

GÊNERO E INFÂNCIAS: PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS E PROFESSORES ATUANTES EM ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL BRASILEIRAS

Ivone Maria Mendes Silva

Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Erechim, RS, Brasil
ivonemmds@gmail.com | <https://orcid.org/0000-0002-0058-091X>

Tatiane Fátima Lapinski

Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Erechim, RS, Brasil
tatilapinski@gmail.com | <https://orcid.org/0000-0002-0967-4648>

Jaqueline Trentin Agostini

Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Erechim, RS, Brasil
linetrentin21@gmail.com | <https://orcid.org/0000-0001-7819-3744>

Resumo

No Brasil, o ensino fundamental, ofertado a crianças a partir dos 6 anos de idade, tem caráter obrigatório, tornando a escola uma dimensão constitutiva do cotidiano da grande maioria de meninos e meninas. Para formar integralmente essas crianças de diferentes origens socioculturais considerando suas múltiplas infâncias, são necessárias políticas e práticas educativas que oportunizem a reflexão e discussão sobre diferenças/alteridades. O presente artigo analisa como professores/as atuantes em escolas de ensino fundamental percebem e abordam as questões de gênero no cotidiano escolar. O trabalho fundamentou-se, teoricamente, em contribuições dos estudos sociais da infância e estudos de gênero. Além do levantamento bibliográfico sobre o tema em bases de dados nacionais, foi realizada pesquisa de abordagem etnográfica, com emprego de observação participante e entrevistas individuais/grupais com professores/as da rede pública de ensino de duas cidades de pequeno/médio porte do norte do estado do Rio Grande do Sul (Alto Uruguai Gaúcho), Brasil. Constatou-se, a partir dos dados obtidos, que as questões de gênero repercutem de diversas formas nas relações e práticas vividas no cotidiano escolar, mas raramente são objeto de um trabalho educativo planejado e continuado. O diálogo com os/as estudantes acerca de suas dúvidas, inquietações e perspectivas sobre gênero ocorre, mais comumente, quando estes o demandam. Conclui-se que o

potencial aprimoramento e expansão do trabalho educativo nessa esfera pode trazer contribuições para que a escola exerça de forma mais efetiva a garantia do direito à educação na infância, bem como o reconhecimento das crianças como cidadãos e sujeitos de conhecimento.

Palavras-chave: Gênero; Infância; Educação para a cidadania; Percepções de professores/as; Escola pública.

Abstract

In Brazil, elementary education offered to children from the age of 10 has a mandatory character, being present in the daily lives of the vast majority of boys and girls. In order to form ideas for children of different sociocultural origins and their policies and childhood, these are educational practices that provide opportunities for reflections on differences/alterities. This article analyzes how teachers working in elementary schools perceive and address gender issues in everyday school life. The work was theoretically based on contributions from social studies of childhood and gender studies. In addition to the bibliographic survey on the subject in national databases, an ethnographic research was carried out, using observation and individual/group interviews with teachers from the public school system in two small/medium-sized cities in the state of Rio Grande do Sul (Upper Uruguay Gaucho), Brazil. Based on the data, it was found that gender issues are repeated in different ways in everyday relationships and practices, but are rarely addressed in a planned and ongoing way. Dialogue with students about their doubts, concerns and perspectives about gender occurs, more commonly, when they demand it. It is concluded that the improvement of educational work in this sphere can bring contributions so that the school can exercise more effectively the guarantee of the right to education in childhood, as well as the recognition of children as citizens and subjects of Knowledge.

Keywords: Gender; Childhood; Education for citizenship; Teachers' perceptions. Public school.



Introdução

Padrões de gênero têm sido naturalizados e (re)produzidos acriticamente no cotidiano de diversos espaços sociais que compõem a nossa sociedade atual, incluindo as instituições educativas escolares, as quais exercem grande influência sobre a constituição identitária de meninos e meninas em seus primeiros anos de vida.

Predominantemente cisheteronormativa e patriarcal, essa sociedade fabrica mecanismos que convertem diferenças em desigualdades, ao destinar um lugar de subalternidade às minorias sexuais e de gênero, levando-as a ocupar uma posição social de menor prestígio nos espaços em que se inserem. Processo que acarreta diversas consequências para a forma como se dá o exercício da cidadania e a participação dessas pessoas na vida social (mundo laboral e formativo, acesso a lazer, cultura, moradia e outros direitos básicos).

Ao longo dos últimos anos, no Brasil, diversos retrocessos ocorridos na esfera política, alavancados pelo fortalecimento da extrema direita e pelo combate protagonizado por seus representantes conservadores em relação às discussões e políticas de gênero (que passam a ser designadas como “ideologia de gênero”), fomentaram ataques aos direitos das mulheres, lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis e transgêneros (LGBT), como também discursos de ódio e intolerância contra essas e outras minorias (Mattos, 2018; Mendes et al., 2021; Santos, 2022).

Nesse cenário é que se afirma de forma contundente a importância de os espaços educativos (re)pensarem seu papel no trabalho com as questões de gênero, considerando as implicações positivas que tal trabalho pode exercer na formação integral dos sujeitos escolares que ali passam grande parte de suas vidas.

É sabido que, na escola, as crianças podem vivenciar experiências de preconceito e discriminação direcionadas às suas expressões de gênero e sexualidade, como ocorre em muitos outros contextos. Não obstante, essa instituição tem manejado de diferentes formas a abordagem dessas questões, ora silenciando-se e, por isso, sendo conivente com as opressões e injustiças; ora combatendo-as por meio de intervenções espontâneas que emergem face às premências do cotidiano e/ou ações educativas planejadas que integram projetos de médio e longo prazo

voltados à criação de espaços de escuta, diálogo e construção de conhecimentos sobre o tema, entre outras possibilidades.

A pergunta central que se coloca, e que mobilizou a pesquisa aqui descrita, é a seguinte: o que professores/as que atuam junto a meninos e meninas, nos primeiros anos da escolarização básica, têm a dizer sobre a importância/necessidade de um trabalho educativo envolvendo questões de gênero e voltado a esse público? Adicionalmente, buscamos compreender os sentidos atribuídos por tais profissionais a esse trabalho e ao papel que a escola pode desempenhar nessa esfera.

Assumindo a relevância de buscar respostas a essas indagações e com a intenção de contribuir com o debate acadêmico e social sobre *gênero, infância e educação* – um debate tão necessário quanto evitado, e até temido -, é que direcionamos nossa atenção aos/às profissionais da educação que atuam junto às crianças no ensino fundamental (que, no contexto brasileiro, cobre a faixa etária dos 6 aos 14 anos desde a implantação do Ensino Fundamental de 9 anos). Entendemos que estes/as docentes, estando imersos na realidade das escolas e convivendo com o público infantil, constroem conhecimentos e acessam informações fundamentais à uma análise atualizada das oportunidades educativas concretas às quais as crianças têm tido acesso para refletir e discutir, desde pequenas, sobre as questões de gênero na escola.

Nas narrativas dos/as professores/as com quem conversamos, ao longo da pesquisa aqui apresentada, esses tópicos específicos acabaram sendo abordados com riqueza de exemplos que ilustram não somente as possibilidades e desafios que atravessam a construção de projetos e ações educativas nesse campo, como também as incidências das questões de gênero nas relações estabelecidas entre professores/as e estudantes e desses/as entre si no ensino fundamental. Não obstante, considerando os limites de espaço e a necessidade de delimitar a discussão, no presente artigo nos dedicaremos a refletir sobre como os/as participantes do estudo percebem o papel da escola e a importância do trabalho educativo nessa esfera.

A produção científica brasileira sobre a abordagem desse tema pelas/nas escolas vem ampliando-se gradativamente e cobrindo lacunas até então existentes, porém ainda há muito a conhecer e compreender sobre a visão dos/as professores/as que atuam junto a meninos e meninas (educação infantil e ensino fundamental) acerca do tema, bem como as particularidades das experiências de trabalho na área que



eles/as vem desenvolvendo nas escolas brasileiras.

