



An intersectional perspective of gender diversity in a municipal school in Aracaju/SE

Uma perspectiva interseccional da diversidade de gênero em uma escola municipal de Aracaju/SE

Una perspectiva interseccional de la diversidad de género en una escuela municipal de Aracaju/SE

Jiselda Meirielly de França¹ 

¹ Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, Sergipe, Brasil.

Autor correspondente:

Jiselda Meirielly de França

E-mail: jiseldameirielly.98@gmail.com

Como citar: França, J. M. (2023). Uma perspectiva interseccional da diversidade de gênero em uma escola municipal de Aracaju/SE. *Journal of Research and Knowledge Spreading*, 4(1), e79321. <http://dx.doi.org/10.20952/jrks3=4179321>

RESUMO

Partindo da perspectiva de identidade interseccional, da diversidade e abordagem de gênero este estudo infere sobre como a interseccionalidade pode contribuir no âmbito escolar? Como são construídas e reproduzidas as representações sociais de gênero dos/as docentes na escola? Quais as possíveis contribuições da formação acadêmica inicial e continuada dos/as docentes com relação à abordagem da diversidade de gênero no cotidiano escolar? Dentro desta perspectiva e associado aos objetivos e referencial teórico enunciado, optou-se pela metodologia de estudo de caso, sendo analisados os repertórios recolhidos na entrevista com os/as docentes. Para a recolha dos dados empíricos, foram utilizadas as seguintes fontes de informação: bibliografia, referencial teórico dos/das autores/as que abordam o tema; os documentos da escola: Regimento, Diretrizes, Projeto Político Pedagógico, entre outros. Como fonte principal para o estudo foi priorizado a fonte oral (entrevista semiestruturada) com a equipe docente (27 professores), sendo 21 professoras e 6 professores, para relatar as experiências. Os resultados inferem para um processo multidimensional de construção de representações sociais sobre a interseccionalidade, a diversidade de gênero, mediado pela escola, sociedade e trabalho profissional. Relevante pensar acerca de questões como diversidade, diferenças de gênero de forma crítica, já que hoje são, inclusive, utilizadas pelos discursos oficiais (inclua-se neles os governamentais) como “legítimas questões de conhecimento”. Deve-se estar atento ao fato de que as teorias sobre a diversidade e o multiculturalismo, assim como as discussões que dela emanam, sofrem da ausência de uma teoria da identidade e da diferença. Assim, A discussão sobre as relações de gênero e diversidade faz parte da educação em direitos humanos, uma vez que está se respalda na

construção de uma sociedade mais justa e democrática e que apresenta como valor a diversidade humana em todos.

Palavras-chave: Interseccionalidade. Identidade. Diversidade. Gênero. Escola.

ABSTRACT

From the perspective of intersectional identity, diversity and gender approach, this study infers how intersectionality can contribute to the school environment. How are teachers' social representations of gender constructed and reproduced in schools? what are the possible contributions of initial and continuing academic training of teachers in relation to the approach to gender diversity in everyday school life? within this perspective and associated with the stated objectives and theoretical framework, the case study methodology was chosen, analyzing the repertoires collected in the interview with the teachers. To collect empirical data, the following sources of information were used: bibliography, theoretical framework of the authors who address the topic; school documents: regulations, guidelines, pedagogical political project, among others. as the main source for the study, priority was given to the oral source (semi-structured interview) with the teaching staff (27 teachers), 21 female teachers and 6 male teachers, to report their experiences. the results suggest a multidimensional process of constructing social representations about intersectionality and gender diversity, mediated by schools, society and professional work. it is important to think critically about issues such as diversity and gender differences, since they are now even used by official discourses (including government discourse) as "legitimate issues of knowledge". It is important to be aware that theories about diversity and multiculturalism, as well as the discussions that arise from them, suffer from the absence of a theory of identity and difference. Thus, the discussion about gender relations and diversity is part of human rights education, since it is supported by the construction of a more just and democratic society that values human diversity in all.

Keywords: Intersectionality. Identity. Diversity. Gender. School.

RESUMEN

Desde la perspectiva de la identidad interseccional, la diversidad y el enfoque de género, este estudio infiere cómo la interseccionalidad puede contribuir al clima escolar. ¿Cómo se construyen y reproducen las representaciones sociales de género de los docentes en la escuela? ¿Cuáles son las posibles aportaciones de la formación académica inicial y continua del profesorado en relación al abordaje de la diversidad de género en la vida escolar cotidiana? Dentro de esta perspectiva y asociado a los objetivos y marco teórico planteados, se optó por la metodología de estudio de caso, siendo analizados los repertorios recogidos en la entrevista a los docentes. Para la recolección de datos empíricos se utilizaron las siguientes fuentes de información: bibliografía, marco teórico de los autores que abordan el tema; Documentos escolares: Reglamentos, Lineamientos, Proyecto Político Pedagógico, entre otros. Como fuente principal del estudio se priorizó la fuente oral (entrevista semiestructurada) con el equipo docente (27 docentes), 21 docentes y 6 maestros, para relatar sus experiencias. Los resultados infieren un proceso multidimensional de construcción de representaciones sociales sobre interseccionalidad, diversidad de género, mediado por la escuela, la sociedad y el trabajo profesional. Es importante pensar críticamente sobre cuestiones como la diversidad y las diferencias de género, ya que hoy en día se utilizan incluso en los discursos oficiales (incluido el gubernamental) como "cuestiones legítimas de conocimiento". Cabe señalar que las teorías sobre la diversidad y el multiculturalismo, así como las discusiones que emanan de ellas, adolecen de la ausencia de una teoría de la identidad y la diferencia. Así, la discusión sobre las relaciones de género y la diversidad se inscribe en la educación en derechos humanos, pues se

apoya en la construcción de una sociedad más justa y democrática y que presenta la diversidad humana como un valor en todos los ámbitos.

