 2, p. 3-20, 2015.

OLIVEIRA, R. D. V. L. **A formação de professores de ciências em uma perspectiva de educação em direitos humanos** / Tese (Doutorado) – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Programa de Pós-graduação em Ciência Tecnologia e Educação, Rio de Janeiro, 2017a.

OLIVEIRA, R. D. V. L. **Conteúdos Cordiais: química humanizada para uma escola sem mordaça** / Roberto Dalmo Varallo Lima de Oliveira, Gloria Regina Pessoa Campello Queiroz, organizadores. -1. ed.- São Paulo: Editora Livraria da Física, 2017b.

OLIVEIRA, M. L. de; FARIA, J. C. N. de. M. Aprendizagens significativas no estágio curricular supervisionado: abordagens sobre a sexualidade no Ensino Fundamental. **Enciclopédia Biosfera**, Goiânia, v. 7, n. 13, p. 1.585-1.607, 2011.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Paris: Assembleia Geral das Nações Unidas*, 1948*. Disponível em: <http://www.dudh.org.br/wp-content/uploads/2014/12/dudh. pdf>. Acesso em: 05 out. 2018.

ONU. **Sustainable Development knowledge platform**. Disponível em: <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/15801Brazil_Portuguese.pdf>. Acesso em: 05 out. 2018.

ONU BRASIL. **Falta de informação prejudica debate sobre gênero nas escolas, aponta especialista.** 10 abr. 2017. Disponível em: https://nacoesunidas.org/falta-de-informacao-prejudica-debate-sobre-genero-nas-escolas-aponta-especialista/ Acesso em: 10 abr. 2019.

PEREIRA, G. R. de M. A arte de se ligar às coisas da cultura: escola e lei de retorno do capital simbólico. **Educ. Soc.** [online]. vol.18, n.60, pp. 36-50, 1997.

PINTO, C. R. J. Feminismo, História e Poder. **Rev. Social. Polít**, Curitiba, v. 18, n. 36, p. 15-23, jun. 2010.

PUPO, K. R. **Violência moral no interior da escola: um estudo exploratório das representações do fenômeno sob a perspectiva de gênero**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação. USP, São Paulo, 2007.

QUEIROZ, F. B. C., OLIVEIRA, R. B. C. Liberdade para a democracia: considerações sobre a inconstitucionalidade da Escola sem Partido. In: **Educação Democrática: antídoto ao Escola sem Partido** / Fernando Penna, Felipe Queiroz, Gaudêncio Frigotto, organizadores. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. p.33 – 50.

RABELO, A.O., FERREIRA, A.G. Formação docente em gênero e sexualidade: entre semelhanças e diferenças luso-brasileiras. In: **Formação docente em gênero e sexualidade: entrelaçando teorias, políticas e práticas** / organizadores Amanda Oliveira Rabelo, Graziela Raupp Pereira, Maria Amélia de Souza Reis. – 1 ed. – Petrópolis, RJ: De Petrus et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ. 2013.

REMAFEDI, G. Adolescent homosexuality: Psychosocial and medical implications. **Pediatrics**, 79,331-337. 1987

RAMOS, M. N. Escola sem Partido: a criminalização do trabalho pedagógico. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola "sem" partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira.** Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017, p. 75-85.

RIBEIRO, D. **As diversas ondas do feminismo acadêmico***, 2014*. Disponível em; < https://www.geledes.org.br/diversas-ondas-feminismo-academico>. Acesso em 11 mar. 2019.

RIBEIRO, P. R. M. *A Educação Sexual na formação de professores: sexualidade, gênero e diversidade eenquanto elementos para uma cidadania ativa*. In: **Formação Docente Em Gênero E Sexualidade: Entrelaçando Teorias, Políticas e Práticas** / organizadores Amanda Oliveira Rabelo, Graziela Raupp Pereira, Maria Amelia de Souza Reis. – 1 ed. – Petrópolis, RJ : De Petrus et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2013, p.6-15.