Diversas pesquisas nacionais realizadas ao longo das últimas décadas (Sayão, 2003; Neves, 2008; Felipe, 2009; Silva & Luz, 2010; Maia et al., 2011; Felipe & Guizzo, 2013; Finco 2013; Bertuol, 2014; Madureira & Branco, 2015; Macedo 2017; Santos 2017; Santos & Silva 2020, dentre outros) evidenciaram a relevância de se alimentar o debate sobre como as questões de gênero têm sido significadas e vividas por meninos e meninas desde os primeiros anos de vida, assim como por seus educadores/as (familiares e professores/as), considerando múltiplas infâncias, ou seja, crianças com diferentes origens sociais, pertencimentos étnico-raciais, crenças, valores e modos de vida, inseridas em distintas realidades socioculturais e regionais, ainda mais num país de dimensões continentais e ampla diversidade como é o Brasil. Do mesmo modo, precisamos considerar os educadores/as e suas inserções sociais no registro da pluralidade, pois há variadas pedagogias de gênero sendo produzidas com/junto/para as crianças.

Certamente, mais e mais pesquisadores/as têm estado atentos/as à necessidade de se contemplar essas interseccionalidades (de gênero e infância, entre outras). Pesquisas como as Minella (2006) e Roberti Junior, Toneli & Beiras (2020) chamam atenção para a própria necessidade de mais trabalhos de reflexão teórica que se debrucem sobre as intersecções entre gênero e infância, dado que, em grande medida, seriam “raras ainda as iniciativas que investem analiticamente” nessas intersecções (Roberti Junior et al., 2020, p. 373).

Conforme destacado anteriormente, a relevância de pesquisas nesse campo relaciona-se à possibilidade de fomentar reflexões sobre um assunto que segue, em pleno século XXI, cercado de tabus em nossa sociedade, sem que os contextos escolares tenham assumido, efetivamente, sua responsabilidade na transformação dessa realidade.

Ademais, está posta a necessidade de avançarmos na produção de pesquisas que investiguem se e como os/as profissionais da educação estão trabalhando com as questões de gênero numa perspectiva de educação para a cidadania, num momento tão crítico e marcado por tantos retrocessos políticos, como o período recente brasileiro. Há que se indagar e buscar respostas, por meio de novos estudos, sobre os impactos desse cenário socio-histórico para a continuidade dos projetos educativos voltados às discussões de gênero, assim como para as políticas de gênero de maneira geral, mas especialmente aquelas criadas para apoiar e/ou fortalecer a abordagem do

assunto nas escolas.

Sobre o desenho metodológico do estudo, cabe informar que as narrativas aqui apresentadas e que serão alvo de nossas considerações analíticas foram elaboradas por professores/as inseridos em duas escolas (Escola Y e Escola W) localizadas em cidades distintas, mas próximas (região do Alto Uruguai Gaúcho). A produção desses dados ocorreu no contexto de observações participantes e entrevistas individuais/grupais realizadas entre julho de 2018 e novembro de 2019, mas o levantamento bibliográfico sobre a temática gênero, em bases de dados nacionais, tem sido sistematizado desde 2014, favorecendo a consecução de pesquisas de iniciação científica e trabalhos de conclusão de curso no âmbito da graduação e pós-graduação, incluindo os produzidos pela segunda e terceira autoras desse artigo (Agostini, 2015; Lapinski, 2018) sob orientação da primeira autora.

Assumimos como pressuposto teórico-metodológico que as entrevistas individuais e grupais são contextos propícios para a consecução do compartilhamento de percepções e opiniões sobre um tema específico. Enquanto a entrevista individual baseia-se na interação entre duas pessoas, geralmente norteada por um roteiro preestabelecido (mas flexível) de perguntas cuja elaboração é pautada nos interesses do estudo; a entrevista grupal pode contar com várias pessoas dialogando entre si e com os/as pesquisadores/as, cabendo a estes/as organizar uma situação de pesquisa que se mostre favorável à construção de um diálogo franco e aberto, levando em conta aspectos como o número de pessoas que integrará o grupo de discussão, tempo e espaço adequados, cuidados éticos (adesão voluntária à participação na discussão, confidencialidade/sigilo das informações, uso do termo de consentimento livre e esclarecido), entre outros (Gaskell, 2002, p. 79). No caso da presente pesquisa, além de serem observados os cuidados e preceitos acima referidos, foi utilizado um guia temático com as questões principais que seriam abordadas na discussão, muito próximo ao roteiro da entrevista individual. Este contemplou tópicos como a importância do trabalho educativo sobre gênero junto às crianças; os desafios enfrentados na construção desse trabalho; o papel da escola nessa esfera; a influência do contexto socio-histórico em que estão inseridas as escolas sobre a condução de discussões e ações educativas que enfocam as intersecções entre gênero e infância, entre outros.

Recorremos, adicionalmente, a observações participantes realizadas nas Y e W, acompanhando aulas, reuniões e outras atividades extraclasse em que estivessem



envolvidos os/as professores/as que se voluntariaram a participar do estudo ou para as quais fôssemos convidadas a participar pela equipe diretiva das escolas. A maior parte desses/as profissionais atuavam, à época da pesquisa, no ensino fundamental exclusivamente ou no ensino fundamental e médio, possuindo formação inicial em diferentes áreas (matemática, letras, educação física, história e pedagogia).

As observações, assim como as entrevistas, deram origem à produção de diários de campo, com registros que contemplaram as narrativas dos/as professores/as e de crianças com quem interagiram ou produções gráficas por estas elaboradas (como desenhos, bilhetes trocados em sala de aula com colegas etc.). Além disso, também foram registradas anotações sobre as percepções e impressões das pesquisadoras sobre os cenários e atores da pesquisa (Silva & Silva, 2020), as quais foram, em alguns casos, enriquecidas com dados oriundos de conversas informais realizadas com os/as professores/as e as crianças em momentos diversos nos quais nos fizemos presentes nas escolas.

No contexto desse trabalho, entendemos a observação participante como a define Geertz (1989, p. 15), ou seja, uma das ferramentas da etnografia, que é a prática da “descrição densa” da realidade estudada e dos sujeitos nela implicados, a partir da imersão do/a pesquisador/a nessa realidade, aliada à própria interpretação dos dados que emergem nas conversações e observações (Silva, Silva & Zanin, 2019). O critério adotado para a escolha dos/as participantes foi a disponibilidade e interesse por eles/as comunicado em participar do estudo e a manifestação de anuência das próprias escolas em que trabalham.

Os dados obtidos foram analisados com base em preceitos do método de análise de conteúdo proposto por Laurence Bardin (2011) e revisitado por Romeu Gomes (2013), buscando-se relacionar a pesquisa bibliográfica com os dados provenientes da pesquisa empírica. Procedemos com a seleção dos achados de pesquisa que poderiam trazer elucidações para os questionamentos lançados (recorte de pesquisa explicitado anteriormente). Na sequência, efetuamos a descrição das narrativas orais e escritas produzidas pelos/as participantes, findando o processo com a análise baseada na construção de inferências que, relacionadas com o referencial teórico privilegiado em nossa abordagem do tema e a literatura revisada dos últimos anos sobre gênero e infância, deu origem à discussão aqui explicitada.

Em relação à organização do artigo, na primeira seção, buscamos relacionar os conceitos de gênero, educação e infância, contemplando, na discussão, o que um

trabalho educativo voltado às crianças, especialmente aquelas atingidas por adversidades sociais e violências de diversos tipos, pode significar para o enfrentamento dos desafios que se interpõem entre elas e o exercício de uma cidadania ativa. Na segunda seção, são tecidas reflexões a partir dos dados empíricos apresentados e das realidades escolares focalizadas. Encerramos com as considerações finais.