Palabras chave: Interseccionalidad. Identidad. Diversidad. Género. Escuela.

INTRODUÇÃO

A diversidade está em discussão pelas autoridades educacionais e pela sociedade. No atual contexto educacional, a transversalidade de temas voltados às dimensões da diversidade é uma proposta que implica um processo de estreita inter-relação entre os componentes curriculares. Encontra, por outro lado, dificuldade de aplicabilidade diante da vivência pedagógica da maioria das instituições escolares do país.

A transformação da realidade socioeducacional brasileira passa pela compreensão do papel das dimensões econômicas, étnico-raciais, de gênero, territoriais, geracionais, entre outras. Entende-se que com o aprofundamento da compreensão das relações de causalidade, será possível aperfeiçoar as políticas existentes e criar novas propostas, capazes de identificar e combater os efeitos negativos da discriminação no ambiente escolar.

Desta forma, as assimetrias socioeducacionais cristalizam-se em suas diversas formas. Entende-se que o respeito à diversidade e às diferenças é central para uma sociedade democrática e multicultural. A discussão sobre a política de inclusão e de reconhecimento em torno das identidades sociais e políticas, no Brasil, remontam à década de 1980, com a eclosão dos chamados Novos Movimentos Sociais. Entretanto, as políticas efetivas de reconhecimento e/ou afirmativas implementadas pelo Estado brasileiro, direcionadas às populações negras e indígenas, só foram efetivadas a partir do século XXI, o que contribuiu para uma série de práticas pedagógicas voltadas para a problemática da diversidade cultural na escola e de pesquisas sobre o sistema de ensino.

Mediante esta concepção a escola não pode mais ficar alheia a inserção da questão da diversidade de gênero e outras transformações que ocorrem na sociedade estabelecendo novos padrões de sociabilidade que se sobrepõem, em um processo dialético, e que transformam, profundamente, o cotidiano de jovens e adolescentes. Necessariamente, a escola tem de construir respostas imediatas para as questões resultantes do surgimento dos novos padrões de sexualidade, de violência, no cotidiano doméstico, e das transformações nos papéis de gênero e seus reflexos na família, nas práticas pedagógicas, relações interpessoais etc.

Nesta linha de reflexão, o conceito de gênero contribuiu para ratificar que biologia não é determinismo, ninguém é naturalmente homem ou mulher, masculino ou feminina, pois estes significados são socialmente construídos através do processo educacional que molda as identidades de sexo e gênero. Consequentemente, a construção e as expressões da masculinidade e da feminilidade são variáveis e plurais no espaço (conforme a classe social, religião, etnia, região) e no tempo (conforme a época histórica e a fase da vida individual). Assim, feminilidade e masculinidade não têm significado fixo: são representações sujeitas a disputas políticas pela atribuição de significados, sendo entendido como uma construção social que procura fixar identidades a partir das diferenças percebidas, sendo também um modo de dar significado às relações de poder.

Sabe-se que, no desenvolvimento dos estudos feministas, o conceito de gênero+ surgiu como instrumento de “desnaturalização” das desigualdades entre os sexos procurando-se com ele enfatizar que “ser homem ou ser mulher não é simplesmente um feito natural, biológico, mas a combinação de vários fatores de ordem econômica, social, política, étnica e cultural” (Sardenberg, 2015, p. 1). Desta forma, nas concepções originais, a insistência em se distinguir “sexo”, como um fenômeno biológico, de “gênero”, um fenômeno cultural e psicológico. Embora hoje se reconheça que tal conceituação já é uma construção de gênero (Butler, 2003), a definição de sexo e gênero nos termos originais permitiu entendermos, não

apenas “masculino” e “feminino”, mas também “homem” e “mulher”, como categorias socialmente construídas.

Sexo é um desses atributos, talvez mesmo um dos mais importantes, mas não porque homens e mulheres sejam por “natureza” mais capazes, ou ao contrário, menos capazes para determinados tipos de trabalho, apenas por causa do seu sexo. Essa é uma noção bastante difundida e que, à primeira vista, parece ter fundamento. Mas só porque nossa sociedade nos percebe como seres diferentes, nos socializa de acordo com as noções e valores vigentes para cada sexo e, assim, acaba por nos fazer pensar e agir como se fôssemos, de fato, seres essencialmente diferentes, com capacidades, habilidades e temperamentos específicos ao nosso sexo.

Ao mesmo tempo, a insistência nessa distinção se tornou fundamental como contra-argumento ao determinismo biológico, vez que possibilitou a desnaturalização tanto das identidades sexuais como da divisão sexual do trabalho e das assimetrias/hierarquias sociais com base no sexo, demonstrando a sua historicidade e, assim, a possibilidade da sua transformação e transcendência, o que tem emprestado ao construto gênero, para além dos avanços teórico-metodológicos, uma conotação prático-política: a de se prestar como instrumento científico de legitimação das lutas feministas. (Sardenberg, 2015).

Nessa perspectiva, portanto, é possível pensar as relações entre os sexos (entre mulheres e homens, bem como entre mulheres e entre homens), ou seja, as relações de gênero, no plano das relações sociais e, assim, como relações determinadas não “naturalmente” pela biologia dos sexos.