RODRIGUES, A. P. K. **Gênero e Sexualidade a partir de Foucault: O longo processo histórico de normalização e normatização dos corpos e das condutas.** Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Ijuí – RS. 2016.

RODRIGUES, C. A quarta onda do feminismo. **Revista Cult**. 6 jun. 2017. Disponível em: https://revistacult.uol.com.br/home/quarta-onda-do-feminismo/ Acesso em: 18 abr. 2019.

ROSA, K.; SILVA, M. R. G. Feminismos e ensino de ciências: análise de imagens de livros didáticos de Física. **Revista Gênero**, v.16, n.1, p. 83 – 104, 2° sem. 2015.

SANTOS, A. I. **A nova base nacional comum curricular: uma análise da exclusão dos termos gênero e orientação sexual à luz de Michel Foucault**. Universidade Regional de Blumenau. Blumenau – SC. 2018.

SANTOS, B. S. **A construção multicultural da igualdade e da diferença**. Coimbra: CES, 1999.

SANTOS, P. N. *A* **Relação entre as Discussões de Gênero e o Ensino de Ciências: A Criação de um Grupo de Pesquisa no Ensino Médio**. 17º Encontro Nacional da

Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisa sobre a Mulher e Relações de Gênero - Comunicações Orais, 454-465, 2012.

SARDENBERG, C. **O gênero em questão: apontamentos (trabalho inédito).** Salvador: NEIM/UFBA, 1992.

SCOTT, J. **Gênero: uma Categoria Útil de Análise Histórica.** Educação e Realidade. p.15, 1995.

SCOZ, B. J. L. **Identidade e subjetividade dos professores.** Petrópolis, RJ, Editora Vozes, 2011.

SILVA, D. A. ; GUERRA, A. ; MOURA, C. B. . Participação de mulheres na ciência: explorando opiniões de docentes universitários de física do Rio de Janeiro. In: XXII Simpósio Nacional de Ensino de Física, 2017, São Carlos. **Atas do XXII SNEF**, 2017.

SILVA, G. D. C.; FERNANDES, G. P.; PANNUTI, M.P. A relação entre a subjetividade do professor e a prática docente. In: XII Congresso Nacional de Educação EDUCERE/ PUC-PR, 2017, Paraná. **Anais XII EDUCERE**, 2017.

SILVA, M. J. Questões de gênero e orientação sexual no currículo, a partir da BNCC. In: IV Congresso Nacional de Educação CONEDU, 2017, João Pessoa**. Anais IV CONEDU**, 2017.

SILVA, S. F.; MOTA, C. R. P. Formação Docente: um estudo sobre gênero e cidadania da perspectiva dos Direitos Humanos In: III Congresso Nacional de Educação CONEDU, 2016, Natal. **Anais III CONEDU**, 2016.

SILVA, T. T. (org.); HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SIQUEIRA, C. K. B. As Três Ondas do Movimento Feminista e Suas Repercussões no Direito Brasileiro. In: **Poder, cidadania e desenvolvimento no estado democrático de direito** [Recurso eletrônico on-line] organização CONPEDI/UFMG/FUMEC/ Dom Helder Câmara; Florianópolis: CONPEDI, 2015.

SOUZA, A. M. F. L. Ensino de ciências: onde está o gênero? **Revista Entreideias**, n. 13, Salvador, 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

VIÉGAS, L. S., GOLDSTEIN, T. S. Escola sem partido, sem juízo e sem bom senso: judicializando e medicalizando a educação. Fênix – **Revista de História e Estudos**

**Culturais** Janeiro - Junho de 2017 Vol.14 Ano XIV nº 1. Disponível em: : www.revistafenix.pro.br . Acesso em: 04 abr. 2019.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores : ideias e práticas**. Lisboa : Educa, 1993.

ZEICHNER, K. M. **Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente.** *Educ. Soc.* [online]. 2008, vol.29, n.103, p.535-554.