Gênero na Infância e a Escola como Espaço de Construção de Cidadania

No presente texto, tomamos o gênero como categoria histórica útil à análise das relações sociais humanas (Scott, 1995), mas também como categoria política fundamental para a compreensão e transformação dos processos que contribuem para a manutenção das desigualdades e hierarquias sociais. Isso porque o gênero, além de ser “um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos”, é “uma forma primária de dar significado às relações de poder” (Scott, 1995, p. 86). Poder aqui entendido na acepção proposta por Michel Foucault e resgatada por Scott, ou seja, como uma relação que varia conforme as “correlações de forças” presentes nas instituições e grupos nos quais emerge (Foucault, 1979, p. 88-90).

Importa destacar dessas formulações teóricas que, em face de toda e qualquer relação de poder que instaura hegemonias sociais e acarreta processos como os de opressão e desigualdade de gênero, há, via de regra, respostas alimentadas pela agência humana, (re)ações de resistência e possibilidade de questionamento da ordem estabelecida. Tradicionalmente, em nossa sociedade, a oposição binária homem/mulher e a configuração de relações de gênero que têm, em seu cerne, a naturalização da dominação masculina, fundamentam e justificam a distribuição desigual de poder (Scott, 1995).

As consequências políticas dessa naturalização são evidenciadas quando revisamos a forma como as experiências das mulheres têm se delineado ao longo da história. Sob o argumento de que as diferenças biológicas as tornam mais fracas e/ou menos racionais do que os homens em geral, as mulheres foram historicamente atreladas a papéis sociais considerados “adequados” às aptidões ditas femininas, como os de esposa, mãe e, com a inserção progressiva da mulher no mercado de trabalho, o de professora, por exemplo. Sofrendo restrições de acesso a oportunidades formativas e laborais diversas, as mulheres se viram prejudicadas no



usufruto de seus direitos fundamentais.

O feminismo contemporâneo sustenta fundamentalmente o questionamento da compreensão de que o dimorfismo sexual deve regular essa distribuição de papéis sociais entre homens e mulheres, assim como as justificativas de que as desigualdades de gênero são naturais e/ou determinadas pela vontade divina (Miguel, 2016).

É o feminismo também que assinala as consequências sociais e políticas desse estado de coisas, ao chamar atenção para o fato de que, aderindo à naturalização das hierarquias de gênero, estamos retirando da equação a possibilidade de discuti-las e alterá-las. Ou seja, abandonamos precocemente a luta pela criação de novas oportunidades e lugares sociais a serem desbravados por mulheres, homens e seres humanos em geral quando ignoramos que a dominação masculina e a subordinação feminina, assim como a heterossexualidade compulsória, são construções socio-históricas e, como tal, passíveis de mudança. Ao admitirmos que “aprendemos a ser um sujeito do gênero feminino ou masculino, aprendemos a ser heterossexuais, homossexuais ou bissexuais, a expressar nossos desejos através de determinados comportamentos, gestos, etc.” (Louro, 2011, p. 64), abrimos caminho para que as transformações necessárias e/ou desejadas possam ocorrer em vários níveis.

Dessa forma, os padrões de gênero tidos como aceitáveis e em nome dos quais diversas formas de violência física e simbólica são praticadas contra todos/as aqueles/as que os questionam ou transgridem, especialmente as minorias sexuais e de gênero, são aprendidos e, portanto, podem ser desconstruídos. Aqueles/as que professam um pensamento sexista ou sustentam a violência como uma maneira válida de defenderem suas crenças certamente não nasceram sexistas, LGBTfóbicos ou cometendo agressões. Eles/as aprenderam que deveriam valorizar tais preceitos e modelos, pois sua contestação e/ou transgressão lhes colocaria numa condição de subalternidade/marginalidade. Dessa maneira, o acesso a outras representações, discursos e práticas abriria caminho para (re)pensar o que fora anteriormente aprendido ou vivido como “normal”, abalando crenças cristalizadas que talvez nunca tenham sido postas à prova.

Como a questão central em jogo, nessa esfera, é o aprendizado de comportamentos e a apropriação crítica/criativa das normas de gênero compartilhadas culturalmente, os contextos educativos acabam assumindo (ou deveriam assumir) um papel muito relevante no debate sobre gênero. Afinal, “educar homens e mulheres,

para uma sociedade democrática e igualitária”, demanda “reflexão coletiva, dinâmica e permanente” (Auad, 2006, p.14).

Sustentamos essa perspectiva ao entender que o acesso a uma educação crítica e problematizadora da realidade pode significar para a pessoa que dela usufrui uma “oportunidade de crescimento cidadão”, na medida em que lhe confere a possibilidade de “reconhecer-se como capaz de opções” (Cury, 2002, p. 260), e de comprometer-se com a ideia de direitos humanos, incluindo os direitos das minorias, pois toda e qualquer construção democrática requer uma cidadania ativa.

Pensando mais especificamente nas implicações da educação escolar como locus de construção da cidadania na infância, cabe não perdermos de vista a constatação de que vivemos, na contemporaneidade, uma “crise social da infância” (Sarmiento, 2002, p. 267), dado que as crianças, apesar de terem sido reconhecidas como sujeitos de direitos em diversas leis instituídas no século XX, não contam, geralmente, com a possibilidade efetiva de participação na vida social que poderia ocorrer se fossem, de fato, vistas como atores sociais plenos, sujeitos de agência capazes de produzir cultura. Em sociedades adultocêntricas como a nossa, o alcance da condição plena de cidadão/ã é dificultado para os sujeitos infantis.

Ademais, grande número de meninas e meninos, no mundo atual, têm suas vidas implacavelmente prejudicadas por agruras socioeconômicas, guerras, conflitos étnico-religiosos, migrações forçadas e outros problemas que assolam os contextos em que vivem. A grande questão é que, diferentemente dos adultos, elas não dispõem de um repertório tão amplo e consolidado de recursos psicossociais para enfrentar essas adversidades. Alguns desses recursos podem ser por elas acionados, mas, de modo geral, encontram-se numa fase incipiente de construção, o que sinaliza a necessidade de se protegê-las e educá-las para que possam se desenvolver integralmente (física, emocional e socialmente).

Também não se pode negar que sobre as crianças pesam os “efeitos geracionais da exclusão social” (Sarmiento, 2002, p. 268-269) e desigualdades de todo tipo (relacionados a gênero, etnia, local de nascimento etc.). Como afirma Moruzzi (2010, p. 1), “diferentes crianças habitam diferentes infâncias”, sendo a infância que conhecemos a partir de nossas próprias realidades existenciais, assim como aquela que vemos retratada na TV/mídias digitais, ou ainda a experimentada em tempos e espaços com os quais não temos contato, construções sociais marcadas por certas particularidades.



Vale destacar que, como a infância, a cidadania é também uma construção social que, nas sociedades modernas ocidentais, se assenta em dois princípios fundamentais, os quais se articulam: de um lado, o princípio de alteridade; de outro, os projetos coletivos e a igualdade. Tornamo-nos cidadãos quando, mesmo diferentes, temos acesso à igualdade de direitos possibilitada pelo pertencimento a uma comunidade política que os reconhece/legitima e garante seu usufruto (Arendt, 2010).

Não obstante, a realidade das escolas do Sul do Brasil (região do Alto Uruguai Gaúcho), que temos acompanhado por meio de pesquisas empíricas e da organização/ministração de cursos de formação continuada, aponta para a necessidade de avanços na construção de uma cultura escolar que abra mais espaço para a participação política das crianças, assim como para a realização de um trabalho educativo voltado à abordagem de questões essenciais para o exercício da cidadania, o que certamente inclui as questões de gênero.