Diante desta linha de raciocínio, a escola é entendida como uma instituição de âmbito social, que estrutura valores e estereótipos da sociedade decorrendo os vieses da estratificação social de gênero, refletindo-se na forma como são incluídas as questões de gênero nas políticas e pautas educacionais, na equidade entre os sexos e nos percursos profissionais. Neste sentido, compreende-se que a escola não é neutra ao que se passa na sociedade, não está fixada dentro de uma bolha, distante da totalidade e do contexto social. Ela influencia e é constantemente influenciada por concepções políticas, sociais, culturais e ideológicas que permeiam a sociedade. Portanto, está sempre em construção, porque depende das relações sociais a que está exposta.

Este estudo infere sobre *“o preconceito em relação à temática da diversidade de gênero ainda existente em uma parte significativa da sociedade, inclusive no interior de muitas escolas, transforma-se em uma das principais barreiras para o avanço da sistematização de informações na área em questão e, conseqüentemente, para a promoção da diversidade na sociedade brasileira”*. Desse modo, infere-se que os/as docentes tendem a interagir diferentemente com alunos/as sobre os quais formaram altas ou baixas expectativas. Tem como questões norteadoras: “Como a interseccionalidade pode contribuir no âmbito escolar?”; “Como são construídas e reproduzidas as representações sociais de gênero dos/as docentes na escola pesquisada?”; “Quais as possíveis contribuições da formação acadêmica inicial e continuada dos/as docentes com relação à abordagem da diversidade de gênero no cotidiano escolar? Está pesquisa insere como objetivo central: desvendar as representações sociais de docentes de uma escola da rede municipal de ensino dimensões da diversidade e de gênero tendo em vista a ampliação de direitos e da cidadania de estudantes do ensino fundamental. Assim, o objeto deste estudo está articulado a interseccionalidade as construções sociais de representação de gênero no contexto educacional.

METODOLOGIA

Mediante este estudo para que fosse desenvolvido o estudo em questão foram utilizadas fontes documentais: referencial teórico, Diretrizes, Regimento e Projeto Político Pedagógico da escola, entre outros e as fonte oral: entrevista com os/as professores/as da escola pesquisada.

Em paralelo com o objetivo central, a questão norteadora e todo aporte teórico este trabalho de natureza qualitativa, foi realizada entrevistas semiestruturadas com os/as docentes. Conforme salientam Triviños (2016):

Este tipo de pesquisa não se preocupa com os dados estatísticos, pois ela compreende atividades de investigação, contudo torna-se mais específica do que as pesquisas qualitativas, a qual se preocupa com números, fazendo assim a explicação e a compreensão dos fenômenos sociais (Triviños, 2016, p. 36).

O processo de recolha de dados foi realizado em dois momentos: no primeiro, os dados empíricos através das fontes de pesquisas documentais: Fontes bibliográficas (os teóricos que discorrem sobre o tema objeto de estudo), Fontes Documentais: os documentos legais que fazem parte da escola (Regimento escolar e Projeto Político Pedagógico) e um terceiro momento com as Fontes Orais: entrevista semiestruturada com os/as docentes da Escola. Para tal, foram priorizadas as seguintes fontes:

- Fontes bibliográficas integram a revisão da literatura pertinente, com base em contribuições teórico-metodológicas sobre o tema/objeto da pesquisa. Para tanto, foram consultados textos considerados relevantes para o aprofundamento/entendimento do tema. A pretensão foi conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas existentes, com o intuito de recolher informações e conhecimentos prévios acerca do problema para o qual se procura resposta ou acerca de uma hipótese. Portanto, é meio de informação por excelência e constitui um procedimento básico para este estudo no qual se busca o conhecimento já acumulado sobre o tema abordado.

As Fontes Orais - A pesquisa qualitativa dispensou procedimentos sistemáticos de amostragem, com ênfase em quantificações e instrumentos estatísticos. Desse modo, foram adotados critérios intencionais de escolha para compor a amostra de respondentes como: ser docente do ensino fundamental da escola; aceitar colaborar e participar da pesquisa, compreendida como relação social, visto que as/os sujeitas/os são movidas/os pelos fenômenos sociais, logo os objetos de estudos são sociais.

Conforme salientam Romanowski e Ens (2006), as pesquisas do tipo Estado da Arte e de conhecimento se traduzem numa contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada.

As pesquisas do tipo estado da arte são definidas como de caráter bibliográfico, [e podem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões [que] vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado. (Romanowsky & Ens, 2006).

RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS

Partindo deste pressuposto, a educação é prioridade de todos os seres humanos, por isso, é necessário estabelecer metas para serem cumpridas a um espaço de tempo curto, médio e de longo prazo, onde a escola acompanhe de forma gradativa as verdadeiras demandas da

comunidade escolar, que tem um movimento dinâmico e passa por constantes transformações. Desta forma, o Projeto Político Pedagógico está fundamentado/apoiado nas leis e resoluções citadas no início deste tópico, e no exercício da autonomia concedida a cada instituição de ensino para organizar suas ações de modo que atenda às necessidades e possibilidades apresentadas pela realidade da comunidade atendida.

Nesse sentido, de acordo com as informações contidas na proposta pedagógica da escola, no currículo e na BNCC (Base Nacional Comum Curricular) que destacam como maior objetivo *“a formação do Homem exercendo em sua plenitude o direito à cidadania e explorando o seu potencial criativo e suas peculiaridades”*, mas, para seguir dentro desta perspectiva sendo ele o construtor do seu processo de ensino-aprendizagem se torna essencial acompanhar as mudanças, inserir a vivência da realidade dos estudantes nas práticas pedagógicas, trabalhar de acordo com as Leis por um currículo de abordagem interseccional, que visa compreender relações estabelecidas entre raça, gênero e classe ao refletir sobre as opressões contra grupos minoritários, já que somos indivíduos marcados/as ao nascer (raça, gênero e classe) e essas primeiras marcas em nossos corpos históricos, enquanto seres humanos e a escola, como instituição formadora, também deixa suas marcas nos indivíduos.