Como Auad (2006, p. 15), entendemos que: “[...] a escola pode ser um lugar onde se dá o discriminatório ‘aprendizado da separação’ ou, em contrapartida, [...] pode ser uma importante instância de emancipação e mudança”. O trabalho educativo sobre gênero deve começar desde cedo, ainda na educação infantil, de modo que as escolas funcionem efetivamente como espaços de respeito à diferença e de prática do diálogo. De acordo com Chimamanda Adichie (2017), “se não empregarmos a camisa de força do gênero nas crianças pequenas, daremos a elas espaço para alcançar todo o seu potencial” (p. 26).

Diversos pesquisadores/as (Finco et al., 2007; Maia et al., 2011; Incerti & Casagrande, 2021) têm apontado a importância da participação dos/as professores/as na construção de uma cultura de diálogo sobre o tema no interior das escolas. Com o apoio dos/as gestores/as e amparados/as pelas políticas públicas, estes atores sociais podem contribuir para empoderar e habilitar os/as estudantes a realizarem uma leitura crítica de suas próprias realidades, de modo a identificar, entre os valores e padrões de gênero que lhes foram impostos/apresentados socialmente, quais têm contribuído para a geração de preconceitos, discriminações e violências. São diversas as ocasiões para isso: comunicações produzidas em sala de aula, oficinas pedagógicas sobre direitos humanos e outros temas, debates que integram atividades pedagógicas extraclasse, como, por exemplo, projetos interdisciplinares que mobilizam professores de biologia e história etc. Em todas essas situações, mostra-se fundamental o incentivo ao compartilhamento de opiniões, dúvidas, inquietações e experiências, o

encorajamento da reflexão sobre o que tem sido silenciado em termos de opressão e injustiça de gênero, seja no próprio espaço escolar, seja em outros âmbitos da vida social dos quais participam os/as estudantes e demais sujeitos escolares.

É preciso destacar, porém, que parte das dificuldades encontradas nas/pelas escolas brasileiras para trabalhar com essas questões é alimentada pelo cenário macrossocial que as cerca. Todos os ambientes educativos fazem parte e sofrem interferência de um contexto socio-histórico mais amplo que, no presente momento, no caso brasileiro, assiste a retrocessos no campo político.

É possível observar que, de tal cenário, têm derivado grandes obstáculos à consolidação da escola como instituição democrática, ou seja, à efetivação de sua capacidade de oportunizar às novas gerações experiências formativas que as preparem para o exercício da cidadania democrática. Além dos processos mencionados anteriormente, relativos à proliferação dos discursos de ódio contra minorias (discursos sexista, LGBTfóbico e xenofóbico, principalmente), devemos considerar criticamente as mudanças pelas quais passaram as políticas educacionais que estabelecem diretrizes e metas para a educação brasileira, a exemplo do Plano Nacional de Educação (PNE). Um caso emblemático nesse sentido é o PNE 2014-2024 (Brasil, 2014), aprovado na Câmara dos Deputados Federais em 6 de maio de 2014 numa versão que excluiu os termos igualdade de gênero e orientação sexual, dado que os parlamentares contrários à inserção desses termos no documento conseguiram fazer valer suas ideias conservadoras sobre o tema (Mendes et al., 2021).

Resultados e Discussão

Pensar e abordar as interfaces/articulações entre infância e gênero é uma tarefa complexa, descrita pela maior parte dos/as participantes desta pesquisa como um desafio. Um desafio multifacetado, que se alimenta tanto de fatores subjetivos e microsociais (interações face a face e práticas cotidianas) quanto de variáveis macrossociais (aspectos institucionais, socioculturais e históricos que influenciam as relações e políticas de gênero).

Numa das oportunidades em que procedemos com a realização de entrevistas grupais numa escola de educação básica (julho de 2018), sete professores/as da



Escola Y (Fátima, Salete, Lúcia, Pedro, Lídia, Carlos, Luzia)¹ entabularam uma discussão sobre o papel da escola e de seus agentes no trabalho com as questões de gênero, apontando as dificuldades de abordar um assunto que eles/as mesmos/as não dominam ou sequer têm segurança que pode/deve ser abordado no espaço escolar.

Pedro apontou que *“é complicado abordar este tema, apesar de estar cada vez mais presente no cotidiano”*, para, em seguida, destacar que é necessário saber o jeito certo de abordar, quais palavras utilizar, pois, lembra, em algumas escolas chegou a dar problema pela maneira que esta temática foi estudada. Reconhece que ele, como muitos dos/as colegas, não possui conhecimento necessário para trabalhar este tema diretamente com os/as alunos/as.

Argumentando na mesma direção, Lúcia, por sua vez, salientou que questões referentes a gênero acabam surgindo quando por exemplo, os/as alunos/as assistem um filme e trazem alguns questionamentos, estes sim são abordados, *“mas parte mais do que surge dos alunos”*. Na sequência da discussão, surgiram também comentários sobre o fato de ser comum as escolas abordarem esta temática por meio de *“discussões superficiais”*, em eventos com pautas amplas, relacionadas sobretudo à questão do respeito à diversidade, mas raramente criando espaço para que os/as alunos/as expressem suas perspectivas e compreendam essa diversidade para, então, respeitá-la.

Fátima e Salete destacaram que não havia sido realizada até aquele momento, naquela escola específica em que atuavam, atividades focalizando gênero diretamente, mas que este assunto sempre surge quando, nas aulas, o tema preconceito é trabalhado, pois *“o preconceito existe em relação a gênero”*. Recordaram-se também da menção ao tema em projetos e ações educativas sobre Bullying, diversidade e família. As professoras corroboraram o ponto de vista de Lucia, reafirmando que o assunto acaba sendo trabalhado de alguma forma, não apenas porque atravessa vários conteúdos escolares, mas porque os/as alunos/as não deixam de lhes endereçar demandas por informações nesse campo.

Apesar de assumirem que não se sentem *“profundos conhecedores”* do assunto, esses/as professores/as reconheceram unanimemente a importância de se trabalhar o tema na escola, tendo Salete ressaltado, no embalo da discussão, a

¹ Cabe informar que todos os nomes de participantes das pesquisas mencionados ao longo do artigo são pseudônimos. Medida adotada para manter seu anonimato.

necessidade de os/as professores/as buscarem conhecimento sobre educação, gênero e sexualidade para melhor abordar essas questões. Pedro posicionou-se favorável a uma maior preparação por parte dos/as docentes ao dizer que *“já há muita coisa sobre isso”*. De modo geral, a discussão estabelecida nesse grupo apontou para o consenso de que os/as professores/as precisam dispor de mais contato com discussões de gênero ao longo da trajetória formativa, tendo a maior parte dos/as participantes afirmado que nenhuma discussão mais aprofundada sobre o assunto fez parte de sua formação em nível de graduação ou especialização. A frase *“não lembro de nenhuma formação oferecida aqui pela escola ou pelo município voltada a gênero”* apareceu também em algumas narrativas.

Assim, muitos/as professores/as não somente não sabem o que abordar e como abordar, mas se sentem acuados diante da tarefa de ensinar sobre gênero ou mesmo assumir o papel de aprender a fazê-lo (buscar acesso a novos recursos didáticos/metodológicos e conhecimentos, por exemplo). Esses elementos conjugados criam um cenário no qual está normalizada a exclusão dos temas gênero e sexualidade das discussões no meio escolar. Ou, quando muito, discute-se tangencialmente, *“comendo o mingau pelas beiradas pra não queimar a boca, pois o desafio é grande”*, como afirmou uma professora/coordenadora pedagógica, em observação etnográfica feita em agosto de 2019, durante a “Semana da diversidade e inclusão” promovida na Escola W. Quando indagada sobre o trabalho educativo voltado especificamente às questões de gênero, ela afirmou: *“é fundamental, mas a gente faz o que está ao nosso alcance e a formação que a gente recebe desde a graduação não capacita para um trabalho mais profundo [...] então a gente vai com calma, pra não gerar problemas em vez de soluções”*.

Na perspectiva de Britzman (1996, p. 92), essa é justamente uma questão premente da qual nenhum/a educador/a poderá se esquivar na contemporaneidade, se almejar ser eficaz em seu trabalho com todos/as os/as estudantes. Ademais, encampando a perspectiva da educação para a cidadania, podemos pensar que é parte de nosso ofício tomar os assuntos que importam às crianças e jovens como sendo de nosso próprio interesse. Nesse sentido, está claro que: a) Gênero e sexualidade interessam, e muito, às crianças e jovens em geral, que costumam sustentar muitas dúvidas, inquietações e desejo de aprender sobre esses assuntos; b) Aprender sobre gênero e educação também é do interesse desse público (Ihes é útil socialmente) porque os habilita ao exercício da cidadania plena.



Assim, chegamos à conclusão de que possibilitar que as/os professores/as discutam, reflitam e construam seus próprios conhecimentos sobre esses temas é uma condição necessária para que possam enfrentar a tarefa de educar sobre eles. Fazendo uso das palavras de Amaral (2002), uma “situação difícil” pode ser enfrentada se colocarmos em nosso horizonte de expectativas a possibilidade de “superá-la, mitigá-la e contorná-la” (p. 247). Em consonância com essa perspectiva, faz sentido recorrermos ao próprio significado de desafio (que foi a palavra empregada pelos/as participantes de nossa pesquisa): algo que embaraça, inquieta, dificulta, mas que também pode instigar a reflexão, a vontade de superação e a ação (Houaiss, 2009, p. 623).

Numa ocasião diferente daquela em conduzíamos a observação etnográfica na Escola W (fizemos uma segunda visita no mês de novembro de 2019), foram realizadas entrevistas individuais com algumas professoras, entre elas Leonor que, ao discorrer sobre o papel da escola, destacou a necessidade de esta assumir uma “postura mais atuante em defesa dos direitos humanos e das minorias”. A certa altura da conversa, Leonor problematizou se a escola reproduz de alguma maneira a desigualdade de gênero e ponderou reflexivamente sobre suas próprias atitudes (“costumes”): *“é muito contraditório, né, na própria escola não tem igualdade de gênero. Na verdade, a gente tá praticando, até sem se dar conta, a discriminação, reforçando a desigualdade. Eu sei que às vezes eu deveria prestar mais atenção, mas é que tá encarnado na gente, né? **Acostumou** assim [...] Mas eu tento ver o que posso mudar, como melhorar”* (grifos nossos).

A professora Leonor lança luz, com sua fala, sobre o que talvez constitua o cerne da questão da perpetuação das desigualdades de gênero, qual seja: ela depende sobremaneira da forma como a educação das futuras gerações é conduzida para continuar existindo e tem encontrado na escola, em muitos momentos/situações, uma aliada importante. Precisamos lembrar que é essa instituição, juntamente com a família, a grande responsável por fornecer nossas primeiras lições acerca das relações de gênero. Não obstante, nem todos/as nós atinamos para o fato de que, apesar de meninos e meninas estarem juntos, quase o tempo todo, nas salas de aula e outros espaços escolares, eles/as não recebem a mesma educação (Auad, 2006).

Com alta frequência, por estarmos inseridos/as numa sociedade androcêntrica e não contarmos com espaços de reflexão e diálogo permanentes sobre o tema, acabamos aderindo, mesmo que inconscientemente, a estereótipos de gênero e

reforçando expectativas normatizadas sobre o que é desejável e/ou aceitável para meninos e meninas em termos de modos de ser, pensar, sentir e agir. O que pode ser feito por meio de práticas, falas e gestos aparentemente triviais, como pedir ajuda apenas às meninas para efetuar a limpeza da sala após algum evento, enquanto aos meninos requisita-se auxílio somente se for para carregar algo; distribuir objetos na cor rosa para meninas, ao passo que se um menino se interessar pelo rosa pode vir a ser discriminado; considerar que declamar poesia, manter o caderno organizado ou ter letra bonita é “coisa de menina”, ao mesmo tempo em que se educa os garotos para serem “bons em matemática”, desenvolver habilidades espaciais e não se preocuparem em conter sua agressividade.

Carlos, um dos professores da Escola Y, contribui com essa discussão ao chamar atenção para o fato de que é muito comum os/as professores/as agirem de forma diferente na relação estabelecida com os/as alunos/as, dependendo do gênero: “[...] eu acho que é diferente, chega uma aluna na sala precisando de ajuda, a professora mulher pode abraçar, eu já não posso, tenho que me cuidar, senão dá problema. Uma vez já deu problema, assim eu procuro tomar cuidado, principalmente na época da adolescência, não dá, é diferente”.

Sem ignorar a relevância de se trazer para o debate público preocupações como as do professor Carlos, que teme ser julgado socialmente e até punido por ter uma atitude de carinho para com crianças e jovens que são seus/as alunos/as (tanto esse temor quanto a possibilidade real de que haja julgamento/punição são alimentados pela não problematização das normas de gênero vigentes em nossa sociedade), faz-se necessário focalizarmos uma questão que precisa ser mais discutida no campo educacional: a influência que os/as educadores/as exercem na formação da identidade de gênero dos/as estudantes com quem interagem. Como ressaltam Costa e Antoniazzi (1999) e Silva e Luz (2010), as crianças adotam pessoas de seu círculo de convivência como modelos de comportamentos e referências a seguir em termos de valores, crenças, aspirações etc. Por que pensar que com as questões de gênero seria diferente? Se os meninos são privados de situações de interação afetiva e corporal que são proporcionadas às meninas pelas/os professores/as, desde a educação infantil, crescerão pensando que suas necessidades emocionais devem ser silenciadas/denegadas e agindo como se ao menino/homem não pudesse ser endereçada uma atitude de cuidado, afeto e proteção (Silva & Luz, 2010). Daí derivam concepções estereotipadas como: “homem não



chora”, “menino é naturalmente menos afetuoso”, “menino não pode ser vítima de violência sexual, isso ocorre é com menina”, entre outras.

Preceitos e atitudes cotidianamente invisibilizados porque considerados “normais” e, quando não problematizados e transformados em alvo de reflexão pelos/as adultos responsáveis por prover cuidados e educação às crianças e jovens, podem contribuir para a perpetuação das desigualdades de gênero (Finco, 2007), além de trazerem repercussões potencialmente negativas para o desenvolvimento psicossocial desses indivíduos, incluindo sua constituição como sujeitos e cidadãos. Mas vimos que há professores/as, como Leonor, atentos/as a isso, ao ponto de (re)pensarem seus próprios valores e atitudes. O que acena com novas possibilidades para a função que a escola e seus agentes podem desempenhar na construção de uma sociedade mais igualitária e menos injusta para todos/as.

Ao analisar a realidade das escolas brasileiras, considerando ainda a questão das desigualdades de gênero, Vianna & Unbehaum (2004) ponderam sobre outros fatores a serem levados em conta e que não poderíamos deixar de mencionar: os/as professores/as têm sido chamados à responsabilidade nesse sentido, mas as próprias políticas públicas que ordenam o sistema educacional têm muito a avançar.

Nas escolas, as relações de gênero também ganham pouca relevância entre educadores e educadoras, assim como no conteúdo dos cursos de formação docente. Ainda temos os olhos pouco treinados para ver as dimensões de gênero no dia-a-dia escolar, talvez pela **dificuldade de trazer para o centro das reflexões** não apenas as desigualdades entre os sexos, mas também **os significados de gênero subjacentes a essas desigualdades e pouco contemplados pelas políticas públicas que ordenam o sistema educacional** (Vianna & Unbehaum, 2004, p. 79, grifos nossos).