Com isso, para que a escola alcance os objetivos propostos no Projeto Político Pedagógico vale ressaltar a importância de todos os segmentos envolvidos no processo ensino-aprendizagem façam as adequações necessárias para que os alunos vivenciem a oportunidade de aprender e sejam conscientes de seus direitos e deveres de liberdade e igualdade.

Desta forma, ao analisar este documento supracitado percebe-se que não está atualizado em alguns quesitos como: no quadro de funcionário e nas informações referente aos projetos que foram desenvolvidos no decorrer do ano letivo, já que os/as docentes nas entrevistas ressaltaram apenas alguns projetos. Assim, é primordial entender as práticas curriculares cotidianas como currículos de existência e resistência, na tentativa de romper com a colonialidade e fazer uma vida escolar mais justa e comprometida com a emancipação social.

Sobre essa perspectiva, na referida escola é ofertada vagas para a pré-escola, atendendo crianças na faixa etária entre 04 e 05 anos e 11 meses de idade, no que tange ao ensino fundamental é composta por turmas do 1º ano ao 5º ano nos dois turnos matutino e a vespertino e atende ao público na faixa etária de 06 a 15 anos. Sendo relevante pontuar algumas vertentes em que é estruturada as turmas: de início, a educação infantil, pois trabalhar com uma perspectiva de interseccionalidade desde a séries iniciais criará uma base firme para que esses indivíduos (criança ou adolescente) possam pensar em uma perspectiva social.

Portanto essa sistematização ressalta que o percurso da pesquisa em educação e também o percurso da introdução da abordagem em uma perspectiva interseccional nessa fase do ensino aprendizagem construirá uma base sólida no que diz respeito às questões (gênero, classe, raça) em prol de um discurso decolonial. Desta forma, é relevante inferir que no século XX, surgem novas teorias educacionais e há ênfase nas teorias críticas da educação, cujo norte era superar as desigualdades de classe, mantendo, assim, o marxismo. As pesquisas na educação viam a classe social com categoria-núcleo a ser analisada, enquanto as demais categorias configuravam em plano “periférico”, com a função de apenas reforçar, estudo.

A escola não diz respeito apenas à sua estrutura formal/institucional, mas depende também das interações sociais entre as pessoas que ali estão. Na escola, os conflitos resultantes dos diferentes comportamentos, valores e modos de vida tornam-se muito evidentes, até mesmo em razão desta tradição secular de que é uma instituição que deveria ensinar valores universais – ou a cultura, num sentido nada antropológico do termo.

A instituição escola, ao cabo, tem dificuldade de lidar com as diferenças porque há uma contradição interna que se explicita na forma como ela foi criada e permanece até os dias atuais: não é fácil que uma instituição criada para padronizar e dar unidade a indivíduos por vezes muito diferentes se torne democrática e aberta às diferenças. A escola é um ambiente privilegiado para a produção/reprodução de saberes e de cultura. Desta forma, as possíveis

discriminações: de gênero, étnico-racial e de orientação sexual, como também a violência sexista, são muitas das vezes produzidas/reproduzidas em todos os espaços do âmbito social. Assim, trabalhar em prol de uma perspectiva interseccional favorece aos estudantes desenvolver um olhar de respeito/alteridade para com todos/as.

A construção dos gêneros e das diferenças é um processo sempre em formação, inacabado, que se dá por meio de inúmeras aprendizagens e práticas, de modo explícito ou dissimulado em todas as instâncias sociais e culturais. Com isso, a família, a escola e demais espaços sociais são alguns dispositivos que, constantemente valorizam os traços tradicionais da modernidade.

A educação está sempre se reinventando, por isso, é possível acreditar que ela pode ser um dos lugares de enfrentamento e desocultação dessa condição de reprodutora de gêneros e representações sociais regulamentadas pelos interesses do poder dominante. Educar requer estar perto, acompanhar, deixar-se ficar com o outro, dialogar, romper a tradição autoritária, problematizando as razões e desvelando-as, deixando as bases de sustentação fragilizadas diante do conhecimento crítico, porque a voz potente é a voz consciente.

Com todo o material separado/organizado da recolha dos dados, todas as observações são descritas, bem como o instrumento principal a ser analisado, as entrevistas semiestruturadas, que foram transcritas e analisadas pela técnica de análise do discurso (AD). Esse perfil indica as ações e referências teóricas que sustentam os trabalhos em sala de aula, em particular, à aprendizagem dos/as estudantes da educação básica.

Assim, com a preocupação de responder às questões e objetivos deste estudo, questiona-se: “Como a interseccionalidade pode contribuir no âmbito escolar?”; “Como são construídas e reproduzidas as representações sociais de gênero dos/as docentes na escola pesquisada?”; “Quais as possíveis contribuições da formação acadêmica inicial e continuada dos/as docentes com relação à abordagem da diversidade de gênero no cotidiano escolar?”

Nesta direção, a partir a questão norteadora, os dados empíricos obtidos formaram o corpus deste estudo e foram analisados por meio da análise de conteúdo (AD). Seguindo o tratamento dos dados de análise de conteúdo de Bardin (2009), são apresentados os dados e as considerações analíticas referentes ao conteúdo coletado e analisado nesta pesquisa, a partir das entrevistas semiestruturadas sobre as questões que norteiam a pesquisa: Como são construídas e reproduzidas as representações sociais de gênero dos/as docentes? Os resultados aqui descritos são fruto da análise de conteúdo, que demonstra o entendimento dos/as entrevistados/as, a partir dos quais foram identificadas as categorias analíticas.