Retomando apontamentos feitos nas narrativas destacadas até aqui, podemos inferir que, para enfrentar o desafio de construir um trabalho voltado às questões de gênero junto às/aos estudantes, os/as professores/as precisam de formação, mas também respaldo político, em âmbito local, da gestão das escolas e, mais amplamente, apoio das políticas educacionais. As chamadas “políticas de tolerância” apregoadas como panacéia universal são insuficientes para dar conta da complexidade e dinamicidade do tema em questão, ainda mais se o currículo colocado em prática nas escolas, à luz dessas políticas, continuar pautado numa matriz cisheteronormativa e numa “matriz composta pela naturalização dos sistemas que normatizam o gênero na infância” (Roberti Junior *et al*, 2020).

Em síntese, como defendem Vianna e Unbehaum (2004, p. 79), há que se produzir reflexões sobre “os significados de gênero subjacentes às desigualdades” e como esses significados são (re)produzidos desde a infância. Mais uma vez é Britzman (1996) quem dá pistas sobre por onde começar, já que os desafios de se fazê-lo são uma realidade. A autora alerta para a necessidade de os/as profissionais que atuam na área da educação buscarem saber mais sobre gênero e sexualidade a partir de outras epistemologias que não as atreladas aos discursos conservadores, tradicionais e biologizantes ou mesmo às “políticas de tolerância”.

Epistemologias, acrescentaríamos, que os/as aproximem de conhecimentos sobre sexualidades e corpos dissidentes; opressões associadas, envolvendo gênero, raça, classe social etc. e as várias formas de violência por elas geradas (o caso das mulheres negras oriundas das camadas populares ou das mulheres negras trans é emblemático, nesse sentido); mecanismos que regem a invisibilização das desigualdades de gênero na vida cotidiana (a distribuição de tarefas entre homens/meninos e mulheres/meninas nos ambientes domésticos, por exemplo); legados da colonialidade e resistências subalternas, entre outras possibilidades. Afinal, o contexto brasileiro é rico em exemplos nesse campo, incluindo a região Sul para a qual voltamos nosso olhar, pois esta tem sua história marcada pela colonização de povos diversos - portugueses, espanhóis, italianos, poloneses, alemães – que resultou em expropriações territoriais e migrações forçadas dos povos originários, grupos indígenas especialmente. Há um debate social e acadêmico em expansão sobre violências e resistências, que nos ajuda a problematizar, entre outras coisas, a “colonialidade de gênero” que ainda está entre nós (Lugones, 2008, 2014).

Ruis (2015), analisando o desafio que tem sido para os/as profissionais da educação protagonizarem iniciativas que visam discutir gênero nas escolas brasileiras, especialmente nos primeiros anos da escolarização básica, ressalta que tal assunto ainda é, em muitos casos, visto/tratado como assunto privado, algo velado e até proibido para a esfera pública. Posição que, por ser sustentada por algumas famílias, reforça o temor muito frequentemente sentido por parcela significativa de docentes, de reações contrárias das famílias/comunidades em relação ao trabalho com o tema nas escolas, ainda mais se esse trabalho é voltado às crianças.

Entrando nesse assunto, Lúcia, da Escola Y, destacou, na entrevista grupal, que gênero “*é um assunto que nós precisávamos aprofundar, não digo esclarecer, pois não sei até que ponto se tem esclarecimento sobre isso*”. E tentou explicar sua



perspectiva mencionando que existiriam *“lacunas, muitas coisas que ainda não são compreensíveis”*, sem, no entanto, especificá-las. Salete veio em sua ajuda, complementando que *“cada caso é um caso, cada pessoa é uma pessoa”*. A discussão parecia vaga até esse ponto, mas na conversa posterior ao término da entrevista, emergiram maiores esclarecimentos quando Lídia contou que um dia, em sala de aula, um grupo de estudantes *“entrou neste assunto [gênero]”* e muitos mostraram que são *“atualizados”* em relação ao tema. Esta professora comentou que fez um curso no qual foi discutida a questão da aceitação dos pais em relação à sexualidade dos/as filhos/as. Neste curso, ela ouviu algumas pessoas comentarem que, quando *“isso acontece”*, os próprios pais se revoltam e não querem aceitar, havendo situações em que *“os pais disseram que preferiam ter o filho morto do que ter um filho nessas situações, um filho homossexual”*.

A hesitação e o embaraço em abordar diretamente o tema da homossexualidade ficam evidenciados na cena descrita acima, quando as três professoras se pronunciam num tom de mistério sobre o assunto, laconizando suas explanações. Outra participante que deixou para comunicar algo após o término do grupo de discussão foi Salete. Ela relatou à pesquisadora e algumas das colegas presentes o receio/medo dela (que pode ser compartilhado por muitos/as outros/as professores/as) de que as crianças, ao terem contato ou saberem mais sobre a diversidade sexual e de gênero, possam se sentir incentivadas a se tornarem homossexuais, pois iriam considerar isso *“normal”*. Em suas palavras: *“esta parte de conhecer toda essa diversidade.... tem o medo... de estar incentivando a criança, de mostrar que é tranquilo, é possível, é normal”*. Ela citou um exemplo em que o filho de uma colega dela, um menino de três anos, estava assistindo TV e passou uma reportagem sobre a parada gay e ele falou que, quando crescesse, gostaria de ir à parada gay. Depois disso, segundo Salete, todo mundo teve o ímpeto de desligar a televisão. Dialogando com Salete, Lúcia disse ser complicado lidar com situações como a destacada pela colega, pois *“[...] daí não daria para deixar assistir noticiários, novelas, além do celular que quando ele tiver poderá ver e assistir o que ele quiser”*. Salete concordou e complementou *“sim e daí você não consegue colocar ele em uma caixinha de vidro”*.

Como afirma Deborah Britzman (1996), muitas pessoas têm medo de que a *“mera menção da homossexualidade vá encorajar práticas homossexuais e vá fazer com que os/as jovens se juntem às comunidades gays e lésbicas”*. Assim, parece que de algum modo, o fato de não saber, não conhecer garantiria a identidade

heterossexual (Louro, 1997). No entanto, esse *não conhecer* pode vir a se tornar, a despeito das expectativas em contrário, justamente o terreno fértil do qual brotarão alguns preconceitos que tendem a ocorrer quando estamos diante do desconhecido, do diferente que assusta, sem ninguém para dialogar sobre isso.

Se os/as educadores/as quiserem ser eficazes em seu trabalho com todos/as os/as jovens, eles/elas devem começar a adotar uma visão mais universalizante da sexualidade em geral e da homossexualidade em particular. Assim, em vez de ver a questão da homossexualidade como sendo de interesse apenas para aquelas pessoas que são homossexuais, devemos considerar as formas como os discursos dominantes da heterossexualidade produzem seu próprio conjunto de ignorâncias tanto sobre a homossexualidade quanto sobre a heterossexualidade (Britzman, 1996, p. 92).

No Brasil, o ensino fundamental, ofertado a crianças a partir dos 6 anos de idade, tem caráter obrigatório, tornando a escola uma dimensão constitutiva do cotidiano da grande maioria de meninos e meninas. Estes/as constroem, nesse contexto, trajetórias formativas heterogêneas, uma vez que a apropriação por eles/as produzida dos conhecimentos ali partilhados sofre atravessamentos diversos, como suas condições de gênero e classe, origem étnico-racial, pertencimento geográfico (rural/urbano), entre outros fatores como os acima apresentados. As concepções de gênero sustentadas por seus/as professoras, bem como as representações acerca da sexualidade em geral e da homossexualidade, em específico, interferem diretamente no tipo de conhecimento a que os/as estudantes terão acesso e no modo como esse conhecimento é (ou não) compartilhado. Para acolher as crianças de diferentes perfis e suas múltiplas infâncias, se fazem necessárias, portanto, políticas e práticas de educação que discutam não apenas as concepções de gênero que circulam em nossa sociedade e quais se constiuem hegemônicas e quais são consideradas periféricas/marginas. É preciso colocar em debate as consequências da reprodução acrítica dessas concepções, a função que assumem na perpetuação de injustiças sociais e na negação do acesso a direitos fundamentais (trabalho, educação, moradia etc), especialmente às pessoas consideradas abjetas por sustentarem alguma diferença (Guisso & Gesser, 2019).

Importa, na mesma medida, incentivarmos - tanto por parte das escolas quanto por parte de outras agências sociais como as famílias e os diversos meios de informação e comunicação - a problematização dos sentidos que manifestações de



rejeição social como a exemplificada anteriormente (em relação à homossexualidade) assumem nos diferentes contextos culturais e existenciais dos quais participam as crianças, bem como a relação desse processo com a própria concepção de infância que se revela hegemônica na modernidade. Não é demais lembrar que determinadas formas de rejeição social e/ou pânico moral se convertem em poderosas estratégias de controle social, que podem ser praticadas desde a infância, e em nome das quais nossa sociedade busca manter certa ordem moral e normatividade sociopolítica (Duque, 2019; Stakonski & Silva, 2022).

Analisando o quadro macrossocial em que se inserem as narrativas destacadas nesta pesquisa, é possível identificar que os/as profissionais da educação brasileiros/as estão tendo de lidar, nos últimos anos especialmente, com a oposição, encabeçada por segmentos conservadores da sociedade, à abordagem das temáticas de gênero e sexualidade nas escolas. Defende-se que as instituições escolares assumam uma posição de neutralidade em relação a esses temas, eximindo-se de abordá-los quando sua pretensa neutralidade não puder ser garantida. Em relação a isso, concordamos com Miguel quando afirma que essa “pretensa neutralidade projeta uma educação que é incapaz de intervir no mundo e, por isso, torna-se cúmplice das injustiças e das violências que nele ocorrem” (2016, p. 615).

Assim, em uma sociedade que assume como princípio a intenção de formar cidadãos/ãs críticos/as em relação à realidade, não há lugar para uma “educação neutra”, que se esquivava da tarefa de problematizar e contribuir para transformar os fatores que alimentam as desigualdades (Silva & Lapinski, 2019). Como bem ressalta Louro (1997), “as desigualdades só poderão ser percebidas e desestabilizadas e subvertidas na medida em que estivermos atentas/os para suas formas de produção e reprodução” (p. 121).

Considerações Finais

A constituição identitária e as expressões de gênero de meninos e meninas são influenciadas pelas relações sociais das quais participam, incluindo aquelas vividas na escola com colegas, amigos/as, professores/as e demais integrantes da comunidade escolar. Assim, tudo - desde a organização do espaço, a metodologia e materiais utilizados pelos/as professores/as, os diálogos estabelecidos e as atividades e brincadeiras propostas - repercute na forma como as relações de gênero são significadas e vividas.

Conhecer as percepções sobre a temática de gênero sustentadas por professores/as que atuam no ensino fundamental, ou seja, no ensino voltado às crianças a partir dos 6 anos de idade, possibilitou uma melhor compreensão acerca da realidade das escolas focalizadas na pesquisa e os desafios que enfrentam na realização do trabalho educativo com as questões de gênero, apresentado aqui como condição necessária à construção de uma cidadania ativa por parte de meninos e meninas.

A partir da análise das narrativas obtidas nas investigações empíricas que conduzimos entre os anos de 2018 e 2019, constatamos que a maior parte dos/as professores entrevistados/as entende que o papel da escola no trabalho com a temática de gênero é muito importante, pois esse é um dos principais contextos em que as crianças concretizam seu direito à educação. Os discursos e práticas ali vigentes sobre qualquer tema, incluindo gênero, são capazes de construir/desconstruir identidades, impulsionar a concretização de aspirações, transformar mentalidades e realidades. Na verdade, não apenas o que é dito e praticado pelos/as profissionais da educação tem esse efeito, pois, como lembra Meyer e Soares (2004, p. 71), ensinamos com nossa presença, mas também com a ausência (o que é silenciado ou invisibilizado).

Da discussão empreendida, concluímos que a escola pode assumir um papel que venha a contribuir tanto para a perpetuação como para a transformação de estereótipos e preconceitos que cercam esses temas e suas incidências nas realidades vividas pelos sujeitos escolares. Este é um espaço em que as diferenças e desigualdades de gênero se fazem presentes, seja nos comportamentos das crianças e dos adultos, seja nas interações dialógicas estabelecidas entre estes e das crianças entre si, ou ainda nas propostas curriculares, projetos e práticas educativas implementadas. Por isso, faz-se necessário escutar o que os/as professores/as têm a



dizer sobre essas questões, para que esse saber partilhado por eles/as possa nos dar pistas sobre como debelar os desafios que cercam a realização de um trabalho efetivo e de qualidade nessa esfera.

No caso dos/as professores/as com quem dialogamos, foi destacada a importância de construir uma presença mais consistente dos estudos de gênero na grade curricular e nas práticas pedagógicas dos cursos de formação docente, assim como no cotidiano escolar. A escassez de projetos/programas educativos voltados à discussão das questões de gênero e sexualidade, especialmente contemplando propostas de trabalho com o público infantil, foi comentada em alguns depoimentos. Ademais, ficou evidenciada a relevância de se fortalecer a prática da reflexão crítica e do diálogo, no contexto de cada escola específica e levando em conta suas particularidades institucionais, sobre os discursos e normas de gênero que, atualmente, disputam a hegemonia em nossa sociedade. Muitos desses discursos e normas são naturalizados, quando deveriam ser desconstruídos, por fomentarem discriminações e violências, especialmente contra as minorias sexuais. A forma como determinados discursos que integram o senso comum e algumas políticas/práticas de educação que se pretendem neutras se silenciam/omitem diante das injustiças geradas pelas opressões de gênero precisa ser problematizada.

Por fim, cabe destacar que a possibilidade de se realizar um trabalho com as questões de gênero ancorado numa perspectiva de educação para a cidadania foi contemplado no discurso de alguns entrevistados/as, evidenciando a importância de se criar oportunidades, dentro do espaço escolar e nas atividades formativas promovidas pelas universidades, para promover o diálogo com/entre esses/as profissionais sobre gênero, infância, educação e cidadania, de modo a viabilizar que o trabalho com esses temas seja expandido e aprimorado.

Referências Bibliográficas

- Adichie, C. N. (2017). *Para educar crianças feministas: um manifesto*. Trad. Denise Bottmann. Companhia das Letras.
- Agostini, J. T. (2015). *Identidade de gênero e infância: análise de estudos brasileiros sobre o tema*. [Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Pedagogia, Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Erechim, RS].
- Amaral, L. A. (2002). Diferenças, estigma e preconceito: o desafio da inclusão. In M. K. Oliveira, T. C. Rego & D. T. R. Souza (Orgs.). *Psicologia, Educação e as*

temáticas da vida contemporânea. Moderna.