A partir de uma perspectiva da interseccionalidade procurou-se levar os/as docentes participantes da pesquisa, a olhar reflexivamente para as próprias práticas e verdades. A interseccionalidade figura nas iniciativas em prol da equidade, da diversidade e da inclusão no ensino, abordada em campos que integram a teoria e a prática como interconectadas. Nesse contexto, as opiniões dos/as docentes são uma importante janela para rastreamos a entrada e o tratamento subsequente dos temas centrais da interseccionalidade como forma de investigação crítica.

Uma educação para a igualdade deve se pautar pela construção de relações de respeito entre aqueles(as) que estão nesse espaço, as quais devem primar pelo reconhecimento do outro como agente e sujeito de uma prática pedagógica transformadora. A escola, historicamente, tem se pautado pela ideia de que se tratar a todas as pessoas que por ali passam a partir dos mesmos critérios formais (avaliações, currículos, práticas pedagógicas etc.) é o melhor método para ensinar e incluir.

A escola se pretende democrática pela lógica da padronização e não pela inclusão das diferenças culturais em suas práticas, conteúdos e cotidianos. Nesse sentido, busca-se internamente dar unidade de tratamento a pessoas muito diferentes entre si, com histórias de vida e inserções sociais que não poderiam ser contempladas dentro desta visão mais tradicional de ensino-aprendizagem.

É interessante inferir que o papel dos/as docentes no processo ensino aprendizagem exige uma determinada dedicação que vai além dos conteúdos apresentados, uma interação estabelecida entre professor/a e o/a estudante, entre outras coisas que são indispensáveis para que os/as educandos/as sintam-se encorajado a tentar novamente mesmo que tenha errado algumas vezes determinada tarefa, pois a partir dos erros ele/a poderá chegar ao certo sem que esse caminho seja traumático ou excludente. Por este motivo é necessário que o professor/a tenham uma formação adequada para que possa exercer com plenitude.

Nesse sentido o autor Freire (1997, p.11) menciona que “É na fala do educador, no ensinar (intervir, devolver, encaminhar), expressão do seu desejo, casado com o desejo que foi lido, compreendido pelo educando, que ele tece seu ensinar. Ensinar e aprender são movidos pelo desejo e pela paixão”.

A discussão sobre as relações de interseccionalidade, gênero, diversidade se apresenta como necessidade na sociedade contemporânea. Na educação, os conteúdos relacionados ao tema têm sido marginalizados. Educar no (re)conhecimento e respeito mútuo é uma proposta da educação em direitos humanos. A formação do/a professor/a nessa perspectiva torna-se centralidade nesse processo. (Re)pensar a organização das ações presentes nesse espaço consiste num movimento de subverter as situações de opressão, negação e silenciamento que foram naturalizadas no curso da história, possibilitando assim, novas narrativas e configurações para esse contexto.

As representações sociais permitem questionar o distanciamento na formação continuada de professores com relação a diversidade de gênero e a interseccionalidade, emergindo a necessidade de problematizar a questão no âmbito da formação, quanto aos preconceitos de gênero e diversidade sexual. O curso sobre a temática possibilita aos educadores/as entrar em contato com questões contemporâneas, refletir sobre suas posturas e concepções de educação, o que poderá contribuir para transformar suas práticas cotidianas na escola, possibilitando novos olhares inclusive, sobre a questão da sexualidade¹. A possibilidade de se promover, por meio da formação, o respeito pela alteridade nas relações dos/as professores/as e alunos/as e destes/as entre si e também de envolver outros sujeitos participantes da escola pode ser a oportunidade de reconhecer que a escola possui elementos próprios, mas está imersa numa instância maior, a comunidade, que também se caracteriza pela diversidade (Rossi et al., 2006).

Os/as docentes em sua maioria relatam um certo receio no momento de trabalhar a temática de gênero, por não saber como abordar e no que irá repercutir com os pais. Esse receio, embora isso não esteja dito aqui, talvez tenha relação com uma falta de acesso a orientações mais claras, pois a maioria dos/as docentes afirmaram que não tiveram disciplinas ou participaram de curso que discorria sobre a temática gênero profundamente, mas, sobre diversidade além de lembrar do período da graduação e ou período da especialização em que este tema diversidade/inclusão já era discutido, quanto a questão sobre gênero apenas duas dos/as docentes afirmaram terem lido sobre e participado de curso com esta temática.

Dessa forma, se faz importante ressaltar o conceito de gênero pois, “o conceito serve, assim, como uma ferramenta analítica que é, ao mesmo tempo, uma ferramenta política”. (Louro, 2010, p. 25). Assim, pensando sobre esta perspectiva, pode-se inferir que “conceito/discussão” de gênero durante muito tempo estava associado a uma construção biológica, sexo feminino e sexo masculino, (limitando aos órgãos genitais) mas, depois das ciências sociais esse termo que antes era reduzido biologicamente passa a ser associado e entendido como uma organização social da relação entre sexos com isso, o ser mulher e o ser homem se remete “a produtos do contexto social”.

De acordo com está vertente, Louro (2003, p.88) afirma que:

A coerência e a continuidade supostas entre sexo-gênero-sexualidade servem para sustentar a normatização da vida dos indivíduos e das sociedades. A forma “normal” de viver os gêneros aponta para a continuação da forma “normal” de família, a qual, por sua vez, se sustenta sobre a reprodução sexual e, conseqüentemente, sobre a heterossexualidade.

De uma maneira geral a escola por ser um dos âmbitos capazes de estabelecer comunicação e socialização entre os indivíduos, se torna um meio relevante de problematizar temas como este em questão. A fim de fazer com que as crianças e os adolescente, de acordo com a faixa etária, percebam e vivenciem a problematização das questões sociais e que não se limite a uma visão de que o gênero está associado a dominação do masculino sobre o feminino, reproduzindo conseqüentemente uma visão machista e binária (masculino/feminino; homem/mulher).

Neste aspecto é importante destacar a influência do conservadorismo dominante no governo bolsonarista, quando ocorreu uma impressionante movimentação de bancadas fundamentalistas e/ou conservadoras, que no país afora promoveram uma verdadeira guerra contra o que chamam de “*ideologia de gênero*”, expressão essa inexistente nos estudos de gênero e sexualidade. Trata-se de uma reação às discussões, no Plano Nacional de Educação – PNE, para fins de inclusão da necessidade de promoção da cidadania e para a erradicação de todas as formas de discriminação, “com ênfase na promoção da igualdade racial, de gênero e de orientação sexual”, com a retirada dessas duas últimas expressões do Plano Nacional. Afirmam os críticos que a “ideologia de gênero” aponta que o gênero, ao invés de imposto pela natureza, neste caso o do nascimento, pode ser objeto de “livre escolha” e “facilmente” modificado pela pessoa.

Assim, os críticos assinalam que os defensores da tal “ideologia de gênero” defenderiam que deveria ser considerado normal passar de um gênero a outro e que o ser humano deveria ser educado para “ser capaz de fazê-lo com facilidade”, “libertando-se da prisão em que o antiquado conceito de sexo o havia colocado”. A menção ao respeito à orientação sexual e à identidade de gênero passou a ser retirada dos planos municipais e estaduais de educação país afora. Contudo, trata-se de argumentos que deturpam os conceitos envolvidos, além de inventarem uma expressão que inexistente nos estudos de gênero e sexualidade – e aqui eu desafio alguém a encontrar a expressão “ideologia de gênero” nesses estudos –, colocando na boca de quem defende o respeito à livre orientação sexual e identidade de gênero supostas intenções absolutamente inexistentes.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/1996) engloba, segundo a jurisprudência da Corte, as regras que tratam de currículos, conteúdos programáticos, metodologia de ensino ou modo de exercício da atividade docente. No âmbito da competência concorrente, cabe à União estabelecer regras minimamente homogêneas em todo território nacional. Neste aspecto, espera-se que mudanças ocorrerão com relação as políticas educacionais de inclusão. Contudo, os relatos de docentes na escola pesquisada confirmam que, na realidade pesquisada, a formação docente revela distanciamento com relação a diversidade de gênero, sexualidade. O reflexo de uma educação sexista é evidenciado em toda estrutura social, por isso, essa questão social e cultural ainda precisa ser superada.

Uma educação antissexista é uma educação que promove a inclusão e luta pela emancipação e o fim da discriminação entre gêneros. É imprescindível investir em ações relacionadas à educação e que visem proporcionar abordagens que levem em consideração as questões sociais. Pois, de acordo com Louro (2003), a escola é atravessada por gêneros, é impossível pensar sobre a instituição e não refletir sobre as construções sociais e culturais de masculino e feminino. Oferecer uma educação não sexista requer que alguns fatores sejam levados em consideração. Sem dúvida, a disposição inicial dos professores em trabalhar nesta perspectiva é um fator fundamental, porém, não é suficiente. É necessário que os/as docentes

tenham a oportunidade de receber uma formação que lhes proporcione condições de desenvolver e aplicar esta abordagem em suas práticas pedagógicas.

Portanto, a formação continuada dos/as professores/as é indispensável no processo de implementação de uma educação não sexista. Tardif (2012) salienta a importância e necessidade de se repensar essa formação, pois, segundo o autor, a formação para o magistério esteve sempre preocupada com os conteúdos disciplinares, mas, não tem mais sentido atualmente. Nesta perspectiva, propor formação aos docentes frente à demanda de valorização à equidade de gênero requer o comprometimento de todos/as. A educação sexista vem naturalizando comportamentos sociais ao longo de anos, por isso, desmistificar estes comportamentos é um desafio, um processo que envolve a desvinculação com velhas práticas consolidadas. Por isso, corroborando com Louro (2003), é preciso estar atento ao que ensinamos e como ensinamos.

Quanto aos marcadores sociais é relevante frisar que cada escola tem sua identidade e características específicas de acordo com sua localização e o entorno contribui muito para que as escolas desenvolvam um trabalho diferente com o intuito de alcançar a todos/as em suas necessidades singulares.

Partindo desta concepção, a sala de aula se torna um espaço em que algumas discussões precisam ser levantadas seja através de alguma atitude ou comportamento do/a estudante. Desta forma, ressalto que é importante perceber que a desigualdade entre o sexo masculino e feminino existe e também a desigualdade de tratamento dos padrões e comportamento esperados e aceitos socialmente por homens e mulheres. Segundo Aquino (1998), é notória a necessidade da resignificação dos valores masculinos e femininos das relações escolares caminharem juntas em prol da superação das desigualdades e subordinação de gênero.

Os/as docentes inferem a vivência dos marcadores sociais (*classe, raça e gênero*) na escola e especialmente em sala de aula serem inseridos com certa naturalidade, ou seja, as questões são inseridas no decorrer das aulas e em atividades que abordam/discutem sobre esses marcadores. Desta forma, é interessante ressaltar que os livros didáticos com imagens que não privilegia uma cor, sexo ou condição social, por exemplo: sobre o tema família o livro utilizado neste ano letivo, não traz uma representatividade de formação de um padrão familiar, mas sim, várias famílias e etnias diferentes), raça e classe (esse último marcador social não é muito enfatizado pelos/as docentes como algo que seja percebido) através das atividades em sala de aula. Ainda neste quesito para os/as docentes afirmaram essas temáticas são trabalhadas com projetos (no dia da culminância de cada projeto, as turmas recebem visitas das demais salas e todos e todas conseguem conhecer/prestigiaram os trabalhos) sobre a questão do preconceito. Segundo Louro (2003, p. 64) “currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagens, materiais didáticos, processos de avaliação, são, seguramente, *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe - são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores”.