- Arendt, H. (2010). *A Condição humana*. Forense Universitária.
- Auad, D. (2006). *Educar Meninas e Meninos: relações de gênero na escola*. Contexto.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Edições 70.
- Brasil. *Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências*. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm.
- Britzman, D. (1996). O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. *Educação & Realidade*, 21(1), 71-96.
- Costa, F. O., & Antoniazzi, A. S. (1999). A influência da socialização primária na construção da identidade de gênero: percepção dos pais. *Paidéia*, 9, 67-75.
- Cury, C. R. J. (2002). Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*, 116, 245-262.
- Duque, T. (2019). Quem ainda ri da bicha preta, efeminada e pobre? funk, (re)conhecimento e direitos LGBT em tempos de pânico moral. *ETD - Educação Temática Digital*, 21(4), 889–907. <https://doi.org/10.20396/etd.v21i4.8654808>.
- Felipe, J. & Guizzo, B. S. (2013). Entre batons, esmaltes e fantasias. In D. Meyer & R. Soares (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade* (pp.31-40). Mediação.
- Felipe, J. (2009). Estudos Culturais, gênero e infância: limites e possibilidades de uma metodologia em construção. *Textura-Revista de Educação e Letras*, 11(19-20), 4-13.
- Finco, D. (2013). Encontro com as diferenças na educação infantil: meninos e meninas nas fronteiras de gênero. *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas, 31(61), 169-184. <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/182>.
- Finco, D., Souza, A. S., & Oliveira, N. R. C. (Org.) (2007). *Educação e resistência escolar: gênero e diversidade na formação docente*. Alameda.
- Foucault, M. (1979). *História da sexualidade: a vontade de saber*. Graal.
- Gaskell, G (2002). Entrevistas individuais e grupais. In G. Gaskell & M. W. Bauer (Org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático* (pp.64-89). Vozes.
- Geertz, C. (1989). *A interpretação das culturas*. [S.l.]: LTC.



- Gomes, R. (2013). Análise de dados de pesquisa qualitativa. In M. C. S. Minayo, S. F. Deslandes & R. Gomes. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (pp. 79-108). Vozes.
- Guisso, L., & Gesser, M. (2019), Docência e processos de Escolarização: desafios nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 39, e186536. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003186536>.
- Houaiss, A., & Villar, M. S. (2009). *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Objetiva.
- Incerti, T. G. V., & Casagrande, L. S. (2021) Discutindo gênero na educação profissional e tecnológica: conquistas, desafios, tabus e preconceitos. *Cadernos Pagu*, 61. <https://doi.org/10.1590/18094449202100610017>.
- Lapinski, T. F. (2018). *Como professores/as percebem e abordam as questões de gênero na relação com meninos e meninas no Ensino Fundamental*. [Trabalho de Conclusão de Curso Graduação em Pedagogia, Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Erechim, RS].
- Louro, G. L. (1997). *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Vozes.
- Louro, G. L. (2011). Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. *Formação Docente*. Belo Horizonte, 4, 1-6. <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>.
- Lugones, M. (2008). Colonialidade e gênero. *Tabula Rasa*. Bogotá, (9), 73-101.
- Lugones, M. (2014). Rumo a um feminismo descolonial. *Estudos Feministas*, 29(3), 935-952. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36755/28577>.
- Macedo, E. (2017). As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e a base nacional curricular comum. *Educação & Sociedade*, 38, 507-524.
- Madureira, A. F. A., & Branco, Â. U. (2015). Gênero, sexualidade e diversidade na escola a partir da perspectiva de professores/as. *Temas em Psicologia*, 23(3), 577-591. <https://dx.doi.org/10.9788/TP2015.3-05>.
- Maia, A. C. B., Navarro, C., & Maia, A. F. (2011). Relações entre gênero e escola no discurso de professoras do Ensino Fundamental. *Psicologia e educação*, 32, 25-46.
- Mattos, A. R. (2018). Discursos ultraconservadores e o truque da "ideologia de gênero": gênero e sexualidades em disputa na educação. *Revista Psicologia Política*, 18(43), 573-586.
- Mendes, P., Maheirie, K., & Gesser, M. (2021). A retirada dos termos "igualdade de gênero e orientação sexual" do plano nacional de educação – PNE 2014-

2024. *Diversidade E Educação*, 8(2), 128–151.
<https://doi.org/10.14295/de.v8i2.12282>.
- Meyer, D., & Soares, R. (org.) (2004). *Corpo, gênero e sexualidade*. Mediação.
- Miguel, L. F. (2016). Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” - Escola Sem Partido e as leis da mordação no parlamento brasileiro. *Revista Direito e Práxis*, 7(15), 590-621. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=350947688019>
- Minella, L. S. (2006). Papéis sexuais e hierarquias de gênero na História Social sobre infância no Brasil. *Cad. Pagu*, Campinas, 26, 289-327.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-83332006000100013>.
- Moruzzi, A. B. (2017). A infância como dispositivo: uma abordagem foucaultiana para pensar a educação. *Conjectura: Filos. Educ.*, 22(2), 279-299.
<http://dx.doi.org/10.18226/21784612.v22.n2.04>.
- Neves, V. F. A. (2008). Gênero, sexualidade e Educação Infantil: conversando com mulheres, meninas e meninos. *Paidéia*, 4, 147-163.
- Roberti Junior, J. P., Toneli, M. J. F., & Beiras, A. (2020). Gênero, sexualidade e infância: corpos e formas de governo em investigações criminais no Brasil. *La ventana. Revista de estudios de género*, 6(52), 368-397.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S140594362020000200368&lng=es&tlng=pt.
- Ruis, F. F. (2015). *Ser menino e menina, professor e professora na Educação Infantil: um entrelaçamento de vozes*. [Dissertação de mestrado - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras].
- Santos, R. M. (2022). A mobilização de questões de gênero e sexualidade e o fortalecimento da direita no Brasil. *Agenda Política*, 8(1), 50–77.
<https://doi.org/10.31990/10.31990/agenda.ano.volume.numero>.
- Santos, S. V. S. (2017). Socialização de gênero na educação infantil: continuidades e rupturas vivenciadas pelas crianças na família, na igreja e na escola. *Educação*, 42(3), 731–750. <https://doi.org/10.5902/1984644428325>
- Santos, S., & Oliveira e Silva, I. (2020). Relações de gênero na Educação Infantil: estrutura e agência no processo de construção de sentidos sobre ser menino e ser menina. *Educar em Revista*, 36.
- Sarmiento, M. J. (2002). Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. *Educação e Sociedade*, Campinas, 23(78), 265-283.
- Sayão, D. T. (2003). Pequenos homens, Pequenas mulheres? Meninos e Meninas? Algumas questões para pensar as relações entre gênero e infância. *Pro-*



- Posições*, 14(3), 67-87.
- Scott, J. W. (1995). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, 20(2), 71-99.
- Silva, D. R. Q., & Bertuol, B. (2014). Novos olhares para as pedagogias de gênero na educação infantil. *Revista Contrapontos*, 14(3), 448-463.
- Silva, I. de O. & Luz, I. R. (2010). Meninos na Educação Infantil: o olhar das educadoras sobre a diversidade de gênero. *Cadernos pagu*, 34, 17-39.
- Silva, I. M. M., & Lapinski, T. F. Universidade: espaço para (re)pensar concepções de gênero, masculinidade e suas implicações na formação de pedagogos/as. *Revista Diversidade e Educação*, 7, 18-26, 2019.
- Silva, I. M. M., Silva, S. C., & Zanin, N. Z. (2019). O uso de narrativas (auto)biográficas em pesquisas qualitativas: contribuições de Jerome Bruner e suas aproximações com a antropologia interpretativa de Clifford Geertz. *Gavagai - Revista Interdisciplinar de Humanidades*, 6(1), 11-33. <https://doi.org/10.36661/2358-0666.2019v6n1.11259>.
- Silva, I. M. M., & Silva, S. D. (2020). O encontro intergeracional entre crianças e idosos como espaço de construção de cidadania na infância. *Revista Espaço Pedagógico*, 27(2), 348-374. <https://doi.org/10.5335/rep.v27i2.11427>.
- Stakonski, A. C., & Silva, I. M. M. (2022). Contribuições de Foucault para uma discussão sobre infância(s) e sexualidade(s). *Cadernos de pesquisa*, 29(1), 198-214.
- Vianna, C. P., & Unbehaum, S. (2004). O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. *Cadernos de Pesquisa*, 34(121), 77-104. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000100005>.