De acordo com as representações sociais expressas nas falas dos/as docentes infere-se que não existe uma fragmentação em atividades, brincadeiras, brinquedos que sejam direcionados seguindo uma binaridade dos sexos (feminino e masculino); Muito pelo contrário, a escolha dos brinquedos é feita de forma autônoma (os meninos podem brincar de boneca e as meninas de carrinho), meninas e meninos podem brincar juntos ou seja, as aptidões dos/as estudantes não é relacionada ao gênero, entre outras questões que poderiam ser levantadas a fim de discorrer para uma vivência em que os atos discriminatórios não aconteçam.

Assim, de acordo com Louro (2003) é necessário se perceber enquanto professor/a que é importante identificar quais palavras expressadas transmitem ideia de sexismo, racismo, etnocentrismo. É imprescindível questionar o conteúdo do que é ensinado, tal qual, o modo como se ensina, desmistificando aprendizagens sólidas e verdades tidas como absolutas.

Tais construções são passageiras, modificando-se junto às histórias pessoais tais quais as identidades sexuais, de etnia etc. A sociedade vai mudando e as formas como os sujeitos se

relacionam vão assumindo outras configurações. Cabe dizer que as relações de gênero transcorrem todos os campos, por isso, o gênero precisa ser analisado para que se possa compreender a construção social da desigualdade de gênero.

Nas representações sociais de docentes, a diversidade sempre é um assunto que merece atenção e que precisa ser discutido, atualmente percebe-se que existe muito a fazer neste campo principalmente na escola, ambiente em que convivemos com o diferente. Neste quesito, os/as docentes conceituaram diversidade e citaram alguns exemplos de atividades que trabalham com essa vertente, seja através de diálogo, projeto, cantigas de roda e atividades complementares, com o intuito de trabalhar com o conceito e a prática em sala de aula. Desta forma, vale destacar que de acordo com Lima e Trindade (2009, p. 17), a diversidade faz parte da natureza humana, pois os seres humanos:

[...] são diversos em suas experiências culturais, são únicos em suas personalidades e são também diversos em suas formas de perceber o mundo. Seres humanos apresentam, ainda, diversidade biológica. Algumas destas diversidades provocam impedimentos de natureza distinta no processo de desenvolvimento das pessoas (as comumente chamadas de “portadores de necessidades especiais”). Como toda forma de diversidade é hoje recebida na escola, há a demanda óbvia, por um currículo que atenda a essa universalidade.

Dentro desta perspectiva, a diversidade cultural tende a influenciar na relação entre os indivíduos, mesmo estando em um ambiente favorável para o desenvolvimento da igualdade e da equidade de todos/as, entretanto, o que irá permitir que haja uma interação de fato democrática entre essa diversidade, consiste em um trabalho curricular contemplando a diversidade cultural. É interessante voltar o olhar para esta questão pois, a melhor forma de minimizar os casos de preconceito em sala de aula. É necessário considerar as constantes mudanças a fim de compreender a diversidade que resulta das práticas sociais, ideológicas, políticas, econômicas e religiosas, as quais se alteram na interação dos espaços sociais:

A diversidade é a expressão da criatividade humana mais profunda, que procura construir-se e situar-se em determinado ponto do tempo e do espaço e sem a qual ser pessoa não faz sentido. A diversidade cultural é a expressão da vontade de ser, a configuração da realização de uma vida plena e em comunhão com toda realidade. (Coll, 2006, p. 40)

Assim, a diversidade cultural envolve as diferenças culturais que existem entre os indivíduos sendo manifestada de diversas formas: na linguagem, no vestir e na dança. Desta forma, ao falar em diversidade pode abrigar uma nova visão de ser e está no mundo, pois, através da diversidade cultural é possível compreender que para se ter uma sociedade justa é necessário que haja inclusão social dos indivíduos. A escola como esse espaço que promove saber e valores torna-se capaz de criar uma didática que contemple a todos/as. Freire (1997, p. 17) infere que:

A primeira condição para que um ser pudesse exercer um ato comprometido era a sua capacidade de atuar e refletir. É exatamente esta capacidade de atuar e operar, de transformar a realidade de acordo com as finalidades propostas pelo homem, à qual está associada sua capacidade de refletir, que o faz um ser da práxis.

Portanto, é indispensável o compromisso do/a docente em atuar e refletir no processo educativo sobre a diversidade é relevante, pois, o/a estudante vai desenvolver/perceber suas percepções de mundo, seus direitos e deveres na sociedade. Partindo sempre do ponto que é indispensável o respeito a alteridade.

As representações sociais de gênero e raça, apresentados pelos/as docentes estão ancorados em suas experiências e vivências de mundo, não há diferenças entre respostas de

professor e professora. Ao se pensar em determinados problemas sociais, como as desigualdades de raça, gênero e classe, corre-se o risco de naturalizá-los, pois, muitas vezes, são compreendidos enquanto naturais e inevitáveis. É difícil enxergar outra forma de ser quando a forma que se é já está estabelecida há tanto tempo, por isso muitas pessoas afirmam que não adianta pensar nessas questões, uma vez que elas 'sempre foram assim'. Tal pensamento, apesar de aparentemente considerar a história e a gênese das desigualdades, na realidade, está naturalizando-as e negando suas próprias imbricações com a história.

As representações sociais de dos/as docentes inferem que a vivência sobre os marcadores sociais é trabalhada através de diálogos com os/as estudantes (sempre que ocorre alguma situação que mereça a intervenção do/a docente), através de projetos principalmente sobre diversidade e de certa forma os livros didáticos corroboram para uma discussão favorecendo a diversidade e a alteridade em sala de aula. As representações evidenciam que seus processos de socialização na família, escola e trabalho, foram as instituições responsáveis por suas compreensões com relação aos **marcadores sociais**. De acordo com Louro (2003) a escola é parte importante neste processo. Seus estudos apontam para o modo como as instituições e suas práticas ensinam certas concepções, fazendo com que certas condutas e formas de comportamento, diferenciadas pelo sexo, sejam aprendidas e interiorizadas, tornando-se quase "naturais". "Tal 'naturalidade' tão fortemente construída talvez nos impeça de notar que, no interior das atuais escolas, onde convivem meninos e meninas, rapazes e moças, eles e elas se movimentam, circulam e se agrupam de formas distintas". (Louro, 2003, p. 56).

Dizer que 'sempre foi assim' corresponde a uma postura resignada e conformista diante da realidade, pois exclui seus potenciais de transformação e assume que tal condição está para além de qualquer tentativa humana de mudança. Com isso, perde-se de vista as complexidades e desdobramentos dos processos históricos, o que, geralmente, desemboca em formas de pensamento conservadoras e preconceituosas, as quais entendem que se determinados grupos estão passando por problemas que outros grupos da sociedade não estão passando, a culpa dessa condição é da própria natureza daquele grupo e de suas características intrínsecas. A naturalização da desigualdade não é orgânica ou espontânea, é socialmente construída e reforçada pelas condições materiais e, conseqüentemente, imateriais da sociedade, isto é, as estruturas sociais materiais e simbólicas – fortemente influenciadas e baseadas nos interesses dos grupos dominantes da sociedade – reforçam continuamente essa naturalização para assegurar a legitimidade da realidade que elas mesmas produziram.

Além disso, não se pode esquecer do papel dos aparelhos ideológicos – tal como o Estado, a instituição familiar, as escolas, a mídia etc. – na reprodução e manutenção dessa legitimidade, visto que essa é produção de ideias, atuante em dimensões profundas da própria constituição do sujeito, suas crenças e até seu inconsciente, que irá sustentar a naturalização da desigualdade. Isto porque a ideologia não é apenas um conjunto de valores e preceitos aceitas voluntariamente pelos indivíduos, seu poder de coação é tão forte que sua adesão possui dimensões também involuntárias, logo, algumas pessoas podem reproduzir preconceitos sem ao menos compreender que tais ideias são preconceituosas, uma vez que tais noções, muitas vezes, estão estruturadas enquanto constituintes do imaginário social presente naquela sociedade.

AGRADECIMENTOS: Não se aplica.

CONTRIBUIÇÕES DOS AUTORES: França, J. M. Contribuição de autoria: Concepção e desenho do texto, Fundamentação teórica, Escrita do texto, A autora leu e aprovou a versão final.

CONFLITOS DE INTERESSE: "A autora declara que não há conflitos de interesse".

REFERÊNCIAS

- Aquino, J. C. (1998). Diferenças e preconceitos na escola. Alternativas teóricas e práticas. 4ªed. São Paulo: Summus Editorial.
- Bardin. L. (2009). Análise de Conteúdo. Lisboa, Portugal; Edições 70, LTDA.
- Brasil, Ministério da Educação. (1997). Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, MEC/SEF. 1997.
- Brasil. (2017). Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base Brasília. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2017.
- Brasil. (2004) Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP003/2004.
- Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira. Brasília: casa civil da presidência, 1996.
- Brasil. Ministro Edson Fachin suspende lei de Rondônia que proíbe linguagem neutra em instituições de ensino. Plenário do Supremo Tribunal Federal (STF). Disponível em: [https://portal.stf.jus.br > noticias > ver Noticia Detalhe](https://portal.stf.jus.br/noticias/ver/NoticiaDetalhe).
- Butler, J. (2003). Problemas de gênero: feminismo e subversão de identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Cool, A. N. (2006). Proposta para uma diversidade cultural intercultural na era da globalização. 2ª ed. São Paulo: Instituto Pólis, 124 p. (Cadernos de Proposições para o Século XXI ,2).
- Freire P. (1997). Pedagogia do oprimido. 17ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Lima, M. B.; Trindade, A. L. (2009). Africanidades, Currículo e Formação Docente: desafios e possibilidades. In: Melo, M. R.; Lima, M. B.; Lopes, E. T. Identidades e Alteridades: debates e práticas a partir do cotidiano escolar. São Cristóvão/SE: UFS.
- Louro, G. L. (2003). Gênero, sexualidade e educação. 6ªed. Petrópolis: Vozes.
- Louro, G. L. (2010). Pedagogias da sexualidade. In: Louro, G. L. (Org.). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, p. 7-34.
- Romanosky, J. P.; Ens, R. T. (2006). As pesquisas denominadas do tipo estado da arte em educação. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, 2006, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24176>
- Sardenberberg, C. M. B. (2015). Caleidoscópios de Gênero. *Mediações*, Londrina, V.20, N. 2, p. 56-96, jul./dez. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/24125>
- Tardif, M. (2012). Saberes Docentes e formação profissional. 14. ed. Petrópolis: Vozes.
- Triviños, A. N. S. (2016). Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas.

Recebido: 18 de junho de 2023 | **Aceito:** 2 de agosto de 2023 | **Publicado:** 12 de setembro de 2023



This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.